Actualidades Pedagógicas

Volume 1 | Number 46 Article 5

January 2005

Funciones, técnicas, formas y estilos de supervisión

Eduardo Soler Fiérrez
eduardo.soler@educ.mec.es

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/ap

Citación recomendada
Soler Fiérrez, E.. (2005). Funciones, técnicas, formas y estilos de supervisión. *Actualidades Pedagógicas*, (46), 51-74.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Funciones, técnicas, formas y estilos de supervisión

Eduardo Soler Fiérrez*

Resumen

El presente artículo hace un acercamiento a la inspección. Sus bondades, sus beneficios, sus aciertos y sus dificultades, en medio de un desarrollo en el que se explican las maneras y los tipos de inspección que el profesional ha de tener en cuenta a la hora de atreverse en este oficio. El inspector debe tener presente que su trabajo es parte esencial de la continua mejoría del sistema educativo; de él y de su actitud dependen los cambios y las nuevas medidas que se lleven a cabo para el perfeccionamiento de la enseñanza, los currículos, los maestros, los directivos y todos los aspectos que rodean y componen el ámbito escolar.

Palabras clave: inspección, función, técnica, estilo, supervisión.

Functions, techniques, forms and styles of supervising

Abstract

This article aims at approaching to what inspection is about. Its benefits, strengths and drawbacks are presented for the professional to be bore in mind when carrying out such process. The inspector should consider his job as a relevant component in the improving educational system. Changes and innovations towards the teaching improvement, curriculum development as well as the academic community rely upon the inspector's attitude and work.

Key words: Inspection, function, technique, style, and supervising.

* Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía), Doctor en Filosofía y en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Diplomado en Geografía e Historia. Correo electrónico: eduardo.soler@educ.mec.es

FUNCIONES DE INSPECCIÙN, TÉCNICAS DE SUPERVISIÙN Y FORMAS Y ESTILOS DE ACTUACIÙN INSPECTORA

Para establecer la relación entre los términos epigrafiados, hay que empezar por delimitar el alcance del significado de cada uno de ellos. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define «función» como la *acción y el ejercicio de un empleo, facultad u oficio*. Las funciones que los inspectores de educación realizan son, según esta acepción, las acciones que les son propias por el cargo que desempeñan; distintas, pues, de las que pueden tener encomendadas otros funcionarios. Las profesiones se concretan en las funciones que los que las desempeñan están llamados a ejercer y que se recogen en las disposiciones legales que regulan la profesión.

Por «técnica» se entiende *el conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte* o la *pericia o habilidad para usar esos procedimientos y recursos.* Las técnicas se relacionan con las diferentes ciencias y están a su disposición para poder aplicarlas. El ejercicio de profesiones complejas necesariamente tiene que contar con las técnicas apropiadas que faciliten el llevarlas a cabo; en el caso de la inspección esto es evidente hasta el punto que en algunas ocasiones la inspección de educación ha tomado el nombre de *Inspección Técnica* e incluso alguna materia universitaria se denomina *Técnicas de Inspección escolar* o *educativa.* Estas denominaciones suponen un reduccionismo, pues parece que conciben al inspector como el que aplica o lleva a la práctica una serie de técnicas que ha aprendido sin que posea la fundamentación científica necesaria para saber por qué, cuándo y cómo se debe aplicar.

La «forma» se refiere al *modo, a la manera específica de hacer una cosa*; al modo de actuar, de ejercer una profesión. Las formas en el ejercicio profesional dependen de la concepción que de él se tenga, de la escuela a la que se pertenezca o de las teorías que puedan inspirar la acción.

Finalmente, el «estilo» *es la manera, la impronta, el carácter propio que se le da a lo que hacemos*; el sello personal con el que se aplican las técnicas y se realiza una acción o tarea.

Las funciones de cualquier profesión están relacionadas con la razón de su existencia. Habrá que contestar primero a la pregunta ¿para qué la inspección?, es decir, si son necesarios profesionales para ejercer como inspectores será porque se necesitan también las funciones que les son propias para alcanzar fines que satisfacen demandas sociales. Para deducir cuáles deben ser las funciones que los inspectores tienen que desempeñar es un buen punto de partida la justificación que dio la UNESCO en su XIX Conferencia Internacional que tuvo por tema monográfico el estudio y debate sobre la inspección de enseñanza en distintos países: «El objeto principal de la inspección debe ser promover por todos los medios el desarrollo y la eficacia de las instituciones educativas y asegurar una relación recíproca entre las autoridades y las comunidades escolares».

Tras estos comentarios, podemos resumir el significado de los términos sobre los que estamos tratando de establecer claridad y relación:

Funciones: entendemos por funciones las competencias específicas de una profesión o cargo, en nuestro caso, las de la profesión inspectora, cuyo ejercicio demanda, de quienes las ejercen competencias específicas para la planificación, ejecución y evaluación de los procesos y resultados en los que han de intervenir.

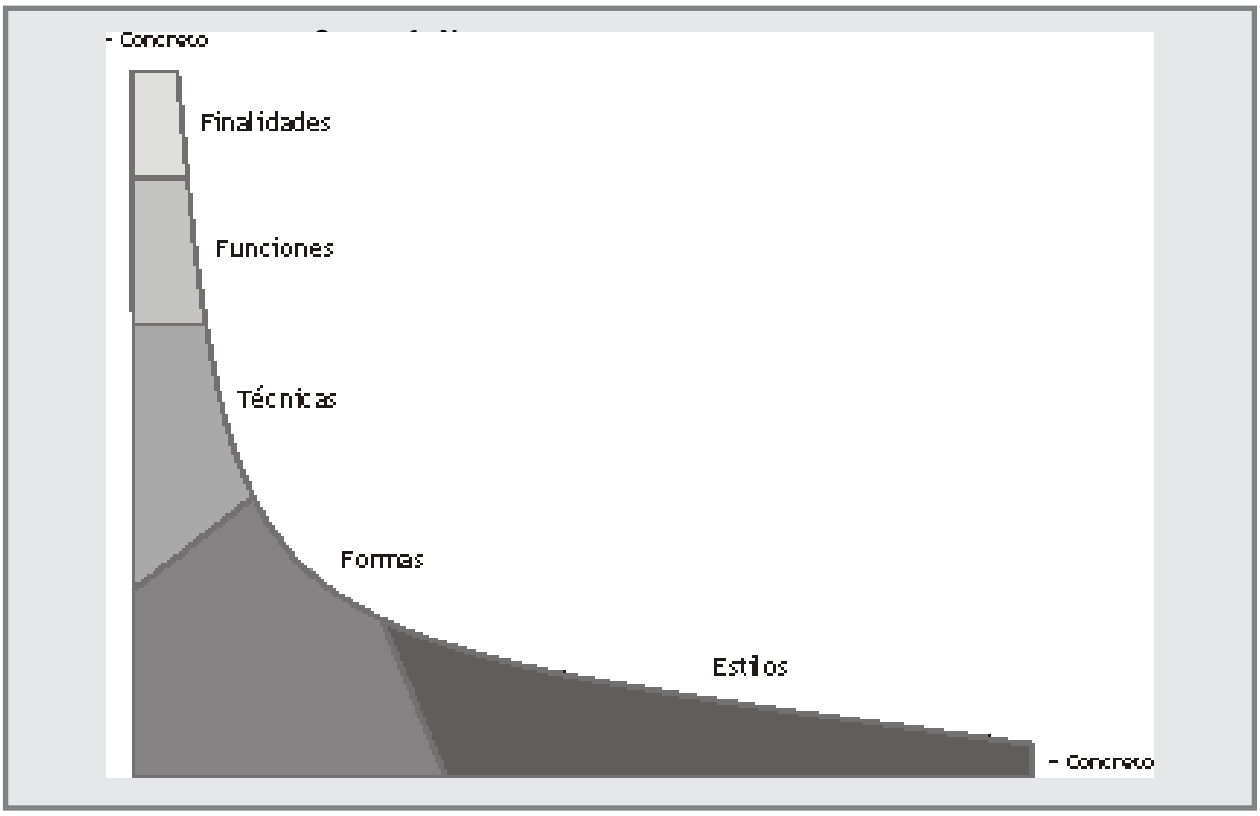
Técnicas: son los medios de los que nos servimos para poder desempeñar un trabajo profesional

con solvencia científica y garantizar su buena realización.

Formas: son los modos de actuación compatibles con las técnicas y las funciones.

Estilos: son las maneras propias que tiene cada individuo de ejercer una profesión, la impronta personal que marca todo lo que hacemos.

Concluiremos esta parte, diciendo que las funciones que desarrollan los inspectores están en relación con las finalidades que la inspección persigue y que para su ejercicio se necesitan técnicas que ayuden y faciliten que tales funciones se puedan llevar a cabo de manera solvente y profesional valiéndose de unas formas de actuación a las que cada profesional infunde su particular estilo.



Como puede advertirse en el gráfico anterior, los niveles superiores son los más generales y comprensivos; a medida que descienden se especifican y especializan. Las funciones siguen en este orden y dentro de ellas caben muchas subfunciones, que no son sino sus concreciones que se traducen en las actuaciones que los inspectores realizan para cumplirlas. Las técnicas ocupan un nivel medio en el gráfico, porque gozan de una generalidad tal que permite que en cada caso se concreten según lo que tenemos que desarrollar, se aplican según convenga a la función o a la actuación. Finalmente, la forma y el estilo ocupan el máximo nivel de especificidad y de operatividad. Las formas y los estilos se sitúan en el espacio más cercano a la realidad y por ende son más flexibles para adaptarse a las distintas situaciones y necesidades. Pero la relación de todo este entramado es clara; lo concreto se subordina a lo menos concreto y gracias a ello las actuaciones se

pueden llevar a cabo sin que se desvirtúe el sentido de la profesión y permitiendo que las funciones se puedan cumplir.

Aclarados estos términos, las funciones corresponden a la profesión, en nuestro caso, a la inspección de educación; las técnicas a las ciencias que le dan sustento y solvencia, a la supervisión y demás Ciencias de la Educación; las actuaciones y las formas a quienes regulan y dirigen el trabajo de la inspección (*planes de actuación*) y los estilos a los que ejercen la profesión, a cada uno de los inspectores que concretizan la acción inspectora en el sector educativo.

Funciones de inspecciùn

Hemos dicho ya que antes de entrar en las funciones de cualquier profesión hay que preguntarse por su sentido, por su pertinencia, por su finalidad. ¿Cuándo sienten las sociedades la necesidad de una inspección para el sector de la enseñanza?

Los sistemas educativos han funcionado con el apoyo de determinados puestos de trabajo; los primeros necesarios fueron los maestros que directamente transmitían los saberes a sus discípulos; cuando la organización de las enseñanzas se va haciendo compleja y los profesores se reparten por grupos de edad, por niveles educativos y por especialidades, surgen los centros de enseñanza; bien sean las universidades, los institutos o los colegios y así se hacen necesarios los puestos rectores: director, jefe de estudios, secretario, con objeto de asegurar un buen funcionamiento y la acreditación de las enseñanzas que los alumnos superaban. Las necesidades pedagógicas de un alumnado heterogéneo —consecuencia de la obligatoriedad de ciertas enseñanzas— reclamaron otros puestos de trabajo como orientador escolar, profesor de apoyo, etc. Según el sistema escolar se va extendiendo y haciendo más complejo, surge la necesidad de que se garantice la equidad y de que se mantenga un dispositivo de control para que los centros funcionen según los estándares que de ellos se esperan. Uno de los primeros administrativistas españoles que se ocupó de la inspección, justificaba su nacimiento con estas razones: «las autoridades no tienen tiempo para vigilar por sí solas tan gran número de establecimientos, ni menos para entrar en la infinidad de pormenores que esta vigilancia exige; y además carecen de por lo común del caudal de conocimientos especiales necesario para observar muchas cosas que sólo se descubren a los ojos de personas facultativas y amaestradas en esta clase de indagaciones» (Colmeiro, 1858). Todo servicio de la importancia social que tiene el de educación necesita ser inspeccionado. La proyección de la acción inspectora sobre la enseñanza no fue sino una más de las que la Administración se propuso ejercer sobre los sectores que caían bajo su jurisdicción cuando surgieron los Estados modernos. A propósito De Castilla, que fue la primera que entre los reinos peninsulares estableció un sólido sistema de control, la reina «Isabel dividió su gobierno en cinco departamentos [...]. Dichos departamentos mantenían contacto con la autoridades locales a través de los pesquisadores o inspectores, quienes realizaban frecuentes visitas a ciudades y pueblos, inspeccionaban la aplicación de las leyes e informaban de los abusos cometidos por los gobernadores u otras personas» (Walsh, 2004).

La inspección ha ido abandonando y retomando funciones desde el mismo momento de su creación. Así, por ejemplo, la dirección de la enseñanza zonal o distrital, la preparación del profesorado, la planificación, entre otras, fueron funciones que ha tenido asignadas en algunos momentos de su historia. Se ha dicho que la inspección ha ejercido ciertas funciones hasta que se han creado los órganos específicos para desempeñarlas, momento en el que ha sido despojada de ellas, y esto es verdad. Los

inspectores lo han percibido como una mengua en sus competencias: «[...] la creación de las Unidades de Programas Educativos en las Direcciones Provinciales me parece que obedecía al propósito de quitar a la inspección todas las funciones que venía ejerciendo en la coordinación de su amplia gama de actividades y servicios». (López del Castillo, 1993). En una función que ha permanecido estable, como la de preservar el principio de legalidad, ha pasado de ser exclusiva de la inspección a estar compartida por los directores de los centros, por las unidades de personal y por la inspección de Servicios, porque, a la postre, todos, inspectores y profesores, tienen el mismo marco de referencia jurídico, las normas legales. Ahora, con la asunción por parte de los centros de la responsabilidad de elaborar su propio currículo, la inspección ha protagonizado un papel muy activo en este proceso, orientándolo, supervisando lo que los centros realizaban, controlando su desarrollo y llevando a cabo su evaluación; pero no estará lejos el momento en que aparezca la figura del diseñador curricular que ya en los países más avanzados en este campo existe y será otra tarea que la inspección de educación tenga que abandonar. Pero, en cualquier caso, le cabrá siempre el honor de haberla iniciado y orientado en sus primeros momentos y de haberla echado a andar cuando no se contaba con un personal especializado. La autonomía de los centros ha hecho que asuman la responsabilidad de su funcionamiento y que vengan órganos de participación social para su control, pues, en último término, los centros no son sino una parte de la comunidad educativa y ésta es la que decide en muchos aspectos; pero precisamente esa autonomía reclama que el sistema de un país sea homologable y que los títulos que se expidan respondan a unos mismos niveles de logro. La inspección es la institución capaz de controlar esto y de garantizar que sea posible.

Otra finalidad general que subyace en la necesidad de la inspección es la de contribuir a aumentar permanentemente la calidad de la educación y adaptarla a las exigencias que la sociedad tiene en cada momento.

Lenta, pero inexorablemente, la inspección ha ido colaborando, en la medida que en cada momento de su historia le permitían las leyes, en la ordenación del sistema escolar de múltiples formas: convenciendo a las autoridades locales de la necesidad de escuelas, planificando la red escolar para introducir en ella criterios de racionalidad y buscando la escolarización de todos los que estaban en edad de recibir educación, forzando a la Administración a que dotara a los centros de enseñanza de los recursos imprescindibles, supervisando los expedientes académicos de los alumnos para que quedaran en ellos reflejados fielmente sus estudios, velando porque los que se dedicaban a la enseñanza contaran con los requisitos que en cada momento se consideraban imprescindibles y para que durante su vida profesional siguieran un proceso de formación permanente que les llevara a estar al día en métodos y contenidos científicos; poniendo, por fin, todo su interés para que el sistema escolar tuviera un correcto funcionamiento. Todo esto ha supuesto un camino lleno de esfuerzo e incomprensión y en su recorrido la inspección ha dejado buena prueba de su profesionalidad.

En el caso de España, hay que hacer frente a las exigencias de un sistema educativo fuertemente descentralizado y al mantenimiento de la cooperación educativa entre administraciones autónomas con plenas competencias, así como a la compatibilidad y cooperación de los sistemas educativos dentro de los países de la Unión Europea; tales retos reclaman una inspección vigorosa y con el suficiente prestigio y aceptación como para que sea capaz de asumir la vertebración del sistema y de darle coherencia.

Los cambios en la sociedad del siglo XXI, los constantes cambios en los sistemas educativos y en los centros de enseñanza, deberían reflejarse también en una adecuación de las tareas de inspección a la situación actual. En un contexto nuevo, los inspectores tienen que enfrentarse con su trabajo con una actitud de valoración crítica de las ideas y de los valores imperantes y con verdadera voluntad de diálogo profesional y no limitarse sólo a reaccionar ante los problemas, aunque cuando surjan sepa demostrar que los sabe afrontar.

En definitiva, los sistemas escolares necesitan cada vez más de la inspección, pero de una inspección que asuma los roles y necesidades que corresponden a los tiempos en que vivimos, que sea compatible con hechos de tanta trascendencia como:

- La autonomía de los centros.
- El fortalecimiento y profesionalización de la función directiva.
- El contrastado nivel científico-didáctico de los profesores.
- La descentralización.
- La administración técnica y especializada.
- El multiculturalismo.
- La mejora de la calidad.
- La evaluación de procesos y resultados.

Estos hechos suponen nuevas exigencias para el alumbramiento de un nuevo estilo de ejercer la profesión de inspector de educación que será imprescindible en el siglo que está comenzando.

Para afrontar tales retos hay que procurar que la nueva inspección esté integrada por profesionales que:

a) Tengan una amplia y profunda formación en organización escolar y en gestión de los sistemas educativos.

b) Estén capacitados para la realización de las funciones de arbitraje y mediación entre los distintos componentes que conforman la compleja comunidad educativa y tomar medidas previsoras.

c) Cuenten con la preparación precisa para evaluar las necesidades y carencias de los sistemas escolares así como para impulsar la innovación de manera gradual y aplicar nuevos programas con el concurso de todos los implicados.

d) Estén capacitados para el control de la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan mejorar los resultados del sistema y hagan posible anticipar medidas correctoras para las disfunciones que el proceso de inspección ponga de manifiesto. Han de contribuir, pues, a una organización integrada por profesionales que como inspectores cuenten con una formación profesional homogénea pero que procedan de los distintos ámbitos del sistema educativo, con perfiles profesionales que garanticen el conocimiento no sólo de la estructura de los diversos niveles educativos, sino también, y principalmente, de los currículos de estos niveles.

e) Dispongan de los conocimientos necesarios de evaluación para formar parte de un sistema que permita conocer la efectividad con la que funcionan los centros de enseñanza y que permita también mantener la imprescindible normalidad que debe tener el sistema escolar.

f) Cuenten con un profundo conocimiento de la legislación escolar que garantice la protección

de los derechos y la observancia de los deberes de todos sus componentes.

Como se ve, las actuaciones de la inspección sobre el colectivo escolar son muy desiguales, y eso se puede percibir si nos fijamos en sus distintas unidades de análisis.

Si la unidad de análisis es el alumno, la inspección apenas tiene actuaciones que directamente le afecten y las que realiza las podríamos considerar como *actuaciones de excepción*; el inspector acude en caso de que se hayan conculcado los derechos de los alumnos (revisión del proceso evaluador, trato indebido por el profesor, desatención de sus necesidades educativas especiales, etc.). La organización cuenta con un personal especializado para prestarle el tratamiento educativo deseable: profesores tutores, profesores especialistas, profesores de apoyo, logopedas, servicio de orientación; amén de unos equipos directivos a los que compete prevenir y resolver los problemas que en su educación se puedan presentar y que su atención individualizada requiera.

Cuando es el desempeño del puesto de profesor la unidad de análisis, las funciones de la inspección con respecto a él son más regulares y están relacionadas con lo que podríamos denominar el desarrollo profesional docente; la inspección participa en la selección para determinados puestos de trabajo, de director, por ejemplo, o para determinadas plazas singulares que requieren unas aptitudes especiales; interviene en el perfeccionamiento profesional de los profesores, en la concesión de licencias para estudios e investigación, para intercambios de puestos con fines formativos, etc. Además la inspección participa en la concesión de incentivos o en el reconocimiento de su labor profesional y en la evaluación y orientación de su trabajo. En el caso de los profesores, la inspección interviene también cuando aparecen desajustes en sus tareas o desavenencias en sus relaciones debidas a intereses contrapuestos que pueden obstaculizar la vida escolar; en estos casos es importante seguir las recomendaciones del filósofo de la educación Peters (1979) «Decidir las cosas mediante la discusión requiere, como principios morales en los que apoyarse, sinceridad, respeto por las personas y considerar los diferentes intereses de forma imparcial».

A través de los inspectores, el profesorado siente próxima la Administración de la que depende y percibe que su trabajo es observado. A una de las primeras inspectoras de Madrid se debe esta cita: «Así como el pintor y el escultor, cuando en el retiro de su taller elaboran una obra artística piensan en el público que ha de juzgar y apreciar esta obra, así también el maestro, artista no apreciado por la mayoría de las personas, debe soñar en este otro taller que se llama escuela, en un público inteligente que aprecie todo el valor de la obra artística que realiza al dar armoniosa dirección y forma a esa estatua animada que se llama niño. (…) Ese público que conoce y aprecia el trabajo del maestro por haberlo realizado anteriormente, debe ser el Inspector». (García del Real, 1983).

En el caso de que la unidad de análisis sea el conjunto del centro escolar, las funciones de la inspección son muy importantes y diversas y todas derivadas de que es a la inspección a la que incumbe garantizar su correcto funcionamiento; como en el caso de los profesores, con respecto al centro de enseñanza, la inspección cumple sus *funciones regulares*. La inspección ejerce sobre los centros una *tutela externa* que la lleva a tomar medidas cuando su dinámica institucional tiene fallos o cuando los resultados que se obtienen no son los esperados. Las actuaciones de la inspección en estos casos están encaminadas

a provocar cambios en su organización o aconsejar actuaciones formativas que resuelvan los problemas que en un determinado momento aparecen. Pero las funciones de la inspección con respecto a los centros no se quedan en todo esto, sino que se completan con otras como el asesoramiento, la información y, sobre todo, la evaluación de su funcionamiento.

Además, la inspección actúa sobre toda la red de centros de una zona o distrito escolar y esto le lleva a ejercer *funciones de carácter relacional* que en la configuración de la red escolar buscan el equilibrio y la equidad. Estas actuaciones, que adquieren cada vez más importancia debido a la descentralización y la autonomía de los centros, se ponen de manifiesto en los procesos de escolarización de alumnos, en la creación y supresión de centros o puestos docentes, en la selección de profesores para ocupar puestos directivos, en la distribución de recursos, en la fijación del número de alumnos por aula, etc. Estas funciones de carácter relacional alcanzan también a la evaluación, pues gracias a ella, cuando se aplica a un área territorial, podemos contrastar resultados y establecer hipótesis si se advierten diferencias muy significativas entre unos centros y otros. De esta manera la inspección puede colaborar en la evaluación del sistema educativo y sobre todo en las soluciones de los males que en un momento determinado le puedan aquejar. Todas estas actuaciones buscan la armonía y la equidad en el aprovechamiento por los alumnos de ofertas educativas existentes. Tal función relacional ha hecho que en la actualidad la inspección sea un servicio clave para el buen funcionamiento de los sistemas educativos y para el máximo aprovechamiento de sus recursos.

Tanto con respecto a los centros como a la zona territorial, la inspección representa un factor que potencia las relaciones con las asociaciones de padres, las instituciones culturales y deportivas, los centros universitarios y las autoridades locales; y desempeña un papel mediador ante los conflictos. Con respecto a los padres o tutores, la inspección no debe prescindir de la percepción que tengan sobre la educación que están recibiendo sus hijos y debe de averiguar no sólo esta percepción sino también todo lo que les preocupe del colegio que han elegido y las soluciones que ellos mismos darían a ciertos problemas, así como sondear su valoración del trabajo y actuaciones del propio inspector.

Técnicas de supervisión

Las tareas inspectoras no podrían realizarse convenientemente sin la aplicación de las técnicas clásicas que figuran en los manuales de supervisión, habida cuenta de que no existe una correspondencia unívoca entre funciones y técnicas de inspección; una misma técnica puede aplicarse para actuaciones profesionales que buscan diferentes metas y cualquier función inspectora puede auxiliarse de técnicas bien distintas, pues todas pueden converger hacia lo que se pretende conseguir. Pero en cualquier caso no debe caerse en la aplicación de un esquema riguroso, creyendo que va a tener un perfecto ajuste en la realidad. Aunque como ya advirtiera el Cardenal Richelieu: «La experiencia demuestra que si se prevén con antelación los proyectos que se van a emprender, se puede actuar con celeridad cuando llega el momento de ejecutarlos» (Elliot, 1984); aunque no por ello haya que dejar un margen para su ajuste en cada caso.

Entre las técnicas se suele incluir la visita de inspección como la más clásica y genuina. Sin embargo, la visita, más que una técnica en sí, es todo un método de inspección, un procedimiento que se auxilia de las diferentes técnicas en función de sus objetivos. La visita permite al inspector ver *in situ* la organización y el funcionamiento de los centros y servicios, analizar sus proyectos, comprobar

su realización, conocer las iniciativas, observar directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, captar el clima escolar y las relaciones humanas, comprobar la competencia de los equipos directivos y el grado de implicación y compromiso de las familias, entablar un diálogo que resulta esencial para llevar a buen término la educación y, en suma, mantener un «encuentro con la comunidad educativa» que le resulte provechoso. En pocas palabras, la visita permite al inspector convertirse en un analista del trabajo que se realiza en todos sus aspectos y facetas; debe llegar a las unidades operativas, a las aulas. En algunos países, como en Costa Rica, por ejemplo, existe la convicción de que «si las acciones de supervisión educativa no producen algún efecto directo en el aula, en los alumnos; si no se hacen en función directa del proceso educativo, no tienen ninguna validez» (Víquez Rodríguez, 1989); y es que las visitas a las escuelas no pueden consistir simplemente en pasar por ellas, sino que tienen que suponer una ayuda para superar las dificultades que tengan.

Entre las técnicas más usadas en las visitas de inspección podemos destacar:

1. Observación del funcionamiento del centro.
2. Observación del trabajo didáctico en las aulas.
3. Entrevistas.
4. Reuniones.
5. Grupos de trabajo.
6. Técnicas de relaciones humanas.
7. Seminarios permanentes.
8. Encuentros e intercambios.
9. Emisión de informes y elaboración de estudios.

Observaciùn del funcionamiento de los centros educativos

La observación del funcionamiento del centro es una actividad fundamental que los inspectores siempre realizan. Esta observación está basada en el análisis de los documentos institucionales que el inspector debe llevar bien estudiados a sus visitas y en la verificación de todo lo que en ellos figura. Esta observación está referida a la organización que es tan importante para el buen funcionamiento de la enseñanza y a cuyo desarrollo han contribuido tan decisivamente los inspectores. Pero hay que llegar también a los lugares donde se están desarrollando los procesos de enseñanza-aprendizaje; a las aulas, a la biblioteca, a los laboratorios, a los talleres y, en general, allí donde los alumnos y profesores se encuentren trabajando. Cada una de estas técnicas necesita de instrumentos que ayuden a que se puedan aplicar con las debidas garantías de solvencia. En el caso de la observación se hacen fundamentales los registros preparados en función de lo que se quiere observar, las hojas de análisis y de cotejo, los cuestionarios, las guías de observación, etc.

Observaciùn del trabajo didòctico

De la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en las aulas ya nos hemos ocupado en otras ocasiones (Soler, 1973). El *grupo clase* sigue siendo todavía la célula fundamental sobre la que se asienta la organización escolar. Consiste en un conjunto de alumnos más o menos numeroso, que se mantiene muy estable a lo largo de la etapa o del ciclo y que tiene asignado un espacio físico, unos recursos didácticos, un tutor y otros profesores especialistas.

En el aula, el alumno no sólo está la mayor parte del tiempo que permanece en el colegio, sino que en ella se tiene que enfrentar con las actividades diarias de aprendizaje y en ella tienen lugar sus relaciones con el resto de sus colegas, sus éxitos y sus fracasos. El aula representa, en efecto, el contexto donde toman cuerpo y se materializan las decisiones adoptadas en otros ámbitos (fuera y dentro de la institución escolar), el lugar donde

los principios educativos y proyectos didácticos se convierten en experiencias de aprendizaje.

Sin restar importancia a la influencia de otras actividades de la más variada índole (planificación, programación, organización, dirección, gestión, coordinación, supervisión, relaciones externas, etc.) que se dan en el contexto de la institución escolar, parece evidente que la actividad que se produce dentro del aula es la que más condiciona directamente el desarrollo de las capacidades de los alumnos, la que permite juzgar con mayor fiabilidad la virtualidad formativa de los principios y procesos didácticos que se han programado. Por eso ha podido afirmar Kimball Wiles (1965) que: «La observación de la clase es sólo un procedimiento de supervisión. Si las otras relaciones y procedimientos de la escuela son de tal naturaleza que contribuyen a que haya verdadera cooperación, ella ayudará en el mejoramiento de las instrucciones y del programa escolar».

No parece necesario, por tanto, resaltar la significación que la observación de lo que ocurre en el aula tiene para una inspección que quiera ser garante de la calidad de los servicios educativos que se dispensan a los alumnos, y muy particularmente en lo que se refiere al cumplimiento adecuado de algunas de sus funciones. Por ejemplo, ¿cómo se puede realizar de manera fiable la función de evaluación de la eficacia de las instituciones sin tener evidencia inmediata y directa de la forma en que se desarrollan las actividades que de la manera más genuina constituyen lo que convencionalmente entendemos por enseñanza y aprendizaje?, ¿cómo nos aventuramos a asesorar a los profesores sin disponer del fundamento que representa el conocimiento de su trabajo?

Sin embargo, en muchos casos, los inspectores se dedican preferentemente a los aspectos más relacionados con la dirección y organización de los centros en su globalidad, y al análisis y revisión de los procesos didácticos en su fase de planificación, es decir, en la fase anterior a su aplicación en el aula (supervisión del proyecto curricular, de las programaciones didácticas, de las pruebas de evaluación, etc.); todos ellos son macroprocesos previos a la actividad en el aula y que representan una condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar la calidad de la enseñaza. Sin duda que el verbo *revisar* ha de ser conjugado constantemente en educación, pero los inspectores lo tienen que hacer necesariamente en primera persona. En los procesos referidos no hay verdades definitivas de validez universal y los replanteamientos vienen muchas veces obligados por los resultados y las nuevas conclusiones a las que va llegando la investigación pedagógica. Ciertamente esto tiene sus causas, entre las que cabe citar las siguientes: la complejidad cada vez mayor a la que ha llegado la organización de los centros escolares y la problemática que de tal complejidad se deriva; la creación, dentro de los mismos centros, de órganos de supervisión y control; la aparición de nuevas estructuras de coordinación del profesorado o el fortalecimiento de las ya existentes; la apreciación por parte de los profesores de que las tradicionales visitas a las aulas son coactivas; entre otras.

La observación del trabajo del aula ha sido tradicionalmente un procedimiento de supervisión que los inspectores han puesto en práctica durante sus visitas y no se puede prescindir de él. Por eso es necesario incluir la observación del aula entre el repertorio habitual de actividades que se programan al preparar las visitas. En los procesos de observación los inspectores vuelcan su experiencia y preparación porque «de la misma manera que ver es algo más que una sensación visual, puesto que incluye un completo proceso cognitivo por el cual se interpreta nuestra experiencia visual, la observación es algo más que un simple 'ver lo que hay', puesto que incluye la

estructura teórica en la que interpretamos lo que vemos». (Bates, *et al.*, 1989). La complejidad de la organización y de las actividades que se realizan en un aula de clase es tal que, cuando menos, exige tener claro el objetivo principal de la observación, así como un mínimo de entrenamiento de quién la va a realizar. John Holt, en su ya clásico *How Children Fail*, sostenía que los observadores inexpertos tienden a concentrar su atención de forma casi exclusiva en las actividades del profesor (programación, recursos que ha preparado, actividades que propone, etc.), perdiendo de vista lo que hacen los alumnos, excepto cuando responden a las preguntas del profesor o realizan actividades particularmente llamativas. Cuando esto es así, se pierde la información que puede resultar más significativa para los fines que se persiguen con la observación. Pero este no es el caso de los inspectores, pues como observadores experimentados saben que lo que realmente interesa conocer de primera mano es cómo trabajan los alumnos.

Por otra parte, hay que advertir que conviene reducir al máximo la perturbación que supone la presencia de cualquier observador en el aula y mucho más, como en el caso del inspector, cuando es percibido como una figura de autoridad. Para ello, hay que permanecer con cierta naturalidad y ocupar un lugar discreto, de tal manera que los alumnos puedan olvidarse de que el inspector está con ellos. Es aconsejable planificar conjuntamente con los profesores los diferentes aspectos que se van a considerar en la observación: propósito, objeto o campo de la observación, registros que se utilizarán, momento más adecuado para la visita, etc.

La resistencia a ser observado suele disminuir notablemente cuando el profesor percibe los efectos positivos con respecto a su propio trabajo y que el inspector tiene intención de ayuda. Para ello se recomienda que, una vez finalizado el proceso de observación y estudiada la información obtenida, se mantenga una entrevista final con el profesor de la clase observada, en la que se comenten los resultados y se den sugerencias oportunas.

Si la supervisión general que la Administración está obligada a hacer se concreta en un sistema de inspección, al concretar la actividad inspectora habría que optar por la observación, sin lugar a dudas. La observación es una actividad clave sin la cual es imposible emprender planes de mejora que convengan a un centro en una situación determinada. La inspección lleva la observación en su propio nombre.

Entrevistas de supervisiùn

La entrevista de supervisión ha sido utilizada por los inspectores desde los primeros momentos, aunque el desarrollo que ha alcanzado esta técnica con el tiempo haya influido en su mejor aprovechamiento (Rodríguez, 1952). De la entrevista se han dado múltiples definiciones; de todas ellas podríamos sacar como conclusión que la entrevista de supervisión consiste en:

a) Una situación de comunicación interpersonal.
b) Una conversación con una intención bien definida.
c) Una relación mantenida entre el inspector y alguien de la comunidad educativa (entre el inspector y una sola persona o entre el inspector y varias).
d) Un medio que ofrece la oportunidad para conocer mejor a los miembros de una organización.
e) Una manera de obtener y compartir una información.
f) Una forma de reflexionar conjuntamente, dar ideas y hacer sugerencias.

g) Una oportunidad para aclarar aspectos dudosos y ponerse de acuerdo cuando hay puntos de vista diferentes.
h) Una actividad orientada a la mejora del funcionamiento del centro educativo o de alguno de sus elementos.

En el Diccionario de la Real Academia Española se define la entrevista como *encuentro o conferencia entre dos o más personas en lugar convenido para tratar un asunto.* La entrevista se puede utilizar con muchos propósitos: clínicos, psicológicos, psiquiátricos, sociales, espirituales, educativos, entre otros. Las entrevistas de supervisión tienen unos fines específicos, orientados a resolver situaciones que convienen a la enseñanza y a impulsar acciones en pro de su mejora e innovación. Luis Arturo Lemus (1975) reconoce sus virtualidades y sus riesgos: «Así como esta técnica de supervisión es importante y eficaz, así también es difícil su aplicación, debido a la naturaleza de las personas que participan en el proceso».

En función de sus propósitos, las entrevistas pueden adoptar diferentes formas, por lo que conviene resumir sus tipos:

Tabla 1. Tipos de entrevista

1. Según el grado de organización de sus componentes:	1.1 1.2 1.3	Libres Semiestructuradas Estructuradas
2. Según el grado de dirección del entrevistador:	2.1 2.2	Directivas No directivas
3. Según los fines:	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5	De conocimiento De diagnóstico De investigación De supervisión De solución/resolución, etc.

El técnico entrevistador es el inspector y, dada la relación de autoridad que en este caso se da (pues el entrevistador no puede dejar de verse por el entrevistado como autoridad), debe lograrse que la entrevista se desarrolle con:

a) *Naturalidad,* dándole un carácter poco formal, rodeándola de sencillez y sinceridad; el tono de igualdad produce acercamiento.

b) *Confianza*, tratando de generar una clase de conversación en la que el entrevistado se sienta cómodo y no vea al entrevistador como alguien que ostenta la autoridad.

c) *Distensión*, evitando provocar durante la entrevista situaciones que puedan resultar incómodas, buscando humanizarla lo más posible para que no pierda validez; como ha señalado Kitwood, cuanto más racional, calculador y alejado se mantenga el entrevistador, menos probable es que se perciba la entrevista como un intercambio amistoso y también es más probable que sea más medida y menos espontánea su respuesta.

Llevar a buen término una entrevista de supervisión no resulta nada fácil; es necesario situarse en el contexto y poner en juego todos los

recursos señalados. El contexto lo determinan las circunstancias en las que la entrevista tiene lugar, es la situación que se comparte y la que ha generado la necesidad de la entrevista.

Reuniones de supervisiùn

Otra técnica de la que no pueden prescindir los inspectores es la de las reuniones de supervisión. Por la inspección las reuniones se pueden utilizar con distintos fines: para captar un estado de opinión, para detectar problemas y ofrecer orientaciones y para dar información. Las reuniones pueden hacerse con colectivos más o menos numerosos, homogéneos o no; con el claustro, con los componentes de un departamento didáctico, con los miembros del Consejo Escolar, con grupos de padres, o con representantes de los distintos colectivos. Las reuniones más frecuentes son las que se hacen con los equipos directivos y con los profesores, siendo más esporádicas las que se mantienen con los alumnos o los padres, porque la acción inspectora incide más directamente sobre el colectivo docente, como ya hemos tenido ocasión de ver. Según su alcance, las reuniones pueden ser de centro, de zona o distrito, etc. La técnica de reuniones goza del privilegio de que todos los asistentes reciben la misma información, todos pueden aportar ideas y porque los problemas que se tratan se despejan delante de todos. No se prestan a que se pueda pensar que el inspector ha dado una información distinta en cada caso.

Los asuntos que se tratan en las reuniones de supervisión son de muy variada naturaleza: informaciones que hay que dar en los comienzos del curso, al final o en algún momento de éste (*reuniones informativas*); hay que tener presente en muchas ocasiones que las confrontaciones se deben a que no se dispone de la misma información; reuniones en las que hay que tratar aspectos de organización, de didáctica, de recursos, etc. (*reuniones técnicas*); reuniones para aclarar situaciones, despejar malentendidos, encauzar ciertos enfoques, etc. (*reuniones aclaratorias*), reuniones para afrontar problemas que obstaculizan el buen funcionamiento de la institución (*reuniones de mediación*) (Soler, 2004); una de las responsabilidades que tiene el inspector es la de integrar.

Es diferente una reunión en la que el inspector es un asistente más a otra en la que es el convocante. En el primer caso es testigo, observa la reunión como parte de su función supervisora; cuando él la convoca debe dar el orden de los puntos que hay que tratar y se convierte en referencia obligada y en la parte más activa. En este caso debe tener presente que el número de puntos que piensa considerar debe estar en función del tiempo disponible para no dar la impresión de que se estudian superficialmente los problemas. En las reuniones en las que se adopten acuerdos el inspector tiene que contar con la opinión de la mayoría con el fin de que la resolución que se tome quede respaldada por esa opinión mayoritaria (*consenso cualificado*). Esta forma de consenso es muy frecuente en este tipo de reuniones, aunque según la naturaleza de los temas pueden darse situaciones en las que el inspector no pueda respetar tampoco la opinión de la mayoría, sobre todo cuando las propuestas no se ajusten a las normas legales, ya que es el principal responsable de que éstas se cumplan.

Por su misma naturaleza, las reuniones son esporádicas y de ellas no conviene abusar, ni debemos dar ocasión a que interfieran en el horario escolar.

Equipos de trabajo

En las organizaciones, los equipos de trabajo se forman hoy con mucha frecuencia y en función de muy variados objetivos. En el sistema escolar se habla de equipos directivos, equipos docentes, equipo de ciclo o de nivel, entre otros. Estos son equipos de trabajo estables que se reúnen periódicamente para tratar los asuntos que tienen

que llevar a cabo. Pero hay otros equipos que aparecen y desaparecen según las necesidades de cada momento: equipos de currículo, equipos de mejora, equipos de innovación, equipos de evaluación, equipos de investigación.

El trabajo en equipo no es una actividad precisamente fácil y hay que entender su dinámica para poderlo utilizar con eficacia.

El equipo de trabajo es un grupo de personas que emprenden juntas una actividad con objeto de llegar a unas metas compartidas. Con ser esto así, la definición de equipo de trabajo que encontramos en Katzenbach y Smith (1993) es la que mejor ha captado su esencia: «Un equipo de trabajo está formado por un número reducido de personas, con habilidades complementarias, que comparten un propósito, unos objetivos y un modo de actuar y se sienten mutuamente responsables de cumplir el cometido asignado».

Normalmente, los componentes de un equipo de trabajo pertenecen a la misma organización, son de un mismo centro, pero puede ocurrir que la inspección utilice estos equipos para actuaciones que redunden en beneficio de diversos centros de una misma zona o, incluso, de zonas diferentes. En estos casos, la integración del equipo llevará más tiempo, pero sus resultados tienen normalmente una proyección mayor.

Si seguimos la definición de Katzenbach y Smith (1993) para estudiar las características de los equipos de trabajo, nos tenemos que centrar en primer lugar en su composición para luego analizar uno a uno los demás aspectos:

Composición: un número reducido de personas. Vaya por delante que un equipo es un grupo pequeño. Se ha discutido mucho sobre el número ideal que debe tener un equipo de trabajo para que todos permanezcan activos, se complementen y puedan cumplir su cometido. Aunque no se ha llegado a fijar, se sabe que debe estar entre cinco y siete componentes, siendo cinco el número por el que se decantan la mayor parte de los que tienen experiencia en la organización de estos grupos; siete sería el número máximo. Aunque estas cifras no sean incuestionables, hay quien las eleva hasta 10 ó 12 personas. Cuando el número es elevado, el grupo tiende a subdividirse, ya que resulta difícil conseguir su integración y cohesión; cuando es menor de cinco resulta pobre para contar con todas las habilidades que sus componentes necesitan para hacer frente a la tarea.

Características: con habilidades complementarias. Los miembros del equipo no deben tener necesariamente una formación homogénea, sino más bien complementaria; en esto reside su riqueza. En la selección de sus componentes hay que poner especial cuidado. Se necesitan personas que sepan trabajar de manera cooperativa y que cuenten con los conocimientos técnicos necesarios para las tareas que van a tener que realizar. Es decir, hay que cuidar que los miembros posean las aptitudes que los trabajos requieren y las actitudes propias del trabajo en equipo: capacidad de comunicación, relaciones positivas, cooperación, etc.

Sentido: un propósito compartido. Lo primero que tiene que surgir es la necesidad; los miembros del equipo tienen que percibir que el trabajo que se les encomienda tiene una aplicación práctica; es decir, tienen que verle sentido y no creer que se está perdiendo el tiempo. Cuando se percibe el sentido de lo que se hace es más fácil conseguir el empeño de todos para llevar a buen término el trabajo, pues se tiene la seguridad de que con él se aporta algo positivo.

Propósito: objetivos comunes. Los propósitos se tienen que concretar en objetivos claros, bien definidos. Es decir, la primera condición para que funcione un equipo es que todos sepan lo que se espera de su trabajo; de esta manera todos sus componentes encauzarán los esfuerzos en la misma dirección. También será ésta la única forma de que al final se pueda evaluar el grado en que han conseguido lo que pretendían.

Método: modo de actuación compartido. Todos deben hacer sus aportes, pero se debe establecer un método de trabajo que facilite una actuación conjunta a la hora de adoptar decisiones, de hacer aportes, de resolver los problemas que vayan surgiendo y de obtener conclusiones. Hay que dedicar tiempo a fijar los procesos de trabajo, pues cuanto mejor funcionen estos procesos más fácilmente se obtendrán los resultados. Por eso, en los primeros momentos deben quedar fijadas las reglas que se van a seguir durante el tiempo que dure el trabajo que se acomete, a sabiendas de que el éxito de cada miembro del equipo depende del éxito de lo que haga el equipo completo.

Responsabilidad: mutuamente responsables de cumplir el cometido asignado. Que el equipo pueda contar con un jefe y un secretario no es excusa para que todos sus miembros no compartan la misma responsabilidad y se comprometan a llevar a cabo lo que se les pide, es decir, la responsabilidad en el equipo es mutua, lo que significa que todas y cada una de las personas que lo componen comparten el éxito final. Como parte del equipo, cada uno asume la responsabilidad de conseguir los objetivos propuestos y de cooperar para que el trabajo reúna los requisitos que se han ido exponiendo. Todos tienen un mismo propósito y todos asumen el compromiso de su cumplimiento.

Los equipos de trabajo pueden responder a distintos tipos. Así, se distinguen:

Equipos de mejora de proceso (PIT, por sus iniciales en inglés: *process improvement team*), cuyo cometido es analizar y mejorar la forma en que se desarrolla algún trabajo. El equipo de mejora de proceso debe ser temporal, se debe disolver cuando la mejora se haya conseguido. En educación pueden formarse, por ejemplo, para hacer el seguimiento de cómo se desarrolla el proceso de evaluación en un centro y en este caso el equipo debe estar formado por un profesor de cada uno de los departamentos didácticos y por el orientador. El equipo debe procurar los siguientes objetivos: analizar los fallos del proceso evaluador y proponer mejoras.

Equipos de proyecto: cuya misión es diseñar y desarrollar procedimientos, políticas y servicios para un proyecto específico, como mejorar la organización. Por ejemplo, el equipo puede proponer una nueva política de relación con los padres después de estudiar la existente, o revisar los canales de comunicación dentro del centro para que sean fluidos. Los comités son un equipo de proyecto que actúa en cuestiones a largo plazo, por lo que tienen carácter permanente.

Equipos funcionales: son equipos estables, miembros de un mismo departamento, que trabajan juntos en busca de unos mismos resultados. En los centros escolares los equipos funcionales los podemos encontrar en los departamentos, en el equipo directivo y en los equipos de ciclo o etapa.

Técnicas de relaciones humanas

El interés por las relaciones humanas resultó como un antídoto de la ética deshumanizadora consecuencia de la tecnocracia y se considera hoy fundamental para el funcionamiento de cualquier empresa, tanto para la producción como para la satisfacción en el trabajo, pues por medio de ellas se logran relaciones eficaces con las personas.

En educación se deben extremar todavía más sus cuidados, pues la tarea educadora se da entre personas y el que haya armonía y equilibrio en las relaciones resulta esencial. Porque la supervisión se da entre personas, es lógico que una de sus consecuencias sea la importancia que para ella tienen las relaciones humanas.[1]

Para los inspectores el campo de las relaciones humanas resulta esencial, hasta el punto de que G.M. Bounds y J.A. Woods (1999) advierten que a quien no le guste interactuar con personas no debe optar por la profesión de inspector. La inspección puede influir positivamente en las buenas condiciones para las relaciones interpersonales que dependen mucho de la buena elección de los cargos directivos y de situar a cada uno en el puesto que puede desempeñar con mayor gusto. Es ésta una tarea profundamente humana que busca la cohesión del grupo y el conjugar sus necesidades con la implicación en unos mejores resultados (Bounds y Woods,1999). No sólo influyen en la buena marcha de los centros las cualidades personales de sus directivos, de sus profesores, su preparación, espíritu de servicio y entrega, sino también las relaciones que se establecen entre ellos en todas direcciones, y estas relaciones hay que cuidarlas mediante técnicas especiales y sobre todo con tacto y equidad.

Las relaciones humanas son cuestión, fundamentalmente, de actitudes, pues estas tienen una trascendencia psicosocial evidente. El conseguir un nivel aceptable en las relaciones de un colectivo depende de las actitudes de sus directivos, por eso hay que recomendar a los directores de los centros que pongan en práctica técnicas que influyan en su mejora, en llegar a actitudes positivas de interacción, como tener un espíritu abierto y no receloso, no imponer siempre su voluntad, infundir confianza, preocuparse de las necesidades que sienten los profesores, favorecer los intercambios, descubrir las aptitudes de los profesores y saberlas aprovechar y, desde luego, no ser nunca fuente de conflictos. En la actualidad, las relaciones humanas en los centros educativos no son satisfactorias; aunque cualquier forma de convivencia tiene siempre sus altibajos, en los centros se detectan tensiones con más frecuencia de lo deseable, rivalidades entre grupos que pueden degenerar en conflictos; de ahí que se acuda constantemente a la inspección. La mediación que la inspección ha ejercido siempre ha dado resultados positivos en este campo (Soler, 2004).

Hay que tener siempre muy presente la recomendación de Manuel de Fermín (1980)*:* «El supervisor se va a enfrentar constantemente con caracteres completamente diferentes, personas con problemas, con necesidades, agobiadas a veces por las exigencias de la vida moderna. Él debe, por lo tanto, comprender estas situaciones y actuar de acuerdo con ellas.

El empeño en conseguir la cooperación de todos y en humanizar la vida profesional para que aumenten los índices de satisfacción en el trabajo docente es un objetivo que todos los que dirigen la educación deberían tener muy presente.

Algo que no conviene olvidar es que las relaciones humanas exigen siempre una buena comunicación entre los distintos miembros, aunque ésta no sea siempre fácil, por lo que hay que establecer los

1 Los mejores tratadistas de los temas de Inspección han insistido siempre en la importancia que tienen las relaciones humanas que se establecen. Este interés ha quedado ampliamente reflejado en la bibliografía especializada: Arrollo del Castillo, V. 1966. «Relaciones humanas y supervisión escolar», *Supervisión escolar*, Madrid. García Hoz, V. 1992. «La supervisión escolar y sus aspectos humanos»; *Revista de Ciencias de la Educación*, XXXVIII, 150 (monográfico sobre Inspección), Madrid. Tagliaferri, L.E. 1981). *Organización y supervisión de recursos humanos*; México: Limusa. Williamson, M. 1969. *Supervisión al servicio social del grupo*; Buenos Aires: Humanitas.

cauces para que la información sea fluida vertical y horizontalmente. Otra cosa es que por medio de ellas hay que satisfacer las necesidades básicas de la persona teniendo cubiertas sus aspiraciones, procurando la participación, es decir, tomando en cuenta las opiniones de todos a la hora de decidir y evitando los juicios de valor. También hay que considerar el trabajo que realizan los profesores, poner en práctica sus iniciativas, dar facilidades para la formación y promoverlos a los puestos para los que son más aptos.

Seminarios

Los seminarios se utilizan fundamentalmente para impartir conocimientos a los educadores en función de las necesidades que presentan, o en aspectos que según el inspector están necesitados de mejora. Un seminario queda definido por la temática que va a tratar.

Los seminarios pueden contar con expertos en algunos temas, no tienen por que ser monopolizados por el inspector responsable de una demarcación y se pueden utilizar: para abrir nuevos horizontes profesionales, para introducir innovaciones, para presentar algún método, para estudiar nuevos recursos didácticos, para difundir los resultados de la investigación pedagógica, etc.; por eso, pueden versar sobre organización, sobre las didácticas de las distintas áreas curriculares, sobre evaluación, etc. En los seminarios es fundamental que los que participan vean también su utilidad. Su duración depende del alcance de los temas que haya que desarrollar; la modalidad de seminarios permanentes se utiliza cuando se quiere introducir alguna reforma o innovación y es necesario acompañar su implantación con la información sobre la temática a fin de que se aplique con todas las garantías.

Encuentros e intercambios

Hay que buscar ocasiones para que los profesores de los distintos centros de una misma zona de inspección se encuentren para estudiar los aspectos comunes que más les inquietan y las soluciones que en cada caso se están dando. Los representantes de cada uno de los centros escolares exponen su problemática y contrastan sus aportaciones con los demás. Estos encuentros representan una técnica muy adecuada cuando se quiere:

- Generalizar soluciones avaladas por la práctica en centros que pertenecen a un mismo contexto socio-cultural.
- Adquirir conciencia crítica del propio trabajo contratando la experiencia propia con las de los demás.
- Buscar coherencia en las actuaciones de todos los profesores y directivos.
- Impulsar proyectos de intercentros a fin de aunar esfuerzos y buscar las soluciones más ajustadas a la realidad en la que se trabaja.
- Incrementar la colaboración entre todos los profesores y romper su aislamiento.
- Contribuir a una mayor equidad entre los centros educativos de un mismo entorno.

Es importante en estos encuentros saber escoger el momento idóneo para su desarrollo y que todos sientan la necesidad de que se celebren. Los encuentros dan ocasión a intercambios de experiencias pedagógicas, de profesores, etc., que revitalizan la innovación y motivan mucho a los profesores.

Los informes

No se concibe un acto de inspección propiamente dicho sin que genere información, pues el acto de

inspección se hace para que surjan efectos, y estos no se producirían si los informes no los promoviesen.

Normalmente, las visitas o cualquier trabajo que dentro de la inspección se acomete acaban con un informe o estudio. En los informes de inspección se combina la memoria y la interpretación; en ellos quedan plasmadas las actuaciones inspectoras.

Hay quien piensa que el inspector debe ser un observador sumamente preciso y que al mismo tiempo tenga la habilidad de traducir en forma escrita todo lo que ha observado, ciñéndose siempre a lo que sus ojos ven, no a lo que su mente interpreta. La exactitud de la observación es fundamental; ya dijo Housman que «la precisión es un deber, no una virtud», por lo que en los procesos de observación nos tenemos que valer de los instrumentos que la hagan fiable. Esto es, sin lugar a dudas, una exigencia como en su momento hemos dicho; pero el informe no debe quedarse ahí, en la pura trascripción de los datos, hace falta interpretación y hace falta también sacar conclusiones y hacer propuestas claras según las necesidades y las posibilidades que en ese momento se den. Pues cuanta razón tuviera cualquier inspector en sus análisis de la realidad caería en saco roto, a no ser que sus informes fueran aceptados por el que tiene que tomar resoluciones. Por eso los informes de inspección tienen que suponer un ejercicio de lucidez y honestidad para que puedan convencer.

Un buen informe tiene que recoger los rasgos más definitorios de la institución que se analiza, sus características más distintivas, pero no puede quedarse en eso.

El informe no debe estar condicionado por el destinatario. Hay quien escribe sus informes pensando en el que los va a leer, lo que puede ocasionar que se redacten a su gusto con la consiguiente pérdida de rigor y veracidad.

Es importante abordar la redacción del informe después de que haya dado tiempo a que se depuren las ideas, de modo que los juicios no estén influidos por la inmediatez de la visita; pero su redacción no se debe aplazar tanto que el tiempo haya erosionado la memoria, aunque las notas tomadas durante su realización nos puedan servir de base. Todo aquello que no esté justificado por la visita, lo que no se haya comprobado, no debe figurar en el informe.

Basta leer algunos de los informes recogidos en los cuadernos de visitas, que representan una de las fuentes más valiosas para historiar la realidad escolar de la Enseñanza Primaria en España, para apreciar que hay en ellos la sabiduría destilada por una inmejorable experiencia educativa puesta al servicio del maestro y de la escuela.

La inspección asume un fuerte compromiso con la realidad educativa por medio de sus informes. De pueblo en pueblo, de escuela en escuela, ha ido siempre, pero puede parecer que su trabajo sólo consiste en eso, cuando por medio de sus informes y estudios asume un gran compromiso con la realidad escolar y con su transformación.

En los informes hay que dar testimonio de la realidad, pero analizándola, valorándola y haciendo propuestas. De esta forma, se puede decir que la inspección repiensa, reactiva, reconduce en caso necesario situaciones no deseables, debe suponer reacción innovadora; la mirada nueva del inspector hacia cosas que se habían dado ya como definitivas. Sin embargo, como consecuencia de una forma de supervisión casi enteramente basada en el análisis, apenas parece posible imaginar otro método de indagación en fenómenos complejos que no sea la separación y el aislamiento, sin darnos cuenta de que las partes son componentes de un todo que las engloba y que «la supervisión de la educación comporta una visión interdisciplinaria que ilumina

la visión o visita a una realidad escolar concreta» (Teixidó, 1997).

Asunto bien distinto es la atención que se preste a los informes de inspección cuando no tienen valor vinculante. Realmente, la Administración desaprovecha a los inspectores cuando actúa en contra o cuando hace caso omiso a sus propuestas. Esto ha pasado en muchas ocasiones y ha sido el sistema escolar el que ha sufrido las consecuencias. Un médico que conoció muy a fondo el trabajo de la inspección escribió muy a principios del siglo XX estas palabras que todavía tienen vigencia: «¿Para qué sirven los inspectores si no tienen más que voz consultiva? ¿Para qué sirven los estudios pedagógicos que se exigen a los maestros de escuela y a los inspectores, si no se reconoce autoridad a su opinión?» (Hauser, 1976).

Formas de supervisiùn

El ejercicio inspector se puede llevar a la práctica de variadas maneras que determinan las relaciones que se establecen entre el supervisor y los supervisados e influyen sin duda en la eficacia de su acción.

No será ocioso repetir que tal ejercicio siempre es interpersonal, es decir, se da entre personas, entre inspectores y directivos, entre inspectores y profesores, entre inspectores y miembros de la comunidad escolar, bien relacionándose individualmente o haciéndolo con todo un equipo o colectivo. Según Hunt (1986), que ha defendido una forma de supervisón cuya eficacia depende de la cercanía y del cuidado en las relaciones que se establecen, es necesario que entre el inspector y los inspeccionados se produzca: «afecto, confianza, autenticidad y respeto», lo que crea un clima que favorece el cumplimiento de los objetivos de la supervisión. Tal forma lleva consigo una manera de trabajar que implica al inspector en la realidad en la que se desenvuelve.

Hunt (1986) propone que previamente se establezca una *supervisory alliance*, es decir, un contrato explícito previo para que la supervisión resulte más satisfactoria y eficaz; esto dará «más apertura y claridad a los métodos que se van a utilizar en la supervisión y establecerá de antemano el tipo de relación que se espera alcanzar y las responsabilidades de cada una de las partes en la relación supervisora» (Hunt, 1986). Como podemos deducir, la forma de supervisión que desea Hunt está basada en la sinceridad, en el establecimiento de las reglas de juego antes de que el proceso supervisor comience y en la aceptación de la supervisión como una forma deseable de ayuda. Tales exigencias son propias de una actividad que incide en la educación, campo específicamente humano y que como tal no puede dejar a un lado los deseos, las necesidades y las exigencias de las personas que en él intervienen.

Grigid Proctor (1988) a la vista de las funciones que normalmente desarrolla la inspección, normativa, formativa y de apoyo, ha distinguido las formas que se dan cuando se llevan a cabo:

- *Forma de supervisión tutorial*, imprescindible en la función formativa, pues ayuda al profesor a analizar su trabajo, a hacerlo consciente de sus dificultades y de las necesidades que tiene y le orienta en la resolución de los problemas que se le presentan en el aula. Como escribió el inspector español Agustín Serrano de Haro (1970) «en la visita todo es real, inmediato, expresivo, sugerente».

- *Forma de supervisión formativa*, que se centra también en la función educativa de la supervisión, aunque se diferencia de la tutorial

en que el supervisor adquiere en ella una responsabilidad en el trabajo que el profesor lleva a cabo con sus alumnos, responsabilidad que lo implica en la obtención de resultados. Tal forma de supervisión está tomando tal auge que hoy la *teoría de la supervisión formativa* se está imponiendo.

- *Forma de supervisión ejecutiva*, que implica una relación basada en la norma y amparada en la autoridad del que inspecciona. El inspector puede ordenar, pero teniendo en cuenta las circunstancias que rodean la situación en la que interviene y considerando las razones que han pesado en que los acontecimientos hayan evolucionado en la manera en la que lo hayan hecho.

- *Forma de supervisión consultora*, en la que el supervisado mantiene la responsabilidad de su trabajo, pero consulta con el supervisor aunque ahora no sea ni su tutor ni su superior. Esta forma de supervisión es propia de profesionales con mucha experiencia y presta servicios inapreciables en los momentos de reformas, cuando las dudas asaltan de tal manera que representan un serio obstáculo para seguir adelante.

Como puede apreciarse después de lo expuesto, hay que buscar formas de inspección basadas en la confianza, la comunicación abierta, el compromiso con la calidad de la educación y con la evaluación. El inspector puede representar un estímulo externo-personal de primer orden para el profesor, y el que sea así dependerá de la forma de supervisión que adopte.

Las formas que se pueden dar en supervisión condicionan sin lugar a duda las relaciones que se establece en el acto supervisor. Una buena relación supervisora la hace depender la investigadora Dave Mearns (1991) de estas cuatro condiciones:

1. *Compromiso* con el supervisado, que no se deriva sólo de la fiabilidad que viene garantizada por una relación continuada, sino por la total implicación en la relación que se establece.

2. *Congruencia*, que busca una relación transparente y ajustada.

3. *Valoración* de quien está sujeto a supervisión; cuando tal valoración es parcial, el supervisado trata de presentarse como cree que va a agradar más al inspector; cuando se siente apreciado, la relación resulta más prometedora.

4. *Empatía*, o sea, el proceso mediante el cual el supervisor percibe el marco de referencia del supervisado y está en condiciones de captar todo lo que le quiere transmitir.

Los estilos de actuaciùn

En una investigación realizada por el autor (1994) a base de consultar a los profesores sobre una serie de rasgos de los profesionales que los inspeccionaban, se pudieron aislar tres estilos bien definidos de inspectores:

1. Inspector participante, centrado en los aspectos pedagógicos.
2. Inspector supervisor, centrado en los aspectos formales.
3. Inspector supervisor, centrado en los aspectos pedagógicos.

El estilo 1 está relacionado con el *de colaboración* y los estilos 2 y 3 con el tipo *directivo* en la tipología de Glickman. Pero lo que realmente distingue esta otra clasificación es que toma como preocupación principal lo pedagógico o los elementos formales de

la institución escolar (documentos institucionales y administrativos).

El *inspector participante* se implica en los procesos, actúa como parte de los centros que inspecciona con funciones que se reconocen como necesarias para su buen funcionamiento y su apoyo se percibe como algo positivo.

Tiene talante democrático y una actitud dialogante, que se manifiesta en que siempre está dispuesto a atender las consultas que se le hacen, procedan de donde procedan, y que hace suyas las dificultades que se le presentan; pide opinión y cuando se presenta algún problema escucha a todos los que tienen algo que aportar como mejor forma de resolverlo; así esclarece las situaciones, prestando atención a todos y valorando las opiniones de los demás.

Se centra principalmente en los aspectos pedagógicos de la organización –pues sabe que los objetivos de la educación no dependen sólo de los contenidos curriculares, sino de las estructuras organizativas que se puedan establecer- y en los procesos que tienen lugar en las aulas de clase y se implica en el apoyo a proyectos pedagógica, social y culturalmente innovadores.

Es capaz de movilizar las energías de los equipos directivos y del profesorado para poner el mayor empeño en que los objetivos se alcancen y en que se consiga un clima favorable para el desarrollo educativo.

Se preocupa de que la dirección de los centros sea la idónea, para que pueda llevar a aquellos a las metas deseables, contando con todos los miembros de la institución y de establecer unas buenas relaciones entre ellos.

La actividad del inspector participante se centra sobre todo en su trabajo ante los que tiene el encargo de inspeccionar; sus visitas son continuas y prolongadas y los centros, acostumbrados a ellas, las ven con la mayor naturalidad. Suele ser dinámico, positivo, accesible, abierto y comprensivo; sus prioridades están en los aspectos pedagógicos. En sus intervenciones asume su responsabilidad y hace que los demás asuman las suyas.

En situaciones difíciles sabe servir de estímulo, y su presencia y orientaciones son valoradas como acicates para seguir adelante. Sabe alentar las actuaciones de todos y potenciar las ideas y proyectos válidos para sacar a la actividad escolar de la rutina y renovar todo aquello que corre peligro de anquilosamiento.

Sus opiniones se imponen no por la autoridad legal que le da el cargo, sino por la autoridad pedagógica que se le reconoce por sus estudios, preparación y experiencia. Por eso los profesores buscan sus orientaciones y sus criterios se reconocen como válidos para ayudar al funcionamiento de los centros.

Como hemos dicho ya, el inspector participante se puede relacionar con el estilo que Glickman denominó *de colaboración* (Soler, 2002), dispuesto siempre a prestar atención y a facilitar ayuda a todos los componentes del escenario escolar y en todas las situaciones cuya colaboración se solicita. Cada uno de los estilos Glickman (el *directivo*, el *de colaboración* y el *no directivo*) se caracteriza por el grado de saturación que en cada uno de ellos tienen algunas una serie de conductas. Pues bien, en el caso del estilo *de colaboración* las variables más saturadas estarían relacionadas con estas:

- Prestar atención.
- Clarificar situaciones.
- Estimular.
- Servir de ejemplo.

- Dar opiniones.
- Favorecer la reflexión crítica.
- Ayudar a que los profesores encuentren soluciones.
- Negociar.
- Orientar.
- Establecer criterios.

Bien distinto es el caso del inspector supervisor, con un comportamiento tipo que se parece al *directivo* de Glickman. El inspector supervisor tiende a incidir principalmente en las funciones que suponen control, pues se propone que los distintos miembros de la comunidad escolar cumplan los deberes que se contemplan en la legislación que regula el sector y utiliza las medidas necesarias para que esto sea así. Es ante todo un jurista, un especialista en legislación educativa. Con frecuencia toma distancias con respecto a sus supervisados y mantiene una actitud firme en lo que se refiere al cumplimiento de la normativa, hasta el punto de que pide responsabilidades a los que la incumplen u obstaculizan su aplicación. Las relaciones que establece con los supervisados son muy formalizadas y marcadas en todo momento por la autoridad que le da el cargo. Responsabiliza a cada uno de los miembros que componen los centros educativos de todo aquello que cae dentro de las competencias que tienen asignadas, tanto por su participación activa (acciones que realzan pero sin éxito) como por su actitud pasiva (omisiones o acciones que tenían que haber realizado y no se llevaron a cabo).

Por lo general, el estilo supervisor intensifica sus actuaciones con los equipos directivos y se suele desentender de todos los demás, siendo el director, la mayoría de las veces, el filtro que le sirve para conocer los comportamientos de los profesores, aunque no por eso deje de sacar sus propias conclusiones.

Las actuaciones colectivas se rodean de un gran formalismo (convocatorias escritas, orden del día, turnos de intervenciones, etc.) y se encaminan normalmente a reforzar la línea jerárquica. No todas las opiniones poseen el mismo valor para este tipo de inspectores; su peso está en función del cargo que se tiene, por lo que se suelen poner en general de parte del que tiene la autoridad, siendo ésta una de las consecuencias de la defensa a ultranza del que ostenta el mando.

Dentro del estilo supervisor se aprecian dos forman bien diferenciadas según el campo en el que se concentra preferentemente el interés. La primera es la que hemos denominado como *inspector supervisor centrado en los aspectos formales,* que da a su trabajo una orientación preferentemente burocrática, pues pone sus intereses en la gestión de los centros en lugar de ponerlos en la educación. Este inspector contempla la institución escolar como organización y tiene como centro de su interés la letra de la ley. Tal línea de inspección ha tenido seguidores en todos los momentos de la historia; los inspectores han sido buenos expertos en legislación escolar, no hay más que repasar la bibliografía española de los últimos 150 años para advertir que la mayor parte de las aportaciones y las más rigurosas llevan al frente nombres de inspectores. Este tipo de inspector valora todo en función de su ajuste a la norma legal, convirtiéndose ésta en referencia obligada para juzgar los comportamientos de directivos y profesores.

De los centros le interesan los documentos institucionales que reflejan su organización y en los que se puede apreciar hasta qué punto se han elaborado teniendo en cuenta la norma. La mayor parte del tiempo que dedican a las visitas, en los despachos del director, del secretario, del jefe de estudios o de los directores de departamentos

didácticos. Que el documento esté elaborado a la luz de la normativa es el mejor indicador de que el centro acomoda sus acciones a la legislación. Sus propuestas, lógicamente, se encaminan en este sentido, en buscar la concordancia entre funcionamiento real y legalidad vigente. El arbitraje en los conflictos que se puedan presentar tiene la referencia normativa como criterio exclusivo, se culpa al que ha conculcado la norma y se actúa en consecuencia, sin tener en cuenta otras consideraciones y se trata de encauzar las situaciones con el fin de que concuerde el funcionamiento de los centros y sus normas reguladoras.

Dentro de este estilo de inspector supervisor es también el que atiende preferentemente lo educativo, al que hemos denominado *inspector supervisor centrado en los aspectos pedagógicos, forma que se puede presentar como complementaria de la anterior. Aunque su punto de atención está también en los documentos, le atraen sobre todo aquellos que tienen que ver con la acción educativa y didáctica: proyecto educativo, proyecto curricular, plan de acción tutorial, programaciones didácticas, guías de recursos, reglamento de régimen interior, actividades de aprendizaje, pruebas de evaluación, etc. Su interés está en la acción didáctica de los profesores, pero en la creencia de que el documento es el fin, o que la acción práctica es un reflejo de lo que en estos documentos hay escrito, a la postre, de la pedagogía institucional. Las visitas se centran sobre todo en entrevistas con los profesores o en reuniones de trabajo con ellos, en las que se comentan los documentos que se han analizado y auque no falten las referencias a su puesta en práctica, ésta no se suele comprobar. El inspector se presenta en este caso como un técnico, como un experto en didáctica y en organización al que le importa revisar, corregir, comentar el documento escrito, pero olvidándose de la actividad escolar. No se implica, como lo hiciera el inspector participante, en los procesos y en la acción tal y cómo se desarrolla por tener la falsa creencia de que la práctica pedagógica es un trasunto de lo que los documentos reflejan. Los estímulos que recibe el profesorado de este tipo de inspectores están siempre dirigidos a mejorar su formación en la línea científica y legal para que subsanen las lagunas que se puedan apreciar en estas visitas y adquieran nuevas técnicas de organización y trabajo docente.*

BIBLIOGRAFÍA

Bates, R. *et al. Práctica crítica de la administración educativa*. España: Universidad de Valencia, 1989.

Bounds, G.M. y Woods, J.A. *Supervisión.* México: Thomson editors, 1999.

Colmeiro, M. *Derecho administrativo español.* 2ª ed. Librerías de D. Ángel Calleja, editor; T. I, 1858.

Elliott J. *Richelieu and Olivares.* Cambridge, 1984.

Fermín, M. *Tecnología de la supervisión docente*. Kapelusz, 1980.

García del Real, M. *La Escuela Moderna*. Madrid, 1983.

Hauser, P. *Madrid desde el punto de vista médico-social.* 2 Vols. Madrid: Editora Nacional, T. I., 1902.

Hunt, O. *Supervision.* Marriage Guidance, Spring, 1986.

Katzenbach y Smith, *The Wisdom of Teams.* Boston: Harvard University Press.

Lemus, L.A. (1975): *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Buenos Aires: Kapelusz, 1993.

López del Castillo, Mª. T. «La Inspección que he vivido». Soler Fiérrez, E. (coord.) *Fundamentos de Supervisión Educativa*. Madrid: La Muralla, 1993.

Mearns, D. «On Being a Supervisee». En: Dryden, W. y Thorne, B. (edits.) *Training and Supervision for Counselling in action*. London: Sage Publications, 1991.

Peters, R.S. «Democratic values and educational aims». *Teachers College Record* 80. 3. (1979).

Proctor G. *Supervision: A Working Alliance*. St Leonards-on-Sea, East Sussex: Alexia Publications, 1988.

Rodríguez Vivanco, M. «La entrevista personal en la inspección escolar». *Nueva Educación* VII. X. 52 (1952).

Serrano de Haro, A. *Deontología del Inspector de Enseñanza Primaria.* Madrid: Paraninfo, 1970.

Soler Fiérrez, E. «La observación del trabajo del alumno». *Vida Escolar*. 151-152. (1973): 28-34.

---. «La función mediadora de la Inspección»; *Escuela* 3625. (2004): 16-17.

- - - . »La función mediadora»; *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía* 9. (2004).

- - - . 1994. *«La Inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos: características y funciones;* UCM, Ciencias Sociales» (Tesis doctorales), en CD ROM. La consulta a los docentes se realizó durante los cursos 1990-91 y 1991-92.

Teixidó Planas, M. *Supervisión del sistema educativo.* Barcelona: Ariel, 1997.

Víquez Rodríguez, E. «La Supervisión educativa en Costa Rica». *Boletín de Supervisión Nacional*. IX. 54. (1989).

Walsh, W.Th. *Isabel de España*. 3ª ed. Madrid: Ediciones Palabra, 2004.

Wiles, K. *Técnicas de supervisión para mejores escuelas*. México D.F.: Trillas, 1965.