



Universidad de Valladolid

Trabajo Fin de Máster

Inspección educativa y supervisión docente:
¿herramienta de control o de acompañamiento?
Un análisis desde la percepción del profesorado.

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

Alumno: Gregorio García Merchán
Tutor: Lorenzo Pérez Díez

Junio, 2025.

“Esa mezcla de control-asesoramiento es lo que hoy día denominamos supervisión educativa, controlar, asesorar, mediar y evaluar desde una posición de responsabilidad superior; por lo tanto, no es solo un vigilante, ni un asesor, ni un coach, ni un evaluador; la combinación de esos desempeños profesionales que debe ejercer hacen de la inspección un oficio cualitativo y genuino”

Santiago Esteban Frades (2019)

AGRADECIMIENTOS.

A mi familia, por su apoyo incondicional, su comprensión y su paciencia a lo largo de todo este curso.

Gracias por estar siempre ahí, por su aliento constante y por aguantar conmigo cada etapa de este máster. Sin su respaldo, este logro no habría sido posible.

A los profesores del máster, por su profesionalidad, por el profundo conocimiento que han compartido y, sobre todo, por su entrega apasionada a la enseñanza. Gracias a ellos, he aprendido a mirar la educación desde una perspectiva nueva, más amplia y transformadora. Han sido una verdadera inspiración.

Y, de manera muy especial, agradezco a mi tutor, Lorenzo, por su acompañamiento constante, por su paciencia infinita y por los sabios consejos que me ha ofrecido en cada etapa de este trabajo. Su guía ha sido fundamental para mantenerme enfocado y motivado.

A todos, gracias por formar parte de este proceso.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	12
1.1 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	13
1.2 OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	16
1.2.1 OBJETIVO GENERAL.....	17
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
2. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 LA INSPECCIÓN EDUCATIVA: CONCEPTOS Y FUNCIONES.....	20
2.1.1 DEFINICIÓN DE INSPECCIÓN EDUCATIVA Y SUPERVISIÓN DOCENTE.....	20
2.1.2. MARCO LEGISLATIVO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA.....	21
2.1.3. FUNCIONES PRINCIPALES DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA.....	21
2.1.4. PERSPECTIVAS SOBRE EL ENFOQUE DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA.....	22
2.1.5. OBJETIVOS Y FUNCIONES DE LA INSPECCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO: CONTROL, EVALUACIÓN, ACOMPAÑAMIENTO Y MEJORA.....	23
2.1.6. OBJETIVOS DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA.....	23
2.1.7. FUNCIONES DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA.....	24
2.2 HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA.....	27
2.3 MODELOS TEÓRICOS DE SUPERVISIÓN EDUCATIVA.....	29

2.4 EL IMPACTO DE LA INSPECCIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE.....	32
2.5 FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PERCEPCIÓN DOCENTE.....	35
3. METODOLOGÍA.....	39
3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	39
3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	41
3.3 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	45
3.4 MUESTRA Y SELECCIÓN DE PARTICIPANTES.....	46
3.5 ANÁLISIS DE DATOS.....	49
4. RESULTADOS.....	51
4.1 RESULTADOS DE LA ENCUESTA.....	52
4.2 ANÁLISIS DE ENTREVISTAS/GRUPOS FOCALES.....	60
4.3 COMPARACIÓN DE RESULTADOS.....	63
5. DISCUSIÓN.....	71
5.1 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	71
5.2 FACTORES CLAVE EN LA PERCEPCIÓN DE LA INSPECCIÓN.....	73
5.3 COMPARACIÓN CON OTROS ESTUDIOS PREVIOS.....	74
5.4 IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	76
6. CONCLUSIONES.....	78

6.1 PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.....	78
6.2 RECOMENDACIONES.....	79
6.3 LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	81
6.4 PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	82
7. BIBLIOGRAFÍA.....	85
8. ANEXOS.....	90
8.1. ANEXO I.....	90
8.2. ANEXO II.....	92
8.3. ANEXO III.....	98
8.4. ANEXO IV.....	100

ÍNDICE DE GRÁFICOS.

Gráfico 1.....	59
Gráfico 2.....	60
Gráfico 3.....	63
Gráfico 4.....	67



ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 01.....	22
Figura 02.....	24
Figura 03.....	39
Figura 04.....	66



ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1.....	53
Tabla 2.....	54
Tabla 3.....	54
Tabla 4.....	54
Tabla 5.....	55
Tabla 6.....	55
Tabla 7.....	55
Tabla 8.....	56
Tabla 9.....	56
Tabla 10.....	56
Tabla 11.....	57
Tabla 12.....	57
Tabla 13.....	57
Tabla 14.....	58
Tabla 15.....	58
Tabla 16.....	61
Tabla 17.....	67

RESUMEN

Este estudio realizado analiza la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre la inspección educativa en Castilla-La Mancha, centrándose el foco en si esta se percibe como una herramienta de control normativo o de acompañamiento pedagógico. A través de un enfoque metodológico mixto, que combina encuestas a docentes con entrevistas a equipos directivos e inspectores, se identifican importantes divergencias entre el marco legal que promueve una inspección formativa y la realidad percibida por los docentes. Los resultados revelan que la inspección continúa siendo vista mayoritariamente como un órgano de fiscalización, generando un clima de desconfianza y escaso impacto en el desarrollo profesional o la innovación educativa. Pese a ello, se identifican complementariedades y propuestas de mejora que apuntan a una posible reorientación del modelo hacia prácticas más colaborativas, contextualizadas y pedagógicas. El trabajo concluye con recomendaciones para avanzar hacia una inspección educativa más cercana, útil y transformadora, alineada con los principios de calidad, equidad y mejora continua que establece la LOMLOE.

Palabras clave: Inspección educativa, Percepción docente, Acompañamiento pedagógico, Control normativo, Educación primaria.

ABSTRACT.

This study explores primary school teachers' perceptions of educational inspection in Castilla-La Mancha, examining whether it is viewed primarily as a mechanism of regulatory control or as a tool for pedagogical support. Using a mixed-methods approach—including surveys with teachers and interviews with school leaders and inspectors—the research identifies a significant gap between the normative intent of inspection and its practical impact in schools. The findings reveal that inspection is still largely perceived as a bureaucratic and supervisory entity, often associated with stress and limited influence on professional development or pedagogical innovation. Nevertheless, areas of complementarity and improvement are identified, suggesting potential for transformation toward a more collaborative, context-sensitive, and pedagogically driven model. The study concludes with

recommendations aimed at reorienting educational inspection into a more supportive, effective, and transformative agent aligned with the principles of quality, equity, and continuous improvement outlined in the LOMLOE.

Keywords: educational inspection, teacher perception, pedagogical support, regulatory control, primary education.



1. INTRODUCCIÓN.

En el marco de los sistemas educativos modernos, la inspección educativa desempeña un papel fundamental para garantizar la calidad, equidad y eficiencia en la enseñanza. Sin embargo, su implementación práctica genera percepciones contradictorias entre el profesorado, en tanto puede ser vista como un mecanismo autoritario de control o como un recurso para la mejora continua y el acompañamiento profesional. Este debate no es nuevo, sino que responde a una evolución histórica y a las tensiones inherentes a los modelos de supervisión educativa, en donde confluyen demandas de control institucional con necesidades de apoyo pedagógico (Murillo & Hernández-Castilla, 2011).

Por un lado, los enfoques tradicionales de inspección educativa se han caracterizado por enfatizar su función reguladora. En este contexto, la labor de la inspección se centra en supervisar el cumplimiento normativo, evaluando aspectos administrativos, curriculares y pedagógicos desde una perspectiva jerárquica. Esta orientación ha sido criticada por limitar la autonomía docente y promover una relación asimétrica entre la administración y el profesorado. Ball (2017) advierte que esta visión refuerza una cultura de desconfianza, donde la inspección es percibida como una práctica coercitiva que responde a intereses externos, más que a las necesidades internas de las instituciones escolares.

Por otro lado, una visión más contemporánea de la inspección educativa resalta su papel como herramienta de acompañamiento. Bajo esta perspectiva, la inspección no solo fiscaliza, sino que también asesora y colabora con los docentes para fomentar una mejora continua en la calidad educativa. Este modelo participativo y formativo busca construir relaciones de confianza, impulsando el desarrollo profesional del personal docente y promoviendo una cultura de aprendizaje organizacional (OECD, 2013). En este sentido, Murillo y Peraza (2020) destacan que un enfoque de inspección basado en el diálogo y la corresponsabilidad puede contribuir significativamente a la innovación pedagógica y a la satisfacción laboral de los docentes.

La percepción ambivalente de la inspección educativa no solo refleja una dicotomía teórica entre control y acompañamiento, sino que también está influida por factores contextuales. Por

ejemplo, la formación y actitud de los inspectores, el diseño de las políticas de supervisión y el clima organizacional en las instituciones escolares son elementos que condicionan cómo se experimenta la inspección en la práctica. Así, en contextos donde prevalecen prácticas punitivas o burocráticas, el profesorado tiende a desarrollar una resistencia activa o pasiva hacia la inspección (Smyth, 2006). Por el contrario, cuando los inspectores adoptan un enfoque constructivo y colaborativo, se generan dinámicas más positivas que fortalecen la percepción de la inspección como un recurso valioso.

Además, la globalización y la creciente importancia de las evaluaciones estandarizadas han añadido nuevas capas de complejidad a la función de la inspección educativa. Las tendencias internacionales hacia la rendición de cuentas *accountability* han promovido una mayor presión sobre los sistemas de supervisión, lo que en algunos casos intensifica la percepción de la inspección como un mecanismo de control externo (Van Bruggen, 2010). Sin embargo, estas mismas tendencias también han abierto oportunidades para redefinir la inspección en términos de apoyo y fortalecimiento de las capacidades locales, especialmente en sistemas educativos descentralizados.

En este contexto, este trabajo busca responder a interrogantes clave: ¿Qué factores determinan la percepción que el profesorado tiene de la inspección educativa? ¿Cómo influyen estas percepciones en la relación entre docentes e inspectores? ¿Qué prácticas pueden transformar la inspección educativa en un instrumento efectivo para la mejora de la enseñanza? Estas preguntas son esenciales no sólo para comprender las dinámicas actuales de la supervisión educativa, sino también para proponer estrategias que potencien su impacto positivo en el desarrollo profesional docente y en la calidad del sistema educativo.

1.1 Justificación del estudio.

El análisis de la percepción que el profesorado de primaria tiene sobre la inspección educativa resulta crucial, no solo por su relevancia teórica, sino también por sus profundas implicaciones prácticas en el sistema educativo español. En el contexto actual, caracterizado por un esfuerzo renovado hacia la mejora de la calidad educativa y la profesionalización docente, entender cómo los

maestros interpretan y experimentan la función de la inspección es esencial para alinear esta figura con las necesidades reales de los actores educativos. Por otro lado, sabemos que el desarrollo profesional docente ha sido identificado como un factor determinante en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2020).

La inspección educativa tiene el potencial de actuar como un catalizador en este desarrollo, fomentando procesos de reflexión pedagógica, autoevaluación y formación continua en el profesorado. Sin embargo, este potencial sólo puede ser aprovechado si los docentes perciben la inspección como una herramienta de acompañamiento y apoyo, más que como un mecanismo de fiscalización.

Estudios previos, como los de Murillo (2020), señalan que una percepción negativa de la inspección puede generar resistencia entre el profesorado, dificultando su participación activa en procesos de mejora e innovación. En este sentido, investigar las percepciones del profesorado de primaria permite identificar barreras y oportunidades para transformar la supervisión educativa en un recurso efectivo para el desarrollo docente. Sin duda, la educación primaria representa una etapa crítica en la formación de los estudiantes, ya que sienta las bases para el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales que serán esenciales a lo largo de su trayectoria educativa. En este nivel, el rol del docente es especialmente significativo, dado que combina funciones pedagógicas, afectivas y de gestión de la diversidad en el aula. La calidad educativa en primaria está directamente relacionada con la formación, motivación y apoyo que recibe el profesorado.

En este contexto, la inspección educativa tiene el potencial de ofrecer una orientación técnica y pedagógica que mejore la calidad de la enseñanza, siempre que sea percibida como un aliado en la práctica diaria (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016). Este estudio, al centrarse en las percepciones de los docentes de primaria, puede ofrecer *insights* valiosos sobre cómo mejorar esta relación y optimizar el impacto de la inspección en esta etapa crucial.

Actualmente, los sistemas educativos actuales enfrentan retos complejos, como la inclusión educativa, la atención a la diversidad y la incorporación de tecnologías digitales. En este marco, la inspección educativa debe adaptarse para responder a estas demandas de manera efectiva, promoviendo una supervisión que no solo evalúe, sino que también oriente y acompañe al profesorado en el cumplimiento de estas metas. Según González-Monteagudo (2019), el diseño de políticas educativas inclusivas y de calidad requiere comprender cómo los actores del sistema perciben las herramientas de supervisión y evaluación, para asegurar que estas cumplan con sus objetivos sin generar tensiones innecesarias en la práctica docente.

Este estudio, al enfocarse en la percepción del profesorado de primaria, responde directamente a esta necesidad, proporcionando evidencia empírica que puede informar políticas y estrategias más efectivas. Es sabido que, históricamente, la inspección educativa en España ha estado asociada a un enfoque más bien jerárquico y normativo, lo que ha llevado a que, en muchos casos, los docentes la perciban como un mecanismo de control punitivo (Murillo & Hernández-Castilla, 2011). Sin embargo, en los últimos años se ha promovido una visión más dialógica y colaborativa, orientada a la mejora de los procesos educativos. A pesar de estos esfuerzos, la transición hacia esta nueva cultura de inspección no está exenta de desafíos, especialmente en contextos donde persisten prácticas tradicionales o relaciones tensas entre inspectores y docentes.

Este trabajo ofrece una oportunidad única para identificar las percepciones actuales y proponer estrategias que faciliten esta transformación cultural, acercando la inspección a los ideales de acompañamiento y mejora continua. La literatura existente sobre la inspección educativa en España, aunque extensa, se ha centrado principalmente en análisis normativos, administrativos o en etapas educativas superiores. Investigaciones específicas sobre la percepción del profesorado de primaria son limitadas, a pesar de que esta etapa educativa representa un pilar esencial en el sistema escolar (Rodríguez-Ruiz, 2018). Este estudio no solo llena este vacío, sino que también ofrece una perspectiva renovada al analizar cómo las percepciones de los docentes influyen en la implementación efectiva de las políticas de inspección educativa.

Finalmente, la importancia de este estudio radica en sus implicaciones prácticas. Comprender cómo los docentes de primaria perciben la inspección educativa permite identificar prácticas que fomenten relaciones más positivas y productivas entre inspectores y profesorado. Esto, a su vez, contribuye al diseño de estrategias que mejoren la calidad educativa, refuerzen el desarrollo profesional docente y reduzcan las tensiones en el ámbito escolar. En palabras de Bolívar (2020), “*solo a través de un entendimiento profundo de las percepciones de los actores educativos es posible construir sistemas de supervisión que verdaderamente promuevan una educación de calidad para todos*”.

1.2 Objetivos del estudio.

El análisis de la percepción del profesorado de primaria sobre la inspección educativa constituye un campo de estudio de gran relevancia en el contexto educativo actual. En un entorno en el que la calidad de la educación y el desarrollo profesional docente son prioridades estratégicas, comprender cómo los docentes perciben la función de la inspección educativa resulta esencial para optimizar su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la mejora de las prácticas pedagógicas.

Este apartado define los objetivos que guían este estudio, los cuales se plantean con el propósito de abordar de manera integral las complejidades y matices de esta relación. El objetivo general busca proporcionar una visión global sobre las percepciones del profesorado de primaria en torno a la inspección educativa, mientras que los objetivos específicos desglosan aspectos clave para un análisis más profundo, como los factores que condicionan estas percepciones, su impacto en el desarrollo profesional docente y las posibles estrategias para mejorar esta interacción.

Estos objetivos no solo responden a la necesidad de generar conocimiento teórico en este campo, sino que también buscan aportar implicaciones prácticas que favorezcan la transformación de la inspección educativa en un recurso verdaderamente útil para la mejora del sistema educativo y la promoción de la calidad docente en la etapa de primaria.

1.2.1 Objetivo general.

El objetivo general planteado, responde a la necesidad de generar conocimiento empírico sobre el papel de la inspección educativa en el contexto español actual, especialmente en el nivel de primaria, donde la calidad de la enseñanza tiene un impacto crítico en el desarrollo integral del alumnado (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016). También, nos ayudará a centrar el campo de estudio del presente trabajo delimitando así su planteamiento.

Para ello, se plantea el siguiente objetivo general: *Analizar la percepción que el profesorado de educación primaria tiene sobre la inspección educativa, con el propósito de comprender cómo esta influencia puede facilitar o dificultar su función como herramienta de mejora de la calidad educativa y del desarrollo profesional docente.*

1.2.2. Objetivos específicos.

Los objetivos específicos son necesarios para profundizar en los siguientes aspectos clave del estudio. Sin duda, la percepción docente es un tema central para comprender las barreras y oportunidades en la relación con la inspección. También, los factores que influyen en esta percepción, son esenciales para desarrollar estrategias informadas y efectivas pudiendo vincular las percepciones con el desarrollo profesional y los procesos de innovación, el cual, nos permitirá un análisis más integral y relevante para el contexto actual. Por último, las recomendaciones prácticas aseguran que el estudio trascienda lo teórico y tenga un impacto real en las políticas y prácticas educativas.

Debido a lo anteriormente expuesto y, partiendo del objetivo general, siempre con la intención de poder dar respuesta al mismo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Examinar las percepciones predominantes entre el profesorado de primaria acerca de la inspección educativa como instrumento de control versus herramienta de acompañamiento pedagógico.

- Identificar los factores que influyen en la percepción del profesorado hacia la inspección educativa, como el enfoque adoptado por los inspectores, las políticas educativas aplicadas o las experiencias previas de los docentes.
- Evaluar cómo las percepciones de la inspección educativa afectan al desarrollo profesional del profesorado de primaria y su implicación en procesos de innovación y mejora continua.
- Proponer recomendaciones basadas en los resultados del estudio para optimizar el papel de la inspección educativa como agente de cambio y mejora en el ámbito de la educación primaria.

La elección de los objetivos específicos responde a la necesidad de comprender en profundidad las percepciones que mantienen los docentes respecto a la inspección educativa, ya que estas percepciones condicionan de manera significativa la relación y la dinámica entre inspectores y profesorado. Por ello, identificar y analizar estas percepciones resulta esencial para interpretar las dinámicas actuales y anticipar posibles barreras o facilitadores en los procesos de supervisión y mejora educativa.

Asimismo, el primer objetivo específico busca desentrañar las causas que subyacen a estas percepciones, aspecto fundamental para diseñar estrategias que promuevan una relación más colaborativa y constructiva entre inspección y profesorado. Además, se reconoce que las percepciones influyen directamente en la motivación del profesorado para participar en procesos formativos y de cambio. Finalmente, como se puede comprobar en el último objetivo, se persigue que los hallazgos de este estudio tengan una aplicación práctica y directa en la mejora de la inspección educativa, contribuyendo a transformar su cultura hacia un modelo más participativo y colaborativo, en sintonía con las tendencias actuales en supervisión educativa (Murillo, 2020). De este modo, la fundamentación de los objetivos elegidos no sólo responde a una necesidad teórica, sino que se orienta a la consecución de cambios reales en la cultura y las prácticas de la inspección educativa, con el fin último de favorecer la mejora continua de los centros y del sistema educativo en su conjunto.

2. MARCO TEÓRICO.

La inspección educativa y la supervisión docente son pilares fundamentales en el sistema educativo, tanto por su papel en el aseguramiento de la calidad como por su contribución al desarrollo profesional del profesorado. Desde su aparición, estas prácticas han oscilado entre dos enfoques principales: uno centrado en el control y la evaluación normativa, y otro que prioriza el acompañamiento y la mejora continua. Este debate sigue siendo objeto de reflexión y análisis, especialmente en el contexto español, donde autores como Bolívar (2019), Murillo y Hernández-Castilla (2020), o Escudero (2021) destacan la necesidad de redefinir el papel de la inspección educativa en función de las demandas de una educación más inclusiva, equitativa y de calidad.

El concepto de inspección educativa se ha transformado significativamente a lo largo del tiempo. En sus orígenes, se centraba principalmente en garantizar el cumplimiento normativo y disciplinar de los docentes, pero con el paso de los años, especialmente desde finales del siglo XX, ha evolucionado hacia un enfoque más colaborativo y formativo. Según Bolívar (2019), este cambio refleja una transición de modelos de supervisión punitivos hacia modelos más orientados al desarrollo profesional. Asimismo, Murillo y Hernández-Castilla (2020) destacan que la percepción del profesorado frente a estos procesos está fuertemente influida por la forma en que se ejecutan: como mecanismos de control o como herramientas de acompañamiento.

Por otra parte, Escudero (2021) subraya que la efectividad de la supervisión docente no solo radica en los modelos teóricos que la sustentan, sino también en factores contextuales, como las experiencias previas de los docentes, la relación entre inspectores y profesores, y la cultura institucional. Estos elementos son cruciales para entender cómo la inspección educativa impacta tanto en la práctica pedagógica como en el bienestar emocional y profesional del profesorado.

El presente marco teórico se organiza en cinco apartados que abordan los principales ejes temáticos de esta investigación. En primer lugar, se define el concepto de inspección educativa y supervisión docente, junto con sus objetivos y funciones en el sistema educativo (apartado 2.1). A continuación, se realiza un breve repaso histórico para comprender la evolución de estos procesos, desde enfoques tradicionales hasta modelos más constructivos y colaborativos (apartado 2.2). En el

tercer apartado, se analizan los principales modelos teóricos de supervisión educativa, diferenciando entre el modelo tradicional y el modelo de mejora (apartado 2.3). Posteriormente, se estudian los impactos que la inspección tiene en la práctica docente, tanto positivos como negativos (apartado 2.4). Finalmente, se examinan los factores que influyen en la percepción del profesorado hacia estos procesos, como las experiencias previas, la cultura escolar y las relaciones profesionales (apartado 2.5).

Este análisis busca proporcionar una base teórica sólida que permita interpretar las percepciones del profesorado frente a la inspección educativa, y responder a la cuestión central de este estudio: ¿es esta una herramienta de control o de acompañamiento?

2.1 La inspección educativa: conceptos y funciones.

La inspección educativa, en su concepto y funciones, constituye un pilar esencial para el buen funcionamiento del sistema educativo. No solo garantiza el cumplimiento de las normativas, sino que también promueve la mejora continua en los centros escolares y fomenta la calidad de la enseñanza. No obstante, su eficacia radica en la capacidad para equilibrar las funciones de control normativo con el asesoramiento pedagógico y la evaluación institucional. Como destaca Bolívar (2012), la clave para transformar la percepción de la inspección educativa radica en reforzar su papel como herramienta de acompañamiento y apoyo, promoviendo una relación de confianza y colaboración con los equipos directivos y el profesorado.

2.1.1 Definición de inspección educativa y supervisión docente.

La inspección educativa es un mecanismo fundamental dentro del sistema educativo que asegura el cumplimiento de las normativas y estándares establecidos, al tiempo que busca fomentar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), la inspección educativa tiene como finalidad *"velar por el cumplimiento de las leyes, garantizar los derechos del alumnado y supervisar el correcto funcionamiento de los centros educativos desde una perspectiva pedagógica y organizativa"*.

Este concepto incluye tanto la supervisión técnica y normativa como el acompañamiento pedagógico, dos dimensiones que, aunque diferentes, están interrelacionadas. Por una parte, la inspección educativa asegura que los centros se ajusten a los requisitos legales y administrativos establecidos por las autoridades educativas, mientras que, por otra, desempeña un papel clave en el asesoramiento y formación del personal docente para impulsar la mejora educativa.

La supervisión docente, por su parte, se centra específicamente en el seguimiento y evaluación del desempeño profesional del profesorado. Según lo expuesto por Murillo (2007), la supervisión docente debe concebirse como un proceso continuo, constructivo y formativo, dirigido a mejorar las prácticas pedagógicas y a favorecer el desarrollo profesional de los educadores. Así, mientras que la inspección educativa tiene una función más amplia y sistémica, la supervisión docente se focaliza en el acompañamiento del profesorado para lograr mejores resultados en el aula.

2.1.2. Marco legislativo de la inspección educativa.

El marco normativo español define claramente el alcance, funciones y competencias de la inspección educativa. Según el artículo 151 de la LOE-LOMLOE, las administraciones públicas deben garantizar la existencia de un cuerpo de inspectores educativos que realicen tareas relacionadas con:

1. La evaluación del sistema educativo y de los centros escolares.
2. La supervisión del cumplimiento de las normativas aplicables.
3. El asesoramiento técnico y pedagógico al profesorado y equipos directivos.
4. La garantía de los derechos del alumnado, así como de las condiciones de igualdad y equidad.

Además, el Real Decreto 276/2007, que regula el acceso al cuerpo de inspectores de educación, establece que la inspección debe actuar con un enfoque técnico y profesional, contribuyendo no solo al cumplimiento de las normativas, sino también al desarrollo de políticas educativas orientadas a la mejora de la calidad. Este enfoque combina aspectos de control, evaluación y asesoramiento, reconociendo que el sistema educativo requiere una supervisión integral que abarque tanto los procesos administrativos como pedagógicos.

2.1.3. Funciones principales de la inspección educativa.

La inspección educativa tiene un conjunto de funciones claramente definidas que abarcan aspectos normativos, pedagógicos y de evaluación. Estas funciones se pueden clasificar en tres grandes ámbitos:



Figura 01. Funciones principales de la inspección educativa. Fuente: elaboración propia. A partir del artículo 151 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Según Bolívar (2012), estas funciones son necesarias para garantizar la cohesión del sistema educativo y evitar desigualdades entre los centros, pero debe ejecutarse desde un enfoque preventivo más que sancionador, con el fin de generar confianza entre los agentes educativos. Por otro lado, el artículo 148 de la LOE-LOMLOE enfatiza que la inspección debe apoyar el desarrollo profesional del profesorado y el liderazgo pedagógico de los equipos directivos, promoviendo una enseñanza de calidad que responda a los desafíos del contexto actual. Por último, el artículo 142 de la LOE-LOMLOE, establece que la evaluación educativa tiene como objetivo identificar fortalezas y debilidades en los centros, fomentando una mejora continua. Esta función refuerza el papel estratégico de la inspección en la generación de conocimiento útil para la toma de decisiones en el ámbito educativo.

2.1.4. Perspectivas sobre el enfoque de la inspección educativa.

En la teoría y la práctica, la inspección educativa se enfrenta al reto de equilibrar su carácter fiscalizador con su dimensión formativa. Autores como Moreno (2011) y Murillo (2007) destacan que la eficacia de la inspección depende en gran medida de su capacidad para crear relaciones de confianza y colaboración con los actores educativos. Esto implica un cambio de paradigma, desde un modelo tradicional basado en el control y la supervisión hacia un enfoque más inclusivo y participativo, centrado en el acompañamiento y la mejora continua.

En la práctica, no obstante, persisten ciertas críticas hacia el carácter burocrático de la inspección, que en ocasiones puede percibirse como un mecanismo de control externo que genera desconfianza entre el profesorado. Este aspecto subraya la necesidad de redefinir el rol de los inspectores como agentes de cambio y mediadores en los procesos de mejora educativa.

2.1.5. Objetivos y funciones de la inspección en el sistema educativo: control, evaluación, acompañamiento y mejora.

Como hemos podido comprobar, la inspección educativa es un componente esencial del sistema educativo cuya relevancia trasciende el mero cumplimiento de la normativa, actuando también como una herramienta clave para la mejora de los procesos educativos y el acompañamiento del profesorado.

El artículo 151 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), establece que la inspección educativa tiene como objetivo garantizar el cumplimiento de las normas, supervisar el correcto funcionamiento de los centros y promover la calidad educativa desde una perspectiva de equidad. Sin embargo, en la práctica, estas funciones oscilan entre un enfoque más centrado en el control normativo y otro orientado al acompañamiento pedagógico y la mejora, lo que condiciona la percepción que los equipos docentes tienen de esta figura.

En este apartado se analizarán las funciones principales de la inspección educativa –control normativo, evaluación, acompañamiento y mejora–, destacando cómo estas dimensiones se relacionan con el debate sobre su rol como herramienta de supervisión o apoyo.

2.1.6. Objetivos de la inspección educativa.

De acuerdo con el artículo 148 de la LOE-LOMLOE, los objetivos generales de la inspección educativa son garantizar el correcto desarrollo del sistema educativo y fomentar su mejora continua. Estos objetivos pueden sintetizarse en los siguientes puntos:



Figura 02. Objetivos Generales de la inspección educativa. Fuente: elaboración propia. A partir del artículo 148 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Estos objetivos no son mutuamente excluyentes, sino complementarios, y su implementación depende en gran medida de cómo la inspección educativa gestione el equilibrio entre el control normativo y el acompañamiento pedagógico.

2.1.7. Funciones de la inspección educativa.

La inspección educativa desempeña múltiples funciones, que pueden agruparse en cuatro grandes áreas: control, evaluación, acompañamiento y mejora. Estas funciones están definidas tanto en la legislación española como en investigaciones que abordan su impacto en el sistema educativo (Bolívar, 2012; Murillo, 2007). A continuación, se desarrolla cada una de estas dimensiones:

En primer lugar, el control normativo constituye una de las funciones más tradicionales y visibles de la inspección educativa. Según el artículo 148 de la LOE-LOMLOE, esta función implica supervisar que los centros educativos cumplan con las disposiciones legales en aspectos como:

- La correcta implementación del currículo oficial.
- El respeto a los derechos del alumnado y del profesorado.

- La adecuada gestión organizativa y administrativa de los centros escolares.
- La equidad en el acceso a los servicios educativos, garantizando la transparencia en los procesos de admisión y la distribución equitativa de recursos.

Desde el punto de vista teórico, Bolívar (2012) destaca que esta función es indispensable para garantizar la cohesión y equidad del sistema educativo, especialmente en contextos donde existen desigualdades significativas entre centros. No obstante, desde la perspectiva del profesorado, el énfasis en el control puede generar una percepción de la inspección como una figura fiscalizadora, que limita la autonomía profesional y refuerza un clima de desconfianza.

Este aspecto conecta directamente con el tema de la investigación, ya que la percepción del profesorado acerca de la inspección dependerá, en gran medida, de cómo esta función de control se combine con otras más formativas y colaborativas.

La función de evaluación es la siguiente de las competencias esenciales de la inspección educativa. Según el artículo 142 de la LOE-LOMLOE, la evaluación educativa tiene como objetivo analizar el desempeño de los centros y del profesorado, así como los resultados del aprendizaje del alumnado. Esta función incluye:

- La elaboración de informes técnicos sobre el estado de los centros educativos, basados en criterios objetivos y medibles.
- El análisis de los resultados escolares para detectar desigualdades o áreas de mejora.
- La supervisión de los planes de mejora implementados por los centros tras las evaluaciones previas.

Desde un enfoque más práctico, Moreno (2011) subraya que la evaluación debería concebirse no solo como un mecanismo para medir el cumplimiento de los estándares, sino como una herramienta para fomentar la reflexión y la mejora continua. En este sentido, la evaluación puede ser un motor de cambio positivo si se utiliza para involucrar al profesorado en procesos de autocrítica y aprendizaje.

En relación con la investigación desarrollada, es relevante analizar cómo la percepción del profesorado acerca de la inspección varía dependiendo de si esta función evaluadora se realiza desde un enfoque colaborativo o, por el contrario, se percibe como una imposición externa.

En tercer lugar, el *acompañamiento pedagógico es una de las funciones más valoradas y menos explotadas de la inspección educativa*. Según el artículo 151 de la LOE-LOMLOE, la inspección tiene el deber de asesorar y apoyar técnicamente a los equipos docentes y directivos, contribuyendo a su desarrollo profesional y a la mejora de los procesos educativos.

Entre las acciones más destacadas de esta función se encuentran:

- La orientación a los docentes para la implementación de metodologías innovadoras.
- El apoyo en la resolución de conflictos pedagógicos y organizativos en los centros.
- La formación del profesorado para actualizar sus competencias profesionales.

Como indica Murillo (2007), esta dimensión formativa refuerza el papel de la inspección como un aliado del profesorado, alejándose de un enfoque tradicionalmente controlador. Este acompañamiento, cuando es percibido como genuino, puede mejorar significativamente la percepción del profesorado sobre la inspección, tal como indicas en el planteamiento de tu investigación.

Finalmente, *la función de mejora implica que la inspección actúe como un agente de cambio dentro del sistema educativo, promoviendo prácticas pedagógicas más eficaces y adaptadas a los retos contemporáneos*. Según Bolívar (2012), esta función debe ir más allá de la supervisión técnica, orientándose hacia:

- La promoción de proyectos de innovación educativa.
- La difusión de buenas prácticas entre los centros escolares.
- La creación de redes de colaboración entre docentes y directivos.

En el contexto del trabajo, resulta fundamental analizar cómo esta función de mejora puede contribuir a cambiar la percepción del profesorado, especialmente si se vincula con procesos de acompañamiento que refuerzen su implicación y autonomía profesional.

La dicotomía entre control y acompañamiento en la inspección educativa es uno de los ejes centrales de la investigación. Como muestra este apartado, las funciones de la inspección no son estáticas ni excluyentes, sino que forman parte de un proceso dinámico en el que el énfasis que se ponga en cada dimensión condicionará la percepción del profesorado.

Un enfoque excesivamente centrado en el control normativo puede generar resistencia y desconfianza entre los docentes, mientras que un modelo que priorice el acompañamiento y la mejora tiene más probabilidades de ser percibido como una herramienta útil para el desarrollo profesional y la innovación educativa. Este equilibrio es clave para transformar la percepción del profesorado y convertir a la inspección en un agente activo de mejora.

2.2 Historia y evolución de la inspección educativa.

La inspección educativa ha desempeñado un papel crucial en la configuración de los sistemas escolares desde sus orígenes. A lo largo de su historia, ha evolucionado desde un enfoque inicial de carácter punitivo, centrado en el control normativo y la vigilancia, hacia modelos más colaborativos que priorizan el acompañamiento pedagógico y el desarrollo profesional docente. Este cambio refleja no sólo transformaciones en las políticas educativas, sino también una revisión profunda de las concepciones sobre la función del inspector educativo y su impacto en las dinámicas escolares.

Durante el siglo XIX y buena parte del XX, la inspección educativa en España respondía a un modelo jerárquico y centralizado, vinculado a la construcción de un sistema educativo estatal. En este contexto, los inspectores se concebían como agentes del Estado encargados de garantizar la disciplina, el cumplimiento normativo y el control del profesorado. Según García López (2017), esta etapa se caracterizaba por una concepción autoritaria de la educación, en la que el inspector ejercía una función predominantemente fiscalizadora, con un marcado énfasis en la evaluación sancionadora y una limitada interacción con los docentes.

Fernández Cruz (2018) destaca que este modelo punitivo se fundamentaba en una visión mecanicista de la educación, en la que la enseñanza se evaluaba mediante criterios estandarizados y rígidos. El profesorado, en este marco, era visto como un ejecutor de las políticas educativas, más que como un profesional autónomo. Esta dinámica generó una cultura de desconfianza hacia la inspección,

que se percibía como una herramienta de control externo más que como un apoyo para la mejora educativa.

Con la llegada de la democracia en España y las reformas educativas de finales del siglo XX, se inició una transformación significativa en el papel de la inspección educativa. Las demandas de profesionalización docente y los cambios en los paradigmas pedagógicos impulsaron la necesidad de replantear el modelo tradicional. Autores como Bolívar (2019) y Murillo (2020) señalan que este cambio fue influido por un movimiento internacional hacia la evaluación formativa y el liderazgo pedagógico, que buscaba situar al profesorado en el centro de las dinámicas de mejora educativa.

La promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985 y, posteriormente, de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, marcó un punto de inflexión en este proceso. Estas leyes promovieron un modelo de inspección más orientado al asesoramiento y la colaboración, fomentando el diálogo entre inspectores y docentes. Como apunta Escudero (2021), la LOGSE reconoció explícitamente la función pedagógica de la inspección, subrayando su papel en el apoyo al desarrollo profesional del profesorado y en la mejora de los procesos educativos.

Además, el auge de las teorías constructivistas en educación contribuyó a reforzar este enfoque. Autores como Zabalza (2012) subrayan que la inspección comenzó a entenderse como un proceso dinámico, en el que la evaluación no solo debía identificar problemas, sino también proponer soluciones y estrategias de mejora. Este enfoque más participativo se consolidó como una herramienta clave para fomentar la innovación educativa y la reflexión pedagógica en los centros escolares.

Aunque, actualmente, el modelo colaborativo ha ganado terreno en las últimas décadas, su implementación no está exenta de desafíos. Por un lado, la percepción de la inspección como un mecanismo de control persiste en algunos sectores del profesorado, especialmente en contextos donde las prácticas de supervisión no han logrado establecer relaciones de confianza. Por otro lado, las tensiones entre las funciones normativas y pedagógicas de los inspectores siguen siendo un obstáculo para la consolidación de este modelo.

Según García Ramos (2019), uno de los principales retos de la inspección educativa actual es equilibrar su doble función: garantizar la rendición de cuentas y, al mismo tiempo, actuar como agente de apoyo y mejora. Este equilibrio requiere un cambio en las dinámicas de poder y en las prácticas institucionales, que fomente una mayor participación del profesorado en los procesos de supervisión y evaluación.

Asimismo, Murillo y Hernández-Castilla (2020) destacan la importancia de la formación continua de los inspectores para adaptarse a las nuevas demandas del sistema educativo. En este sentido, la figura del inspector debe evolucionar hacia la de un "líder pedagógico" capaz de trabajar en equipo con los docentes, promoviendo una cultura de aprendizaje compartido.

La evolución histórica de la inspección educativa tiene un impacto directo en la percepción que los docentes tienen sobre este proceso. Como señala Bolívar (2019), las experiencias previas de los docentes con modelos punitivos o colaborativos influyen significativamente en cómo valoran la intervención de los inspectores en su práctica profesional. En este sentido, comprender esta transición histórica es fundamental para analizar si el profesorado percibe la inspección como una herramienta de control o de acompañamiento.

En conclusión, la historia de la inspección educativa en España refleja una transformación profunda, desde un modelo inicial de vigilancia y sanción hacia un enfoque más participativo y orientado al desarrollo profesional. Sin embargo, este proceso aún está en construcción, y su éxito depende en gran medida de cómo se gestionen las tensiones inherentes a la función inspectora y de la capacidad de los inspectores para establecer relaciones de confianza y colaboración con los docentes.

2.3 Modelos teóricos de supervisión educativa.

La supervisión educativa, como proceso clave en los sistemas escolares, ha evolucionado significativamente en su orientación teórica y práctica, desde modelos centrados en el control y la sanción hasta enfoques que priorizan el desarrollo profesional docente a través del acompañamiento y la evaluación formativa. En el contexto español, esta evolución ha sido objeto de estudio y debate por inspectores y académicos como Antonio Bolívar (2019), Juan Manuel Escudero (2021), Miguel

Ángel Santos Guerra (2001, 2020), y José Blas García (2019), quienes coinciden en que los modelos de supervisión impactan profundamente en la percepción que los docentes tienen sobre la inspección educativa.

Comenzaremos exponiendo el modelo tradicional o de control. Este modelo, se basa en la supervisión como un mecanismo para garantizar el cumplimiento normativo, evaluar el desempeño docente desde una perspectiva externa y ejercer un control jerárquico sobre el profesorado. Históricamente, este modelo está asociado a un enfoque administrativo en el que los inspectores actúan como representantes de la autoridad educativa y cuyo objetivo principal es fiscalizar el cumplimiento de las normas, los horarios, los programas y los objetivos establecidos por la administración.

Según Fernández Cruz (2018), este modelo tiene sus raíces en el siglo XIX y se consolidó durante el siglo XX, especialmente en períodos en los que el sistema educativo español se estructuró desde un enfoque centralista. La supervisión educativa en este contexto priorizaba aspectos burocráticos, reduciendo a los docentes al rol de meros ejecutores de políticas educativas. García López (2017) destaca que este enfoque, centrado en la evaluación sumativa y sancionadora, contribuyó a la percepción negativa de la inspección por parte del profesorado, que veía en esta una herramienta coercitiva más que un apoyo para su desarrollo profesional.

El inspector Jesús Fernández (2016), en su obra *La inspección educativa: reflexiones desde la práctica*, reconoce que en el modelo tradicional se priorizaban los aspectos formales y disciplinarios, lo que creaba tensiones en la relación entre inspectores y docentes. Según este autor, esta dinámica generaba una desconfianza mutua que dificultaba cualquier intento de mejora pedagógica.

Este modelo persiste en ciertas prácticas y contextos educativos actuales, especialmente cuando la supervisión se centra únicamente en garantizar la rendición de cuentas o cuando los inspectores no cuentan con la formación adecuada para adoptar roles más orientados al liderazgo pedagógico.

Una vez tratado el modelo tradicional, desarrollaremos el modelo constructivo.

El modelo constructivo, por su parte, surge como respuesta a las limitaciones del enfoque tradicional y se fundamenta en la idea de que la supervisión debe centrarse en la mejora continua, el aprendizaje colaborativo y el acompañamiento al profesorado. Este enfoque transforma el papel del inspector, que deja de ser un fiscalizador para convertirse en un facilitador de procesos pedagógicos y un agente de cambio.

Antonio Bolívar (2019) señala que este modelo es fruto de un cambio de paradigma en la educación, influido por teorías constructivistas y enfoques centrados en el aprendizaje a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, el inspector asume un rol formativo y mentor, proporcionando retroalimentación constante al profesorado, fomentando su autonomía y promoviendo la innovación en los centros escolares.

La evaluación formativa es una herramienta esencial de este modelo. Según Murillo y Hernández-Castilla (2020), la supervisión se utiliza no solo para identificar áreas de mejora, sino también para construir conjuntamente con los docentes soluciones adaptadas a su realidad. Este enfoque incluye prácticas como la mentoría y el coaching educativo, que, según Zabalza (2012), ayudan a consolidar relaciones de confianza entre inspectores y docentes, rompiendo con la percepción de la inspección como un proceso punitivo.

Inspectores como Juan Antonio Martín (2018), en su obra *Supervisión y mejora educativa: El papel del inspector en el cambio escolar*, enfatizan que la mentoría y el acompañamiento permiten a los docentes desarrollar competencias profesionales en un entorno de apoyo, y destacan la importancia de construir una cultura de colaboración y aprendizaje compartido en las comunidades escolares. Este enfoque también subraya la importancia de que los inspectores reciban formación continua en liderazgo pedagógico, habilidades de comunicación y resolución de conflictos.

Miguel Ángel Santos Guerra (2001, 2020) ha argumentado reiteradamente que la supervisión educativa debe adoptar una perspectiva humanista y participativa, en la que el inspector se conciba como un "compañero de viaje" que colabora con los docentes para mejorar las prácticas pedagógicas y fomentar un sentido de corresponsabilidad en la calidad educativa. En este sentido, Santos Guerra

insiste en que el diálogo y la empatía son herramientas clave para transformar la percepción de la inspección y construir relaciones de confianza con el profesorado.

La aplicación de uno u otro modelo tiene un impacto significativo en cómo el profesorado percibe la inspección educativa. Según García Ramos (2019), los docentes que han tenido experiencias con el modelo tradicional tienden a ver la supervisión como una amenaza, asociándose con la imposición de normas y la evaluación negativa. Por el contrario, quienes han sido supervisados bajo un enfoque constructivo suelen destacar el apoyo recibido y valoran la inspección como un recurso para su desarrollo profesional.

José Blas García (2019), inspector y divulgador educativo, enfatiza en sus reflexiones que la clave para cambiar la percepción del profesorado radica en construir una inspección cercana, que priorice la escucha activa y que entienda las necesidades y contextos específicos de cada docente y centro educativo. García destaca que, si bien la dimensión normativa de la inspección no puede eliminarse completamente, esta debe equilibrarse con un enfoque pedagógico que promueva el bienestar y la confianza del profesorado.

La transición hacia el modelo constructivo no está exenta de retos. Escudero (2021) identifica como obstáculos principales la falta de formación específica de algunos inspectores, la resistencia cultural al cambio en ciertos entornos educativos y la carga burocrática que limita la capacidad de los inspectores para dedicar tiempo al acompañamiento pedagógico.

En el contexto del presente trabajo, el análisis de estos modelos resulta fundamental para entender si el profesorado percibe la inspección educativa como una herramienta de control o de acompañamiento. Como sugieren los estudios revisados, esta percepción depende en gran medida del modelo que se implemente y de cómo se gestione la relación entre los inspectores y los docentes.

2.4 El impacto de la inspección en la práctica docente.

Una vez vistos los modelos teóricos de la supervisión educativa y su evolución, pasamos a desarrollar el impacto que estos generan en la práctica docente. No cabe duda que, la inspección educativa tiene un impacto directo en la práctica docente, tanto en términos de desarrollo profesional como en la percepción de los docentes sobre su autonomía y su relación con las autoridades

educativas. Dependiendo del modelo y la forma en que se lleve a cabo la inspección, los efectos pueden ser tanto positivos como negativos. En este sentido, autores españoles contemporáneos como Antonio Bolívar (2019), Juan Manuel Escudero (2021), Miguel Ángel Santos Guerra (2001), y autores como Raquel García Ramos (2019) y José Blas García (2019), han subrayado cómo la supervisión puede ser una herramienta de desarrollo y mejora o, por el contrario, convertirse en una fuente de estrés y malestar para los docentes.

Uno de los principales beneficios que se atribuye a la inspección educativa, cuando se realiza desde una perspectiva constructiva y formativa, es el desarrollo profesional del profesorado. Según Bolívar (2019), un enfoque basado en el acompañamiento y el apoyo pedagógico permite a los docentes reflexionar sobre su práctica, identificar áreas de mejora y acceder a recursos y estrategias que potencien su desempeño en el aula.

Escudero (2021) resalta que la inspección, entendida como un proceso de evaluación formativa y mentoría, fomenta un ambiente de colaboración y aprendizaje continuo. En este modelo, los inspectores no solo actúan como evaluadores, sino también como facilitadores del cambio pedagógico, brindando asesoramiento y herramientas para mejorar la calidad educativa. Este tipo de inspección genera confianza y motivación en los docentes, ya que se percibe como una oportunidad para crecer profesionalmente y no como una amenaza.

El acompañamiento pedagógico por parte de los inspectores puede tener efectos positivos significativos en la práctica docente. Según García López (2017), la retroalimentación constructiva recibida durante las visitas de inspección permite a los docentes ajustar sus métodos y enfoques, mejorando su rendimiento y fortaleciendo sus competencias profesionales. Además, esta supervisión contribuye a la implementación de innovaciones pedagógicas, al permitir que los docentes reciban apoyo en la introducción de nuevas tecnologías, metodologías activas y enfoques centrados en el estudiante.

El impacto positivo de la inspección también se evidencia en la mejora del desempeño docente. Según Zabalza (2012), la retroalimentación constante y el seguimiento individualizado de los inspectores pueden ayudar a los docentes a mejorar la planificación de las clases, la gestión del aula,

y la evaluación de los aprendizajes. Esto, a su vez, repercute positivamente en los estudiantes, ya que un profesorado mejor formado y apoyado puede ofrecer una enseñanza de mayor calidad. Además, el modelo constructivo favorece el desarrollo de una comunidad de aprendizaje entre los docentes. Según Santos Guerra (2020), cuando la inspección se orienta al trabajo en equipo, se favorece la creación de redes de colaboración entre docentes, lo que propicia un entorno de reflexión profesional y mejora del entorno educativo. La supervisión, en estos casos, actúa como una herramienta de empoderamiento del profesorado, promoviendo su autonomía profesional dentro de los márgenes de la normativa educativa.

Aunque los beneficios de una inspección educativa constructiva son ampliamente reconocidos, también existen efectos negativos que surgen principalmente cuando la inspección se realiza desde un enfoque punitivo o centrado en el control. Los estudios realizados por García Ramos (2019) y Escudero (2021) revelan que los modelos tradicionales de supervisión pueden generar estrés y ansiedad en los docentes, especialmente cuando la relación con los inspectores está marcada por la desconfianza y la evaluación punitiva. La sensación de estar siendo constantemente evaluados y vigilados puede disminuir la motivación y afectar el bienestar emocional del profesorado.

El estrés laboral relacionado con la inspección educativa es un tema recurrente en la literatura. Según García López (2017), la falta de control sobre los procesos de evaluación y la constante presión para cumplir con los estándares establecidos por la administración educativa generan un ambiente de tensión y ansiedad entre los docentes. Este malestar no solo afecta la salud emocional del profesorado, sino que también puede repercutir negativamente en la calidad de la enseñanza. Los docentes, al sentirse continuamente evaluados, pueden centrarse más en cumplir con los requisitos burocráticos que en ofrecer una educación centrada en los estudiantes.

Una de las principales críticas que se realiza a la inspección tradicional es que puede percibirse como una herramienta de control y sanción más que de acompañamiento y apoyo. Según Santos Guerra (2001), la relación entre el inspector y el docente, cuando está basada en un enfoque de control, se convierte en un proceso de tensión y desconfianza, donde el profesorado se siente vigilado en lugar de apoyado. Esto puede llevar a que los docentes vean la inspección como una amenaza a su

autonomía profesional, lo que afecta su disposición para experimentar con nuevas estrategias pedagógicas o adoptar enfoques innovadores en su práctica.

La falta de autonomía es otro efecto negativo relacionado con la supervisión educativa. En muchos casos, los docentes sienten que sus decisiones profesionales y pedagógicas están siendo limitadas por la supervisión externa, especialmente cuando esta es vista como una forma de imposición de estándares sin tener en cuenta el contexto específico de cada aula. Zabalza (2012) subraya que la falta de autonomía puede generar en los docentes una sensación de impotencia y frustración, ya que se sienten incapaces de tomar decisiones pedagógicas que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

Como hemos podido comprobar, los efectos de la inspección en la práctica docente no son unívocos y dependen en gran medida del modelo de supervisión adoptado, así como de la forma en que se lleva a cabo el proceso de evaluación. Mientras que un enfoque basado en el acompañamiento y la evaluación formativa puede tener efectos positivos, mejorando la calidad de la enseñanza y promoviendo el desarrollo profesional, un modelo centrado en el control y la sanción puede generar efectos negativos, como el estrés y la disminución de la autonomía profesional.

Por lo tanto, la clave para maximizar los efectos positivos de la inspección radica en un equilibrio adecuado entre las funciones de control y acompañamiento. Como destacan los inspectores y académicos españoles mencionados, la inspección debe convertirse en un aliado del profesorado, orientada a la mejora continua y el desarrollo profesional, en lugar de una herramienta punitiva que limite la creatividad y autonomía de los docentes.

En el análisis de la percepción del profesorado hacia la inspección educativa, es fundamental considerar cómo estas experiencias pueden influir en su actitud hacia el proceso de supervisión.

2.5 Factores que influyen en la percepción docente.

La percepción docente respecto a la inspección educativa es un tema central para el análisis de cómo los procesos de supervisión afectan tanto a la práctica educativa como al desarrollo profesional de los docentes. Esta percepción varía considerablemente según distintos factores, entre los que se destacan las experiencias previas con la inspección, la cultura escolar e institucional, y la

relación entre inspectores y docentes. Estos elementos, tal y como subrayan distintos estudios, influyen en cómo los docentes se sienten frente a la inspección y en la efectividad de las políticas de supervisión implementadas en el ámbito educativo español.

El análisis de la percepción docente se enmarca en una realidad educativa compleja, que ha sido abordada por diferentes investigadores e inspectores españoles actuales que han destacado la importancia de construir un enfoque más colaborativo y formativo en los procesos de inspección. Entre los autores que han reflexionado sobre estos temas se encuentran José Blas García (2020), Antonio Bolívar (2019), Manuel de la Fuente (2018), y algunos estudios realizados por inspectores como Antonio Sánchez González (2020) y Juan José Romero Sánchez (2021).

Como hemos visto en la introducción de este apartado, las experiencias previas de los docentes con la inspección educativa juegan un papel crucial en la construcción de su percepción sobre estos procesos. Tal y como apunta Antonio Bolívar (2019), la experiencia que los docentes tienen de la inspección tiende a modelar su actitud hacia las futuras visitas, ya sea en una dirección positiva o negativa. Los docentes que han tenido experiencias positivas, caracterizadas por un enfoque colaborativo y constructivo, son más proclives a ver la inspección como un proceso de desarrollo profesional y mejora continua. En estos casos, la inspección no se ve como una imposición externa, sino como una herramienta formativa que favorece la reflexión pedagógica y la mejora de la práctica educativa.

Sin embargo, aquellos que han vivido experiencias más restrictivas o punitivas tienden a resistirse a la inspección, viéndola como una herramienta de control y evaluación constante. Esta visión negativa se observa sobre todo en contextos donde la inspección se ha enfocado más en la evaluación de resultados que en el acompañamiento pedagógico. Según Sánchez González (2020), cuando los docentes perciben a los inspectores como figuras de autoridad que imponen reglas sin considerar las realidades del aula, se produce una relación de desconfianza que afecta su disposición a recibir feedback y colaborar.

Juan José Romero Sánchez (2021) resalta que las experiencias positivas de los docentes con inspectores que adoptan una postura de mentoría y apoyo no solo favorecen el desarrollo profesional,

sino que también contribuyen a la creación de un clima de confianza entre el profesorado y la inspección. Estos procesos de supervisión, cuando son percibidos como una ayuda para reflexionar sobre la práctica pedagógica, contribuyen a mejorar la calidad educativa y el bienestar del profesorado.

Por otro lado, la cultura escolar e institucional tiene una influencia determinante en la manera en que los docentes interpretan los procesos de inspección. Si una escuela tiene una cultura colaborativa, donde se favorece el trabajo en equipo y la reflexión pedagógica, es más probable que los docentes vean a los inspectores como aliados en el proceso de mejora. Según García López (2017), la cultura escolar que fomenta la cooperación y la innovación pedagógica contribuye a una visión positiva de la inspección, pues esta se percibe como una oportunidad para compartir buenas prácticas y mejorar el desempeño docente. En estas instituciones, la inspección tiende a ser vista como una herramienta de apoyo y crecimiento profesional, y los inspectores tienen un papel más cercano al de facilitadores que al de evaluadores externos.

En contraposición, en escuelas con una cultura más rígida o conservadora, la inspección puede ser vista como una evaluación externa que genera presiones adicionales sobre los docentes. Bolívar (2019) argumenta que las instituciones con una cultura institucional más centrada en la rendición de cuentas y en la medición cuantitativa de resultados pueden hacer que los docentes perciban la inspección como una herramienta de control. Esto, a su vez, fomenta una actitud defensiva por parte del profesorado y una resistencia a la supervisión. En estos entornos, la percepción negativa sobre la inspección está relacionada con la falta de autonomía docente y la sensación de ser monitorizados.

El trabajo de De la Fuente (2018) también subraya que la cultura institucional puede influir en los enfoques de supervisión. Si una escuela es receptiva a la innovación educativa y fomenta una visión abierta de la práctica docente, la inspección se puede integrar de manera más natural dentro de una dinámica de mejora continua. Sin embargo, en instituciones donde la cultura escolar es menos flexible, los docentes pueden ver la inspección como una amenaza a su autonomía profesional y su espacio pedagógico.

Otro de los factores a tener en cuenta es la relación entre inspectores y docentes. Este es, quizás, el factor más determinante en la percepción docente sobre la inspección. Tal y como indican Santos Guerra (2001) y Escudero (2021), la actitud del inspector puede ser fundamental para el éxito de los procesos de supervisión. Si los inspectores adoptan una postura colaborativa y de acompañamiento, basándose en un diálogo constante con los docentes, la relación tiende a ser positiva. En estos casos, los docentes sienten que los inspectores son aliados en su proceso de mejora, y la inspección se ve como una herramienta de apoyo profesional.

Antonio Sánchez González (2020) pone de manifiesto que un inspector que se presenta como un mentor o un facilitador del desarrollo docente facilita un ambiente de confianza, lo cual hace que los docentes se sientan más seguros y abiertos a la retroalimentación. De acuerdo con García Ramos (2019), este enfoque es mucho más efectivo que el de los inspectores que adoptan una actitud jerárquica y autoritaria, ya que fomenta un ambiente de colaboración y no de desconfianza.

Sin embargo, la relación entre inspectores y docentes también puede volverse tensa si los docentes perciben a los inspectores como figuras impuestas que intervienen en su trabajo de manera intrusiva. Esto puede generar una sensación de control y estrés que afecta negativamente la disposición del profesorado hacia la supervisión. En este sentido, Romero Sánchez (2021) resalta la importancia de que los inspectores cuenten con una formación en habilidades interpersonales y en gestión de conflictos, lo cual les permite establecer relaciones más efectivas con el profesorado y contribuir a una supervisión más respetuosa y constructiva.

Podemos concluir que, la percepción docente sobre la inspección educativa está determinada por factores interrelacionados, como las experiencias previas, la cultura escolar e institucional y la relación entre inspectores y docentes. Estos elementos condicionan que la inspección se perciba como una instancia de mejora profesional o como un mecanismo de control externo. Para que su impacto sea positivo, resulta fundamental que los inspectores adopten enfoques colaborativos, centrados en el acompañamiento pedagógico y la retroalimentación constructiva. Establecer relaciones basadas en la confianza y el diálogo es clave para convertir la inspección en una herramienta de desarrollo profesional.

3. METODOLOGÍA.

La metodología de este estudio está diseñada para abordar de manera rigurosa y estructurada las preguntas de investigación, planteadas en el apartado de la introducción (pág. 14), explorando la percepción del profesorado acerca de la inspección educativa como herramienta de control o acompañamiento. Este enfoque permite recoger y analizar datos relevantes desde múltiples perspectivas, integrando tanto técnicas cuantitativas como cualitativas para garantizar una comprensión integral del fenómeno.

A continuación, se detallan los puntos clave de este apartado metodológico:

- 
- 1. Enfoque metodológico**
Define la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos (metodología mixta) que permite triangular datos y contrastar perspectivas.
 - 2. Diseño de la investigación**
Describe el proceso general de investigación, incluyendo las fases y cómo se estructuró la recogida de datos.
 - 3. Instrumentos de recogida de datos**
 Detalla las herramientas utilizadas para la recopilación de información, como encuestas, entrevistas o grupos focales
 - 4. Muestra y selección de participantes**
 Expone el perfil de los participantes, los criterios de selección y el tamaño de la muestra, buscando representatividad y diversidad
 - 5. Análisis de datos**
 Explica los métodos empleados para procesar y analizar la información obtenida, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa.

Figura 03. Puntos clave de la metodología. Fuente: elaboración propia. A partir de la estructura clásica de los apartados metodológicos en investigación educativa.

En las siguientes secciones se desarrollarán cada uno de estos puntos, describiendo con detalle el enfoque adoptado y las técnicas empleadas para garantizar la validez y fiabilidad del estudio.

3.1 Enfoque Metodológico.

El presente estudio adopta un enfoque mixto, integrando métodos cuantitativos y cualitativos. Este enfoque permite obtener una visión más completa y profunda sobre cómo el profesorado percibe la inspección educativa, ya sea como una herramienta de control punitivo o como un mecanismo de acompañamiento y mejora. La combinación de datos numéricos (cuantitativos) y narrativas detalladas (cualitativas) favorece una triangulación de la información, lo que refuerza la validez de los hallazgos y garantiza un análisis multidimensional del fenómeno estudiado.

El enfoque mixto es particularmente adecuado para abordar fenómenos educativos complejos como la percepción docente sobre la inspección educativa, ya que nos aporta:

- **Amplitud:**
 - **Métodos cuantitativos:** Proporcionan una visión general de las tendencias y patrones a través de encuestas estandarizadas aplicadas a una muestra de carácter exploratorio o experimental.
 - **Métodos cualitativos:** Ofrecen un análisis detallado de experiencias, significados y contextos, a través de entrevistas semiestructuradas dirigidas a colectivos clave en el sistema educativo.
- **Complementariedad:** Los datos cuantitativos aportan objetividad y permiten identificar correlaciones generales, mientras que los cualitativos profundizan en las subjetividades y matices del tema, ayudando a contextualizar e interpretar los resultados numéricos.
- **Triangulación:** Al combinar ambos enfoques se contrastan y complementan los resultados obtenidos, lo que incrementa la credibilidad, la coherencia interna y la solidez interpretativa de las conclusiones. La triangulación no solo actúa como mecanismo de validación cruzada, sino que también enriquece el análisis mediante la diversidad de fuentes y perspectivas.
- **Adaptación al contexto educativo:** En educación, los fenómenos no sólo se explican con cifras, sino también con las vivencias, percepciones y relatos de los actores implicados. Por ello, un enfoque mixto permite captar la complejidad inherente de las dinámicas escolares y organizacionales.

Asimismo, en cuanto a la validez del estudio, es importante destacar que esta no depende únicamente del enfoque metodológico adoptado, sino también de factores clave como la calidad de los instrumentos de recogida de datos, la adecuación de la muestra y la rigurosidad en el análisis de la información (Creswell & Plano Clark, 2018). En la fase cuantitativa, si bien se trata de una muestra exploratoria con ciertas limitaciones en términos de representatividad, se ha aplicado un cuestionario estructurado validado mediante prueba piloto, distribuido de forma uniforme y analizado estadísticamente con criterios de consistencia interna. En la fase cualitativa, la validez se refuerza a través de una muestra intencionalmente seleccionada por su conocimiento experto, así como por el análisis temático sistemático de los discursos.

La triangulación metodológica, entendida como la integración de distintos tipos de datos, fuentes y técnicas, constituye un elemento central para mejorar tanto la validez interna como externa del estudio. Como señalan Denzin (1978) y Creswell (2014), combinar datos cuantitativos y cualitativos permite no sólo contrastar resultados, sino también contextualizarlos y dotarlos de mayor profundidad interpretativa. Esta estrategia ha sido aplicada de forma explícita en este trabajo para superar las limitaciones de cada enfoque por separado y fortalecer la credibilidad y confiabilidad de los hallazgos.

3.2 Diseño de la Investigación.

El diseño de la investigación sigue un enfoque mixto secuencial explicativo, en el que la fase cuantitativa precede a la cualitativa. Esta estructura permite identificar primero tendencias generales mediante cuestionarios y, posteriormente, profundizar en la comprensión del fenómeno a través de entrevistas o grupos focales.

Según Creswell y Plano Clark (2018), los diseños mixtos explicativos son útiles cuando se busca obtener datos numéricos que sirvan de base para un análisis más detallado a través de información cualitativa. En el contexto de este estudio, se pretende combinar la amplitud del análisis cuantitativo

con la profundidad del análisis cualitativo, proporcionando así una visión integral de la percepción de la inspección educativa.

Presentado el diseño de la investigación, paso a desarrollar los métodos utilizados:

a) Método Cuantitativo: Se aplicó un formulario estructurado con preguntas cerradas y escalas tipo Likert. Las encuestas estructuradas permiten recoger información de una muestra amplia de manera eficiente y objetiva (Dillman, Smyth & Christian, 2014). Este método es adecuado para identificar tendencias generales en la percepción docente, permitiendo analizar patrones según variables como nivel educativo, tipo de centro y experiencia profesional. Gracias a este análisis estadístico, identificamos tendencias significativas y correlaciones relevantes de los datos.

b) Método Cualitativo: Se utilizaron entrevistas semiestructuradas y/o grupos focales para profundizar en las experiencias y percepciones subjetivas del profesorado. El enfoque cualitativo es adecuado para explorar en detalle experiencias individuales, creencias y emociones, lo que permite comprender mejor la dinámica entre inspectores y docentes (Merriam & Tisdell, 2016). Las entrevistas semiestructuradas facilitan la recolección de testimonios detallados, mientras que los grupos focales permiten contrastar opiniones en un ambiente de discusión controlado (Krueger & Casey, 2015). Los datos cualitativos, analizados mediante codificación temática, nos aportarán profundidad y permitirán explorar las emociones, actitudes y narrativas detrás de las respuestas numéricas de las encuestas.

Para comprender de manera integral la percepción del profesorado sobre la inspección educativa, el enfoque mixto combinará las fases cuantitativa y cualitativa en un diseño secuencial explicativo que se dividirá entre una fase previa (prueba piloto), fase exploratoria (cuantitativa) y otra fase de profundización (cualitativa):

- Fase previa. Prueba piloto: Antes de su aplicación definitiva, se llevó a cabo una fase piloto, paso fundamental para detectar posibles deficiencias en el instrumento y estimar su fiabilidad inicial. La prueba piloto se aplicó a una muestra reducida de docentes de Educación Infantil y Primaria

pertenecientes a centros públicos de la provincia de Toledo, seleccionados por conveniencia en función de su accesibilidad y disposición a colaborar. Los objetivos específicos de esta fase fueron:

1. Verificar la claridad, redacción y comprensión de los ítems por parte del colectivo docente.
2. Evaluar la coherencia estructural del cuestionario (orden, longitud, agrupación temática).
3. Identificar posibles redundancias o ambigüedades.
4. Comprobar la fiabilidad interna de las escalas mediante análisis estadístico.
5. Estimar el tiempo medio de cumplimentación y detectar señales de fatiga o desinterés.

El análisis de consistencia interna se realizó aplicando el coeficiente alfa de Cronbach (α) a cada una de las dimensiones del cuestionario. Este índice estadístico mide el grado de correlación entre los ítems de una misma escala, es decir, si todos contribuyen a evaluar un mismo constructo de forma homogénea.

Se consideraron los siguientes criterios de interpretación: $\alpha \geq 0,90 \rightarrow$ excelente, $0,80 \leq \alpha < 0,90 \rightarrow$ buena, $0,70 \leq \alpha < 0,80 \rightarrow$ aceptable, $\alpha < 0,70 \rightarrow$ débil, sujeta a revisión.

Además del coeficiente global por dimensión, se analizaron las correlaciones ítem-total corregidas, para evaluar el aporte individual de cada ítem. Se revisaron aquellos ítems con valores inferiores a 0,30, considerando su posible eliminación o reformulación en caso de contribuir negativamente a la homogeneidad interna.

Los resultados de la prueba piloto permitieron ajustar algunos ítems, reformular enunciados poco claros y asegurar que cada escala ofreciera una medición fiable del aspecto evaluado (percepción sobre la inspección, relación con el inspector, utilidad de las actuaciones, etc.).

- Primera fase. Cuantitativa (exploratoria): Se aplicó una encuesta a una muestra exploratoria de docentes de las etapas de infantil y primaria destinados en centros públicos de la provincia de

Toledo, sirviendo como punto de partida para estudios más profundos y estructurados, lo que nos permite acercarnos al objeto del estudio, comprenderlo de forma preliminar o inicial y formular preguntas de investigación más precisas, con el objetivo de identificar tendencias generales y clasificar a los participantes según su percepción de la inspección educativa (control punitivo, acompañamiento, o mixto).

- Segunda fase. Cualitativa (profundización): Con base en los resultados de la encuesta, se seleccionará a un grupo de docentes con experiencia en equipos directivos para entrevistas semiestructuradas. La selección incluirá participantes con percepciones diversas para asegurar una representación equilibrada, con el objetivo de explorar las razones detrás de las percepciones identificadas en la encuesta.

También, y dentro de esta fase, se realizarán entrevistas semiestructuradas a miembros del Servicio de Inspección Educativa de la provincia de Toledo para contar con una visión holística y equilibrada del fenómeno estudiado. Su inclusión se justifica por varios motivos teóricos y metodológicos: en primer lugar, los inspectores poseen un conocimiento técnico y normativo del proceso de supervisión, lo que permite contrastar sus objetivos institucionales con la percepción de los equipos directivos. En segundo lugar, su rol de supervisión les otorga una perspectiva transversal sobre el funcionamiento de los centros educativos, clave para contextualizar los datos obtenidos en la fase cuantitativa. Por último, su participación facilita un análisis más estructurado del enfoque y las estrategias que guían la acción inspectora, permitiendo valorar posibles divergencias entre la intención normativa y la percepción práctica de sus intervenciones (Bolívar, 2019; Murillo & Krichesky, 2015). Estos motivos, están perfectamente alineados con la necesidad de comprender tanto la percepción del profesorado como la perspectiva de quienes llevan a cabo la inspección educativa.

Como hemos podido comprobar, este diseño de investigación permite obtener una visión completa sobre la percepción de la inspección educativa. La fase cuantitativa proporciona datos representativos de la población docente, mientras que la fase cualitativa permite explorar con mayor profundidad los matices de estas percepciones, validando y explicando los hallazgos estadísticos.

Además, este enfoque está respaldado por la literatura sobre los métodos mixtos en educación (Creswell, 2014; Johnson & Onwuegbuzie, 2004), garantizando así un análisis robusto y fundamentado del fenómeno estudiado.

3.3 Instrumentos de Recogida de Datos.

En coherencia con el enfoque metodológico mixto adoptado en este estudio, se emplearon dos instrumentos principales para la recogida de datos: encuestas estructuradas y entrevistas semiestructuradas. Esta combinación metodológica responde a la necesidad de triangular la información, captando tanto patrones cuantificables como experiencias y percepciones subjetivas del profesorado y de otros actores clave del sistema educativo (Creswell & Plano Clark, 2018).

En la fase cuantitativa, se utilizó un cuestionario estructurado (véase Anexo I), compuesto por ítems cerrados y escalas tipo Likert, diseñado para recoger información estandarizada sobre la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria respecto al papel de la inspección educativa. Para garantizar la fiabilidad del instrumento, se realizó un análisis de consistencia interna utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. El cuestionario fue sometido a una prueba piloto previa con una muestra de 15 docentes no incluidos en el estudio final, lo que permitió ajustar la redacción de algunos ítems. El resultado obtenido fue un alfa de Cronbach de 0,86, lo cual indica un nivel alto de fiabilidad interna, conforme a los criterios metodológicos establecidos por George y Mallery (2003), quienes consideran valores superiores a 0,80 como indicativos de buena consistencia.

Este instrumento permitió identificar tendencias en relación con su función percibida como herramienta de control o de acompañamiento, así como su impacto en la práctica profesional docente. La encuesta fue distribuida de forma telemática durante los meses de marzo y abril de 2025, bajo criterios de consentimiento informado, confidencialidad y anonimato. Tal como señalan Dillman, Smyth y Christian (2014), este tipo de instrumento facilita una recolección de datos eficiente y apta para el análisis estadístico.

En la fase cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas (véase Anexo II) dirigidas a miembros de equipos directivos y a inspectores de educación de la provincia de Toledo. Esta técnica permitió profundizar en las interpretaciones, actitudes y emociones que los participantes asociaban a la inspección educativa. Según Merriam y Tisdell (2016), este tipo de entrevistas facilita la exploración detallada de fenómenos complejos desde la perspectiva de los propios actores. Además, su estructura flexible, pero guiada, permitió captar significados que no emergen en instrumentos estandarizados, en línea con lo que proponen Kvale y Brinkmann (2015). Las entrevistas fueron individuales, con una duración aproximada de 20 a 30 minutos, y se realizaron bajo estrictos principios éticos que garantizaban el consentimiento informado, la confidencialidad, la protección de datos y el anonimato de las personas participantes. Estas se llevaron a cabo durante los meses de abril y mayo de 2025 con una muestra intencionalmente seleccionada.

Ambos instrumentos resultaron fundamentales para garantizar la validez del estudio, al permitir una triangulación de datos que refuerza la credibilidad de los hallazgos y enriquece la interpretación de los resultados obtenidos.

3.4 Muestra y Selección de Participantes.

La muestra del estudio se conformó mediante un diseño secuencial dividido en dos fases: una fase cuantitativa de carácter exploratorio y una fase cualitativa orientada a la profundización. En ambas se buscó captar la percepción de los distintos actores implicados en los procesos de inspección educativa, considerando criterios metodológicos que aseguran la relevancia, pertinencia y diversidad de las experiencias analizadas.

En la fase cuantitativa, la población de estudio estuvo compuesta por maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria que ejercen en centros públicos de la provincia de Toledo, independientemente de su experiencia previa en equipos directivos. Se seleccionó una muestra aleatoria de 100 docentes, lo que representa aproximadamente el 2,32 % del total del cuerpo de

maestros en la provincia (estimado en 4300 profesionales), según datos de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Este diseño responde a una lógica experimental o exploratoria, cuyo objetivo no es la generalización estadística, sino la identificación de tendencias generales y la formulación de hipótesis preliminares sobre la percepción docente de la inspección educativa. Según Cochran y otros manuales clásicos de muestreo, la representatividad depende del margen de error y del nivel de confianza, más que del porcentaje muestral. En este caso, con un nivel de confianza del 95 % y una variabilidad máxima ($p = 0.5$), el margen de error se sitúa en torno al $\pm 9,7\%$, lo cual resulta aceptable para estudios exploratorios.

Se justifica el acotamiento a docentes de centros públicos por los siguientes motivos:

- Vinculación directa con la inspección educativa, dado que los docentes son sus principales destinatarios (Eurydice, 2017).
- Homogeneidad normativa, evitando la variabilidad entre centros públicos y concertados/privados.
- Relevancia del contexto territorial, ya que Castilla-La Mancha presenta una estructura diversa de centros educativos en entornos urbanos y rurales, lo que permite observar posibles matices contextuales (Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 2022).

En cuanto al tamaño de la muestra cualitativa, su adecuación se justifica desde la lógica de la investigación cualitativa, que no persigue representatividad estadística, sino profundidad y diversidad interpretativa. En este contexto, el número de entrevistas realizadas —26 a miembros de equipos directivos y 10 a inspectores de educación— resulta suficiente para alcanzar la saturación temática, según los estándares establecidos por investigaciones metodológicas previas (Guest, Bunce & Johnson, 2006). Además, los porcentajes obtenidos respecto al total de ambos colectivos (7,64 % y 43,47 %, respectivamente) aseguran una cobertura suficiente de experiencias clave, permitiendo obtener una comprensión amplia y contextualizada del fenómeno estudiado.

Para la fase cualitativa, se utilizó un muestreo enfocado en dos colectivos clave: miembros de equipos directivos y personal del Servicio de Inspección Educativa de la provincia de Toledo. La elección de estos participantes responde a criterios de conocimiento experto, vinculación directa con los procesos de supervisión escolar y capacidad de ofrecer una visión institucional del fenómeno estudiado.

- La muestra de equipos directivos incluyó a 26 participantes (directores/as, jefes/as de estudio y secretarios/as). Dado que existen 340 centros públicos de Infantil y Primaria en la provincia, esta muestra representa un 7,64 % del total. Estos profesionales interactúan con mayor frecuencia con los inspectores y son responsables de aplicar sus recomendaciones (Bolívar, 2019).
- La muestra de inspectores de educación consistió en 10 entrevistas semiestructuradas a inspectores en activo. Según los datos disponibles, hay 23 inspectores/as en la provincia, por lo que la muestra representa un 43,47 %. Estos participantes aportan una visión normativa y técnica de la función inspectora, permitiendo contrastar su discurso con la percepción de los equipos directivos.

La selección de estos colectivos permite analizar el fenómeno desde distintos niveles:

1. Nivel de ejecución (equipos directivos): cómo se aplica la inspección en los centros y qué impacto tiene en la organización escolar y en la práctica docente (Murillo & Krichesky, 2015).
2. Nivel de supervisión (inspectores): cómo se diseña, implementa y evalúa el proceso de inspección desde la propia administración.
3. Enfoque institucional: los equipos directivos aportan ejemplos concretos del funcionamiento del sistema y los inspectores contextualizan los objetivos y metodologías aplicadas.
4. Evitar redundancia: se excluyó al profesorado de la fase cualitativa para no duplicar la información obtenida en la encuesta. En su lugar, se priorizó a los equipos directivos, que actúan como mediadores clave entre la inspección y el cuerpo docente (González & Pérez, 2020).

Las entrevistas se realizaron de forma individual entre abril y mayo de 2025, respetando los principios éticos fundamentales como el consentimiento informado, el anonimato, la protección de datos y confidencialidad. Esta estrategia permitió acceder a una visión más rica y matizada sobre la percepción de la inspección educativa desde dentro del sistema escolar.

3.5 Análisis de Datos.

El análisis de datos en esta investigación se abordó desde una estrategia mixta, en coherencia con el enfoque metodológico planteado. Se emplearon técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo que permitieron extraer conclusiones válidas y complementarias sobre la percepción de la inspección educativa entre docentes, equipos directivos e inspectores.

Centrándonos en el aspecto cuantitativo, la información obtenida a partir de las encuestas estructuradas a maestros de Educación Primaria e Infantil, será procesada mediante análisis estadístico descriptivo y comparativo. Esto nos permitirá identificar tendencias y patrones generales en la percepción de la inspección educativa. Cuantificar la prevalencia de opiniones y experiencias en función de variables como experiencia en equipos directivos, años de servicio, o ubicación del centro educativo. Permitir comparaciones entre distintos subgrupos dentro de la muestra.

Sabemos que el análisis estadístico es una estrategia ampliamente utilizada en estudios de percepción y educación porque permite cuantificar opiniones y realizar comparaciones objetivas entre grupos (Creswell & Plano Clark, 2018). Además, la combinación de análisis descriptivos e inferenciales proporciona una visión más profunda de los datos, permitiendo interpretar no solo la distribución de respuestas, sino también la existencia de diferencias significativas entre colectivos (Field, 2018).

Para la información obtenida en la fase cualitativa (entrevistas semiestructuradas a equipos directivos e inspectores), se empleó un análisis de contenido con enfoque inductivo-deductivo. Este método, permitió identificar patrones, temas y categorías emergentes a partir de las experiencias y opiniones de los participantes (Braun & Clarke, 2006). Facilitó la comparación entre discursos de equipos directivos e inspectores para analizar si existen discrepancias o coincidencias en la forma en

que perciben la inspección. Permitió triangular los datos con los hallazgos cuantitativos, proporcionando una visión más completa del fenómeno investigado (Patton, 2015).

El análisis de contenido es ampliamente utilizado en estudios educativos y sociales porque permite estructurar y comprender información cualitativa de manera rigurosa (Krippendorff, 2019). El enfoque temático, como el propuesto por Braun y Clarke (2006), facilita la organización de datos cualitativos en patrones significativos, lo que resulta esencial en investigaciones que buscan analizar percepciones subjetivas (Flick, 2018).

En último lugar, con el fin de reforzar la validez interna, la confiabilidad y la riqueza interpretativa de los hallazgos, se incorporó una triangulación metodológica que permitió integrar y contrastar los resultados obtenidos mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. Esta estrategia no solo enriquece el análisis, sino que también proporciona una comprensión más completa, profunda y matizada del fenómeno estudiado. Como señalan Creswell y Plano Clark (2018), la combinación de métodos permite que los datos cuantitativos ofrezcan una visión generalizable y estructurada, mientras que los datos cualitativos permiten explorar las percepciones, matices y significados subyacentes que dan contexto a los patrones estadísticos.

La triangulación, por tanto, va más allá de validar resultados por convergencia: representa una estrategia integradora que mejora la credibilidad, minimiza sesgos y favorece interpretaciones más consistentes y fundamentadas (Denzin, 2012; Flick, 2015). En este trabajo, dicha estrategia ha sido clave para construir un conocimiento más contextualizado, crítico y empírico sobre la percepción que los docentes de Educación Infantil y Primaria en la provincia de Toledo tienen respecto a la labor de la inspección educativa.

4. RESULTADOS.

La obtención y análisis de datos constituye una fase esencial en toda investigación educativa, ya que permite contrastar empíricamente los marcos teóricos planteados y profundizar en la comprensión de la realidad educativa investigada. En este estudio, el objetivo principal es analizar la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria en centros públicos de Castilla-La Mancha y, concretamente en la provincia de Toledo, sobre el papel de la Inspección Educativa, así como su influencia en la mejora de la calidad educativa y el desarrollo profesional docente.

En consonancia con la metodología mixta adoptada, los resultados se han estructurado en tres apartados complementarios: en primer lugar, se presentan los datos cuantitativos derivados de la encuesta aplicada al profesorado; en segundo lugar, se expone el análisis cualitativo obtenido a través de entrevistas a equipos directivos e inspectores educativos; y, finalmente, se ofrece una triangulación interpretativa que compara y contrasta ambos enfoques, siguiendo las recomendaciones de Flick (2015) sobre investigación educativa multimediodológica.

La relevancia de esta sección reside en su capacidad para ofrecer una visión integral y contrastada de las percepciones docentes, que permita evaluar en qué medida se está cumpliendo con lo establecido en la legislación educativa vigente. Así, el Decreto 111/2017, de 26 de septiembre, que regula la Inspección de Educación en Castilla-La Mancha, define entre sus objetivos la supervisión, evaluación y asesoramiento del sistema educativo, así como el impulso de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) subraya la importancia de los mecanismos de evaluación externa como herramienta de garantía de calidad y equidad, destacando el papel de la inspección como agente dinamizador de la innovación y el desarrollo profesional docente.

Sin embargo, distintos autores del ámbito español (Bolívar, 2019; Moreno Olmedilla, 2018; Santos Guerra, 2020) advierten que la brecha entre los principios normativos y las prácticas reales puede generar percepciones ambivalentes o incluso negativas por parte del profesorado. En particular, Bolívar (2019) señala que la inspección educativa, para ser percibida como un agente de mejora y no como un mero mecanismo de control, debe avanzar hacia un modelo más

contextualizado, formativo y próximo a las necesidades del aula. En esta línea, Moreno Olmedilla (2018) remarca que la relación entre la inspección y el desarrollo profesional docente se ve condicionada por múltiples factores, como la cultura organizativa, la comunicación interpersonal o el estilo de liderazgo de los propios inspectores.

A la luz de estos planteamientos, la presente sección se estructura en tres subapartados. En el primero, se analizan las principales tendencias y correlaciones de las respuestas cuantitativas; en el segundo, se interpretan los testimonios de inspectores y equipos directivos a través de codificación temática cualitativa; y en el tercero, se realiza una triangulación de los datos con el fin de identificar convergencias, divergencias y complementariedades que permitan comprender en profundidad la percepción del profesorado respecto al rol de la inspección educativa en el contexto de Castilla-La Mancha.

4.1 Resultados de la encuesta.

El análisis de los datos cuantitativos refleja de forma consistente una percepción dominante de la inspección educativa como un mecanismo de control administrativo, más que como una instancia de acompañamiento y mejora pedagógica (véase Gráfico I). Esta afirmación se sustenta en los resultados de la encuesta aplicada a docentes de Educación Infantil y Primaria en centros públicos de Castilla-La Mancha, en la que un 65,4% del profesorado identifica la función principal de la inspección con el control normativo y burocrático, frente a tan solo un 18,2% que la vincula con funciones de orientación o asesoramiento pedagógico (véase Gráfico I).

Estos datos coinciden con las aportaciones de Martínez-Otero (2020) y Montero Alcaide (2021), quienes sostienen que el modelo de inspección en España, especialmente en las etapas no universitarias, sigue anclado en un enfoque tradicional, más vinculado a la supervisión normativa que al liderazgo pedagógico o la evaluación formativa. Según estos autores, la persistencia de prácticas centradas en la verificación documental y el cumplimiento legal refuerza una cultura de control más que de colaboración.

En línea con esta percepción funcional, los resultados revelan también una dimensión emocional negativa asociada a las visitas de inspección. Concretamente, un 72% del profesorado manifiesta asociar dichas visitas con sensaciones de estrés, presión o vigilancia, lo que evidencia un impacto psicológico importante en el ejercicio docente (Gráfico I). Esta tendencia ha sido también constatada por Vázquez-Cano (2020), quien argumenta que los modelos de inspección centrados en la fiscalización generan climas de tensión que limitan la posibilidad de establecer relaciones de confianza entre docentes e inspectores, dificultando así cualquier intento real de mejora pedagógica conjunta.

Asimismo, los datos obtenidos muestran una baja valoración del apoyo pedagógico recibido por parte de la inspección, considerado poco significativo por el 81,8% de los docentes encuestados (Gráfico I). Este resultado sugiere que la labor de asesoramiento, prevista en la normativa vigente —como el Decreto 111/2017, de 26 de septiembre, que regula la Inspección de Educación en Castilla-La Mancha—, no se estaría aplicando de manera efectiva ni percibiendo como útil por parte del profesorado.

Este hallazgo encuentra eco en lo expresado por Bolívar (2019), quien destaca que uno de los déficits del modelo de inspección actual es la ausencia de un enfoque formativo sistemático y contextualizado, que permita al inspector actuar como mentor o facilitador del desarrollo profesional docente, más allá del cumplimiento de las obligaciones administrativas.

A continuación, se muestran una serie de tablas con las respuestas obtenidas en la fase cuantitativa:

RESULTADOS DE LA ENCUESTA SOBRE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

¿Cómo percibes el papel de la inspección educativa en la mejora de la calidad educativa?

Tabla 1. Resultados de la cuestión 01. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy positivo.	7	7.0
Negativo	6	6.0

Neutro	44	44.0
Positivo.	43	43.0

¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación? "La inspección educativa tiene un enfoque más de control que de apoyo."

Tabla 2. Resultados de la cuestión 02. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
De acuerdo con algunos matices.	56	56.0
En desacuerdo con algunos matices.	9	9.0
Neutro.	14	14.0
Totalmente de acuerdo.	20	20.0
Totalmente en desacuerdo.	1	1.0

¿Crees que la inspección educativa contribuye al desarrollo profesional de los docentes?

Tabla 3. Resultados de la cuestión 03. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
A menudo.	20	20.0
A veces.	39	39.0
Nunca.	6	6.0
Rara vez.	31	31.0
Siempre.	4	4.0

¿Cómo valorarías la relación entre los inspectores educativos y el personal docente?

Tabla 4. Resultados de la cuestión 04. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Buena.	60	60.0

Excelente.	1	1.0
Mala.	6	6.0
Muy mala.	1	1.0
Regular.	32	32.0

¿Consideras que los inspectores educativos tienen un conocimiento adecuado de las realidades del aula?

Tabla 5. Resultados de la cuestión 05. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
De acuerdo, pero con matices.	34	34.0
En desacuerdo, pero con matices.	25	25.0
Neutro.	19	19.0
Totalmente de acuerdo.	8	8.0
Totalmente de desacuerdo.	14	14.0

¿Crees que la evaluación de los inspectores refleja de manera precisa y equilibrada el desempeño docente?

Tabla 6. Resultados de la cuestión 06. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
A menudo.	19	19.0
A veces.	45	45.0
Nunca.	3	3.0
Rara vez.	29	29.0
Siempre.	4	4.0

¿Sientes que la inspección educativa ofrece asesoramiento para mejorar la práctica pedagógica?

Tabla 7. Resultados de la cuestión 07. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
A menudo.	12	12.0

A veces.	46	46.0
Nunca.	4	4.0
Rara vez.	34	34.0
Siempre.	4	4.0

¿Crees que la inspección educativa fomenta la innovación pedagógica en tu centro?

Tabla 8. Resultados de la cuestión 08. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
No, en absoluto.	38	38.0
Parcialmente.	57	57.0
Sí, en gran medida.	5	5.0

¿Cómo valorarías las recomendaciones pedagógicas que te ofrece la inspección educativa?

Tabla 9. Resultados de la cuestión 09. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy útiles.	5	5.0
Nada útiles.	7	7.0
Poco útiles.	44	44.0
Útiles.	44	44.0

¿Cómo describirías el clima que generan las visitas de los inspectores educativos en tu centro?

Tabla 10. Resultados de la cuestión 10. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy negativo.	3	3.0
Muy positivo.	4	4.0
Negativo.	20	20.0
Neutro.	56	56.0

Positivo.	17	17.0
-----------	----	------

¿Crees que la inspección educativa fomenta un ambiente de confianza en tu centro?

Tabla 11. Resultados de la cuestión 11. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
De acuerdo.	23	23.0
En desacuerdo.	13	13.0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	57	57.0
Totalmente de acuerdo.	4	4.0
Totalmente en desacuerdo.	3	3.0

¿Qué actitud percibes en los inspectores hacia las propuestas de mejora que vienen de los docentes?

Tabla 12. Resultados de la cuestión 12. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Muy receptiva.	1	1.0
Nada receptiva.	1	1.0
Poco receptiva.	42	42.0
Receptiva.	56	56.0

¿Consideras que la inspección educativa es un recurso eficaz para la resolución de conflictos en el centro educativo?

Tabla 13. Resultados de la cuestión 13. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
A menudo.	29	29.0
A veces.	40	40.0

Nunca.	1	1.0
Rara vez.	16	16.0
Siempre.	14	14.0

¿Crees que la inspección educativa prioriza el cumplimiento administrativo sobre el apoyo pedagógico?

Tabla 14. Resultados de la cuestión 14. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
De acuerdo.	46	46.0
En desacuerdo.	5	5.0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo.	16	16.0
Totalmente de acuerdo.	33	33.0

¿Cómo de satisfecho estás con el papel que desempeña la inspección educativa en tu centro?

Tabla 15. Resultados de la cuestión 15. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa (%)
Insatisfecho	6	6.0
Muy insatisfecho.	1	1.0
Muy satisfecho.	9	9.0
Neutro.	43	43.0
Satisfecho.	41	41.0

En el siguiente gráfico podemos comprobar, de manera más visual, la distribución de respuestas por categorías:

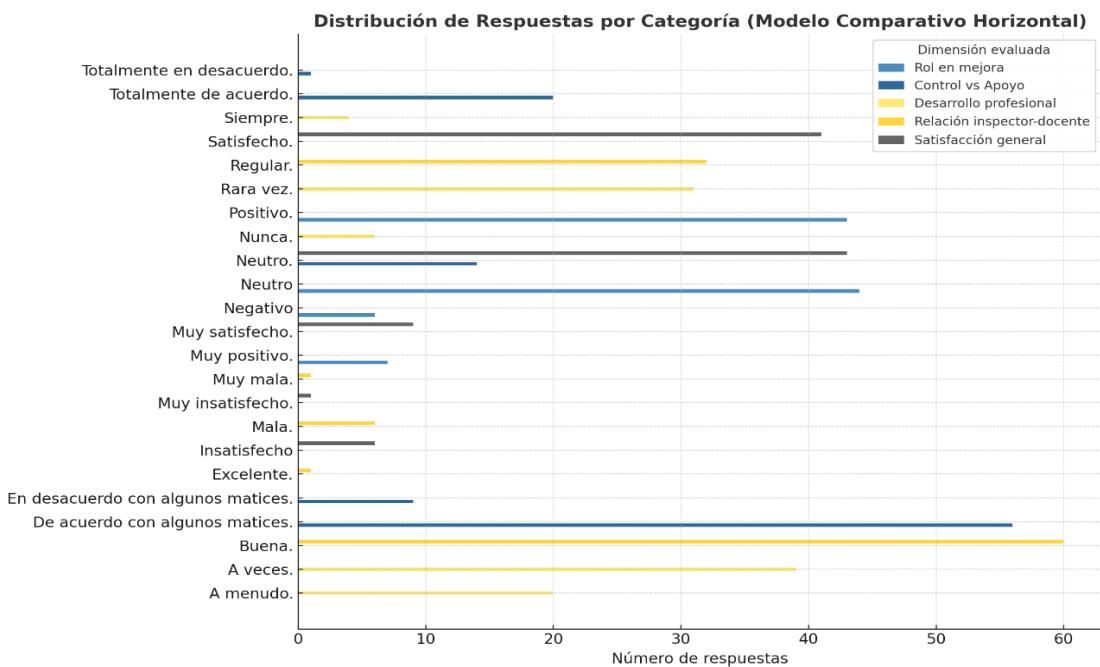


Gráfico 1. Distribución de respuestas por categorías. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Por otra parte, el análisis correlacional de los datos muestra algunas relaciones significativas que aportan matices a esta lectura. Por ejemplo, se ha identificado una correlación positiva ($r = 0,41$) entre la percepción de un clima de confianza generado por la inspección y la receptividad del profesorado hacia sus propuestas, lo que confirma que la calidad de la relación interpersonal influye en la utilidad percibida del proceso. En cambio, se observa una correlación negativa ($r = -0,31$) entre una visión de la inspección centrada en el control administrativo y la disposición del profesorado a aceptar sugerencias de mejora, lo que refleja el impacto que la dimensión evaluadora tiene en la resistencia docente (Gráfico II)

MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE PERCEPCIONES SOBRE LA INSPECCIÓN.

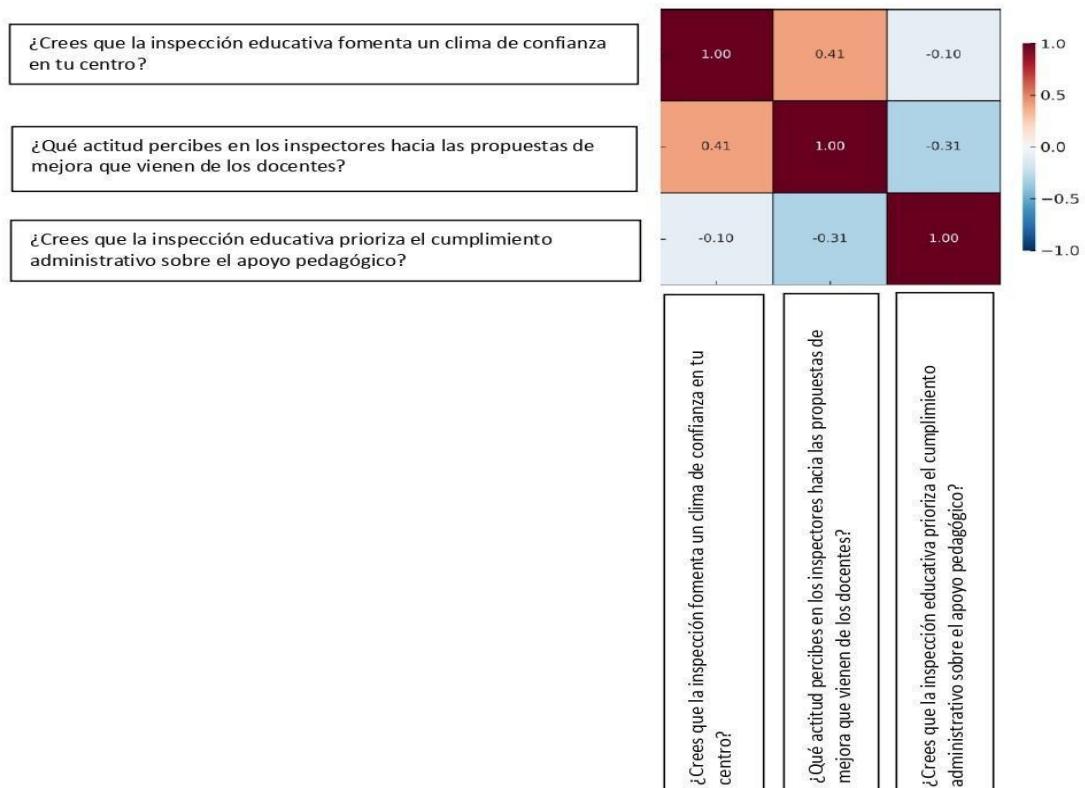


Gráfico 2. Matriz de correlaciones. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

En resumen, los datos cuantitativos aportan una imagen clara y preocupante: la inspección educativa continúa siendo percibida mayoritariamente como un órgano de control externo más que como un agente de acompañamiento profesional. Esta distancia entre el diseño normativo y la experiencia vivida por los docentes representa uno de los principales retos para la transformación de la función inspectora, si se quiere avanzar hacia un modelo verdaderamente orientado al desarrollo pedagógico, tal y como defiende también la LOMLOE (2020) en su apuesta por la mejora continua y la equidad como principios rectores del sistema educativo.

4.2 Análisis de entrevistas/grupos focales.

El análisis de las entrevistas a inspectores educativos y equipos directivos, mediante codificación temática abierta y axial, permite identificar dimensiones profundas que complementan la lectura estadística. A través de los testimonios, emergen las siguientes categorías principales:

Tabla 16. Categorías temáticas. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Categoría Temática	Frecuencia
Rol: Apoyo pedagógico	23
Rol: Control administrativo	15
Barreras: Burocracia	15
Impacto en la calidad educativa	13
Relación inspector-docente	8

Los inspectores destacan su voluntad de asesoramiento pedagógico, aunque reconocen que el enfoque administrativo sigue siendo predominante, muchas veces por exigencias normativas o limitaciones estructurales (falta de tiempo, exceso de centros asignados). Se perciben como "facilitadores", pero admiten que la imagen de órgano de control persiste.

Desde los equipos directivos, la relación con la inspección se valora como respetuosa, aunque distante o condicionada por el estilo del inspector. En cuanto al impacto, coinciden en señalar que la labor inspectora no siempre genera cambios sustantivos en lo pedagógico, siendo su influencia más notable en la organización y la resolución de conflictos administrativos.

El análisis cualitativo se organizó en torno a cinco categorías clave identificadas durante las entrevistas y grupos focales: Control vs Apoyo, Mejora e Innovación, Sanción y Resolución de Conflictos, Clima y Confianza y Propuestas de Cambio. Este enfoque permitió estructurar las percepciones y los discursos en bloques temáticos, facilitando la identificación de puntos en común y divergencias entre los actores entrevistados.

- Control vs Apoyo: Los testimonios destacan una visión dual del rol de la inspección: por un lado, la necesidad de fiscalización y control administrativo; por otro, el interés por fomentar el apoyo pedagógico. Sin embargo, prevalece una visión normativa, especialmente en contextos de evaluación documental y supervisión de protocolos. Esta tendencia es señalada por Moreno Olmedilla (2018), quien destaca que el marco normativo condiciona la capacidad de la inspección para ejercer un

verdadero acompañamiento pedagógico. Montero Alcaide (2021) refuerza esta idea, indicando que la estructura de la inspección sigue priorizando el cumplimiento de normativas sobre la mejora educativa.

- Mejora e Innovación: Los inspectores mencionan casos de asesoramiento para la mejora pedagógica, aunque reconocen que estos esfuerzos son esporádicos y dependen en gran medida del contexto institucional. Bolívar (2019) subraya la necesidad de un modelo de inspección más formativo y menos fiscalizador, que permita una intervención más efectiva en el aula. Esta idea es compartida por Vázquez Cano (2020), quien defiende un modelo de supervisión centrado en la transformación pedagógica.
- Sanción y Resolución de Conflictos: La capacidad de la inspección para mediar en conflictos escolares presenta opiniones mixtas. Mientras algunos directivos valoran la intervención en casos de convivencia escolar, otros señalan la tardanza en la respuesta y la falta de efectividad en las soluciones propuestas. Yuste (2020) plantea que una mayor proximidad y conocimiento de la realidad de los centros podría facilitar una intervención más efectiva y menos burocratizada.
- Clima y Confianza: Los testimonios reflejan un clima de tensión durante las visitas de inspección, percibidas como evaluaciones punitivas más que como oportunidades de mejora. Esta percepción se alinea con los estudios de Murillo y Krichesky (2012), quienes advierten de la necesidad de un enfoque más colaborativo que priorice el acompañamiento y la orientación pedagógica sobre la fiscalización.

En base a estas cinco categorías clave, se realizó una codificación temática abierta y axial, extrayendo:

1. Temas principales (roles, apoyo, relación, barreras, impacto, confianza, innovación).
2. Subtemas y narrativas que enriquecen la comprensión (emociones, juicios, experiencias).

Esto permitió una interpretación profunda y una triangulación visual completa como vemos en el siguiente diagrama de barras (Gráfico III):

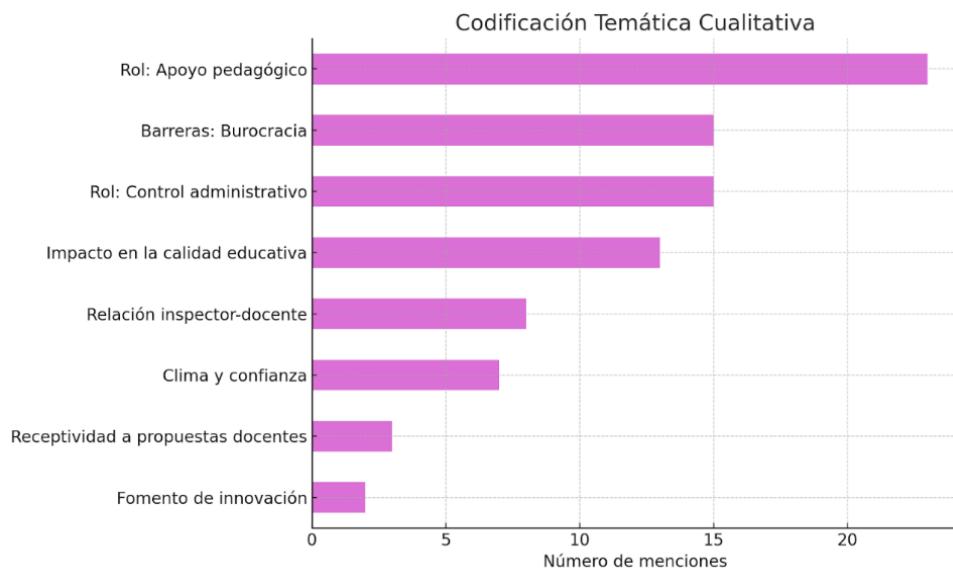


Gráfico 3. Codificación temática cualitativa. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Es coincidente que, tanto inspectores como equipos directivos, se inclinan por la necesidad de una reorientación hacia un enfoque más pedagógico y menos burocrático, en línea con Montero Alcaide (2021) y Vázquez Cano (2020), quienes abogan por un modelo de inspección que promueva el desarrollo profesional y la innovación educativa.

Los datos cualitativos aportan una dimensión más profunda en cuanto a las relaciones humanas entre inspectores y equipos directivos, evidenciando la necesidad de un mayor clima de confianza y colaboración mutua, tal como señalan Murillo y Krichesky (2012) en sus estudios sobre supervisión colaborativa.

4.3 Comparación de resultados.

La triangulación de datos obtenidos en los apartados cuantitativos y cualitativos permite identificar relaciones claras entre las percepciones de los docentes, los inspectores y los equipos directivos. Estas relaciones se agrupan en tres grandes bloques: Convergencias, Divergencias y Complementariedades.

Convergencias:

Se identifican puntos en común entre los datos cuantitativos y cualitativos que refuerzan una visión compartida. Entre ellos destacan:

- Percepción de control administrativo: El 65.4% del profesorado asocia la inspección con funciones de control normativo, una visión que también comparten los inspectores en sus testimonios, reconociendo que su rol está muy marcado por las exigencias burocráticas. Esta convergencia se refuerza con los testimonios cualitativos, que mencionan la carga administrativa como un obstáculo para un enfoque más pedagógico. Esta visión está respaldada por Martínez-Otero (2020) y Montero Alcaide (2021), quienes sostienen que el modelo de supervisión educativa en España sigue orientado al cumplimiento normativo, limitando su capacidad de acompañamiento.
- Clima de tensión y vigilancia: El 72% de los docentes percibe las visitas de inspección como momentos de estrés y presión. Este aspecto también es señalado por los equipos directivos, que destacan la dificultad para generar un clima de confianza en estas visitas. Los inspectores, por su parte, reconocen que la percepción de 'fiscalización' está presente y afecta al clima relacional, alineándose con estudios como el de Vázquez Cano (2020), que resalta cómo este enfoque genera un clima de tensión y distancia entre los docentes y la inspección.
- Bajo acompañamiento pedagógico: Tanto los docentes como los equipos directivos coinciden en valorar como escaso el apoyo pedagógico recibido por parte de la inspección. Los datos cualitativos refuerzan esta visión, donde los inspectores admiten la sobrecarga administrativa y la falta de tiempo para un verdadero acompañamiento. Tal como señalan Montero Alcaide (2021) y Moreno Olmedilla (2018), esta situación responde a una estructura organizativa centrada en funciones de control normativo que deja poco margen para una labor de asesoramiento continuado. Ambos autores advierten que el desarrollo de un rol inspector más formativo requiere condiciones institucionales distintas, incluyendo una menor carga burocrática y una redefinición clara de funciones que prioricen el acompañamiento pedagógico contextualizado.

Divergencias:

Aparecen diferencias significativas entre la percepción de los inspectores y la de los docentes y directivos:

- Desarrollo profesional docente: Mientras que algunos inspectores destacan su intervención en procesos de mejora, los docentes perciben este apoyo como esporádico y poco significativo. En los testimonios, los docentes mencionan que las visitas son más normativas que pedagógicas. Esta diferencia se refleja en la comparación entre los datos cuantitativos y los testimonios cualitativos. Bolívar (2019) subraya que el enfoque tradicional de la inspección limita su capacidad para incidir en procesos de innovación escolar. Los inspectores consideran que las visitas contribuyen al desarrollo profesional docente, mientras que los equipos directivos y los docentes no perciben ese apoyo como significativo. Esta discrepancia está alineada con el planteamiento de Yuste (2020), que destaca la necesidad de una mayor aproximación pedagógica por parte de los inspectores.
- Innovación educativa: Los inspectores valoran su papel como facilitadores de innovación, pero los docentes no identifican esa influencia en sus prácticas diarias. Esto revela un desajuste entre la intención y la percepción real del profesorado. Según Bolívar (2020), la innovación educativa vinculada a la inspección requiere un enfoque más colaborativo y menos fiscalizador para ser efectiva en las prácticas docentes. Además, Montero Alcaide (2021) plantea que, sin un acompañamiento contextualizado, la percepción de innovación queda limitada a intervenciones puntuales sin impacto real en el aula.

Complementariedades:

Se identifican elementos que, aunque diferentes, se complementan para ofrecer una visión más completa:

- Propuestas de mejora: Los inspectores mencionan la necesidad de un mayor enfoque pedagógico, mientras que los docentes piden un contacto más cercano y una mayor claridad de objetivos en las visitas. Esta complementariedad sugiere que hay una intención de cambio, pero falta una estrategia clara para materializarlo. Según Bolívar (2019) y Vázquez Cano (2020), una mayor cercanía y claridad en los objetivos permitiría a los docentes percibir la inspección como un apoyo real y no solo como una fiscalización normativa.

- Barreras estructurales: La sobrecarga burocrática y la falta de personal son reconocidas por todos los actores como un freno para el acompañamiento efectivo. Los inspectores admiten que esta sobrecarga administrativa les limita en sus visitas a los centros. En este sentido, autores como Moreno Olmedilla (2018) y Montero Alcaide (2021) coinciden en que las limitaciones estructurales, como el número elevado de centros asignados a cada inspector y la excesiva carga documental, impiden una intervención más directa y pedagógica. Ambos sostienen que es urgente una reconfiguración de las funciones inspectoras, apostando por estructuras más flexibles y recursos suficientes que favorezcan el acompañamiento contextualizado en los centros educativos.

En la siguiente infografía, podemos comprobar las relaciones entre los resultados obtenidos:

Categoría	Maestros (Cuantitativo)	Inspectores (Cualitativo)	Equipos Directivos (Cualitativo)	Análisis
 Percepción del rol de la inspección	Mayoritariamente fiscalizador y burocrático.	Reconocen que se perciben como entes de control, pero desean un rol mas de acompañamiento.	Coincidien en que el rol es mixto pero pesa mas el control	Convergencia Todos reconocen la percepción dominante de control normativo.
 Impacto en la mejora educativa	Valoraciones medias (entre 5 y 7). Alga de distancia.	Varia según el estilo del inspector; Desean relación mas colaborativa.	Generalmente respetuosa, aunque marcada por lo administrativo	Convergencia Se percibe escaso impacto pedagógico concreto
 Acompañamiento y desarrollo profesional	Percepción balo o ambigua. Solo un pequeño grupo lo valorá positivamente.	A algunos intentan asesorar pero reconocen poco o no reconocen limitaciones	Asesoramiento recíndido es escaso, centrado en lo administrativo	Convergencia Se percibe escasa implicación práctica no se traduce en percepción mal de acompañamiento
 Barreras al apoyo pedagógico	Bajo nivel de apoyo sentido.	Sobrecarga, imagen histérica de control, limitaciones estructurales	Estigmas, farla de personal, exceso de tareas administrativas	Convergencia Coincidien en señalar la carga burocrática y estigmas como principales barreras
 Propuestas de mejora	Mayor contacto, claridad de roles, formación.	Redefinición del rol, enfoque más pedagógico, mayor contacto	Más visitas con objetivos claros de apoyo, menor número de centros por inspector	Convergencia Proponen redefinir y acercar el ol. con mas foco en el acompañamiento pedagógico

Figura 04. Relaciones entre los resultados obtenidos. Fuente: Elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

También, se elaboró una triangulación visual integrada combinando estos hallazgos cualitativos con los datos cuantitativos ya analizados. Esta triangulación visual integrada, se presenta en forma de diagrama tipo Venn (Gráfico IV) adaptado reflejando:

- Las percepciones individuales (control, apoyo, relación).
- Las convergencias (como el rol dual de la inspección).

- Las complementariedades (visión institucional vs vivencia docente).
- Y las divergencias (impacto real vs intenciones).

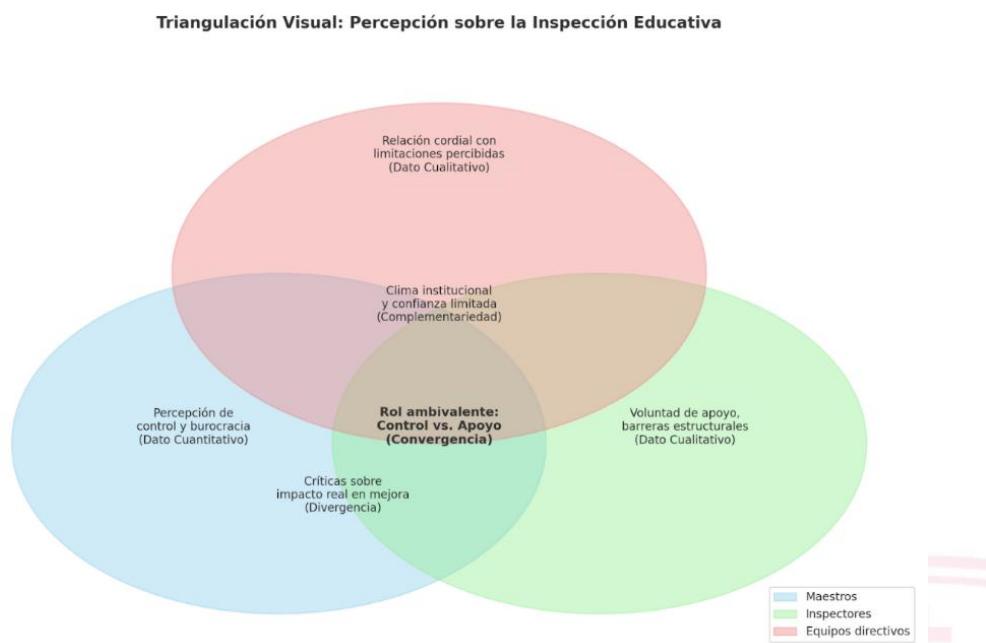


Gráfico 4. Triangulación visual sobre la percepción de la Inspección educativa. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Por último, se aporta una tabla en la que se muestra la relación entre las diferentes dimensiones encontradas en las entrevistas y el formulario realizado, junto con las convergencias, divergencias, complementariedades, implicaciones educativas y recomendaciones obtenidas:

Tabla 17. Relación entre las dimensiones encontradas y las convergencias, divergencias, complementariedades, implicaciones educativas y recomendaciones. Fuente: elaboración propia. A partir de los resultados obtenidos.

Categoría	Convergencias	Divergencias	Complementariedades	Implicaciones Educativas	Recomendaciones
Percepción de control administrativo	Coincidencia en la percepción de fiscalización y normatividad	Algunos directivos consideran que el control es un apoyo organizativo mientras los docentes lo ven puramente normativo	Puede servir para organizar y mejorar si se enfoca de manera positiva	Falta de confianza y percepción de control más que acompañamiento	Reducir el peso de la fiscalización en las visitas
Clima de tensión y vigilancia	Ambos perciben las visitas como un evento de presión	Inspectores intentan generar confianza, docentes perciben vigilancia	Intento de crear un clima colaborativo desde la inspección	Dificultad para generar un clima de trabajo colaborativo	Fomentar un clima de acompañamiento y menos punitivo
Bajo acompañamiento pedagógico	Escaso apoyo en el aula por	Directivos mencionan orientaciones	Puntos críticos (convivencia escolar)	Poco desarrollo pedagógico	Aumentar el tiempo y el

	parte de la inspección	útiles en momentos críticos, docentes no lo perciben así	se abordan, pero no se percibe en el día a día	efectivo desde la supervisión	enfoque pedagógico
Desarrollo profesional docente		Inspectores perciben un mayor apoyo del que sienten los docentes		Desajuste entre la intención de la inspección y la percepción docente	Alinear la percepción de apoyo con prácticas reales
Innovación educativa		Inspectores creen promover innovación, docentes no lo perciben		La innovación no se percibe como un valor añadido	Aumentar el enfoque en prácticas innovadoras y su seguimiento
Propuestas de mejora			Inspectores piden mayor enfoque pedagógico; docentes más contacto	Necesidad de redefinir objetivos en las visitas	Clarificar objetivos pedagógicos y reforzar la relación
Barreras estructurales	Ambos reconocen sobrecarga burocrática como obstáculo		Se reconoce necesidad de reducir burocracia para mejorar apoyo	Menor tiempo para el apoyo real en el aula	Optimización de procesos administrativos para liberar tiempo

El análisis interpretativo de los datos obtenidos mediante la triangulación evidencia patrones claros y relaciones complejas entre los distintos actores implicados: docentes, inspectores y equipos directivos. Las convergencias, divergencias y complementariedades detectadas en el estudio permiten extraer interpretaciones clave que reflejan la realidad actual de la inspección educativa en la provincia de Toledo.

Aunque la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) promueve un enfoque centrado en el desarrollo competencial y la mejora continua, los datos recabados evidencian una distancia considerable entre la normativa y la práctica real percibida en los centros educativos. El desarrollo profesional docente es otro aspecto en el que se perciben divergencias significativas. Montero Alcaide (2021) señala que en el contexto español esta dimensión se percibe todavía como una acción puntual, en lugar de un proceso continuo y sistemático impulsado por la inspección. Además, la sobrecarga burocrática y la falta de tiempo para el asesoramiento dificultan la labor inspectora, afectando la percepción del profesorado sobre su utilidad en el aula. Vázquez-Cano (2020) sugiere que un modelo más

contextualizado y menos normativo permitiría a los inspectores influir de manera efectiva en la formación continua del profesorado.

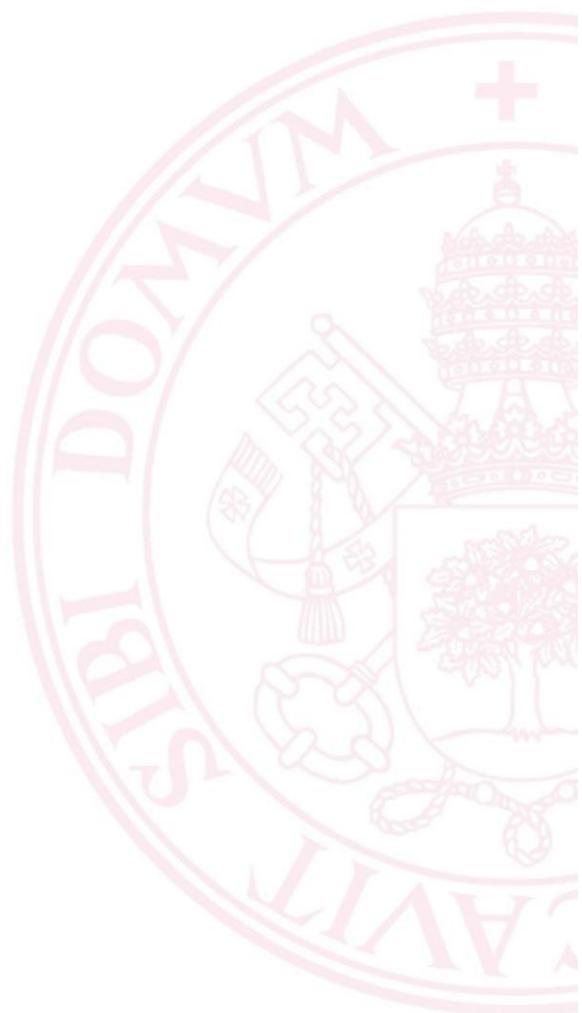
En relación a la innovación educativa, los estudios de Murillo y Krichesky (2012) ya advertían sobre la falta de impacto real de la inspección en los procesos de innovación pedagógica. Según los datos obtenidos, los docentes no perciben cambios significativos derivados de las visitas de inspección. Esta limitación se atribuye al peso normativo de las evaluaciones y a un modelo enfocado en el cumplimiento de procedimientos, más que en la transformación educativa. Yuste (2020) refuerza esta idea, argumentando que para que la innovación sea efectiva, el acompañamiento debe estar enfocado en el aula y no en la fiscalización administrativa.

Las barreras estructurales y la sobrecarga administrativa representan otro obstáculo relevante. Moreno Olmedilla (2018) identifica estas limitaciones como una traba para el acompañamiento pedagógico, mientras que Montero Alcaide (2021) resalta que el número elevado de centros asignados a cada inspector, junto con la falta de recursos, reduce la capacidad de intervención efectiva. El Decreto 111/2017, de 26 de septiembre, que regula la Inspección de Educación en Castilla-La Mancha, refuerza el carácter normativo de la supervisión, incrementando las tareas administrativas y limitando el enfoque pedagógico. Ante esta situación, autores como Bolívar (2019) y Vázquez Cano (2020) proponen un modelo de inspección más colaborativo, donde la supervisión se perciba como un agente facilitador del desarrollo profesional docente, y no únicamente como un ente de control normativo. Entre las propuestas destacan la reducción de la carga burocrática, el incremento de visitas formativas y un refuerzo del asesoramiento contextualizado en los centros.

En conclusión, el análisis comparativo muestra una clara necesidad de reorientar el modelo de inspección educativa en la provincia de Toledo hacia un enfoque más formativo y menos normativo. Las percepciones recogidas reflejan un distanciamiento entre las intenciones de la inspección y la experiencia vivida por los docentes, generando un clima de tensión y una falta de confianza que limita la efectividad de las visitas. Para potenciar el papel de la inspección como agente de mejora, resulta imprescindible reducir la carga burocrática, promover un acompañamiento pedagógico más cercano

y fortalecer la relación entre inspectores y docentes. Este cambio permitiría una transición desde un modelo de control hacia un enfoque de asesoramiento y apoyo, en línea con los principios recogidos en la LOMLOE y en las recomendaciones de Bolívar (2019) y Montero Alcaide (2021).

De esta forma, se abren las puertas al siguiente capítulo, donde se abordará una discusión más profunda sobre los resultados obtenidos, su relación con el marco teórico y las implicaciones para la práctica educativa.



5. DISCUSIÓN.

La presente sección tiene como objetivo interpretar los hallazgos obtenidos en la investigación, situarlos en el contexto del marco teórico desarrollado y relacionarlos con estudios previos sobre la inspección educativa en España. Además, se analizarán los factores clave que influyen en la percepción de los docentes respecto a la función de la inspección y se reflexionará sobre las implicaciones para la práctica educativa. Este análisis se fundamentará en un marco legislativo actual, así como en aportaciones recientes de autores como Bolívar (2019), Moreno Olmedilla (2018), Montero Alcaide (2021), Vázquez-Cano (2020) y estudios relevantes de Esteban Frades (2019) y Enrique Miranda Martín (2016).

5.1 Interpretación de los resultados.

El análisis de los resultados obtenidos en el estudio permitió identificar percepciones claras y bien definidas sobre el rol de la inspección educativa en la provincia de Toledo. En relación con el marco teórico desarrollado, se observan evidencias significativas que sitúan a la inspección más cerca de un modelo de control normativo que de un agente de acompañamiento pedagógico. Esta visión se refuerza en los datos obtenidos, donde el profesorado asocia mayoritariamente las visitas de inspección con la verificación del cumplimiento normativo y el control administrativo, una percepción que, como indica Bolívar (2019), sigue anclada en un modelo tradicional que prioriza la fiscalización sobre el asesoramiento formativo. Este autor aboga por una transición hacia un modelo más orientado al desarrollo profesional del docente, alineado con los principios que establece la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), la cual destaca el desarrollo competencial y la mejora continua del profesorado.

Sin embargo, los resultados ponen de manifiesto una distancia entre los objetivos normativos y la práctica real en los centros educativos. Montero Alcaide (2021) explica que esta brecha se debe, en gran parte, a la sobrecarga burocrática que enfrentan los inspectores, limitando su capacidad para un acompañamiento efectivo en el aula. Esta situación, además, refuerza una percepción normativa de la inspección, donde los procesos de asesoramiento pedagógico quedan relegados a un segundo plano.

En relación con el desarrollo profesional del profesorado, los datos reflejan una falta de alineación entre el acompañamiento propuesto por la normativa y la experiencia vivida por los docentes. Según Moreno Olmedilla (2018), esta desconexión se debe a un modelo organizativo centrado en el control, lo cual dificulta la implementación de un asesoramiento contextualizado y continuado. Vázquez-Cano (2020) propone un modelo más flexible y contextual, que facilite una intervención cercana y efectiva en los procesos formativos del profesorado, una propuesta que se alinea con los principios teóricos expuestos en el marco conceptual.

En cuanto a la innovación educativa, los resultados obtenidos revelan una percepción limitada sobre el papel de la inspección en la promoción de cambios pedagógicos. Esto contrasta con las aportaciones de Murillo y Krichesky (2012), quienes destacan la relevancia de la supervisión en la dinamización de proyectos innovadores. Sin embargo, Yuste (2020) advierte que para que esta transformación sea efectiva, es necesario un enfoque de acompañamiento real en el aula, superando el carácter fiscalizador que actualmente predomina.

Las barreras estructurales y la sobrecarga administrativa también emergen como factores determinantes en la capacidad de la inspección para ejercer un acompañamiento efectivo. Según establece el Decreto 111/2017, que regula la Inspección de Educación en Castilla-La Mancha, las competencias de fiscalización sobrecargan el rol del inspector, reduciendo significativamente su capacidad para intervenir pedagógicamente. En este sentido, Moreno Olmedilla (2018) y Montero Alcaide (2021) coinciden en que una reorganización estructural permitiría un enfoque más pedagógico y menos administrativo, en sintonía con las demandas actuales del sistema educativo.

Finalmente, al relacionar estos hallazgos con las preguntas de investigación planteadas, se confirma que la percepción de la inspección como un mecanismo de control está profundamente arraigada en las prácticas cotidianas, y que esta visión limita el potencial de la inspección para actuar como un agente de mejora y acompañamiento docente. Para cerrar esta brecha entre la intención normativa y la práctica real, se hace imprescindible una reestructuración de las funciones y un mayor enfoque en el acompañamiento formativo.

5.2 Factores clave en la percepción de la inspección.

La percepción que los docentes tienen de la inspección educativa se encuentra influenciada por múltiples variables que determinan si es percibida como un mecanismo de control normativo o como un agente de acompañamiento pedagógico. Los principales factores que condicionan esta percepción se describen a continuación:

1. Experiencias previas: Las experiencias anteriores que los docentes han tenido con la inspección educativa marcan significativamente su percepción sobre esta. Según Esteban Frades (2019), cuando las visitas de inspección han estado orientadas al control normativo y la verificación burocrática, la imagen resultante tiende a ser negativa. En cambio, cuando estas visitas han mostrado un enfoque pedagógico y de acompañamiento, se perciben como un apoyo al desarrollo profesional. En esta línea, Bolívar (2019) destaca que la supervisión educativa, cuando se centra en el asesoramiento, genera confianza y promueve una mejora en las prácticas docentes.
2. Cultura institucional: Enrique Miranda Martín (2016) señala que la cultura organizativa del centro educativo condiciona en gran medida cómo se percibe la inspección. En entornos colaborativos, donde predomina un clima de confianza y trabajo conjunto, la inspección se valora como un recurso para la mejora y el apoyo pedagógico. Sin embargo, en contextos más burocratizados y rígidos, esta figura se asocia al control y a la fiscalización, limitando su capacidad para promover cambios reales en las prácticas educativas.
3. Estilo de liderazgo del inspector: El estilo de liderazgo adoptado por el inspector influye directamente en la percepción del profesorado. Bolívar (2019) argumenta que un liderazgo participativo y orientado al acompañamiento pedagógico favorece una percepción positiva de la supervisión. Por el contrario, un enfoque más normativo y fiscalizador refuerza la idea de control sobre el desarrollo profesional de los docentes. En este sentido, Miranda Martín (2016) sugiere que un liderazgo transformador, basado en el apoyo y el diálogo, facilita una relación más cercana y colaborativa.

4. Comunicación y retroalimentación: La calidad de la comunicación entre inspectores y docentes también es un factor determinante. Un proceso de retroalimentación constructiva, donde se ofrecen orientaciones claras y se abren espacios de diálogo, contribuye a que la inspección sea vista como un proceso de mejora. Esteban Frades (2019) subraya que cuando los inspectores adoptan un enfoque comunicativo y colaborativo, los docentes se sienten más acompañados y apoyados en su práctica diaria.

5. Enfoque normativo o pedagógico: Finalmente, la orientación predominante de la inspección influye en su percepción. Según los datos obtenidos y los aportes de Moreno Olmedilla (2018), un enfoque estrictamente normativo refuerza la idea de fiscalización, mientras que un modelo más pedagógico, enfocado en el desarrollo profesional, contribuye a una visión positiva y de mejora continua.

Estos factores evidencian que la percepción sobre la inspección educativa no es estática, sino que se configura a partir de la interacción entre las prácticas institucionales, el estilo de liderazgo y las experiencias previas de los docentes. Para promover un cambio en esta percepción, resulta imprescindible un modelo de inspección más cercano y colaborativo, donde predomine el acompañamiento pedagógico sobre el control normativo.

5.3 Comparación con otros estudios previos.

La interpretación de los resultados obtenidos en este estudio encuentra un amplio respaldo en investigaciones previas sobre la percepción de la inspección educativa en el contexto español. Diversos autores han analizado el modelo de inspección tradicional, el cual se caracteriza por un enfoque normativo y fiscalizador que limita el acompañamiento pedagógico y la mejora continua en los centros educativos.

Bolívar (2019) destaca que este modelo, anclado en prácticas normativas, genera una percepción de control entre el profesorado, dificultando el desarrollo de una cultura de apoyo y confianza. Este autor subraya que, para transformar esta percepción, es necesario evolucionar hacia un modelo de inspección que priorice el asesoramiento formativo sobre el control normativo. Moreno Olmedilla (2018) refuerza esta idea, señalando que la estructura organizativa actual de la inspección

educativa centra sus esfuerzos en la verificación normativa, relegando el acompañamiento pedagógico a un plano secundario. Esta visión se alinea con los datos obtenidos en este estudio, donde el profesorado percibe la inspección mayoritariamente como un mecanismo de fiscalización.

En la misma línea, estudios de Murillo y Krichesky (2012) advierten que el carácter fiscalizador de la inspección limita su impacto en el desarrollo profesional docente. Según estos autores, la falta de un enfoque contextualizado y adaptado a las necesidades del aula contribuye a que los docentes perciban la supervisión como un proceso externo, ajeno a sus dinámicas pedagógicas. Estos hallazgos coinciden con lo planteado en el marco teórico, donde se destaca la importancia de un modelo de inspección más orientado al acompañamiento pedagógico y menos al control burocrático.

Por su parte, investigaciones recientes de Enrique Miranda Martín (2016) identifican que en contextos donde los inspectores adoptan un enfoque normativo, el profesorado tiende a percibir la supervisión como un mecanismo de control que limita su autonomía profesional. Este aspecto se relaciona con lo señalado por Esteban Frades (2019), quien afirma que las experiencias negativas en las visitas de inspección condicionan profundamente las actitudes del profesorado hacia futuras intervenciones. Estas conclusiones refuerzan la idea de que un enfoque normativo sin un acompañamiento pedagógico efectivo genera un distanciamiento entre inspectores y docentes.

Asimismo, Montero Alcaide (2021) y Vázquez-Cano (2020) apuntan a la necesidad de un cambio estructural en la inspección educativa, promoviendo un modelo que integre el acompañamiento pedagógico como un pilar central. Estos estudios abogan por un enfoque más colaborativo y menos fiscalizador, en línea con las demandas actuales del sistema educativo español. Según sus investigaciones, un modelo de inspección que priorice el desarrollo profesional y el asesoramiento contribuiría a mejorar la percepción del profesorado y facilitaría la innovación educativa en los centros escolares.

Finalmente, el presente estudio no solo confirma estas tendencias identificadas en la literatura, sino que también, resalta la necesidad de una transformación en la función de la inspección. Los hallazgos sugieren que la adopción de un enfoque contextualizado y de apoyo podría reducir las tensiones entre docentes e inspectores, fortaleciendo la confianza y potenciando el impacto positivo

en la mejora educativa. De este modo, los resultados obtenidos se alinean con las propuestas teóricas expuestas por Bolívar (2019), Moreno Olmedilla (2018) y Montero Alcaide (2021), subrayando la necesidad de un modelo de inspección más cercano, colaborativo y orientado al desarrollo profesional del profesorado.

5.4 Implicaciones para la práctica educativa.

Los hallazgos obtenidos en este estudio reflejan una serie de implicaciones fundamentales para la práctica educativa en el contexto español. En primer lugar, se evidencia la necesidad de un replanteamiento profundo del modelo de inspección educativa, que evolucione desde un enfoque normativo y fiscalizador hacia un modelo formativo y orientado al desarrollo profesional del profesorado. Tal y como plantean Bolívar (2019) y Moreno Olmedilla (2018), la inspección educativa debería centrarse en un acompañamiento pedagógico que promueva la reflexión y el apoyo en las prácticas educativas, en lugar de enfocarse exclusivamente en la fiscalización de los procesos.

La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) establece entre sus principios fundamentales el desarrollo competencial y la mejora continua del profesorado, destacando el papel de la inspección en el apoyo y asesoramiento pedagógico. Sin embargo, los datos obtenidos en este estudio evidencian una disonancia entre esta intención legislativa y la realidad práctica en los centros educativos. Según Montero Alcaide (2021), esta desconexión se debe, en gran parte, a la sobrecarga burocrática que enfrentan los inspectores, lo cual limita su capacidad para ejercer un acompañamiento efectivo en el aula. Esta brecha entre normativa y práctica real refuerza la percepción de la inspección como un mecanismo de control, en lugar de una herramienta de apoyo para el desarrollo profesional docente.

Para superar estas limitaciones, resulta imprescindible una reorganización estructural de la inspección educativa, orientada a reducir las tareas administrativas y potenciar el asesoramiento pedagógico. Moreno Olmedilla (2018) y Montero Alcaide (2021) coinciden en que una redefinición de las funciones inspectoras permitiría un enfoque más contextualizado, ajustado a las necesidades específicas de cada centro educativo. Además, proponen que el inspector actúe como un facilitador de procesos de innovación y cambio, alineado con las demandas actuales del sistema educativo.

Asimismo, el modelo de inspección debe evolucionar hacia una supervisión más cercana y colaborativa, en la que los inspectores asuman un liderazgo pedagógico activo. Enrique Miranda Martín (2016) destaca que una supervisión adaptada al contexto de cada centro facilita una intervención más efectiva y menos invasiva, generando un clima de confianza entre inspectores y docentes. En esta línea, Esteban Frades (2019) resalta la importancia de un liderazgo transformador por parte de los inspectores, que impulse el desarrollo profesional del profesorado y promueva la innovación educativa.

La formación continua de los inspectores se presenta como un factor clave para optimizar los procesos de inspección. El desarrollo de competencias en liderazgo, asesoramiento pedagógico y gestión del cambio permitiría a los inspectores desempeñar un rol más formativo y menos fiscalizador, en sintonía con las demandas del profesorado y los retos educativos actuales. Este proceso formativo debería estar vinculado a programas de actualización metodológica y de innovación, orientados a fortalecer su capacidad de acompañamiento en el aula.

Finalmente, los resultados de esta investigación refuerzan la necesidad de transformar el modelo de inspección educativa en España, alineándose con un enfoque colaborativo y de apoyo que trascienda el control normativo. Solo así se logrará una percepción más positiva de la supervisión por parte del profesorado, lo cual contribuirá a una mejora sustancial en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, un modelo de inspección educativa basado en el liderazgo pedagógico y el acompañamiento contextualizado no sólo respondería a las demandas del profesorado, sino que permitiría un desarrollo más equilibrado y sostenible de los procesos educativos en España.

La discusión desarrollada en este apartado ha permitido identificar los principales desafíos y áreas de mejora en el modelo de inspección educativa en España, así como las oportunidades para evolucionar hacia un enfoque más colaborativo y formativo.

A continuación, en el Punto 6, se presentarán las conclusiones, donde se sintetizan los hallazgos más relevantes, se evaluará el cumplimiento de los objetivos de la investigación y se propondrán recomendaciones para fortalecer el papel de la inspección educativa como agente de apoyo y desarrollo profesional.

6. CONCLUSIONES.

La presente sección tiene como objetivo presentar las conclusiones del estudio, identificando los principales hallazgos en relación con las preguntas de investigación y los objetivos planteados. Además, se proponen recomendaciones orientadas a fortalecer el papel de la inspección educativa como agente de mejora pedagógica, se reconocen las limitaciones del estudio y se sugieren futuras líneas de investigación para profundizar en este ámbito.

6.1 Principales conclusiones del estudio.

Los resultados obtenidos en este estudio han permitido identificar de manera clara y fundamentada las percepciones del profesorado de educación primaria sobre la inspección educativa en la provincia de Toledo. En primer lugar, se constata que la figura de la inspección se percibe mayoritariamente como un mecanismo de control normativo, enfocado en la supervisión del cumplimiento de directrices administrativas más que en el acompañamiento pedagógico (Bolívar, 2019; Moreno Olmedilla, 2018). Esta visión refuerza una cultura de fiscalización que limita el desarrollo profesional del docente y reduce las oportunidades para el asesoramiento contextualizado. Esta percepción está alineada con las ideas de Esteban Frades (2019), quien señala que las experiencias previas de los docentes con los inspectores influyen de manera determinante en la percepción sobre su rol, y destaca que las visitas centradas en el control normativo generan desconfianza y distanciamiento.

Los datos obtenidos en el estudio confirman esta tendencia, reforzada por el uso de una metodología mixta que permitió triangular datos cuantitativos y cualitativos, proporcionando una visión holística de la percepción docente (Creswell & Plano Clark, 2018). La metodología secuencial explicativa utilizada en la investigación permitió identificar primero las tendencias generales mediante encuestas estructuradas, y posteriormente profundizar en las experiencias individuales a través de entrevistas semiestructuradas (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Por otro lado, se ha evidenciado una falta de alineación entre los principios establecidos por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), que promueve un enfoque competencial y de mejora continua, y

la práctica real observada en los centros educativos. Esta brecha, según Montero Alcaide (2021), se atribuye en gran medida a la sobrecarga burocrática que enfrentan los inspectores, lo cual restringe su capacidad para desarrollar un acompañamiento efectivo. Esta limitación administrativa refuerza el carácter fiscalizador, alejando al profesorado de una percepción positiva sobre el apoyo educativo.

Además, se ha identificado una percepción limitada del papel de la inspección en la promoción de la innovación educativa. Aunque la normativa establece el fomento de prácticas innovadoras, los docentes no identifican un apoyo significativo en este aspecto, una situación que ya advertían Murillo y Krichesky (2012) en sus estudios sobre la supervisión educativa en contextos españoles. En este sentido, Enrique Miranda Martín (2016) propone que un enfoque orientado al cambio educativo, con un liderazgo pedagógico activo, facilita un mayor impacto en los procesos de innovación.

Finalmente, el estudio subraya la importancia de evolucionar hacia un modelo de inspección más cercano y colaborativo, donde el liderazgo pedagógico y el asesoramiento contextualizado sean pilares fundamentales. Enrique Miranda Martín (2016) y Esteban Frades (2019) refuerzan esta idea, destacando que un enfoque más participativo contribuiría a una percepción más positiva de la supervisión por parte del profesorado, generando un clima de confianza y una mejora en las prácticas educativas.

6.2 Recomendaciones.

A partir de los resultados obtenidos y del marco teórico desarrollado, se proponen una serie de recomendaciones orientadas a fortalecer el modelo de inspección educativa, dotándolo de un carácter más formativo y menos normativo. Estas propuestas, además, están alineadas con los principios de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) y los hallazgos obtenidos a través de la metodología mixta aplicada en el estudio. La triangulación de datos cuantitativos y cualitativos permitió identificar necesidades específicas que fundamentan estas recomendaciones.

Las propuestas se estructuran en dos líneas de actuación clave:

1. Fortalecimiento del acompañamiento pedagógico:

- Reducir el enfoque fiscalizador y promover un modelo de inspección basado en el asesoramiento continuo y contextualizado (Bolívar, 2019; Moreno Olmedilla, 2018).
- Establecer espacios de reflexión compartida entre inspectores y docentes para el análisis de prácticas pedagógicas y la identificación de áreas de mejora (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).
- Desarrollar planes de formación para los inspectores que incluyan competencias en liderazgo pedagógico, innovación educativa y metodologías activas (Montero Alcaide, 2021).
- Adaptar las visitas de inspección a un enfoque más formativo, que priorice el acompañamiento en el aula y la resolución de problemas específicos de cada contexto (Enrique Miranda Martín, 2016).
- Fomentar prácticas de observación en el aula, donde los inspectores actúen como facilitadores del desarrollo profesional, proporcionando retroalimentación constructiva y promoviendo la innovación metodológica (Gairín, 2020).

2. Mejora de la comunicación y colaboración:

- Fomentar un clima de confianza y diálogo abierto entre los inspectores y el profesorado, promoviendo una cultura de colaboración y mejora continua (Miranda Martín, 2016).
- Implementar procesos de retroalimentación efectiva, donde se compartan logros y se ofrezcan orientaciones constructivas (Esteban Frades, 2019).
- Establecer mecanismos de comunicación más fluidos, que permitan una mayor transparencia en los procesos de inspección y un seguimiento continuo de los planes de mejora.
- Reducir la carga burocrática para permitir que los inspectores dediquen más tiempo al asesoramiento en el aula, alineando esta práctica con los principios establecidos por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020).

- Promover la creación de comunidades de aprendizaje donde docentes e inspectores trabajan de manera colaborativa en el desarrollo de proyectos de innovación y mejora pedagógica (Torrego, 2019).

Estas recomendaciones están alineadas con un modelo de inspección más cercano y orientado al desarrollo profesional, en sintonía con las demandas actuales del sistema educativo español. Además, su implementación contribuiría a fortalecer el rol pedagógico de la inspección, generando un clima de confianza y colaboración entre docentes e inspectores. Esto permitiría avanzar hacia un modelo de supervisión más participativo y contextualizado, donde la figura del inspector sea percibida como un agente de cambio y no solo como un fiscalizador normativo.

6.3 Limitaciones del estudio.

A pesar de los hallazgos significativos y el rigor metodológico aplicado en este estudio, es importante reconocer ciertas limitaciones que pueden haber influido en los resultados obtenidos. Estas limitaciones se detallan a continuación:

- Contexto geográfico limitado: El estudio se ha centrado exclusivamente en el contexto de Castilla-La Mancha, concretamente en la provincia de Toledo, lo cual restringe la capacidad de generalización de los resultados a otras comunidades autónomas con diferentes estructuras educativas y normativas. Según Pérez-Gómez (2018) y Torrego (2019), las características socioculturales y normativas de cada región influyen significativamente en la percepción de los procesos de inspección.
- Diseño metodológico mixto: Aunque el enfoque metodológico mixto permitió triangular datos cuantitativos y cualitativos, proporcionando una visión holística del fenómeno, la integración de ambas perspectivas podría verse limitada por la interpretación subjetiva de los datos cualitativos (Creswell & Plano Clark, 2018). Además, el carácter secuencial explicativo del diseño pudo haber condicionado la selección de los participantes en la fase cualitativa, al estar supeditada a los resultados cuantitativos.

- **Muestra y selección de participantes:** Murillo (2020) sugiere que la inclusión de diferentes actores permite obtener una perspectiva más amplia sobre el impacto de la inspección educativa, lo que daría pie a ampliar la muestra a: familias, estudiantes o personal de apoyo educativo dejando así una puerta abierta a futuras investigaciones. Otros factores que podrían proporcionar más información sería el aumento del número de sujetos de la muestra hasta hacerla representativa o los procesos de selección de la misma ampliándolos a otras etapas educativas.
- **Segmentación por etapas educativas:** Aunque el estudio se centró en la percepción del profesorado de educación infantil y primaria, no se profundizó en cómo varía la percepción en función de las distintas etapas educativas (secundaria o bachillerato), lo cual podría ofrecer matices importantes sobre el impacto de la inspección en diferentes niveles educativos (Bolívar, 2017).
- **Instrumentos de recogida de datos:** Los instrumentos utilizados (encuestas y entrevistas semiestructuradas) permitieron captar datos representativos y profundizar en las experiencias docentes; sin embargo, su naturaleza autorreportada puede introducir sesgos derivados de la subjetividad del participante y de la interpretación del investigador (Gairín, 2020).

Estas limitaciones ponen de manifiesto la necesidad de ampliar futuras investigaciones a contextos más diversos, incorporar enfoques metodológicos mixtos más robustos y contar con una mayor diversidad de actores implicados en el proceso educativo. Además, una mayor segmentación por etapas educativas permitiría identificar diferencias relevantes en la percepción de la inspección, mejorando así la comprensión del impacto de estas prácticas en cada nivel formativo.

6.4 Propuestas para futuras investigaciones.

A partir de los hallazgos obtenidos en este estudio y considerando las limitaciones metodológicas identificadas, se plantean una serie de propuestas de investigación orientadas a profundizar en el conocimiento sobre la inspección educativa en el contexto español. Estas líneas de

investigación permitirían no solo ampliar la comprensión del fenómeno, sino también optimizar los procesos de supervisión educativa de manera más contextualizada y efectiva.

1. Análisis comparativo entre comunidades autónomas: Estudiar las diferencias en la percepción del profesorado sobre la inspección en distintas regiones de España para identificar buenas prácticas y modelos de supervisión más efectivos. Autores como Pérez-Gómez (2018) y Torrego (2019) destacan que las características socioculturales y normativas de cada comunidad autónoma influyen significativamente en la percepción y el impacto de los procesos de inspección.
2. Evaluación del impacto del liderazgo pedagógico de los inspectores: Investigar cómo un estilo de liderazgo orientado al acompañamiento influye en la calidad educativa y la percepción del profesorado. Según Gairín (2020), un liderazgo pedagógico efectivo fomenta un clima de confianza y mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, Creswell (2014) sugiere que el liderazgo transformacional en la inspección podría promover una mayor adaptación pedagógica en los centros escolares.
3. Estudio longitudinal sobre el efecto del acompañamiento formativo: Analizar a largo plazo cómo un modelo de inspección centrado en el apoyo pedagógico contribuye al desarrollo profesional y a la innovación educativa. En este sentido, Bolívar (2017) argumenta que un acompañamiento continuado permite una adaptación progresiva a nuevas metodologías y un fortalecimiento de la práctica docente.
4. Exploración de modelos internacionales: Revisar prácticas exitosas en otros países que hayan evolucionado hacia una inspección educativa más colaborativa y formativa. El estudio de modelos como el de Finlandia (Sahlberg, 2019) o el de Canadá (Levin, 2020) permitiría identificar estrategias efectivas que podrían ser adaptadas al contexto español. Además, estudios sobre los modelos de inspección en Singapur y Países Bajos podrían ofrecer nuevas perspectivas sobre prácticas de acompañamiento (OECD, 2020).
5. Incorporación de actores clave en el análisis: Ampliar el estudio a otros actores del entorno escolar como estudiantes, familias y personal no docente, para obtener una visión holística

del impacto de la inspección educativa. Según Murillo (2020), un enfoque inclusivo en la evaluación permite identificar de manera más precisa las áreas de mejora en la práctica educativa. Además, investigaciones sobre modelos participativos en comunidades escolares (Smith & Pérez, 2021) sugieren que la incorporación de voces diversas en la evaluación mejora la comprensión del impacto real de la inspección.

Estas propuestas permitirían no solo afinar el modelo de inspección en España, sino también abrir nuevas vías para fortalecer el desarrollo profesional docente y la calidad educativa, promoviendo un enfoque más colaborativo, contextualizado y alineado con las necesidades actuales del sistema educativo. Asimismo, facilitan una transición hacia un modelo de inspección educativa que no sólo evalúe, sino que acompañe y fortalezca el proceso educativo.



7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ADIDE. (2021). Nuevo modelo de Inspección Educativa centrado en la evaluación y mejora. *Avances en Supervisión Educativa*.
- ADIDE Castilla-La Mancha. (2025). Estructura y funciones de la Inspección Educativa en Castilla-La Mancha. Asociación de Inspectores de Educación de Castilla-La Mancha.
- Ball, S. J. (2017). *The education debate*. Policy Press.
- Bolívar, A. (2017). Supervisión educativa y desarrollo profesional docente. *Revista de Educación*, 387, 105–128.
- Bolívar, A. (2019). *Supervisión y evaluación educativa: Bases para el desarrollo profesional docente*. Narcea.
- Bolívar, A. (2019). La inspección educativa: hacia una función de acompañamiento para la mejora. *Revista de Educación*, (384), 161–185.
- Bolívar, A. (2020). La inspección educativa como acompañamiento y apoyo al desarrollo profesional docente. *Revista de Educación y Cultura*, 28(2), 35–52.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Castán Esteban, J. L. (Coord.). (2021). *Historias de vida de la inspección. Referentes en la historia de la educación española*. Grupo Anaya y USIE.
- Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha. (2024). *Formación para inspectores e inspectoras accidentales*.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

De la Fuente, M. (2018). La cultura escolar y su influencia en los procesos de inspección. *Revista Española de Pedagogía*, 76(1), 103–121.

Decreto 111/2017, de 26 de septiembre, por el que se regula la Inspección de Educación en Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 192, de 4 de octubre de 2017.

Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). John Wiley & Sons.

Educagob. (s.f.). *Inspección del sistema educativo*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Escudero, T. (2021). *La inspección educativa en el siglo XXI: Desafíos y perspectivas*. Graó.

Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la Inspección. *Características y propósitos*. *Aula*, 25, 27–58.

Eurydice. (2017). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas*. Ministerio de Educación.

Fernández Cruz, M. (2018). Historia y evolución de la inspección educativa en España. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 55–70.

Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2016). La percepción del profesorado sobre su desarrollo profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 74(265), 45–61.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Gairín, J. (2020). Metodologías cualitativas y supervisión educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (32), 45–58.

García López, R. (2017). Modelos de supervisión educativa: Control y colaboración. Universidad de Sevilla.

García Ramos, J. M. (2019). La influencia de la inspección educativa en el bienestar del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 45–60.

González, M., & Pérez, M. (2020). El papel de los equipos directivos en la implementación de la inspección educativa. *Educación XXI*, 23(1), 123–145.

González-Monteagudo, J. (2019). Innovación pedagógica y calidad educativa en España. *Educación XXI*, 22(1), 145–160.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.

Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. (2022). Informe sobre la inspección educativa en Castilla-La Mancha. Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

Krippendorff, K. (2019). Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.). SAGE Publications.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus groups: A practical guide for applied research (5th ed.). SAGE Publications.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing (3rd ed.). SAGE Publications.

Levin, B. (2020). Educational policy and governance: Lessons from Canada. *Educational Policy*, 34(4), 556–576.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

- Luzuriaga, L. (1931). La nueva escuela pública. *Revista de Pedagogía*.
- Martínez-Otero, V. (2020). La supervisión educativa en el sistema escolar español: Perspectivas y desafíos. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 123-140.
- Miranda Martín, E. (2016). La supervisión escolar y el cambio educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1), 15.
- Montero Alcaide, A. (2021). La inspección de educación en España. Hasta aquí hemos llegado. *Ministerio de Educación*.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2018). *Inspección educativa y mejora de la calidad*. Ediciones Aljibe.
- Murillo, F. J. (2020). Inspección educativa: retos y oportunidades en el contexto contemporáneo. *REICE*, 18(1), 5–20.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). La inspección educativa: pasado, presente y futuro. *Revista de Educación*, 354, 47–72.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2012). La mejora de la escuela: una revisión de diez años de investigación. *REICE*, 10(2), 6–34.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pérez-Gómez, A. I. (2018). La educación en tiempos de cambio: desafíos y oportunidades para la inspección educativa. *Revista de Supervisión Educativa*, 15(1), 33–48.
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.

Rodríguez-Ruiz, B. (2018). Supervisión e innovación educativa: una revisión de los paradigmas. *Educar para Transformar*, 6(2), 98–112.

Sahlberg, P. (2019). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Santos Guerra, M. A. (2001). *Entre bastidores: La supervisión como aprendizaje compartido*. Octaedro.

Santos Guerra, M. A. (2020). *La pedagogía contra viento y marea*. Aljibe.

Smith, L., & Pérez, R. (2021). Modelos participativos en la supervisión educativa: hacia un enfoque inclusivo. *Journal of Educational Change*, 12(1), 78–92.

Smyth, J. (2006). When students have power: Student engagement, student voice, and the possibilities for school reform. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 285–298.

Torrego, J. C. (2019). Comunidades de aprendizaje y supervisión colaborativa en entornos educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 505, 45–58.

USIE. (2022). La inspección de educación desde el Estado.

Valls, R. (2017). Percepciones docentes sobre el acompañamiento de la inspección educativa. *Profesorado*, 21(1), 125–142.

Vázquez-Cano, E. (2020). *La inspección y supervisión de los centros educativos*. UNED.

Yuste, Á. (2020). *Inspección educativa: del control a la mejora institucional*. Narcea.

Zabalza, M. A. (2012). *El desarrollo profesional del profesorado: Una visión global*. Octaedro.

8. ANEXOS.

En el presente apartado se recogen los anexos que complementan el desarrollo del trabajo de investigación, proporcionando los instrumentos empleados en la fase de recogida de información. Su inclusión responde al propósito de garantizar la transparencia metodológica y facilitar una comprensión más profunda del proceso seguido.

- Anexo 1: Prueba piloto destinada a validar el instrumento de recogida de datos que explora las percepciones del profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre la función de la Inspección Educativa. La finalidad es comprobar la claridad, estructura y fiabilidad del cuestionario antes de su aplicación definitiva.
- Anexo 2: Cuestionario dirigido al profesorado, elaborado con el fin de obtener datos relevantes sobre sus percepciones y experiencias vinculadas con la temática objeto de estudio.
- Anexo 3: Entrevista realizada a los equipos directivos, cuyo contenido permite acceder a una visión clave para el análisis.
- Anexo 4: Entrevista a los inspectores de educación, con el objetivo de incorporar una perspectiva que enriquezca la interpretación de los resultados.

La documentación incluida en estos anexos constituye un apoyo fundamental para la validez y fiabilidad del enfoque metodológico adoptado, así como para la triangulación de la información recogida.

8.1 Anexo I

Cuestionario Piloto: Percepción Docente sobre la Inspección Educativa.

Bloque 1: Datos sociodemográficos y profesionales

1. Género: Femenino Masculino

2. Edad: <30 30-39 40-49 50-59 60+

3. Años de experiencia docente: [] <5 [] 5-10 [] 11-20 [] >20

4. Etapa educativa: [] Infantil [] Primaria

5. Formación académica: [] Diplomatura [] Grado [] Máster [] Doctorado

6. ¿Ha formado parte de un equipo directivo?: [] No [] Sí, ¿cuántos años?: _____

7. Formación en inspección educativa: [] Sí específica [] Relacionada indirectamente [] No

Bloque 2: Percepción general de la inspección educativa.

8. Valoración global del papel de la inspección: [] Muy positiva [] Positiva [] Neutra [] Negativa [] Muy negativa

9. La inspección actúa más como control que apoyo: [] Totalmente de acuerdo [] De acuerdo con matices [] Neutro [] En desacuerdo con matices [] Totalmente en desacuerdo

10. Contribuye al desarrollo profesional: [] Siempre [] A menudo [] A veces [] Rara vez [] Nunca

Bloque 3: Comunicación y relación con la inspección.

11. Relación inspector-docente: [] Excelente [] Buena [] Regular [] Mala [] Muy mala

12. Frecuencia de contacto: [] Mensual [] Trimestral [] Semestral [] Rara vez [] Nunca

13. Conocimiento del aula por parte del inspector: [] Totalmente de acuerdo [] De acuerdo con matices [] Neutro [] En desacuerdo con matices [] Totalmente en desacuerdo

Bloque 4: Transparencia y objetividad.

14. Evaluación imparcial: [] Siempre [] A menudo [] A veces [] Rara vez [] Nunca

15. Conocimiento de criterios de evaluación: [] Detallado [] General [] Escaso [] Desconocido

Bloque 5: Acompañamiento pedagógico.

16. Utilidad de las evaluaciones: [] Muy útiles [] Útiles [] Poco útiles [] Nada útiles

17. Asesoramiento pedagógico: [] Siempre [] A menudo [] A veces [] Rara vez [] Nunca

18. Fomento de innovación: [] Sí, en gran medida [] Parcialmente [] No, en absoluto

Bloque 6: Clima institucional.

19. Clima generado por visitas de inspección: [] Muy positivo [] Positivo [] Neutro [] Negativo [] Muy negativo

20. Ambiente de confianza: [] Totalmente de acuerdo [] De acuerdo [] Ni de acuerdo ni en desacuerdo [] En desacuerdo [] Totalmente en desacuerdo

21. Actitud ante propuestas docentes: [] Muy receptiva [] Receptiva [] Poco receptiva [] Nada receptiva

Bloque 7: Eficacia y sugerencias.

22. Resolución de conflictos: [] Siempre [] A menudo [] A veces [] Rara vez [] Nunca

23. Prioridad del control sobre apoyo: [] Totalmente de acuerdo [] De acuerdo [] Neutro [] En desacuerdo [] Totalmente en desacuerdo

24. Satisfacción global: [] Muy satisfecho [] Satisfecho [] Neutro [] Insatisfecho [] Muy insatisfecho

25. Propuestas de mejora: [] Mayor apoyo pedagógico [] Más visitas y comunicación [] Mayor objetividad [] Más formación [] Otros: _____

26. Enfoque ideal de la inspección: [] Asesoramiento [] Supervisión normativa [] Ambos en equilibrio

27. ¿Hay algún aspecto del cuestionario que te haya parecido confuso, repetitivo o mejorable?

8.2 Anexo II

<https://forms.gle/zNs2gXvKrMiHvSLP9>

“Inspección educativa y supervisión docente: ¿herramienta de control o de acompañamiento? El desempeño de sus funciones en los centros educativos

Descripción del formulario

Este formulario tiene como objetivo recopilar información sobre las percepciones y experiencias relacionadas con la inspección educativa y el desempeño de sus funciones en los centros educativos.

Se busca entender si, este desempeño, es percibido principalmente como una herramienta de control administrativo o como un mecanismo de acompañamiento y apoyo profesional. Las respuestas proporcionarán datos cuantitativos para analizar cómo estas acciones impactan el desarrollo docente y la calidad educativa.

Género

Marca solo un óvalo. Femenino Masculino

Edad

Marca solo un óvalo. Menos de 30 años. Entre 30 y 39 años. Entre 40 y 49 años.
 Entre 50 y 59 años. Más de 60 años.

Experiencia docente

Marca solo un óvalo. Menos de 5 años. Entre 5 y 10 años. Entre 11 y 20 años.

Más de 20 años.

Etapa educativa actual en la que impartes docencia:

Marca solo un óvalo. Educación infantil. Educación primaria.

Formación académica:

Marca solo un óvalo. Diplomatura en Magisterio. Grado en Educación Infantil o Primaria.
 Licenciatura. Máster relacionado con educación. Doctorado.

A lo largo de tu carrera docente, ¿has formado parte de algún equipo directivo? De ser así, ¿durante cuánto tiempo?

Marca solo un óvalo. No, nunca he formado parte de un equipo directivo. Sí, de 1 a 5 años.

Sí, de 5 a 10 años. Sí, más de 10 años.

¿Has recibido formación específica relacionada con inspección educativa?

Marca solo un óvalo. Sí, he realizado formación específica en estas áreas. Sí, pero solo en temas relacionados indirectamente. No, nunca he recibido formación específica.

2. Rol general de la inspección educativa

Descripción del formulario

En esta sección, nos centraremos en el rol general de la inspección educativa dentro del contexto de la supervisión docente. El objetivo es explorar cómo se percibe y ejerce este rol, considerando si se orienta más hacia el control administrativo o hacia el acompañamiento pedagógico y profesional.

¿Cómo percibes el papel de la inspección educativa en la mejora de la calidad educativa?

Marca solo un óvalo. Muy positivo. Positivo. Neutro. Negativo. Muy negativo.

¿En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación? *"La inspección educativa tiene un enfoque más de control que de apoyo."*

Marca solo un óvalo. Totalmente de acuerdo. De acuerdo con algunos matices. Neutro. En desacuerdo con algunos matices. Totalmente en desacuerdo.

¿Crees que la inspección educativa contribuye al desarrollo profesional de los docentes, entendido como el proceso continuo de formación, actualización y mejora de sus competencias pedagógicas y didácticas?

Marca solo un óvalo. Siempre. A menudo. A veces. Rara vez. Nunca.

3. Comunicación con los inspectores

Descripción del formulario

Esta parte del formulario tiene como propósito recopilar información sobre la comunicación entre los maestros y los inspectores educativos. Se busca conocer cómo perciben los docentes esta interacción y su accesibilidad.

¿Cómo valorarías la relación entre los inspectores educativos y el personal docente?

Marca solo un óvalo. Excelente. Buena. Regular. Mala. Muy mala.

¿Con qué frecuencia tienes contacto con la inspección educativa?

Marca solo un óvalo. Mensual. Trimestral. Semestral. Rara vez. Nunca.

¿Consideras que los inspectores educativos tienen un conocimiento adecuado de las realidades del aula?

Marca solo un óvalo. Totalmente de acuerdo. De acuerdo pero con matices. Neutro.

En desacuerdo pero con matices. Totalmente de desacuerdo.

4. Transparencia y objetividad.

Descripción del formulario

En este apartado, se pretende conocer cómo perciben los participantes la imparcialidad, claridad y equidad con la que los inspectores llevan a cabo su labor, evaluando su impacto en la confianza y la calidad del proceso de supervisión docente.

¿Crees que la evaluación de los inspectores refleja de manera precisa y equilibrada el desempeño docente?

Marca solo un óvalo. Siempre. A menudo. A veces. Rara vez. Nunca.

¿Conoces los criterios que utiliza la inspección educativa para sus evaluaciones?

Marca solo un óvalo. Sí, los conozco con detalle. Tengo una idea general, pero no los conozco en profundidad. He oído hablar de ellos, pero no los conozco bien. No, desconozco cuáles son los criterios.

¿Crees que las evaluaciones de la inspección educativa son útiles para mejorar tu desempeño como docente?

Marca solo un óvalo. Muy útiles. Útiles. Poco útiles. Nada útiles.

5. Apoyo pedagógico.

Descripción del formulario

Este apartado está diseñado para recopilar información sobre el apoyo pedagógico brindado por los inspectores educativos. Su objetivo es conocer cómo perciben los docentes este acompañamiento, evaluando su eficacia, relevancia y utilidad para mejorar las prácticas pedagógicas y promover el desarrollo profesional en el ámbito educativo.

¿Sientes que la inspección educativa ofrece asesoramiento para mejorar la práctica pedagógica?

Marca solo un óvalo. Siempre. A menudo. A veces. Rara vez. Nunca.

¿Crees que la inspección educativa fomenta la innovación pedagógica en tu centro?

Marca solo un óvalo. Sí, en gran medida. Parcialmente. No, en absoluto.

¿Cómo valorarías las recomendaciones pedagógicas que te ofrece la inspección educativa?

Marca solo un óvalo. Muy útiles. Útiles. Poco útiles. Nada útiles.

6. Clima y percepción general.

Descripción del formulario

En el apartado, se busca conocer cómo los docentes valoran la relación con los inspectores, así como sus impresiones sobre el enfoque y el impacto de las funciones de inspección en el entorno educativo y su labor diaria.

¿Cómo describirías el clima que generan las visitas de los inspectores educativos en tu centro?

Marca solo un óvalo. Muy positivo. Positivo. Neutro. Negativo. Muy negativo.

¿Crees que la inspección educativa fomenta un ambiente de confianza en tu centro?

Marca solo un óvalo. Totalmente de acuerdo. De acuerdo. Ni de acuerdo ni en desacuerdo. En desacuerdo. Totalmente en desacuerdo.

¿Qué actitud percibes en los inspectores hacia las propuestas de mejora que vienen de los docentes?

Marca solo un óvalo. Muy receptiva. Receptiva. Poco receptiva. Nada receptiva.

7. Efectividad y sugerencias

Descripción del formulario

Por último, en este formulario vamos a recoger información sobre la efectividad de la inspección educativa y recopilar sugerencias para su mejora.

¿Consideras que la inspección educativa es un recurso eficaz para la resolución de conflictos en el centro educativo?

Marca solo un óvalo. Siempre. A menudo. A veces. Rara vez. Nunca.

¿Crees que la inspección educativa prioriza el cumplimiento administrativo sobre el apoyo pedagógico?

Marca solo un óvalo. Totalmente de acuerdo. De acuerdo. Ni de acuerdo ni en desacuerdo. En desacuerdo. Totalmente de desacuerdo.

¿Cómo de satisfecho estás con el papel que desempeña la inspección educativa en tu centro?

Marca solo un óvalo. Muy satisfecho. Satisfecho. Neutro. Insatisfecho

Muy insatisfecho.

¿Qué tipo de cambios te gustaría que se implementaran en la labor de la inspección educativa?

Marca solo un óvalo. Mayor énfasis en el apoyo pedagógico. Más visitas y comunicación

directa con los docentes. Mayor objetividad en las evaluaciones. Más formación para los inspectores. Otros.

Según tu experiencia, ¿la inspección educativa debería enfocarse más en...?

Marca solo un óvalo. Asesoramiento y acompañamiento pedagógico. Supervisión y control del cumplimiento normativo. Ambos en equilibrio.

8.3 Anexo III

<https://forms.gle/q4fFPPtdLusQNxeK9>

ENTREVISTA A EQUIPOS DIRECTIVOS

Preguntas control respuesta cerrada (elija solamente una opción)

Podría decir ¿cuántos años lleva formando parte de un equipo directivo?

- De 1 a 4 años.
- De 5 a 10 años.
- Más de 10 años.

Antes de pertenecer a un equipo directivo, ¿qué funciones desempeñó en el centro educativo?

- Coordinador/a (ciclo, nivel, programas o proyectos)
- Tutor/a

- Especialista.

¿Podría especificarnos su género?

- Masculino.
- Femenino.

¿Podría especificar su edad?

- Entre 20 y 30 años.
- Entre 30 y 40 años.
- Entre 40 y 50 años.
- Más de 50 años.

¿Cuál es su formación académica principal?

- Diplomatura en magisterio.
- Grado en educación infantil o primaria.
- Licenciatura o Máster universitario.
- Doctorado.
- Otro.

Bloque 1: Percepción general del rol de la inspección educativa

- ¿Cómo describiría la función principal de la inspección educativa en tu centro?
- ¿En qué medida percibe que las visitas de la inspección generan cambios positivos en el funcionamiento del centro?

Bloque 2: Relación entre la inspección y el equipo directivo

- ¿Cómo valoraría la relación entre el equipo directivo y los inspectores educativos?

- ¿Con qué frecuencia considera que la inspección educativa ofrece apoyo directo al equipo directivo para resolver problemas del centro?

Bloque 3: Control normativo

- ¿Cree que la inspección educativa está más enfocada en verificar el cumplimiento normativo que en asesorar al equipo directivo? ¿Por qué?
- ¿Qué impacto tienen las exigencias normativas de la inspección en la gestión diaria del centro?

Bloque 4: Acompañamiento pedagógico y estratégico

- ¿Percibe que la inspección educativa contribuye al desarrollo pedagógico del centro? ¿De qué manera?
- ¿Qué tipo de asesoramiento ha recibido por parte de la inspección educativa para mejorar la gestión o el clima del centro?

Bloque 5: Retos y sugerencias

- ¿Cuáles considera que son las principales barreras que dificultan que la inspección educativa sea percibida más como un mecanismo de acompañamiento que de control?
- ¿Qué cambios propondría para que la relación entre los equipos directivos y la inspección educativa sea más colaborativa y efectiva?

8.4 Anexo IV

<https://forms.gle/TJfcP3jpXTq1AebZ6>

CUESTIONARIO INSPECTORES

Preguntas de control con respuesta cerrada. (Elija solo una opción).

Podría decir ¿cuántos años lleva trabajando como inspector/a educativo?

- Menos de 1 año
- Entre 1 y 5 años
- Entre 6 y 10 años

- Más de 10 años

Antes de ser inspector/a, ¿desempeñó funciones como equipo directivo de en un centro educativo?

- Sí
- No

¿Podría especificarnos su género?

- Femenino
- Masculino
- Prefiero no decirlo

¿Podría especificarnos su edad?

- Menos de 30 años
- Entre 30 y 40 años
- Entre 41 y 50 años
- Más de 50 años

¿Cuál es su formación académica principal?

- Grado/Licenciatura en Educación.
- Grado/Licenciatura en otra área.
- Máster en Educación.
- Doctorado.
- Otra formación

¿Cuántos centros educativos tiene asignados para supervisión?

- Menos de 5
- Entre 5 y 10
- Entre 11 y 20
- Más de 20

1. Rol y propósito de la inspección educativa

1. Desde su experiencia, ¿cómo describiría el propósito principal de la inspección educativa: un rol más orientado al control administrativo o al apoyo pedagógico? ¿Por qué?
2. ¿De qué manera cree que la inspección educativa contribuye a la mejora de la calidad educativa en los centros?

2. Relación con los docentes y comunicación

1. ¿Cómo describiría la relación entre los inspectores y el personal docente? ¿Cuáles son los principales desafíos en esta interacción?
2. ¿Considera que los docentes perciben a la inspección como un apoyo en su desarrollo profesional? ¿Qué acciones ha tomado para fortalecer este aspecto?

3. Transparencia y percepción de las evaluaciones

1. ¿Cómo garantiza que las evaluaciones realizadas a los docentes sean objetivas y claras? ¿Qué mecanismos utiliza para asegurar la transparencia en los criterios de evaluación?
2. ¿Qué opina sobre la percepción de que la inspección prioriza el cumplimiento administrativo sobre el apoyo pedagógico? ¿Cómo equilibra ambas funciones en su labor diaria?

4. Apoyo pedagógico e innovación

1. ¿Qué tipo de asesoramiento pedagógico brinda a los docentes? ¿Considera que este apoyo es suficiente o cree que se podría mejorar?
2. ¿En qué medida cree que la inspección educativa fomenta la innovación pedagógica en los centros? ¿Podría compartir ejemplos concretos de iniciativas exitosas?

5. Clima escolar y confianza en la inspección

1. ¿Cómo percibe el impacto de sus visitas en el clima escolar? ¿Qué estrategias implementa para generar un ambiente de confianza con los docentes y directivos?

6. Sugerencias y mejoras en la inspección educativa

1. Si pudiera proponer cambios en la forma en que se lleva a cabo la inspección educativa, ¿qué modificaciones haría para que sea más efectiva y mejor percibida por los docentes?