



Universidad de Valladolid

Trabajo Fin de Máster

“La importancia de la función asesora de la inspección para un liderazgo pedagógico eficaz”

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INSPECCIÓN, DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE ORGANIZACIONES
Y PROGRAMAS EDUCATIVOS**

Alumna: Ana Belén de Tena Luna.

Tutor: Lorenzo Pérez Díez.

Junio 2025

“Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos
constituyen los pilares de una educación integral.”
— *Informe Delors, UNESCO (1996)*



Agradecimientos

A mis tres pequeños, que sin saberlo me han enseñado tanto durante este camino. Gracias por vuestra paciencia infinita, por los abrazos que me devolvían el sentido y por todo el tiempo que os he robado para dedicarlo a este trabajo. Ojalá sepáis algún día cuánto me habéis inspirado, incluso en la distancia. Este logro también es vuestro.

Al profesorado del Máster, gracias por vuestra dedicación y por compartir con tanta pasión vuestros conocimientos. Habéis sembrado en mí una mirada más crítica, más humana y más comprometida con la educación.

Y a Lorenzo, mi tutor, gracias por tu cercanía y tu acompañamiento generoso. Has sabido guiarme con respeto, rigor y ánimo en los momentos más exigentes. Este trabajo no sería el mismo sin tu apoyo constante.

<u>Índice de contenido</u>	<u>Pág.</u>
1. Introducción.	10
2. Objetivos y justificación del tema elegido.	13
3. Marco teórico.	15
3.1. La inspección educativa en el contexto actual.	16
3.2. Normativa y marco regulador de la inspección educativa en España.	18
3.3. Principales funciones de la inspección educativa.	24
3.4. La función asesora de la inspección educativa.	33
3.5. Liderazgo pedagógico en el ámbito educativo.	41
3.5.1. Definición y cualidades del liderazgo.	44
3.5.2. El papel del liderazgo en la mejora educativa.	49
3.6. La función asesora de la inspección educativa como impulsora del liderazgo pedagógico.	51
4. Metodología.	55
4.1. Recopilación de datos y búsqueda de fuentes.	56
4.2. Selección de fuentes. Criterios de inclusión y exclusión.	58
4.3. Técnicas de análisis cualitativo y su aplicación a las fuentes revisadas.	59
5. Análisis de la revisión bibliográfica.	62
5.1. Reflexiones finales sobre la función asesora y su impacto en el liderazgo pedagógico.	62
5.2. Limitaciones de la revisión bibliográfica.	64
6. Conclusiones.	66
7. Sugerencias para futuras investigaciones.	69



Índice de figuras

Figura 1. Clasificación de las funciones de la inspección.	20
Figura 2. Actuaciones de la inspección educativa.	23
Figura 3. Principales funciones de la inspección educativa.	25
Figura 4. Cualidades del liderazgo.	45
Figura 5. Fases del TFM.	57



Lista de acrónimos y abreviaturas

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOMLOE: Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en sus siglas inglesas OECD.

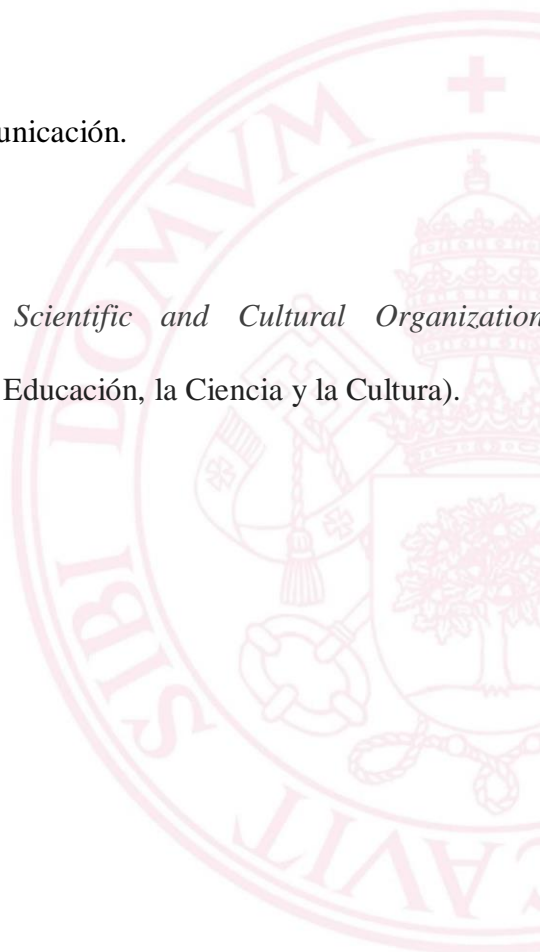
PISA: Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE).

TFM: Trabajo Fin de Máster.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

UE: Unión Europea.

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).



RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo analizar en profundidad el papel de la función asesora de la inspección educativa como factor clave para el desarrollo de un liderazgo pedagógico efectivo en los centros escolares. A través de una revisión crítica de la literatura especializada, se explora la evolución histórica y normativa de la inspección educativa, así como la diferenciación entre sus funciones supervisora, evaluadora y asesora.

Se presta especial atención a cómo el acompañamiento profesional que ofrece la inspección puede contribuir a fortalecer las capacidades de los equipos directivos y a promover culturas escolares colaborativas y orientadas a la mejora continua.

En un contexto de transformación educativa permanente, se constata la necesidad de redefinir el rol del inspector como agente formativo, capaz de articular respuestas contextualizadas a los desafíos que enfrenta la escuela actual.

Finalmente, se identifican los principales retos que debe afrontar la inspección educativa para ejercer una función asesora eficaz, centrada en el impulso del liderazgo pedagógico como motor del cambio educativo.

Palabras clave: inspección educativa, función asesora, liderazgo pedagógico, mejora escolar, sistema educativo.

Abstract

This Master's Thesis aims to critically analyse the advisory function of educational inspectorates as a key factor in developing effective pedagogical leadership in schools. Through a comprehensive review of specialized literature, the study explores the historical and regulatory evolution of educational inspection, as well as the differentiation between its evaluative, supervisory, and advisory roles.

Special emphasis is placed on how professional guidance provided by inspectors can enhance the capacities of school leadership teams and foster collaborative cultures focused on continuous improvement.

In the context of ongoing educational change, the need to redefine the inspector's role as a formative agent becomes evident—one capable of providing contextualized responses to the challenges faced by today's schools.

Finally, the study identifies the main challenges that educational inspection must overcome in order to carry out an effective advisory function, with a particular focus on strengthening pedagogical leadership as a driving force for school transformation.

Keywords: educational inspection, advisory function, pedagogical leadership, school improvement, education system.

1. Introducción.

En las últimas décadas, los sistemas educativos han experimentado transformaciones profundas que han reconfigurado los enfoques de gestión y mejora de los centros escolares. Estas transformaciones, impulsadas por la necesidad de responder a contextos sociales complejos, han consolidado el liderazgo pedagógico como un factor determinante para garantizar la calidad y la equidad en la educación.

En este marco, la figura del director escolar deja de ser meramente administrativa para convertirse en agente clave del cambio educativo, capaz de guiar procesos de innovación y aprendizaje colaborativo en el seno de las comunidades escolares.

Estefanía Lera (2021) plantea que, ante los nuevos desafíos sociales y educativos, es necesario reorientar el papel de la inspección hacia una función más colaborativa y centrada en la mejora, y no exclusivamente en el control normativo. Este enfoque se alinea con el modelo de liderazgo pedagógico centrado en el acompañamiento y el trabajo conjunto entre inspectores y centros escolares.

El liderazgo pedagógico, por tanto, no puede entenderse de manera aislada ni como el resultado de una actuación individual, sino como un proceso compartido, en constante construcción, que requiere del apoyo y acompañamiento profesional continuo. En este contexto, la inspección educativa adquiere un papel estratégico, no sólo como garante del cumplimiento normativo, sino como agente facilitador de la mejora institucional a través de su función asesora.

Como afirman Antúnez y Silva (2020): “La Inspección educativa es una instancia idónea para favorecer la formación para la dirección escolar dentro de los centros” (p.10).

Además, el acompañamiento de la inspección no sólo contribuye al fortalecimiento de las competencias de los líderes escolares, sino que también repercute positivamente en la propia profesionalización del cuerpo inspector. En palabras de los mismos autores, Antúnez y Silva, (2020) “ayudar a los directivos escolares en su trabajo profesional a través de la tarea asesora de la inspección constituye una práctica que redundará en la formación permanente de ambos colectivos”(p.17). Esta perspectiva subraya que el acompañamiento de la inspección no solo fortalece las capacidades de liderazgo, sino que también mejora la profesionalización del propio cuerpo inspector al generar procesos de aprendizaje compartido.

Este enfoque bidireccional enriquece las dinámicas de mejora continua en los centros y sitúa a la inspección como un aliado pedagógico y formativo, con la capacidad de incidir directamente en el desarrollo de un liderazgo transformador.

La centralidad del aprendizaje profesional como eje del liderazgo escolar también ha sido destacada por Fullan (2014), defendiendo que el liderazgo efectivo implica estar comprometido con el aprendizaje conjunto. Así, afirma que liderar el aprendizaje docente significa implicarse de manera proactiva con los profesores, de modo que tanto el director como los docentes estén aprendiendo. Esta visión refuerza el carácter colectivo del liderazgo pedagógico y encaja con el papel del inspector como acompañante de ese proceso de mejora conjunta.

Los inspectores juegan un papel de vital importancia ya que como destacan Antúnez y Silva (2020), “se trata de un colectivo profesional que conoce de manera directa, mejor que cualquier otro agente externo, qué acontece en cada centro escolar”(p.10).

Esta afirmación legitima y refuerza el papel de la inspección como acompañante en los procesos de liderazgo educativo y vienen a justificar la importancia de la función asesora de la inspección, entendida como un elemento fundamental para desarrollar un liderazgo educativo efectivo y, por ende, lograr uno de los principales objetivos del sistema educativo español: la calidad de la enseñanza.



2. Objetivos y justificación del tema elegido para el TFM.

Tomando como premisa que el liderazgo pedagógico no puede consolidarse de manera aislada, sino que requiere el apoyo de estructuras institucionales capaces de acompañar los procesos de cambio, la función asesora de la inspección se presenta como una herramienta de gran valor para favorecer el desarrollo profesional docente, impulsar la innovación educativa y dinamizar culturas escolares comprometidas con la mejora.

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo principal:

Analizar la importancia de la función asesora de la inspección en el liderazgo pedagógico.

En un sistema educativo en permanente transformación, marcado por la necesidad de garantizar la equidad, la inclusión y la calidad, la figura del inspector adquiere un nuevo protagonismo, alejado de una visión meramente normativa, y orientado hacia el acompañamiento profesional, el asesoramiento pedagógico y el impulso de la mejora institucional.

Este objetivo delimita el foco central del análisis, y partiendo del mismo, se articulan los objetivos específicos que permiten desglosar y abordar con mayor profundidad los distintos aspectos que configuran el estudio planteado.

Objetivos específicos:

Examinar el marco normativo y conceptual que regula y fundamenta la función asesora de la inspección educativa en el contexto español.

Explorar cómo el asesoramiento ejercido por la inspección educativa contribuye a consolidar un liderazgo pedagógico efectivo.

A través de este análisis, se busca comprender las bases legales y teóricas que legitiman y orientan la labor asesora de la inspección. Asimismo, se explorará cómo esta función asesora se traduce en la práctica en un acompañamiento que impulsa y consolida un liderazgo pedagógico efectivo en los centros educativos.

A partir del estudio de experiencias, evidencias y buenas prácticas, se pretende poner de manifiesto que un asesoramiento bien enfocado no solo garantiza la mejora de los procesos educativos, sino que también promueve el desarrollo de líderes escolares capaces de guiar, transformar y mejorar la calidad de la enseñanza.



3. Marco teórico.

Aunque inicialmente fue concebida como una figura centrada en el control del cumplimiento normativo y en la vigilancia del funcionamiento de los centros, la inspección ha ido ampliando progresivamente su enfoque hacia una intervención más pedagógica y orientada a la mejora. Este tránsito responde a la necesidad de dar respuesta a un sistema educativo cada vez más complejo y diverso, en el que los centros requieren no solo supervisión, sino también apoyo técnico, orientación profesional y acompañamiento continuo.

En los últimos años, la comunidad educativa viene demandando que los inspectores participen en la mejora educativa, adquiriendo un matiz más pedagógico y menos burocrático (CIOIE¹, 2010). Es por ello por lo que la función asesora ha adquirido un peso creciente, consolidándose como un eje estratégico para fortalecer el liderazgo pedagógico, fomentar la innovación y promover la autonomía responsable de las instituciones educativas.

Silva (2013) afirma que:

Se advierte que existe un reclamo social por mejorar la calidad de la educación y se pide a la inspección que trabaje a partir de criterios basados en la innovación, el cambio y la mejora y la necesidad de fortalecer su compromiso académico con las instituciones escolares, apoyándolas, bien a través de procesos de reflexión conjunta o mediante actividades de formación, acompañamiento y asesoramiento pedagógico. (p.69).

¹ Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas.

En consecuencia, este análisis de la autora respalda la necesidad de repensar el papel de la inspección educativa desde una función asesora, entendida como facilitadora de procesos de mejora e innovación. Tal enfoque no solo responde a las exigencias sociales contemporáneas, sino que también permite articular una educación de mayor calidad, equidad y pertinencia, en consonancia con los principios de una educación inclusiva y transformadora.

3.1 La inspección educativa en el marco actual.

La inspección educativa constituye un elemento estructural esencial en el sistema educativo español, cuya existencia está amparada por el ordenamiento jurídico y sustentada en una larga trayectoria histórica. Su origen se remonta a la tradición administrativa del Estado, cuyo objetivo fundamental ha sido garantizar el cumplimiento de la normativa, supervisar el funcionamiento de los centros y contribuir a la mejora continua del sistema educativo. Tal y como señala Frades(2021), “la inspección del sistema educativo es un mandato constitucional histórico en nuestro país, ya que la propia Constitución Española de 1812 establece, que la inspección de la enseñanza pública estará bajo la autoridad del gobierno” (p.35).

En este sentido, la inspección educativa ha sido concebida no solo como una función técnica, sino también como una acción pública con valor pedagógico, orientada a proteger los derechos fundamentales vinculados a la educación y asegurar la calidad del servicio ofrecido a la ciudadanía. Desde esta perspectiva, su naturaleza trasciende el mero control normativo, pues implica también una función mediadora, asesora, evaluadora y formativa que busca incidir positivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la organización interna de los centros. Así lo subraya Frades (2021) al afirmar que “la actividad inspectora hay que contemplarla desde la responsabilidad de la

inspección que poseen las Administraciones Públicas para comprobar el cumplimiento de la normativa vigente y la garantía de derechos de los ciudadanos” (p.35).

Esta concepción contemporánea de la inspección educativa enfatiza su carácter integral y multidimensional. Esta no se limita a la verificación externa, sino que también se sitúa como agente intermedio entre la administración y los centros escolares, facilitando la aplicación efectiva de políticas educativas, recogiendo información relevante sobre el funcionamiento del sistema y orientando a los distintos actores educativos en el desarrollo de sus funciones.

Además, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación a partir de ahora LOMLOE, sitúa el papel de la inspección como garante de calidad y equidad. La LOMLOE, establece que su intervención debe realizarse sobre todos los elementos del sistema educativo, con la finalidad de asegurar la observancia de derechos y deberes, promover la mejora continua y favorecer el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado.

Así, la inspección educativa se configura como una herramienta imprescindible para la gobernanza democrática del sistema educativo, al ejercer un control técnico legítimo que contribuye a la transparencia, la rendición de cuentas y el desarrollo profesional docente.

En conclusión, la definición y naturaleza de la inspección educativa en el contexto español actual debe entenderse desde una doble dimensión: como una función técnica especializada vinculada al cumplimiento normativo y como un mecanismo de apoyo y mejora del sistema, con un enfoque pedagógico, evaluador y transformador.

Esta doble vertiente, legal y educativa, convierte a la inspección en un elemento clave para garantizar la calidad del servicio educativo y la equidad en el acceso, permanencia y éxito de todo el alumnado en el sistema escolar.

3.2 Normativa y marco regulador de la inspección educativa en España.

La inspección educativa en el sistema escolar español se configura como una función esencial encomendada a los poderes públicos, según se establece en el artículo 27.8 de la Constitución Española, que dispone que “los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes”. Este mandato constitucional se concreta legalmente en la LOE modificada por la LOMLOE, que regula de forma detallada el ejercicio de la inspección educativa en su Título VII, artículos 148 a 153.

De acuerdo con el artículo 148 de la LOE modificada por la LOMLOE, corresponde a los poderes públicos la responsabilidad de la inspección, supervisión y evaluación del sistema educativo. Esta labor será llevada a cabo por las Administraciones educativas competentes a través de funcionarios del Cuerpo de Inspectores de Educación, quienes desarrollan su actuación en el marco territorial de la administración correspondiente. La norma detalla que la inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema, con el objetivo de asegurar el cumplimiento de las leyes, la mejora de la calidad y equidad de la enseñanza, así como el respeto a los derechos y deberes de quienes integran la comunidad educativa.

Las funciones de la Inspección educativa se encuentran claramente especificadas en el artículo 151 de la LOE modificada por la LOMLOE y son las siguientes:

- a) Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, con respeto al marco de autonomía que esta Ley ampara.
- b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.
- c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.
- d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.
- f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- g) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.
- h) Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación.

Funciones de la inspección

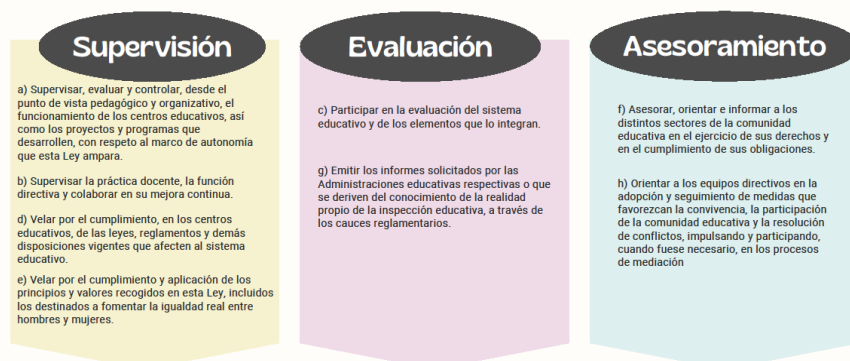


Figura 1. Clasificación de las funciones de la inspección. Fuente: Elaboración propia a partir del artículo 151 de la LOE modificada por la LOMLOE.

Las funciones asignadas a la inspección educativa deben ejercerse en el marco de un sistema en permanente transformación, condicionado por los profundos cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos que definen el mundo actual. Esta evolución constante genera nuevas demandas en el ámbito educativo, que requieren respuestas ágiles, contextualizadas y fundamentadas.

En este escenario de complejidad creciente, se hace imprescindible contar con un cuerpo de inspección altamente cualificado, con una sólida formación profesional y capacidades técnicas y pedagógicas suficientes para interpretar la realidad escolar y acompañar su mejora.

Además de velar por el cumplimiento normativo, la inspección debe actuar como agente dinamizador del cambio, orientando y asesorando a los centros para que estos sean capaces de adaptarse a los nuevos retos sin perder de vista su misión educativa.

Por su parte, el artículo 153 de la LOE modificada por la LOMLOE detalla las atribuciones que permiten a los inspectores ejercer sus funciones con eficacia. Estas comprenden:

- a) Conocer, supervisar y observar todas las actividades que se realicen en los centros, tanto públicos como privados, a los cuales tendrán libre acceso.
- b) Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros.
- c) Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.
- d) Participar en las reuniones de los órganos colegiados o de coordinación docente de los centros, respetando el ejercicio de la autonomía que la Ley les reconoce, así como formar parte de comisiones, juntas y tribunales, cuando así se determine.
- e) Elevar informes y hacer requerimientos cuando se detecten incumplimientos en la aplicación de la normativa, y levantar actas, ya sea por iniciativa propia o a instancias de la autoridad administrativa correspondiente.
- f) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

Además, la LOMLOE introduce una serie de principios de actuación que refuerzan el ejercicio profesional de la inspección. Estos se recogen en el artículo 153 bis y son los siguientes:

- a) Respeto a los derechos fundamentales y las libertades públicas, defensa del interés común y los valores democráticos y evitación de cualquier conducta que pueda generar discriminación por razón de origen, género, orientación sexual, religión opinión o cualquier otra circunstancia personal o social.
- b) Profesionalidad e independencia de criterio técnico.
- c) Imparcialidad y eficiencia en la consecución de los objetivos fijados.
- d) Transparencia en cuanto a los fines de sus actuaciones, los instrumentos y las técnicas utilizadas.

En consonancia con el marco normativo estatal, las comunidades autónomas, en el ejercicio de sus competencias, desarrollan normativas propias que concretan la organización y funcionamiento de la inspección educativa en sus respectivos territorios. Esta descentralización normativa permite adaptar la labor inspectora a las peculiaridades de cada sistema educativo autonómico, si bien dentro del respeto a los principios y funciones comunes establecidos por la legislación estatal.

En el marco normativo que regula la organización y funcionamiento de la inspección educativa en España, se establece que su intervención debe responder a criterios de planificación, coherencia institucional y adecuación a los objetivos definidos por la administración educativa. Las funciones que desempeña el cuerpo inspector no se desarrollan de forma aleatoria, sino que se organizan en torno a distintos tipos de actuaciones que permiten estructurar su intervención en los centros docentes y demás ámbitos del sistema. Esta clasificación funcional tiene por finalidad facilitar la ejecución eficaz de sus competencias, asegurar el seguimiento de las políticas

educativas y garantizar una respuesta adecuada ante situaciones tanto previstas como imprevistas.

De acuerdo con dicha normativa, las actuaciones que realiza la Inspección de Educación se agrupan las siguientes categorías resumidas en la siguiente imagen:

Actuaciones de la inspección educativa

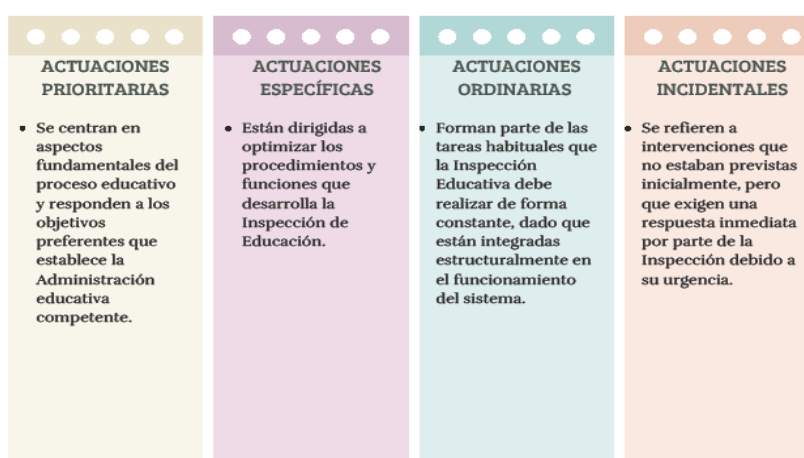


Figura 2: Actuaciones de la inspección educativa. Fuente: Elaboración propia a partir de la LOMLOE.

Sarasúa (2020) hace hincapié en que toda actuación de la inspección educativa debe estar enmarcada dentro de las funciones y atribuciones, pero siempre con el respeto de la autonomía a los centros. Esta cita refuerza la idea de que los centros deben asumir su autonomía apuntando a la necesidad de que estos ejerzan un liderazgo activo en su propio desarrollo institucional. La inspección, en su faceta asesora, puede y debe facilitar este proceso, estimulando la capacidad de análisis interno, la autoevaluación y la toma de decisiones estratégicas basadas en evidencias. Así, el asesoramiento no sustituye la autonomía del centro, sino que la impulsa y la fortalece.

En síntesis, el marco normativo actual configura a la inspección educativa como un instrumento estratégico para garantizar la calidad del sistema educativo, fomentar la equidad, y apoyar tanto a docentes como a equipos directivos. Lejos de limitarse a un enfoque meramente burocrático o sancionador, la normativa vigente impulsa una labor inspectora orientada a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al servicio de toda la comunidad escolar.

Por ello, la legislación no solo legitima dicha función, sino que sienta las bases para que la inspección contribuya activamente al desarrollo de un liderazgo pedagógico efectivo, comprometido con la transformación educativa, la innovación y el fortalecimiento de la autonomía institucional.

Precisamente, es en este marco donde se inscribe el presente Trabajo de Fin de Máster, que tiene como finalidad analizar el impacto de esta función asesora en el liderazgo escolar, en coherencia con los principios normativos que rigen el ejercicio de la inspección educativa en España.

3.3 Principales funciones de la inspección educativa

La inspección educativa desarrolla una labor multifuncional que no puede entenderse desde una única dimensión. Su intervención en los centros escolares combina distintas actuaciones que, si bien están interrelacionadas, responden a objetivos, métodos y fundamentos distintos. Por ello, resulta necesario establecer una diferenciación clara entre las principales funciones que conforman su ámbito de actuación: la supervisora, la evaluadora y la asesora. Esta distinción no solo clarifica el perfil competencial que se espera de quienes ejercen la inspección, sino que permite

organizar de forma más eficaz las estrategias de intervención para alcanzar una mejora sostenida del sistema educativo.

Gómez-Elegido (2002) destaca que: “Las tres funciones esenciales de la inspección; controlar, asesorar y evaluar, están íntimamente relacionadas entre sí” (p.91). Esta afirmación resulta especialmente relevante si se considera el marco actual de transformación educativa, donde los centros demandan no solo control externo, sino también apoyo técnico y orientación formativa. La integración de estas funciones permite una intervención más completa y coherente, en la que el inspector puede acompañar a los centros desde una triple perspectiva: garantizando el cumplimiento normativo, facilitando la reflexión pedagógica y promoviendo la mejora continua

Para Frades (2019) la supervisión educativa se alza como la función principal de la inspección y alrededor de la misma se articulan el resto de las funciones.



Figura 3: Principales funciones de la inspección educativa. Fuente: Elaboración propia a partir de la clasificación de Gómez-Elegido (2002) y Frades (2019)

Supervisión y control.

Para Frades (2019) la supervisión educativa “consiste en llevar a cabo una inspección planificada, continuada, cíclica e integral de los procedimientos organizativos y didácticos de los centros y de las aulas por profesionales cualificados y con autoridad para ello”(p.40).

Para el autor, la supervisión constituye una de las funciones más clásicas de la inspección, históricamente asociada a la vigilancia del cumplimiento de la normativa educativa.

Esta función se ejerce a través de un trabajo de campo sistemático, que incluye la planificación de visitas periódicas, la asistencia a órganos de coordinación docente, el análisis de los documentos oficiales del centro y la observación directa de las dinámicas escolares. La supervisión exige un profundo conocimiento del marco legal, así como una actitud profesional centrada en la mejora, no en la sanción. Su finalidad no es únicamente detectar incumplimientos, sino acompañar la labor educativa desde una perspectiva de garantía de calidad.

Además, esta función resulta especialmente relevante en contextos donde los centros escolares gozan de autonomía para diseñar y aplicar sus propios proyectos educativos. La supervisión no se limita, por tanto, a certificar que todo se ajusta a la legalidad, sino que también verifica la pertinencia de las decisiones pedagógicas tomadas por el equipo directivo y docente, y vela por que esas decisiones respondan a criterios de equidad, inclusión y eficiencia.

Sin embargo, en los contextos actuales, esta función ha evolucionado hacia un modelo más técnico y pedagógico, que va más allá del control y se adentra en el análisis de los procesos institucionales. Supervisar implica observar el desarrollo del proyecto

educativo del centro, valorar la eficacia de sus planes de actuación, verificar la adecuación de la práctica docente al currículo y comprobar que se respetan los derechos del alumnado.

Romero Ureña (2018) plantea que la supervisión y el control del funcionamiento de los centros educativos, tanto en su dimensión pedagógica como organizativa, pueden orientarse desde una perspectiva inclusiva, siempre que los proyectos institucionales — especialmente aquellos relacionados con la atención a la diversidad— se fundamenten en una filosofía educativa que priorice la inclusión.

Esta visión supone un avance significativo frente a modelos más tradicionales de inspección, centrado exclusivamente en el cumplimiento normativo. En su lugar, se promueve una supervisión que no sólo evalúe procedimientos y resultados, sino que valore si las prácticas escolares responden de manera efectiva a la diversidad del alumnado. Desde este enfoque, la inspección adquiere un papel activo en la promoción de una educación más equitativa, comprometiéndose con la identificación de barreras y con el acompañamiento a los centros para la transformación de sus culturas, políticas y prácticas. Así, se refuerza la idea de que la supervisión no debe limitarse a lo técnico o burocrático, sino convertirse en una herramienta estratégica para impulsar entornos escolares más justos e inclusivos.

En este sentido, la función supervisora se transforma en un mecanismo fundamental para asegurar que los centros educativos no solo cumplan con los requisitos normativos, sino que también desarrollen estructuras organizativas que promuevan la inclusión, la equidad y el respeto a la diversidad. Para ello, el papel de la inspección es clave en la detección de debilidades, pero también en la identificación de buenas prácticas que puedan ser compartidas y replicadas en otros contextos educativos.

Siguiendo esta línea relacionada con la mejora, Miranda Martín (2002) plantea que “El objetivo final de la supervisión escolar es mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje y el funcionamiento de los centros” (p.8). Para el autor, una supervisión verdaderamente orientada a la mejora debe centrarse en fortalecer el asesoramiento y el apoyo al profesorado y a las instituciones, favoreciendo así la construcción de entornos organizativos, sociales y culturales que impulsen propuestas innovadoras y transformadoras dentro de los centros escolares.

Esta visión refuerza la idea de que la inspección educativa debe adoptar un enfoque orientado al acompañamiento, el asesoramiento y el apoyo continuado, más que a la mera fiscalización del cumplimiento normativo. Así, ejercer una supervisión con fines de mejora exige priorizar el asesoramiento técnico y pedagógico, lo cual conecta directamente con la función asesora de la inspección como estrategia clave para fomentar la innovación y el cambio educativo.

En definitiva, supervisar desde una óptica inclusiva y orientada a la mejora significa ejercer una inspección educativa que no solo evalúe lo que ocurre en los centros, sino que contribuya activamente a su desarrollo, consolidando una cultura organizativa que valore la colaboración, la reflexión crítica y la equidad como ejes vertebradores del sistema educativo.

Supervisión y evaluación.

Entre las responsabilidades asignadas a la inspección, la evaluación ocupa un lugar destacado por su vinculación con el conocimiento objetivo del estado del sistema educativo. Evaluar supone analizar en profundidad el funcionamiento de los centros, los resultados del alumnado, la práctica docente y los procesos de gestión pedagógica y organizativa. No se trata de una actividad meramente administrativa o centrada en la

emisión de juicios, sino de un proceso sistemático que tiene como finalidad ofrecer una imagen fiel de la realidad para poder tomar decisiones que mejoren su calidad.

Según Frades (2019), la evaluación que ejerce la inspección “se extiende a todo el ámbito educativo, y se aplica sobre los aprendizajes de los alumnos, los procesos educativos, la labor del profesorado, los centros docentes, la Inspección de Educación y la propia Administración educativa” (p.36). Esta concepción funcional refuerza la pertinencia de integrar una dimensión asesora que permita orientar con coherencia los procesos de mejora. Así, se valida la necesidad de una inspección cercana, comprometida con el acompañamiento técnico-pedagógico y no meramente evaluativa.

Esta función se basa en la recogida de información fiable y relevante, mediante visitas, entrevistas, revisión documental y observación directa. Casanova (1992) define la evaluación “como fuente continua de recogida de datos, enjuiciamiento y valoración de los mismos, que permite regular el funcionamiento del sistema superando día a día las dificultades que se presentan” (p. 179).

La evaluación puede adoptar distintos enfoques —formativo, sumativo, institucional o individual—, pero siempre persigue aportar evidencias que sirvan de base para el diseño de planes de mejora, la corrección de desviaciones o la identificación de buenas prácticas. La objetividad, la coherencia metodológica y la imparcialidad son principios esenciales que deben regir esta función. Además, debe estar orientada no solo al cumplimiento de la normativa, sino también al desarrollo profesional del personal docente y a la optimización del funcionamiento global de los centros escolares.

Supervisión y asesoramiento.

La función asesora representa la dimensión más pedagógica y relacional de la labor inspectora. Frente a la tradicional imagen centrada en el control y la evaluación, el asesoramiento se orienta al acompañamiento profesional de los equipos docentes y directivos, ofreciendo orientación, información y apoyo para la toma de decisiones. Esta concepción parte del principio de que los centros no solo requieren supervisión, sino también apoyo continuo en sus procesos de transformación educativa.

En este sentido, Álvarez (2021) defiende un modelo de inspección proactiva y cercana, donde la figura del inspector se convierte en un agente comprometido con la mejora continua, más centrado en lo pedagógico que en los aspectos meramente administrativos. Este modelo de actuación pone en valor las funciones de orientación y acompañamiento como elementos estratégicos del rol inspector.

Asesorar implica establecer una relación profesional basada en el respeto, la empatía y la comunicación eficaz, lo que permite identificar necesidades, fortalezas y áreas de mejora en los centros. A través de esta función, el inspector puede clarificar cuestiones normativas, apoyar en la elaboración de documentos institucionales, mediar en conflictos o promover la reflexión pedagógica.

Según Ramos (2019), el asesoramiento debe entenderse como un proceso destinado a fomentar el desarrollo de competencias en los equipos directivos, el profesorado y los órganos de coordinación docente, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y favorecer el desarrollo integral del alumnado. Esta visión sitúa al inspector como facilitador del cambio educativo, más allá del mero cumplimiento normativo.

Antúnez y Silva (2020) coinciden en que este tipo de intervención debe ser colaborativa, voluntaria, dirigida a objetivos compartidos y desarrollada en un clima de respeto y confianza mutua. De este modo, se refuerza la idea de que el acompañamiento efectivo es un proceso estratégico, sustentado tanto en la implicación técnica como en la dimensión humana de la relación educativa.

Frades (2019) resalta que un buen asesoramiento puede catalizar el cambio educativo, alineando el proyecto del centro con procesos de mejora didáctica y desarrollo profesional docente. Esta afirmación refuerza el papel central del inspector como promotor de una cultura institucional centrada en la mejora continua y la innovación.

En esa misma línea, Martínez Ochoa et al. (2023) sostienen que el asesoramiento contribuye significativamente a la formación permanente del profesorado, cuando se articula con procesos de autoformación y metodologías activas. Lejos de ser una respuesta puntual, el asesoramiento se convierte así en un recurso sostenido para la transformación educativa, basado en la escucha activa y la construcción conjunta de soluciones.

Aunque las funciones supervisora, evaluadora y asesora están diferenciadas conceptualmente, en la práctica se interrelacionan de forma constante. Una evaluación rigurosa requiere observación directa (supervisión) y suele dar lugar a propuestas de mejora (asesoramiento). Del mismo modo, un buen asesoramiento se sustenta en información obtenida mediante supervisión o evaluación previas.

Esta interdependencia funcional exige una planificación coherente. Tal como destaca Frades (2019), una inspección eficaz debe diseñar actuaciones con objetivos, metodología y cronograma definidos. Por ello, resulta necesario integrar las tres

funciones —evaluar, supervisar y asesorar— en procesos articulados que respondan al contexto y a las necesidades detectadas.

Romero (2019) ilustra la relevancia de la función asesora señalando que, en muchas ocasiones, la simple presencia del inspector, junto a su experiencia y capacidad de escucha, resulta clave para tranquilizar y apoyar a los equipos directivos y docentes, evitando procesos burocráticos innecesarios.

Este enfoque integral favorece una visión holística de la realidad educativa, permitiendo respuestas más eficaces a los retos actuales. Sarasua (2019) refuerza esta idea al afirmar que la inspección debe incidir directamente en la mejora del aula y del funcionamiento organizativo de los centros.

Desde esta perspectiva, la función asesora no compite con las otras funciones inspectoras, sino que las complementa y potencia. Como afirma Estañán (2014), la orientación profesional personalizada, basada en la experiencia del profesorado y apoyada por el inspector, fomenta una mayor implicación del equipo docente y de toda la comunidad educativa.

En suma, se está consolidando un cambio de paradigma: de una inspección centrada en el control a una centrada en la mejora. La adecuada articulación entre supervisión, evaluación y asesoramiento permite superar modelos centrados en el control y promover una inspección moderna, comprometida con el desarrollo profesional docente y con el fortalecimiento de liderazgos pedagógicos capaces de transformar la escuela desde dentro.

3.4 La función asesora de la inspección educativa.

La función asesora de la inspección educativa representa uno de los ejes vertebradores del actual modelo de supervisión y mejora del sistema educativo. Su ejercicio se articula como una forma de intervención técnica, especializada y cercana, orientada a promover el desarrollo organizativo y profesional de los centros escolares, desde un enfoque de respeto a su autonomía y participación. En el presente capítulo se abordan de forma integrada los principales aspectos que configuran esta función: su significado, los agentes que la ejercen y reciben, las condiciones necesarias para su aplicación eficaz, y los límites y desafíos que enfrenta en el contexto del siglo XXI.

Según la LOE modificada por la LOMLOE, en su artículo 151 letra f) corresponde a la inspección “asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa”, configurándose como una labor de naturaleza técnica, no vinculante, pero de gran valor estratégico para la mejora escolar.

Desde una perspectiva etimológica y conceptual, el término "asesorar" proviene del latín *assessor*, que designa a quien se sienta al lado, subrayando la idea de acompañamiento, cercanía y colaboración. En este sentido, la función asesora se distancia de enfoques autoritarios o meramente fiscalizadores, y se acerca a una práctica profesional basada en la confianza, la escucha activa y el conocimiento compartido.

Es por ello, que la función asesora de la inspección educativa puede definirse como el conjunto de actuaciones orientadas a proporcionar orientación, apoyo y guía a los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus obligaciones.

Probablemente, se trate de la función más olvidada, y con ella la competencia profesional menos atendida actualmente de la Inspección, sea la relativa a su liderazgo pedagógico. Tal y como sostiene Casanova (2018) “la percepción que se tiene de la inspección continúa siendo poco pedagógica y mucho burocrática”.

Ramos (2016) argumenta que el asesoramiento a diferencia de la supervisión “no es vinculante, ni preceptiva, ni tiene efectos punibles, y se puede llevar a cabo a petición del asesorado o a iniciativa del inspector” (p.5).

De las anteriores palabras podemos concluir que el asesoramiento desde la inspección contribuye a la promoción, desarrollo y mejora de las competencias de los equipos directivos, profesorado y órganos de coordinación docente, de forma que a través de este asesoramiento se logra el máximo desarrollo del alumnado y la mejora de la calidad de enseñanza.

Los agentes implicados en este proceso son, por un lado, los inspectores de educación, y por otro, los equipos directivos, el profesorado y los órganos de coordinación docente. La relación entre ambas partes se establece en un plano técnico, pero también interpersonal, donde la empatía, la credibilidad profesional y la calidad del diálogo resultan determinantes para el éxito del asesoramiento.

Para Tébar (2017), “La inspección no puede ejercer simplemente las funciones de control y supervisión, su cercanía a los centros y a la comunidad educativa, junto a sus características de garantía de derechos y obligaciones, hace que esta faceta de asesoramiento sea fundamental en la acción de la inspección educativa” (p.7).

Además, el asesoramiento representa un acompañamiento constante en los procesos de autonomía de los centros, brinda respaldo a los equipos directivos en sus

iniciativas de mejora y proporciona orientación pedagógica en aspectos como la innovación, las metodologías, las buenas prácticas, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la reflexión interna para perfeccionar la práctica docente.

Para que la función asesora cumpla con eficacia su cometido, es imprescindible que se den una serie de condiciones estructurales, profesionales y actitudinales que garanticen su pertinencia y utilidad. Estas condiciones se pueden agrupar en cinco grandes bloques: formación previa del inspector, planificación técnica, cultura institucional favorable, relación de confianza con los asesorados y coherencia con los principios pedagógicos actuales.

La primera de ellas, como ya se ha indicado es la importancia de la formación previa, la cual es un elemento decisivo para el ejercicio competente de la función asesora. No basta con la experiencia docente previa exigida por ley, es necesaria una formación específica que contemple no solo aspectos legales y organizativos, sino también pedagógicos, comunicativos y relacionales.

Tal como plantea Soler Fierrez (2015), entre las competencias esenciales que debe poseer el inspector educativo no solo se encuentran los conocimientos pedagógicos y las habilidades técnicas para supervisar, sino también una actitud profesional cimentada en principios éticos, la capacidad de escucha activa y un estilo de liderazgo cercano y colaborativo. Esta visión subraya que el perfil del inspector va más allá del cumplimiento normativo, ya que su eficacia depende en gran medida de su calidad humana y relacional.

En la misma línea, Tébar (2018) advierte que la incorporación del asesoramiento como una tarea clave en la labor inspectora exige una preparación específica. No basta

con conocer la legislación educativa; es imprescindible contar con una formación que permita atender adecuadamente a docentes, equipos directivos e incluso a las familias, lo que amplía considerablemente el espectro de acción de la inspección. Esta perspectiva destaca el carácter integral de la función asesora, que requiere habilidades comunicativas, capacidad de mediación y una comprensión pedagógica profunda. Sin esta formación adecuada, el asesoramiento pierde fuerza y legitimidad, limitando su impacto en la mejora de los centros educativos.

Además, la literatura internacional incide en que los programas de formación de inspectores deben incluir contenidos sobre liderazgo pedagógico, evaluación para la mejora, acompañamiento docente y metodologías de asesoramiento basadas en la evidencia (OCDE²,2009). Asimismo, el desarrollo de competencias emocionales y de comunicación resulta esencial para establecer una relación empática con los equipos docentes.

En segundo lugar, nos encontramos con la planificación y sistematización del asesoramiento ya que un asesoramiento eficaz requiere de una planificación rigurosa, integrada dentro de los planes de actuación de la inspección educativa.

Esta planificación debe contemplar objetivos claros, secuencia de acciones, instrumentos de seguimiento y criterios de evaluación.

Ramos Fresno (2016) subraya que “la finalidad del asesoramiento es promover las competencias que tienen asignadas los equipos directivos y el profesorado” (p. 7), lo que sitúa esta función como un eje fundamental para el fortalecimiento del liderazgo pedagógico. No obstante, para que este proceso sea realmente efectivo, no basta con una

²Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

planificación técnica adecuada; es necesario que se desarrolle en un entorno institucional propicio. En esta línea, el autor añade que “las escuelas con una cultura favorable a la optimización iniciarán, y continuarán con más facilidad los procesos de mejora que aquellas que evitan los cambios” (p. 17).

Por tanto, una cultura escolar basada en la colaboración, la apertura al cambio y el desarrollo profesional continuo es esencial para que el asesoramiento no solo tenga cabida, sino que logre generar transformaciones profundas y sostenibles en los centros educativos.

Cuando los centros educativos se estructuran como comunidades de aprendizaje y los equipos directivos impulsan un ambiente de apertura y colaboración, el asesoramiento encuentra el contexto ideal para consolidarse y promover cambios efectivos.

En cuanto a la relación de confianza, es necesario, matizar que dicha confianza constituye el pilar fundamental de cualquier relación, ya sea en el ámbito interpersonal o institucional. Aunque su significado es ampliamente reconocido y se comprenden en gran medida sus implicaciones, establecer una definición precisa del concepto resulta un desafío. Más complejo aún es el proceso de construir vínculos basados en la confianza y, posteriormente, evaluarlos, dado que involucra no solo percepciones racionales, sino también aspectos emocionales y contextuales.

Bryk y Schneider (2002) introducen el concepto de “confianza relacional” como un elemento esencial en las comunidades educativas. Argumentan que la confianza entre los diferentes actores del sistema educativo, incluidos inspectores y docentes, es fundamental para fomentar un entorno de colaboración y mejora continua. Esta

confianza se basa en el respeto mutuo, la competencia profesional, la integridad y las intenciones compartidas. Los autores sostienen que una base sólida de confianza relacional facilita la colaboración, la innovación y la implementación de reformas educativas efectivas. Por el contrario, la ausencia de dicha confianza puede obstaculizar el progreso y generar resistencia al cambio.

En esta línea Frades (2007) señala que “Siempre ha sido difícil combinar el rol de asesor, de ayuda, de facilitador, con el de controlador o vigilante” (p.12). Estas palabras subrayan la dificultad de armonizar dos roles que, aunque complementarios en teoría, pueden generar desconfianza si no se gestionan adecuadamente en la práctica.

Cuando un mismo profesional debe alternar entre el papel de facilitador y el de evaluador, es fácil que surjan recelos por parte del profesorado o de los equipos directivos, especialmente si la relación previa no ha sido construida sobre bases de confianza, respeto e integridad. En este punto, el concepto de confianza relacional se convierte en un elemento clave para dar coherencia y legitimidad al rol del inspector.

Así, la confianza se convierte en un pilar fundamental para fortalecer las relaciones entre los distintos actores del ámbito educativo y facilitar procesos de mejora continua en los centros escolares.

En este contexto, el vínculo de confianza entre los inspectores y el profesorado se consolida como un aspecto clave. Esta relación de confianza se construye sobre principios esenciales como la transparencia, la coherencia, el respeto mutuo y la confidencialidad. Sin estos valores, cualquier intento de asesoramiento por parte de la inspección podría interpretarse como una intervención externa o un mecanismo de

control encubierto, lo cual dificultaría la cooperación y limitaría el desarrollo profesional del docente.

En consecuencia, fomentar un clima de confianza mutua no solo refuerza la supervisión educativa, sino que también crea un entorno favorable para el aprendizaje y la mejora continua en los centros educativos.

El último gran bloque es la coherencia pedagógica y en este sentido el asesoramiento debe estar alineado con los principios del modelo educativo vigente: inclusión, equidad, aprendizaje competencial, evaluación formativa y uso pedagógico de las TIC. Solo así se garantiza su relevancia y utilidad práctica para los equipos docentes.

Según Soler (2015):

Para que los sistemas escolares encuentren en la Inspección un mecanismo interno de crítica, de dinamización y progreso que pueda garantizar en cada momento el cambio necesario para alcanzar los objetivos que la sociedad les está demandando, es necesario contar con un servicio de inspección que esté en condiciones de afrontar estos retos y posea la suficiente flexibilidad como para ir incorporando las innovaciones que los avances técnico-pedagógicos le exigen en los tiempos en que vivimos. (p.150).

Una vez más, se pone de relieve la necesidad de una inspección educativa dinámica, crítica y adaptativa, capaz de responder con agilidad a los retos emergentes del sistema escolar. En un contexto de constante transformación social y tecnológica, el cuerpo inspector no puede mantenerse anclado en modelos rígidos, sino que debe evolucionar hacia prácticas innovadoras y pedagógicamente fundamentadas.

Fernández Estrada (2003) señala que, al revisar las funciones establecidas en las normativas, puede inferirse que el asesoramiento está integrado en la supervisión y el control. Esto se debe a que supervisar sin ofrecer indicaciones para la mejora carece de sentido, del mismo modo que asesorar sin un conocimiento previo de la situación — obtenido a través del control— resulta ineficaz.

Asimismo, aborda la necesidad de superar la dicotomía entre las funciones de control y asesoramiento en la inspección educativa, proponiendo una visión integradora que refuerza la función asesora como clave para la mejora del sistema educativo.

En palabras de Frades (2019) “El asesoramiento es una tarea inherente al ejercicio profesional y lo que da calidad y coherencia a la inspección, una supervisión sin asesoramiento no es supervisión” (p.35).

Para el autor, ejercer una supervisión orientada a la consecución de la mejora supone priorizar el desarrollo de la función de asesoramiento y apoyo a los centros y al profesorado para conseguir crear en los centros escolares unas condiciones organizativas, sociales y culturales que faciliten el desarrollo de las propuestas de innovación y cambio.

La función asesora es, sin duda, una de las expresiones más valiosas del compromiso de la inspección educativa con la mejora de la calidad y equidad del sistema escolar. No obstante, su eficacia está condicionada por múltiples factores que deben ser abordados desde una estrategia de transformación institucional.

Superar los límites de tipo estructural, potenciar la formación continua y favorecer una cultura de colaboración son pasos imprescindibles para consolidar un asesoramiento

pedagógico de calidad, capaz de responder a los complejos retos de la educación del siglo XXI.

3.5 Liderazgo pedagógico en el ámbito educativo.

El liderazgo pedagógico ha adquirido una importancia creciente en los discursos y prácticas educativas contemporáneas debido a su influencia directa en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta relevancia se ha visto reforzada por la progresiva autonomía otorgada a los centros escolares, que conlleva una mayor responsabilidad en la gestión de sus procesos internos y en los resultados obtenidos. En consecuencia, el papel del liderazgo escolar ha emergido como un factor estratégico para guiar las transformaciones educativas y promover entornos de aprendizaje eficaces.

Esta evolución se fundamenta tanto en los avances de la investigación sobre gestión del cambio en educación como en las orientaciones de las políticas públicas internacionales. En este contexto, los informes del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), impulsados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), evidencian que los sistemas educativos más descentralizados, donde los centros escolares asumen competencias clave —como el desarrollo curricular, la gestión institucional o la evaluación del profesorado—, favorecen un liderazgo más activo y comprometido con la mejora continua.

El informe de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica* (2008) destaca que “las escuelas exitosas necesitan un liderazgo, una

administración y una gestión eficaces”, subrayando que la eficacia institucional está estrechamente vinculada al rol de sus líderes educativos.

Por su parte, el influyente informe de McKinsey & Company (2007) sitúa el liderazgo escolar como el segundo factor más determinante en la mejora del rendimiento estudiantil, solo por detrás de la calidad docente. El estudio identifica tres elementos esenciales en los sistemas educativos más eficaces: la captación del mejor talento para la docencia, el desarrollo profesional sostenido del profesorado y la garantía de una enseñanza de alta calidad para todos los alumnos. En relación con el liderazgo, se señala que los directivos escolares efectivos son clave para establecer altas expectativas, generar entornos de aprendizaje positivos y promover una cultura institucional orientada a la mejora.

Ambos informes han influido notablemente en las políticas educativas a nivel internacional, sirviendo de referencia para la implementación de estrategias orientadas a fortalecer el liderazgo escolar como vía esencial para impulsar la calidad del sistema educativo.

En esta misma línea, la OCDE (2008) subraya que “el liderazgo escolar es una prioridad de la política educativa en todo el mundo”, y advierte que el aumento de la autonomía de los centros y el foco en los resultados hacen necesario “reconsiderar la función de los líderes escolares”.

Esta reflexión resuena en el contexto español, donde la LOMLOE, en su Capítulo IV, artículo 131, establece que la dirección de los centros públicos debe conjugar “la responsabilidad institucional de la gestión del centro como organización, la gestión

administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo”.

Esta visión integradora del liderazgo directivo, que equilibra dimensiones administrativas y pedagógicas, plantea retos significativos para los equipos directivos. En este escenario complejo, la función asesora de la inspección educativa cobra especial relevancia, al ofrecer un acompañamiento técnico y profesional que facilita el desarrollo de un liderazgo eficaz y adaptado a las exigencias actuales. El asesoramiento, por tanto, se convierte en un recurso clave para consolidar procesos de mejora continua y garantizar el cumplimiento de los objetivos educativos en un entorno cada vez más demandante.

El Preámbulo de la LOMLOE (2020) subraya que la dirección escolar constituye un factor estratégico para garantizar la calidad del sistema educativo. Desde esta perspectiva, se apuesta por un modelo profesionalizado, alineado con las recomendaciones europeas, que integre el liderazgo pedagógico como una función clave, junto con la gestión organizativa y administrativa. Así, se afirma que la dirección escolar “ha de conjugar la responsabilidad institucional de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, y la lógica de buscar el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas”.

Este modelo de dirección escolar, basado en la combinación equilibrada de competencias administrativas y pedagógicas, solo puede consolidarse eficazmente si cuenta con un acompañamiento experto. La función asesora de la inspección educativa resulta fundamental para orientar a los directores en la toma de decisiones estratégicas,

alineadas con los principios de calidad, equidad e inclusión que promueve el marco legislativo vigente.

Medina (2014) subraya que el liderazgo pedagógico efectivo requiere de una formación específica que permita al directivo asumir un rol transformador desde tres dimensiones clave: la gestión institucional, la dimensión humana y la competencia técnica. En palabras del autor, estas competencias son necesarias para “encaminar al centro hacia el logro de los objetivos de mejora (...) actuando con empatía, sensibilidad, afán de veracidad, honestidad y don de gentes” (p.110).

Estas dimensiones no se desarrollan de forma espontánea, sino que requieren un acompañamiento profesional que oriente su aplicación contextualizada. La función asesora de la inspección educativa puede desempeñar aquí un papel esencial, no solo en la formación inicial de los directivos, sino también en su desarrollo profesional continuo, fomentando una cultura organizativa basada en la mejora, la colaboración y la innovación.

3.5.1 Definición y cualidades del liderazgo.

La palabra líder proviene del inglés “leader”. Se define a los líderes como las personas capaces de guiar e influir a otras personas o grupos de personas, y que éstos además lo reconocen. El liderazgo es una serie de competencias profesionales que tienen como intención el desarrollo competencial de otros individuos para, mediante el uso de una comunicación eficiente, dirigirlos óptimamente a la consecución de las metas y objetivos marcados por una determinada estrategia.

CUALIDADES DEL LIDERAZGO EDUCATIVO	
01	TENER PERSPECTIVA. Un líder de un centro educativo debe tener perspectiva y ampliar su visión adaptando el proyecto educativo a los tiempos actuales.
02	GESTIONAR RRHH. Ser capaz de coordinar al personal que trabaja en el centro para conseguir los objetivos fijados.
03	FOMENTAR LA IMPLICACIÓN DE FAMILIAS E INSTITUCIONES Involucrar a las familias en el funcionamiento del centro y en la realización de actividades para conseguir una formación de calidad e integral.
04	EVALUAR. Realizar evaluaciones periódicas con el fin de comprobar que el funcionamiento del centro sea el correcto.
05	PENSAMIENTO POSITIVO Las ideas negativas pueden ser una enorme fuente de problemas en el ámbito escolar en el que la motivación es esencial.
06	SER PERSEVERANTE Las estrategias puestas en marcha necesitan del tiempo suficiente para florecer y dar sus frutos.
07	PREVER El hecho de ser audaz no ha de estar reñido con una visión de futuro que permita prever necesidades en el medio y largo plazo y establecer un protocolo de actuación al respecto.
08	COMUNICAR OBJETIVOS DE FORMA ADECUADA Es importante que todo el equipo de trabajo esté perfectamente informado de las metas a conseguir en un ambiente organizacional de confianza y optimismo.
09	TOMAR DECISIONES EFICACES. Tras escuchar opiniones y aportaciones de los actores implicados en todo proceso, el líder será quien debe decidir el rumbo en última instancia.
10	FOMENTAR LA MEJORA CONTINUA La excelencia siempre será el fin último de la institución en todas sus actividades. Con este mismo objetivo, es necesario fomentar el aprendizaje continuo de todos los actores implicados en el proceso educativo.

Figura 4: Cualidades del liderazgo. Fuente: Elaboración propia a partir de los apuntes de la asignatura “Dirección estratégica de Organizaciones Educativas”

Desde su auge en la década de 1970, la investigación sobre la dirección escolar ha estado estrechamente ligada al debate sobre la efectividad de diversos estilos de liderazgo educativo para potenciar los resultados en el aprendizaje, predominando en la actualidad el liderazgo democrático y distribuido.

El liderazgo pedagógico, para ser eficaz en contextos complejos y cambiantes, requiere ser compartido y articulado entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Así lo plantea Bolívar (2012), al señalar que “sólo a través de este tipo de

liderazgo es posible que la organización aprenda y pueda responder a todas las demandas y exigencias del entorno. La complejidad de la realidad actual hace imposible que un único individuo ostente todo el liderazgo y desempeñe todas las funciones y responsabilidades que a él se asocian” (p.3).

Este enfoque vuelve a reforzar la necesidad de una inspección educativa que, mediante su función asesora, promueva estructuras de liderazgo distribuido en los centros. Acompañar a los equipos directivos en la creación de culturas organizativas colaborativas permite dar respuesta de forma más ágil y contextualizada a los desafíos educativos actuales.

En este sentido, el liderazgo pedagógico también asume un carácter transformador, ya que según el mismo autor supone involucrar a los demás en una meta de cambio y mejora de la organización.

En el contexto del asesoramiento de la inspección educativa, este modelo resulta especialmente relevante. El liderazgo distribuido permite que las funciones de asesoramiento no se limiten únicamente al inspector, sino que se extiendan a los equipos directivos, docentes y demás agentes implicados en el proceso educativo. Así, la inspección se convierte en un proceso más colaborativo y dinámico, donde el conocimiento y la toma de decisiones se enriquecen a través de múltiples voces y experiencias, fortaleciendo el desarrollo profesional y el aprendizaje organizativo.

Tal y como ponen de manifiesto Rodríguez Bravo et al. (2021), el liderazgo pedagógico exige a la inspección ser capaz “(...) de influir en el profesorado, impulsar proyectos que atiendan a las necesidades de cada centro y se concreten en objetivos relacionados con el aprendizaje del alumnado” (p.27).

Este modelo promueve la participación activa del profesorado, el trabajo en equipo, la delegación de responsabilidades y la toma de decisiones colaborativas. Además, fomenta el desarrollo profesional y la autonomía docente, fortaleciendo la cultura organizativa y generando estructuras más resilientes y adaptativas.

Entre sus principales ventajas cabe destacar la democratización del liderazgo la sostenibilidad institucional y el empoderamiento profesional. Aunque también enfrenta desafíos como la necesidad de coordinación eficaz o el riesgo de dispersión de responsabilidades.

En un entorno educativo cada vez más complejo y emocionalmente exigente, las competencias emocionales se han revelado como un componente esencial del liderazgo eficaz. Goleman (1995), a través de su teoría de la inteligencia emocional, subraya que liderar de manera efectiva implica la capacidad de reconocer, comprender y gestionar adecuadamente tanto las propias emociones como las de los demás.

Aplicado al contexto escolar, este modelo pone de relieve la importancia de generar un clima positivo sustentado en la empatía, la confianza y el respeto mutuo. El líder emocionalmente inteligente no solo fomenta relaciones saludables entre los miembros de la comunidad educativa, sino que también actúa como mediador en la resolución de conflictos y promueve el bienestar emocional de docentes y alumnado. Entre los componentes fundamentales de esta competencia, Goleman destaca el autoconocimiento, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

Desde esta perspectiva, el asesoramiento que ejerce la inspección educativa adquiere una dimensión relacional de gran valor. Las competencias emocionales del

inspector se convierten en herramientas estratégicas para generar entornos de trabajo basados en la confianza, lo que a su vez facilita procesos de mejora pedagógica sostenibles. Un inspector con liderazgo emocionalmente inteligente impulsa el desarrollo profesional del profesorado, fortalece el vínculo con los equipos directivos y contribuye a construir una cultura organizativa centrada en la cooperación y la mejora continua.

Estañan (2014) refuerza esta visión al afirmar que la labor de la inspección educativa debe orientarse al desarrollo profesional, adaptándose a las necesidades específicas de cada centro y fomentando la participación activa del profesorado: “Los centros son tratados individualmente, igual que cada una de las profesoras y profesores que los integran... De este modo, se obtiene una mayor participación y colaboración del profesorado y, en general, de toda la comunidad educativa” (p.77).

Asimismo, Soler Fierrez (2015) destaca que “los valores que puedan poseer los inspectores de educación son claves para ejercer esta profesión tan dependiente de unas relaciones humanas satisfactorias” (p.157), subrayando que el impacto del asesoramiento no se limita al plano técnico, sino que está profundamente influido por los valores personales del inspector.

En definitiva, valores como la honestidad, la integridad, la justicia y el compromiso con la equidad no solo legitiman la labor del inspector, sino que actúan como catalizadores del proceso de asesoramiento, facilitando un clima de confianza y colaboración que potencia la reflexión compartida y la transformación educativa.

3.5.2 El papel del liderazgo en la mejora educativa.

En el contexto educativo actual, caracterizado por una constante transformación y por la creciente complejidad de los entornos escolares, el liderazgo pedagógico se consolida como un modelo esencial para impulsar la mejora continua de los centros y promover cambios significativos en las prácticas educativas. Su valor va más allá de la mera gestión administrativa y se vincula de forma directa con la capacidad de movilizar al profesorado hacia objetivos comunes, fomentar una cultura colaborativa y situar el aprendizaje del alumnado como eje central de toda decisión pedagógica.

El concepto de liderazgo pedagógico ha sido elaborado desde distintas corrientes teóricas que, a pesar de sus diferencias, coinciden en destacar su papel como elemento decisivo en la transformación de los centros escolares. En este marco, la inspección educativa, tradicionalmente centrada en funciones de supervisión y control, comienza a adoptar una perspectiva más amplia y transformadora. Esta evolución la posiciona como un agente clave en el acompañamiento de los equipos docentes y directivos, actuando como facilitadora del desarrollo profesional y del cambio institucional a través de su función asesora.

Desde un enfoque conceptual, el liderazgo pedagógico implica ejercer una influencia positiva sobre la comunidad educativa con el objetivo de mejorar los resultados del alumnado. Esto se logra mediante la construcción de una visión compartida, la promoción de altas expectativas y la creación de contextos propicios para el aprendizaje significativo.

Leithwood, Day et al. (2006) identifican cuatro grandes prácticas de liderazgo que inciden directamente en el aprendizaje del alumnado:

1. Establecer una dirección clara, a través de la formulación de una visión común, expectativas elevadas y metas compartidas que orienten la acción educativa hacia la mejora del rendimiento estudiantil.
2. Desarrollar al personal, mediante estrategias de formación continua, apoyo profesional y reconocimiento que potencien las capacidades del profesorado para responder eficazmente a los desafíos del entorno.
3. Rediseñar la organización escolar, generando condiciones que favorezcan el trabajo colaborativo, la innovación y la implicación del profesorado en la toma de decisiones.
4. Gestionar eficazmente la enseñanza y el aprendizaje, mediante la supervisión de las prácticas docentes, la coordinación del currículo y el seguimiento del progreso del alumnado, promoviendo una cultura de mejora continua.

A partir de esta perspectiva, el liderazgo pedagógico no puede entenderse como una responsabilidad exclusiva de los equipos directivos, sino como una práctica distribuida que involucra al conjunto de la comunidad educativa, incluidos los inspectores de educación.

La inspección, en su papel de estructura externa de apoyo y orientación, está llamada a desempeñar una función estratégica en la dinamización de estos procesos de liderazgo compartido. Especialmente relevante resulta su intervención en el marco de la evaluación para la mejora y en el acompañamiento a iniciativas de innovación, ámbitos en los que puede ejercer una influencia decisiva para transformar la cultura organizativa de los centros y fortalecer su capacidad de mejora.

3.6. La función asesora de la inspección como impulsora del liderazgo pedagógico

En el complejo entramado del sistema educativo, cada nivel de responsabilidad desempeña un papel crucial en la consecución del fin último de la educación: ofrecer una enseñanza de calidad que favorezca el desarrollo integral del alumnado y su inserción activa y crítica en la sociedad. Por todo ello, se hace imprescindible establecer una mirada sistémica y relacional que permita comprender cómo la mejora de la escuela no depende exclusivamente de acciones aisladas, sino de la interacción coherente y sinérgica entre sus distintos actores.

Una de las piezas centrales de este engranaje es el liderazgo pedagógico ejercido desde la dirección escolar. Numerosos estudios, entre los que destaca Leithwood et al. (2006), han demostrado que el papel del director o directora como líder educativo influye significativamente en el clima escolar, en la motivación del profesorado y, de forma indirecta, en el rendimiento del alumnado.

Sin embargo, ejercer un liderazgo eficaz no es un resultado automático del cargo, sino una competencia que se construye progresivamente, a través de la formación, la experiencia y, especialmente, el acompañamiento experto.

Aquí es donde cobra especial relevancia la función asesora de la inspección educativa. Si bien tradicionalmente la figura del inspector se ha asociado a la supervisión y el control, hoy en día se reconoce su papel como guía, facilitador y referente profesional para los equipos directivos. En otras palabras, si se espera que un director sea un buen líder —capaz de promover el trabajo en equipo, dinamizar la innovación y orientar la acción docente hacia la mejora del aprendizaje—, resulta imprescindible que disponga de un apoyo institucional que le proporcione orientación

estratégica, respaldo normativo y una visión pedagógica de conjunto. Ese apoyo es, precisamente, la inspección educativa en su vertiente asesora.

Informes como los de la OCDE (2008, 2013) o el informe McKinsey (2007) han subrayado que “el factor escuela” —y dentro de él, el liderazgo directivo— es uno de los determinantes más influyentes en los resultados del alumnado. Por tanto, para que dicho liderazgo pueda desarrollarse plenamente, es necesario contar con una inspección que actúe como aliada estratégica, capaz de facilitar procesos de reflexión, identificar áreas de mejora, y apoyar la toma de decisiones basada en evidencias.

Este paralelismo genera una relación en cascada que merece ser subrayada: para que la escuela funcione bien, es necesario que su director ejerza un liderazgo pedagógico sólido; para que el director pueda desempeñar eficazmente ese liderazgo, necesita ser asesorado y acompañado por un inspector que actúe como referente y facilitador; y para que ese asesoramiento sea transformador, debe orientarse no al cumplimiento formal, sino a la construcción colectiva de una cultura de mejora y aprendizaje profesional.

Soler Fierrez (2015) destaca que el liderazgo del inspector no se sustenta únicamente en su posición institucional, sino que debe construirse día a día a través de su actuación profesional. Es en el contacto directo con los centros, especialmente durante las visitas, donde se pone en juego su capacidad de influir de forma efectiva. Tal y como afirma el autor, “el liderazgo se tiene cuando se sabe convencer a los demás y puede servir de ejemplo” (p.156), lo que implica una autoridad basada en la argumentación pedagógica, la coherencia y la ejemplaridad.

Este enfoque subraya que el liderazgo en la inspección educativa no puede ser impositivo ni jerárquico, sino que debe sustentarse en la capacidad de generar confianza, inspirar credibilidad y acompañar los procesos de cambio desde la cercanía profesional. En este sentido, la función asesora requiere no solo conocimientos técnicos, sino también habilidades relacionales que permitan al inspector ejercer una influencia positiva y transformadora en las comunidades escolares.

En este sentido, tanto el director como el profesorado, y también el inspector, conforman una red de corresponsabilidad que debe estar orientada a un objetivo común: mejorar la calidad de la enseñanza. El liderazgo del director impulsa al profesorado; el asesoramiento del inspector fortalece al director; y, en esa dinámica de apoyo mutuo, se construyen las condiciones necesarias para que la escuela avance de manera cohesionada y eficaz.

Para los autores Rodríguez, Alcalá et al. (2021) subrayan “la necesidad de que los Servicios de Inspección den una mayor relevancia a la supervisión de la práctica docente y al asesoramiento pedagógico, y que estas funciones sean inseparables del posterior acompañamiento en el desarrollo de las mejoras.” (pp.234-235)

Es por ello que, si pretendemos ser un vector de cambio, de influencia y mejora en la práctica docente, debemos ser líderes pedagógicos que propicien e influyan en los docentes, todo esto, desde el acompañamiento y asesoramiento cualificado.

Conviene también destacar que esta interdependencia no anula la autonomía de cada figura, sino que la pone en valor dentro de un marco colaborativo. El liderazgo del director no debe depender jerárquicamente del inspector, sino enriquecerse con su asesoramiento experto.

Del mismo modo, el inspector no sustituye el liderazgo pedagógico del centro, sino que lo potencia a través del acompañamiento, la reflexión compartida y la identificación de buenas prácticas. Así, se configura un modelo de supervisión educativa que no vigila, sino que orienta; que no impone, sino que facilita; y que no se limita a evaluar, sino que acompaña procesos de mejora sostenibles.

Esta concepción profunda del trabajo educativo como tarea colectiva encuentra especial sentido en el contexto actual, marcado por desafíos complejos como la inclusión, la equidad, la digitalización o la atención a la diversidad. Afrontar estos retos requiere que todos los niveles del sistema asuman su responsabilidad con visión ética, compromiso pedagógico y disposición al trabajo colaborativo.

En este marco, la figura del inspector, en su función asesora, se convierte en un elemento clave para garantizar la coherencia entre políticas educativas, liderazgo escolar y prácticas docentes.

En conclusión, el liderazgo pedagógico y la función asesora de la inspección no son eslabones aislados, sino partes interconectadas de un mismo proyecto educativo. Así entendido, el éxito de la escuela como institución transformadora de la sociedad dependerá, en gran medida, de la capacidad que tengamos para fortalecer esa red de apoyos que empieza en la inspección, se consolida en la dirección, se despliega en el aula y culmina en el aprendizaje del alumnado.

4. Metodología.

Este Trabajo de Fin de Máster se ha desarrollado mediante una revisión bibliográfica sistematizada con un enfoque cualitativo y documental, cuyo objetivo ha sido analizar la importancia de la función asesora de la inspección educativa como elemento clave para favorecer un liderazgo pedagógico eficaz en los centros escolares.

Se parte de la premisa de que la función de asesoramiento del cuerpo de inspección no solo complementa sus funciones de control y evaluación, sino que también se constituye como un instrumento estratégico para mejorar la toma de decisiones pedagógicas, fortalecer la autonomía institucional y apoyar el desarrollo profesional docente y directivo.

La naturaleza del objeto de estudio exige una aproximación cualitativa, centrada en la comprensión profunda y contextualizada de conceptos y prácticas vinculadas al asesoramiento educativo y al liderazgo pedagógico. Lejos de buscar una generalización cuantitativa, el propósito de esta metodología es ofrecer una visión crítica y fundamentada sobre cómo la función asesora puede incidir en la mejora del liderazgo en los centros educativos, a través del análisis de marcos normativos y estudios teóricos.

La elección de la revisión bibliográfica permite acceder a una amplia diversidad de fuentes que abordan el fenómeno desde múltiples perspectivas, tanto a nivel normativo como pedagógico y organizacional. Además, se justifica en la necesidad de reunir, contrastar y sintetizar el conocimiento existente para establecer relaciones sólidas entre el asesoramiento de los inspectores y la eficacia del liderazgo educativo.

4.1. Recopilación de información y búsqueda de fuentes.

La recopilación de información se realizó en varias etapas bien definidas, siguiendo un protocolo sistemático propio de las revisiones bibliográficas de carácter cualitativo.

En primer lugar, se procedió a la formulación de las preguntas de investigación, que orientaron todo el proceso metodológico. Las preguntas que guiaron este trabajo fueron:

1. ¿Qué marco normativo y conceptual regula la función asesora de la inspección educativa en el contexto español?
2. ¿De qué manera el asesoramiento ejercido por la inspección educativa puede contribuir al fortalecimiento del liderazgo pedagógico en los centros escolares?

Estas preguntas permitieron delimitar el enfoque del estudio, así como establecer criterios claros para la búsqueda y selección de fuentes relevantes.

A partir de ellas, se diseñó una estrategia de búsqueda estructurada, basada en la identificación y combinación de palabras clave en español e inglés relacionadas directamente con la temática del trabajo, tales como: “*inspección educativa*”, “*función asesora*”, “*liderazgo pedagógico*”, “*school leadership*”, “*educational supervision*”, entre otras. Estas combinaciones se aplicaron con operadores booleanos (and, or, not) para optimizar los resultados de búsqueda.

En segundo lugar, se llevó a cabo la búsqueda en fuentes académicas especializadas, seleccionando bases de datos reconocidas como Dialnet, Redalyc, Google Scholar y TESEO, así como repositorios universitarios nacionales e internacionales.

De igual modo, se consultaron documentos oficiales a través de portales institucionales del Ministerio de Educación, consejerías autonómicas y organismos internacionales como UNESCO, OCDE y la Comisión Europea, con el fin de incorporar marcos de referencia globales y comparados sobre liderazgo escolar e inspección educativa.



Figura 5: Fases de TFM. Fuente: Elaboración propia a partir de las fases de realización para la elaboración del trabajo.

4.2. Selección de fuentes. Criterios de inclusión y exclusión.

Una vez seleccionadas las fuentes, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Documentos académicos o institucionales con contenido relevante para la relación entre función asesora y liderazgo pedagógico.
- Publicaciones en español e inglés, preferentemente posteriores al año 2000, con énfasis en la producción científica de la última década.
- Fuentes con rigor metodológico y claridad conceptual, incluyendo artículos científicos, capítulos de libro, tesis doctorales y normativa vigente.

Se excluyeron aquellas publicaciones que abordaban la inspección exclusivamente desde una perspectiva administrativa o de control, sin tratar la dimensión asesora ni su vinculación con procesos de liderazgo escolar.

Este proceso de selección se articuló en tres fases:

- Revisión de títulos y resúmenes.
- Análisis del índice o estructura del documento.
- Lectura completa de los textos seleccionados para confirmar su relevancia.

La aplicación rigurosa de criterios de inclusión y exclusión en el proceso de selección de fuentes constituye un aspecto fundamental para garantizar la validez y la calidad de cualquier revisión bibliográfica. En este trabajo, la delimitación de dichos criterios ha respondido a la necesidad de centrar el análisis en documentos que aborden específicamente la relación entre la función asesora de la inspección educativa y el fortalecimiento del liderazgo pedagógico. Esta precisión temática no solo orienta el

alcance del estudio, sino que permite construir una base documental coherente, alineada con los objetivos planteados.

4.3. Técnicas de análisis cualitativo y su aplicación a las fuentes seleccionadas.

Una vez seleccionadas las fuentes definitivas, se aplicó un análisis cualitativo de contenido, centrado en la identificación de categorías emergentes y relaciones conceptuales. La lectura crítica de los documentos permitió organizar los hallazgos en torno a las siguientes dimensiones clave:

- Fundamentos teóricos y conceptuales de la función asesora.
- Normativa española sobre la inspección educativa y el liderazgo escolar.
- La función asesora como apoyo al liderazgo pedagógico: buenas prácticas y experiencias.
- Formación del personal inspector para el ejercicio del asesoramiento.
- Obstáculos y tensiones en el desarrollo de la función asesora.
- Propuestas de mejora y recomendaciones para su fortalecimiento.

En cuanto al análisis de los documentos, se utilizó un enfoque inductivo. Esto implicó una lectura atenta y reiterada de cada fuente, con el objetivo de identificar ideas centrales y relaciones significativas. Inicialmente, se aplicó una codificación abierta, en la que se extrajeron unidades de significado —frases, conceptos, argumentos— directamente del contenido. Estas unidades se organizaron en categorías emergentes relacionadas con el objeto de estudio.

A continuación, se llevó a cabo una codificación axial, que permitió establecer conexiones entre las categorías y agruparlas en torno a dimensiones analíticas más amplias, tales como: fundamentos conceptuales del asesoramiento, desarrollo normativo

de la función inspectora, estrategias de apoyo al liderazgo, o formación del cuerpo de inspección.

Para facilitar este proceso, se empleó una ficha de análisis documental en la que se recogieron sistemáticamente los datos clave de cada fuente (autor, año, objetivo, metodología, hallazgos principales, categorías identificadas).

Además, se elaboraron matrices de síntesis para comparar y contrastar los contenidos entre fuentes, lo que favoreció la triangulación entre la evidencia empírica, el marco normativo y los enfoques teóricos.

Una vez revisadas las fuentes, se agruparon en tres grandes bloques:

1. Literatura científica especializada, compuesta por artículos de investigación, capítulos de libro, tesis doctorales y revisiones académicas publicadas en revistas indexadas y editoriales de reconocido prestigio. Este grupo ha sido clave para establecer los fundamentos teóricos del estudio, identificar los principales enfoques sobre el asesoramiento de la inspección, y comprender cómo este se articula con prácticas de liderazgo educativo en distintos contextos.
2. Normativa y documentos institucionales, tanto de ámbito estatal como autonómico, que regulan el funcionamiento del cuerpo de inspección, delimitan sus funciones y competencias, y establecen orientaciones para el ejercicio del asesoramiento. Este corpus incluye leyes orgánicas, decretos, órdenes y planes de actuación emitidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, así como por diferentes Consejerías de Educación autonómicas.
3. Informes y estudios de organismos internacionales, como la OCDE, la UNESCO, la Comisión Europea y el Consejo de Europa, que proporcionan un

marco comparado sobre la evolución de la inspección educativa, el rol del liderazgo escolar y la importancia del asesoramiento como estrategia para la mejora de los sistemas educativos.

Esta triangulación de fuentes ha sido esencial para dotar al análisis de una visión más completa y coherente, evitando una lectura fragmentaria o reduccionista del objeto de estudio.

Como resultado de este proceso, se analizaron más de sesenta documentos que abordan, desde diferentes enfoques, la función asesora y su papel en el acompañamiento y fortalecimiento del liderazgo pedagógico en contextos escolares diversos. Esta metodología permitió construir una interpretación sólida, rigurosa y contextualizada sobre el papel del asesoramiento de la inspección educativa en el fortalecimiento del liderazgo escolar.



5. Análisis de la revisión bibliográfica.

La revisión bibliográfica constituye el eje central de este trabajo, al permitir una aproximación rigurosa y sistemática al conocimiento acumulado sobre la función asesora de la inspección educativa y su impacto en el desarrollo del liderazgo pedagógico en los centros escolares. A través del análisis de fuentes normativas y teóricas se han identificado las principales tendencias, aportaciones y desafíos que configuran este campo de estudio en el contexto actual.

El presente apartado recoge, por tanto, las reflexiones finales derivadas de este proceso de revisión, así como una revisión crítica de las limitaciones metodológicas encontradas, con el fin de ofrecer una visión honesta y contextualizada del alcance del trabajo realizado y de sus posibilidades futuras de desarrollo e investigación.

5.1. Reflexiones finales sobre la función asesora y su impacto en el liderazgo pedagógico.

El análisis realizado a lo largo de este trabajo permite afirmar, de manera contundente, que la función asesora de la inspección educativa se ha convertido en un factor decisivo para el desarrollo y consolidación de un liderazgo pedagógico efectivo en los centros escolares.

La literatura revisada, desde los planteamientos de Bolívar (2010,2012) hasta las aportaciones de Antúnez y Silva (2020) y Frades (2021), coincide en señalar que la evolución de la inspección educativa, desde una función centrada en el control y la supervisión normativa hacia un enfoque más pedagógico y formativo, responde a las demandas de un sistema educativo cada vez más complejo, diverso y orientado a la mejora continua.

Como subrayan Montecinos y Uribe (2016), el liderazgo escolar contemporáneo exige una orientación clara hacia el aprendizaje colectivo y la innovación, en la que el director deja de ser un mero gestor administrativo para convertirse en un agente clave del cambio educativo. En este contexto, la función asesora de la inspección educativa adquiere una relevancia estratégica, actuando como catalizadora de procesos de reflexión, autoevaluación y desarrollo profesional tanto en los equipos directivos como en el profesorado. Así, la inspección se posiciona como un aliado pedagógico capaz de acompañar, guiar y apoyar a los centros en la identificación de necesidades, el diseño de planes de mejora y la implementación de estrategias innovadoras adaptadas a cada realidad.

La literatura consultada (CIOIE, 2010; Silva, 2013; Álvarez 2021, etc.) destaca que el acompañamiento profesional de la inspección favorece la construcción de culturas escolares colaborativas, la promoción de la autonomía responsable y el fortalecimiento de las competencias directivas vinculadas a la gestión del cambio. Este enfoque bidireccional, en el que tanto inspectores como directivos se benefician del intercambio profesional, contribuye a la creación de entornos de aprendizaje profesional que trascienden la mera supervisión y se orientan hacia la mejora continua y la equidad educativa.

Sin embargo, los estudios revisados también ponen de manifiesto retos significativos para el ejercicio efectivo de la función asesora. Entre ellos, la necesidad de formación específica en liderazgo y acompañamiento pedagógico para los inspectores, la superación de inercias burocráticas y la adaptación de las estrategias de asesoramiento a las particularidades de cada centro y contexto educativo. Tal como señala Fullan (2014), el liderazgo pedagógico solo puede consolidarse en un entorno

donde el aprendizaje profesional sea una tarea colectiva, sostenida y respaldada por agentes externos con una visión formativa y transformadora.

En definitiva, la función asesora de la inspección educativa, cuando se ejerce desde una perspectiva contextualizada, reflexiva y colaborativa, se revela como un motor fundamental para la mejora de la calidad educativa y el desarrollo de un liderazgo pedagógico capaz de responder a los desafíos del siglo XXI.

5.2. Limitaciones de la revisión bibliográfica.

A pesar de la riqueza y profundidad del análisis realizado, es imprescindible reconocer las limitaciones inherentes a la metodología empleada, especialmente en lo que respecta al alcance, la naturaleza de las fuentes consultadas y la evolución dinámica del objeto de estudio.

En primer lugar, la revisión bibliográfica se ha centrado prioritariamente en el contexto español, lo cual responde al interés del trabajo por analizar la función asesora de la inspección educativa en relación con el marco normativo y organizativo propio del sistema educativo nacional. Sin embargo, esta focalización geográfica puede limitar la extrapolación de los hallazgos a otros contextos educativos con estructuras inspectoras diferentes o con enfoques alternativos de liderazgo escolar. Aunque se han incorporado algunas referencias de organismos internacionales como la OCDE o de autores con una visión comparada, la mayoría de las aportaciones provienen de estudios circunscritos al ámbito español.

Además, gran parte de los trabajos revisados son de naturaleza teórica, normativa o ensayística. Esto ha permitido construir un marco conceptual sólido y coherente, pero ha supuesto también una menor presencia de investigaciones empíricas

recientes que evidencien de forma cuantitativa o cualitativa el impacto real de la función asesora sobre indicadores específicos de liderazgo pedagógico, mejora escolar o desarrollo profesional docente. Esta limitación revela una oportunidad de futuro para impulsar estudios de caso, investigaciones longitudinales o evaluaciones de programas de asesoramiento llevados a cabo por los servicios de inspección.

Asimismo, aunque se han incluido obras de referencia de autores clásicos por su indudable valor fundacional, la rápida evolución de la realidad educativa —marcada por transformaciones tecnológicas, cambios sociales y nuevas demandas institucionales— exige una constante actualización del marco analítico. En este sentido, aspectos como la inteligencia emocional, la gestión del cambio, el liderazgo distribuido o el enfoque inclusivo requieren un seguimiento más sistemático desde la perspectiva inspectora, especialmente en lo que respecta a las competencias profesionales necesarias para ejercer un liderazgo pedagógico con capacidad transformadora.

Por último, cabe señalar que la selección de fuentes, aunque guiada por criterios de rigor, relevancia y coherencia temática, ha podido verse condicionada por la disponibilidad, accesibilidad y visibilidad de determinadas publicaciones. Esto podría haber limitado la inclusión de aportaciones emergentes, trabajos en otros idiomas o enfoques innovadores desarrollados en entornos menos explorados académicamente. Sería deseable, por tanto, que futuras investigaciones amplíen la base documental incorporando perspectivas internacionales, estudios transversales y enfoques metodológicos más variados que permitan enriquecer y contrastar los resultados aquí expuestos.

6. Conclusiones.

El presente Trabajo de Fin de Máster ha permitido constatar que la función asesora de la inspección educativa no solo tiene valor teórico o normativo, sino que representa una herramienta práctica de gran potencial para impulsar la transformación pedagógica de los centros escolares. A través de su ejercicio riguroso, ético y contextualizado, el asesoramiento puede convertirse en un verdadero motor de mejora institucional, especialmente cuando se orienta al fortalecimiento del liderazgo pedagógico.

Una de las principales implicaciones prácticas que se derivan de este estudio es que un buen asesoramiento tiene efectos concretos y medibles en la vida escolar. Su influencia se manifiesta, en primer lugar, en la construcción de liderazgos más reflexivos, estratégicos y participativos. Cuando los inspectores actúan como acompañantes técnicos de los equipos directivos, no solo ofrecen orientación normativa, sino que también facilitan la toma de decisiones pedagógicas informadas, fortalecen la planificación estratégica y promueven la cultura de la autoevaluación.

Desde una perspectiva organizativa, el asesoramiento eficaz también contribuye a mejorar la cohesión de los equipos docentes y a fomentar dinámicas de trabajo colaborativo. Esto tiene especial relevancia en contextos escolares complejos, donde el liderazgo pedagógico debe apoyarse en estructuras sólidas y relaciones profesionales basadas en la confianza. En este sentido, el papel del inspector como facilitador externo puede ayudar a reducir resistencias al cambio, mediar en situaciones de conflicto y catalizar procesos de mejora compartida.

En segundo lugar, el análisis desarrollado pone de relieve que la eficacia del asesoramiento depende en gran medida de su adaptación al contexto. No existen recetas

únicas para el desarrollo del liderazgo pedagógico; cada centro presenta particularidades organizativas, sociales y culturales que requieren un enfoque flexible. Por ello, una de las principales tareas del inspector consiste en interpretar esas realidades locales y proponer estrategias que respondan a necesidades concretas, respetando la autonomía institucional y reconociendo el saber profesional de los docentes.

Otra implicación práctica clave es la necesidad de institucionalizar el asesoramiento dentro de los planes de actuación de la inspección educativa. Para que sea realmente eficaz, el acompañamiento no puede depender únicamente de la voluntad personal del inspector ni quedar reducido a acciones puntuales. Requiere tiempo, planificación, seguimiento y evaluación. Invertir en una función asesora bien estructurada supone apostar por una inspección que actúe no como mera fiscalizadora, sino como agente formativo que genera valor añadido en los procesos educativos.

En esta línea, los hallazgos también apuntan a que el desarrollo de un asesoramiento de calidad demanda una formación específica y continuada del cuerpo de inspección. Las competencias necesarias para asesorar —liderazgo, comunicación, análisis institucional, acompañamiento emocional, entre otras— no son accesorias, sino fundamentales. Incluir estos aspectos en los programas de formación inicial y en la capacitación permanente de los inspectores es una condición indispensable para que el asesoramiento tenga impacto real y sostenible.

Finalmente, puede afirmarse que un modelo de inspección que sitúe el asesoramiento en el centro de su actuación está en condiciones de contribuir no solo a la mejora de los centros escolares, sino también a la transformación del propio sistema educativo.

El liderazgo pedagógico, cuando se ejerce con apoyo técnico, con autonomía y con visión estratégica, puede generar entornos más innovadores, inclusivos y centrados en el aprendizaje. Y para que ello ocurra, el asesoramiento debe dejar de ser una función secundaria para convertirse en un pilar vertebrador de la acción inspectora.



7. Sugerencias para futuras investigaciones.

La revisión bibliográfica y el análisis teórico realizado en este Trabajo de Fin de Máster han puesto de manifiesto la creciente relevancia de la función asesora de la inspección educativa como mecanismo para impulsar procesos de mejora institucional y fomentar el liderazgo pedagógico. No obstante, también se han detectado vacíos significativos en la producción científica actual, lo que abre nuevas posibilidades de investigación que permitan profundizar, con un enfoque empírico y contextualizado, en esta dimensión fundamental de la labor inspectora.

A continuación, se presentan algunas propuestas concretas para orientar futuras líneas de estudio:

1. Estudios de caso en centros educativos reales.

Es necesario avanzar hacia investigaciones cualitativas que analicen, mediante estudios de caso en profundidad, cómo se despliega la función asesora en diferentes tipos de centros: rurales y urbanos, públicos y concertados o con distintos niveles de complejidad organizativa. Estas investigaciones podrían incluir entrevistas semiestructuradas a inspectores, equipos directivos y docentes, observaciones directas de sesiones de asesoramiento y análisis documental de planes de mejora. El objetivo sería identificar patrones de actuación, buenas prácticas y obstáculos recurrentes, así como proponer marcos de actuación ajustados a la realidad educativa.

2. Investigación comparada entre comunidades autónomas:

Dado el carácter descentralizado del sistema educativo español, sería especialmente útil llevar a cabo estudios comparativos entre comunidades autónomas que analicen las diferencias en los enfoques, recursos y estrategias de asesoramiento que emplean los

servicios de inspección. Se podrían utilizar metodologías mixtas que combinen el análisis documental (normativas autonómicas, planes de inspección, protocolos de actuación) con cuestionarios y entrevistas a actores clave. Esta línea de investigación ayudaría a identificar modelos eficaces, transferibles y adaptables a otros contextos.

3. Evaluación del impacto del asesoramiento en el liderazgo pedagógico:

Otra línea prioritaria es la evaluación del impacto directo que tiene el asesoramiento de los inspectores sobre el fortalecimiento del liderazgo pedagógico en los centros. Para ello, se podrían diseñar estudios cuasi experimentales o longitudinales con instrumentos de evaluación pre y post intervención, analizando variables como la mejora en la toma de decisiones pedagógicas, el nivel de autonomía organizativa, el clima escolar o la cohesión del equipo docente. Complementariamente, se podrían aplicar entrevistas en profundidad o grupos focales para explorar percepciones cualitativas sobre los cambios observados.

4. Incorporación de metodologías participativas:

La voz de los actores implicados sigue siendo escasamente representada en la investigación sobre la función asesora. Por ello, se propone desarrollar estudios participativos en los que inspectores, docentes y directivos colaboren en la identificación de necesidades, el diseño de estrategias y la evaluación del asesoramiento recibido.

5. Análisis de los programas de formación inicial y continua del cuerpo de inspección:

Resulta necesario investigar en profundidad la oferta formativa dirigida a los inspectores en relación con el desarrollo de competencias específicas para el

asesoramiento pedagógico. Estudios de tipo evaluativo o de revisión crítica de planes formativos podrían revelar carencias en áreas clave como la comunicación efectiva, la mediación, la gestión del cambio, el liderazgo distribuido o la inteligencia emocional. A partir de estos diagnósticos, se podrían diseñar propuestas formativas más ajustadas, orientadas a una profesionalización integral del rol asesor.

6. Aplicación del enfoque de confianza relacional en la función asesora: Finalmente, se propone desarrollar investigaciones que aborden el papel de la confianza relacional —tal como lo plantean Bryk y Schneider (2002)— como elemento facilitador del asesoramiento. Estudios cualitativos que analicen las dimensiones del respeto, la integridad, la competencia y la estima mutua entre inspectores y asesorados permitirían comprender mejor cómo se construyen relaciones efectivas de colaboración y acompañamiento.

En síntesis, el futuro de la investigación sobre la función asesora de la inspección educativa pasa por superar el enfoque meramente teórico o normativo y adentrarse en estudios aplicados, participativos y multiescalares. Solo desde un conocimiento más empírico, situado y sensible a la diversidad educativa será posible consolidar un modelo de asesoramiento verdaderamente útil para responder a los desafíos del liderazgo pedagógico y la mejora institucional en el siglo XXI.

8. Referencias bibliográficas.

Alcalá Ibáñez, M. L. (2016). ¿Debe ser la Inspección impulsora de la innovación en los centros educativos? *Avances En Supervisión Educativa*, (26).

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i26.578>

Antúnez, S. y Silva, P. (2020). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 33, 1 - 21. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.688>

Antúnez, S. (2009). La Inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación escolar, *Avances en Supervisión Educativa*. Revista electrónica. (10), mayo.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.

Berengueras Pont, M.; Vera Mur, J.M. (2015) La Inspección de Educación en España: Actual contexto normativo, organizativo y funcional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 4, pp. 113-129.

Bolívar, A. (2013). Conferencia: Inspección educativa y mejora de la educación en un contexto de autonomía. www.aiec.cat/portal/documents/089_AIEC_SFG_Antonio_Bolivar.pdf

Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), pp. 79-106.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Casanova Rodríguez, María Antonia (2018). El necesario liderazgo pedagógico de la inspección educativa. *Innovamos. Revista de divulgación educativa*. Publicado el 18 de mayo de 2018. Recuperado el 6 de junio de 2024 de <https://revistainnovamos.com/2018/05/18/el-necesario-liderazgo-pedagogicode-la-inspeccion-educativa/>

Casanova Rodríguez, M. A. (2005). Supervisión, evaluación y calidad educativa. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 1. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/2>

Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas (<https://cioie.org/XVICIOIE/>)

Delors, J. y otros (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.

Estañán, S. (2014) Inspección y mejora del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*, 441

Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la Inspección. Características y propósitos. *Aula*, 25, 27–58. <https://doi.org/10.14201/aula2019252758>

Domínguez Guerra, R. M. (2019). Los ejes principales en la inspección de educación al servicio de la mejora de los centros docentes. *Supervisión 21: Revista de educación e inspección*, 53, 1 – 28.

Esteban Frades, S. (2014) *La Inspección de Educación. Historia, pensamiento y vida*. ADIDE y KRK Ediciones. <https://doi.org/10.14201/13374>

Esteban Frades, S. (2007). Reflexiones sobre las antinomias de la Inspección Educativa en España. Un problema sin resolver. *Avances en Supervisión Educativa*, 6. Junio. 2007.

Estefanía Lera, J.L. (2017a). La Inspección ante la innovación educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 27.

Estefanía Lera, J. L. (2021). Nuevo modelo de Inspección Educativa centrado en la evaluación y la mejora. *Avances en Supervisión Educativa*, 36. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.736>

Fernández Estrada, J. (2003). *Reflexiones sobre las antinomias de la inspección educativa en España: un problema sin resolver*. *Avances en Supervisión Educativa*, (1).

Gómez-Elegido Ruizolalla, M. C. (2002). La inspección: su función en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, (329), 91–103.

Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys for maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education. Recuperado en <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.

Martínez Ochoa, H. D., Sánchez-Morales, J. V., & Sierra Socorro, J. J. (2023). El perfeccionamiento del asesoramiento en la inspección escolar, una vía para mejorar la gestión escolar. *Mendive. Revista de Educación*, 21(4), e3353.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3353>

Medina, A. y Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educación*, 53 (1), 91-113.

Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2).

Monarca, H. & Fernández-González, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa*, 159, 212-233.

Montecinos, C., Uribe, M., & Volante, P. (2020, julio). *Liderazgo escolar: Aprendiendo en tiempos de crisis: Conectar, colaborar, contener, capacitar y confiar* [Informe técnico]. Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile.
<https://lidereseducativos.cl/informe-liderazgo-escolar-en-tiempos-de-crisis/>

Ramos Fresno, M. (2016). Modalidades intervención en el asesoramiento a los equipos directivos, al profesorado y a los distintos órganos de coordinación docente. *Avances en*

Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 25, 1 – 18. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/553/395>

Rodríguez Bravo, Marcos Francisco et al. (2021). Marco para el buen desempeño de la Inspección educativa. Retos y desafíos por alcanzar. Unión Sindical de Inspectores de Educación, USIE. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1fl_6nuW0-SMKs0CcViUTXIhChLp57VQt/view

Romero Ureña, C. (2019) El día a día de una inspectora de educación. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 171-179.

Sarasúa Ortega, A. (2019) La inspección de educación, un futuro incierto. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 91-104.

Secadura Navarro, T. (2008). Principios de organización de la inspección educativa en el Estado Español. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* Núm. 8, p. 10.

Silva García, B. (2012). El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *Universidad Autónoma de Barcelona*.

Soler Fierrez, E. (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(4). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2723>