



Trabajo Fin de Máster en Investigación en didácticas específicas,  
especialidad de Música (42284)

**La Inspección Educativa como órgano  
de evaluación y supervisión del profesor de música  
en la Educación Secundaria Obligatoria en centros  
de la Comunitat Valenciana**

Dirigido por: Dra. Ana Botella Nicolás

Santiago Tello Collado

Valencia, julio de 2012



# Índice

<b>Justificación</b> .....	7
<b>Objetivos</b> .....	11
<b>Preguntas de investigación</b> .....	13
<b>I. Marco teórico</b> .....	15
1. Concepto de evaluación .....	15
2. ¿Por qué la evaluación del docente? .....	19
3. Tendencias actuales de la evaluación .....	21
3.1. Algunos puntos de clarificación.....	22
3.2. Algunas consideraciones sobre la metodología para la evaluación de los profesores.....	24
4. La supervisión de la función docente en nuestro país .....	26
4.1. Breve reseña de la historia de la Inspección Educativa en España.....	28
4.2. La Inspección Educativa en la Comunitat Valenciana: estructura, organización y funciones.....	30
4.3. Evaluación del profesor en Bélgica, Francia, Reino Unido y Portugal .....	39
5. El profesor de música en la E.S.O.....	46
5.1. La figura del profesor de música especialista .....	50
<b>II. Método de investigación</b> .....	55
1. Paradigmas de Investigación educativa.....	55
1.1. Justificación del enfoque interpretativo .....	59
2. Plan de trabajo y fases.....	59
2.1. Análisis y recogida de datos .....	61
2.2. Instrumentos de recogida de datos.....	65

<b>III. Resultado de la investigación y conclusiones</b> .....	73
1. Resultados .....	73
2. Conclusiones .....	78
<b>IV. Referencias bibliográficas y legislativas</b> .....	83
<b>V. Anexos</b> .....	89
Transcripción Entrevista 1 .....	89
Transcripción Entrevista 2 .....	92
Transcripción Entrevista 3 .....	101
Transcripción Entrevista 4 .....	103
Transcripción Conversación con Sr. X. Chavarría .....	106
Transcripción Grupo de discusión 1 .....	109
Transcripción Grupo de discusión 2 .....	115
Cuestionario 1 .....	122
Cuestionario 2 .....	126
Cartas a inspectores .....	128
Correos electrónicos para validación de transcripciones y entrevistas .....	130

#### Contenido CD

- Grabación Entrevista 1
- Grabación Entrevista 2
- Grabación Entrevista 4
- Grabación Grupo de discusión 1
- Grabación Grupo de discusión 2

*Agradecimientos:*

*Ana Botella, José Luis Iniesta,  
Nathalie Kuhn, Sarah Leseine,  
Antonio Berzal, Mercedes Cerver,  
Josep Vicent Jover, Rita Genís,  
Alberto Báez, Mercedes Victoria,  
Glòria Ferrandis, M<sup>a</sup> Jesús Sebastián,  
Delfina Sanchís, Carmina Monzón  
y Antonia Tomás.*



# Justificación

¿Quién no se ha preguntado en alguna ocasión qué es ser un *buen profesor*? En el transcurso de mis 17 años de trabajo continuado en centros de educación secundaria, tras el paso por la docencia en conservatorio, he escuchado en multitud de ocasiones la expresión “es que es muy *buen/mal profesor...*”

Esta simple y supongo aventurada categorización, en muchos casos encierra una de las preguntas que nos han llevado a la realización del trabajo de fin de máster sobre la evaluación del desempeño docente, centrándonos en mi especialidad, la didáctica de la música.

Realmente, aunque en una primera aproximación podríamos aventurar que ser un buen o mal enseñante está en función proporcional a los resultados académicos de nuestros alumnos ¿podemos afirmar con rotundidad que eso es así?

Por otra parte, ¿la postura cómoda de ser nombrado funcionario de carrera de por vida garantiza la actualización didáctica imprescindible que requiere la dedicación diaria en el aula de música? ¿Se es mejor docente por la acumulación de conocimientos, vivencias y experiencias que propicia una larga y dilatada trayectoria profesional?

Pues bien, estos interrogantes nos llevan inexorablemente a un proceso por el cual se pueda determinar cuáles son las cualidades profesionales que se requieren para los docentes del siglo XXI, y lo que es incluso más complejo, quién y cómo se evalúan.

El término “evaluación” es sin duda utilizado varias veces al día por los miembros de la comunidad educativa, al tiempo que también por otros ámbitos completamente distintos, entre los que podríamos citar el financiero o el empresarial, con el fin de poder comprobar cómo optimizar sus recursos en aras de una mayor productividad.

Ahora bien, pese a que el concepto de evaluación es tan cercano a nosotros, profesionales de la educación, realmente nos planteamos si somos conscientes de la amplitud de su enorme significado.

Atendiendo a las directrices de las leyes educativas –pues estamos insertos en un sistema–, las administraciones que las confeccionan, generalmente según el signo político que gobierna, han decidido que el currículum en educación debe contener unos determinados elementos clave, totalmente imprescindibles, entre los que se encuentra la evaluación tanto de los aprendizajes como de los procesos por los cuales estos se adquieren, de las instituciones educativas y, en definitiva, de todos intervinientes en el proceso educativo.

Si extrapolamos esta evaluación no al proceso de enseñanza, sino a la práctica<sup>1</sup> del docente en su día a día, nos adentramos en un terreno complejo, no exento de numerosísimas polémicas y que en ocasiones se aparta o se desvirtúa de su función: a) cualquier ciudadano puede exigir cuentas sobre cómo trabajan los profesores, y b) al mismo tiempo ese ciudadano tiene derecho a recibir educación a lo largo de toda la vida ya que está garantizado por el artículo 27 de La Constitución de 1978.

Desde la literatura educativa comprobaremos que existen diferentes modelos y posibilidades de la evaluación del profesorado pero, en nuestro país, con la consolidación de las autonomías, es la Administración<sup>2</sup> Pública quien la realiza por medio de la inspección educativa<sup>3</sup>.

Así pues, como docentes en activo en un centro público de la ciudad de Valencia, queremos interesarnos en este trabajo, a modo de aproximación en primer

---

<sup>1</sup> En la literatura consultada proveniente de universidades hispanoamericanas, aparece la expresión “desempeño docente”, por lo cual a lo largo del trabajo pudieran aparecer tanto la una como la otra indistintamente.

<sup>2</sup> Aunque en ocasiones hemos podido encontrar la escritura con minúscula, la Real Académica, en su anticipo de la vigésimo tercera edición advierte que al referirse a la Administración Pública, ambas se escriben con mayúscula, pero en el caso de Administración autonómica, la segunda es con minúscula. (RAE, avance de la vigésimo tercera edición, consulta en línea 8 abril de 2012).

<sup>3</sup> “Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección del sistema educativo”. Artículo 148.1 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. Hemos encontrado también multitud de diferencias en cuanto a la ortografía de *inspección educativa*, llegando a la conclusión de reflejarla con minúscula cuando se refiera a la inspección en general y con mayúscula cuando se refiera a un organismo perteneciente a una Administración, como puede ser la Inspección Educativa de la Comunitat Valenciana.

lugar, y posteriormente, de modo más profundo, en la elaboración de la tesis, en la supervisión y evaluación del profesorado de música que imparte docencia en la Educación Secundaria Obligatoria en nuestra comunidad<sup>4</sup>.

El docente de música en las etapas de primaria y secundaria vive en un continuo torbellino en cuanto a los cambiantes currículos cada cierto tiempo, fruto de las propuestas de nuestros dirigentes políticos lo que le obliga necesariamente a que esté formado en las últimas tendencias educativas, fundamentalmente centradas en la visión constructivista, y en el aprendizaje y evaluación por competencias de nuestros alumnos. Asimismo, se le exige una formación técnica en el tratamiento de la información y actualización en la competencia digital.

---

<sup>4</sup> La insistencia sobre la Comunitat Valenciana viene necesariamente forzada por la particularidad legislativa que le otorga su Estatut d'Autonomia (Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, modificado por Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, DOGV núm. 5238, de 11 de abril) aunque como es lógico existirán grandes semejanzas con las del resto del Estado e incluso de algunos sistemas educativos de otros países.



# Objetivos

Con el presente trabajo fin de máster, pretendemos clarificar la influencia o no que el órgano oficial de supervisión de la Conselleria de Educación, es decir, de la Inspección Educativa, ejerce sobre el cometido que esa misma Administración le ha otorgado, con la elaboración de una legislación particular.

Otro objetivo secundario pretendería dilucidar qué tipo de evaluación es necesaria para cada docente y si esta debe estar influenciada por factores secundarios como podría ser el entorno socioeconómico en el que radica el centro educativo o los resultados académicos de sus alumnos.

Sin duda alguna, pues nuestro cometido es la enseñanza de la música, buscamos qué competencias profesionales de los docentes de música en la enseñanza secundaria son susceptibles de ser evaluadas. También nos preguntamos si la Administración educativa se plantea evaluar de manera diferenciada al profesor de música o al de cualquier otra especialidad.

Por último, tras la fase de investigación, comprenderemos los aspectos que evalúa la inspección, con referencia específica a la práctica docente del profesor de música en la Educación Secundaria Obligatoria, al tiempo que propondremos diferentes alternativas que, aparentemente, no se están realizando ni en la Comunitat ni en nuestro país pero que sin duda, contribuirán de forma significativa a la mejora del estilo didáctico y de la metodología docente, en pro de la ansiada búsqueda, añorada por cualquier Administración, de la excelencia educativa.



# Preguntas de investigación

- ¿Qué significa realmente ser buen profesor?
- ¿Puede ser un profesor evaluado independientemente del contexto de una institución educativa?
- ¿Qué criterios del evaluador no denotarán el más mínimo atisbo de duda?
- ¿Qué función real tiene para la Administración la evaluación de sus profesores?
- ¿Se conoce realmente qué es la inspección educativa?
- ¿Quieren los profesores ser evaluados?
- ¿Quién evalúa al evaluador?
- ¿Creemos que la función inspectora es *orwelliana*?
- ¿Cuáles son las competencias profesionales del profesor de música imprescindibles hoy en día?
- ¿Difieren las técnicas de enseñanza según la especialidad de los profesores?
- ¿Se pueden determinar con exactitud estilos didácticos comunes a profesores de cualquier especialidad?
- ¿Percibe del mismo modo el padre del alumno, la Administración, el director, el legislador, el profesor de la clase de al lado, qué es ser un buen enseñante?
- ¿Qué instrumento de medida puede verificar mi grado de responsabilidad dentro de una clase?
- ¿Han sido las pruebas de medición utilizadas por la Administración consensuadas con los profesores?



# I. Marco teórico

## 1. Concepto de evaluación

Toda evaluación es una reflexión sistemática y valorativa acerca del desarrollo y resultado de unas determinadas acciones emprendidas. Es, por lo tanto, un proceso insoslayable de la actividad educativa, el cual debe permitir establecer mecanismos de orientación.

En los últimos tiempos, surge con fuerza una idea que está presente en toda la acción docente: la calidad educativa. Pues bien, la evaluación debe ir orientada fundamentalmente a conseguirla, permitiendo un conocimiento más riguroso y objetivo del sistema educativo, y a facilitar la toma de decisiones. Debe ser considerada indefectiblemente como una herramienta para obtener información clara, objetiva y fiable.

Pasando seguidamente a valorar su fundamentación teórica, la educación del siglo XXI requiere una nueva conceptualización en cuanto a la actividad de los miembros que la componen; me estoy refiriendo al *paradigma de la colegialidad*.

Los centros educativos deben articular su funcionamiento en torno a proyectos compartidos, similitud de estrategias, cohesión en las actuaciones, y romper de esta manera el esquema del ejercicio individualista.

Aunque resulte paradójico, lo más difícil de la evaluación no es su planteamiento o llevarla a cabo, sino comprender el verdadero papel que desempeña.

Son bien conocidas las acepciones de evaluación: comparar, valorar, juzgar, fiscalizar, comprobar, etc., que habitualmente se efectúan por “algo” extraño al individuo, cuando es un proceso totalmente impuesto. No debemos quedarnos con esta idea, sino asumir que constituye un instrumento de ayuda, el cual pone de manifiesto qué está ocurriendo y por qué.

En este sentido, la evaluación debería ser un proceso de análisis estructurado que permita conocer la naturaleza del objeto de estudio así como emitir juicios valorativos sobre el mismo (Ruiz, 1996).

Puttgross y Krotzsch (1992) nos ofrecen este listado el cual evidencia, por otra parte, la diversidad de criterios:

- Evaluar es emitir un juicio de valor.
- Evaluar es confrontar una realidad con un modelo.
- Evaluar es realizar un diagnóstico con fines informativos.
- Evaluar es un análisis científico de la realidad educativa.
- Evaluar es un mecanismo de control social.
- Evaluar es una interpretación ideológica de la realidad.
- Evaluar es medir un valor añadido.
- Evaluar es ponderar la pertinencia social o el valor cultural de la educación.

Sin embargo, si nos centramos en la emisión de juicios, esto implica necesariamente un componente parcial y sesgado que pone de manifiesto ciertas limitaciones.

Darling-Hammond (1983) define la evaluación como la recogida de información para juzgar, o lo que se ha denominado también por otros autores como “aquella destinada a rendir cuentas” (Chavarria, 2005). Junto a esta última función, este autor identifica además aquella encaminada a la mejora o el perfeccionamiento profesional, toma de decisiones o innovación dentro de la tarea del profesor, es decir, que existirá un retorno en el sentido de una evaluación formativa.

Si nos centramos en la primera de las funciones, la de rendición de cuentas, contempla una triple vertiente:

- Capacidad de responder al servicio de educación, al alumnado y a sus familias, como una especie de responsabilidad moral (*answerable for*).
- La responsabilidad personal hacia uno mismo y el resto de compañeros, lo que se ha denominado rendición de cuentas profesional (*responsibility*).

- El “rendir cuentas” propiamente dicho, hacia los que contratan, las administraciones o los dirigentes políticos (*accountability*). Es probable que este tipo de evaluación sea considerada como más sumativa.

Teniendo en cuenta estos conceptos mencionados, existe prácticamente un acuerdo entre la comunidad educativa al aceptar que las tres funciones, diríamos clásicas, de la evaluación docente son:

- a) Función diagnóstica, que permite en un futuro clarificar las posibles actuaciones y/o intervenciones.
- b) Función formativa, que se llevará a cabo de forma interactiva y con retroalimentación, en la que las decisiones tomadas sean para la mejora y perfeccionamiento.
- c) Función sumativa, que enfatiza sobre el resultado final, propia del producto ya acabado, y orientada a la valoración de los rendimientos.

Para integrar estos dos grupos, sería conveniente clarificar que la destinada a rendir cuentas sería un tipo de evaluación externa, mientras que aquella que se enfoque sobre la innovación y perfeccionamiento podría ser perfectamente una evaluación interna.

Una propuesta que aglutina las anteriores consideraciones es reflejada por Ruiz (1996, p. 21):

- Por su función: formativa o sumativa.
- Por su extensión: global o parcial
- Por los agentes evaluadores: interna o externa: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.
- Por el momento de aplicación: inicial, procesual y final.

No resulta tan evidente, en cambio, tratar de armonizar y cohesionar todas estas prácticas evaluativas, dada la complejidad de acción y las técnicas empleadas para su puesta en marcha.

Cualquier investigación en ciencias humanas o sociales, debe contemplar la infinidad de variables que intervienen en la misma y, si además nos centramos en la

educativa, debemos comprender la pertinencia de su dimensión cualitativa, sobre los modelos analíticos tradicionales<sup>5</sup>. La dimensión etnográfica de la evaluación institucional es defendida por Santos Guerra (1990): “[...] Reconstruir la realidad no solo supone su contemplación aséptica y su descripción rigurosa...” (p. 19).

El enfoque cuantitativo ha sido criticado en la medida que el establecimiento de las relaciones causa-efecto no son simples ni lineales, lo que puede producir una visión sesgada o superficial. En cambio, esta complejidad puede propiciar la utilización de ambos métodos, los cuales pueden vigorizarse mutuamente (Cook, 1986).

Para finalizar este apartado, quisiera referirme a las premisas básicas que debería reunir cualquier evaluación, si queremos que responda a los objetivos que con ella nos hemos planteado. Por lo tanto debe ser:

- Integral: planificada, al tiempo que contenga diferentes instrumentos de medida, lo que contribuirá a fundamentar el juicio emitido.
- Indirecta: las diferentes variables en educación solo se pueden recoger con la observación de campo.
- Científica: tanto en los métodos como en los instrumentos de medida empleados, independientemente del tipo de diseño.
- Referencial: como cualquier valoración que relaciona los logros con las metas y objetivos que nos habíamos propuesto.
- Continua: o formativa, con retroalimentación, aportando posibles modificaciones sobre aquellos aspectos que lo necesiten.
- Cooperativa: requiere la implicación de los elementos personales que vayan a ser objeto de la misma, es decir, de los profesores, alumnos o miembros de la comunidad educativa.

---

<sup>5</sup> No estoy en ningún momento negando la importancia y valor de la investigación cuantitativa, simplemente refuerzo la idea de que la observación es importante en los estudios con personas.

## 2. ¿Por qué la evaluación del docente?

Como hemos comentado en la justificación, vamos a ceñirnos a la normativa e instrucciones de nuestra Administración en lo referente a la fundamentación legislativa del trabajo. Ello no implica que realice otras referencias a otros sistemas educativos.

Aunque estamos en el curso escolar 2011-2012, el decreto que rige el reglamento orgánico y funcional de los institutos de educación secundaria es de 1997. Ya en el preámbulo del mismo podemos apreciar que excepto la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del derecho a la Educación, que sigue vigente, las demás mencionadas, LOGSE<sup>6</sup> y LOPEG<sup>7</sup>, están derogadas.

Pese a la antigüedad de la norma, después del análisis del documento, se observa que muchas de sus disposiciones son muy parecidas o incluso me atrevería a decir iguales que la actual Ley Orgánica, 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) en vigor. Concretamente, el artículo 106 se refiere a uno de los propósitos que fundamentarán el planteamiento teórico del presente trabajo:

### *Evaluación de la función pública docente.*

- A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado.
- Los planes para la valoración de la función docente, que deben ser públicos, incluirán los fines y los criterios precisos de la valoración y la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia administración.
- Las Administraciones educativas fomentarán asimismo la evaluación voluntaria del profesorado.

<sup>6</sup> Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

<sup>7</sup> Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. En su artículo 30.2 dice: En la valoración de la función pública docente deberán colaborar con los servicios de inspección los órganos unipersonales de gobierno de los centros y, en los aspectos que específicamente se establezcan, podrán colaborar los miembros de la comunidad educativa que determine la Administración correspondiente. En todo caso, se garantizará en este proceso la participación de los profesores.

- Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

El título VII, también de esta ley, está dedicado a la Inspección de educación. Posteriormente volveremos a él, ya que dedicamos un apartado específico del trabajo a su análisis. En el capítulo II de este título VII, en su artículo 151.b, da a conocer una de las funciones que nos ocupa: “supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua”.

Observando de nuevo la norma autonómica, debemos progresar en el articulado del Decreto 234/1997 de 2 de septiembre, hasta llegar al apartado 121.2 donde explica que la evaluación externa de los institutos corresponde a la Inspección Educativa, y el 121.5 dice textualmente: “a fin de mejorar la calidad educativa y el trabajo de los profesores, la Conselleria de Educación elaborará planes para la valoración de la función pública docente”. En el 121.6 se completa la información indicando que los órganos unipersonales<sup>8</sup> de los centros deberán colaborar con los servicios de inspección y otros miembros de la comunidad educativa para el propósito establecido en el 121.5 de esta norma. Asimismo, se garantiza en este proceso la participación de los profesores<sup>9</sup>.

Vemos en estas disposiciones, cómo la Administración considera pertinente la evaluación y valoración de sus efectivos, los profesores<sup>10</sup>, por lo tanto, se justifica su existencia.

Si la analizamos, podemos comprobar sin ningún esfuerzo que únicamente esta evaluación puede ser realizada por la Inspección Educativa con la ayuda, si

---

<sup>8</sup> Este aspecto ya se recogía en la LOPEG, ver nota anterior.

<sup>9</sup> Como hemos indicado, la participación del profesorado en la evaluación de su práctica docente está reflejada en la actual Ley Orgánica vigente.

<sup>10</sup> Quiero hacer una mención especial a la cuestión de tratamiento de género, sobre la cual considero indispensable hacer constar que aunque por facilitar la generalización en la escritura, si aparece escrito profesor o inspector, sin referirme a ninguna persona en concreto, en realidad quiero decir inspector/a y profesor/a.

fuera necesario, de los órganos unipersonales de los centros, es decir del director, jefes de estudios, y otros miembros de la comunidad educativa<sup>11</sup>.

Con esta primera idea he querido reflejar que sí es considerada la evaluación del docente como norma orgánica en el funcionamiento de los centros y que esa evaluación ha de ser realizada por un órgano técnico de la Administración que se ocupe de la supervisión, aunque eventualmente pueda tener cierta ayuda del propio profesorado<sup>12</sup>.

### 3. Tendencias actuales de la evaluación del docente

Los informes de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), muestran que la evaluación de los enseñantes no se lleva regularmente a cabo en la mitad de los países que participan, y lo que es peor, en nueve de ellos ni siquiera han sido evaluados regularmente desde que obtuvieron su plaza. Muy pocos países regulan la evaluación basándose en sus resultados académicos o en la participación de actividades para su desarrollo profesional, con objetivos únicamente promocionales como sería el caso de nuestro país<sup>13</sup>. Digamos que desde esta última perspectiva, el profesor puede o bien cambiar de lugar de trabajo o bien aumentar su salario con atribución a “sus méritos”. En cambio, el otro gran objetivo de la evaluación, cómo hacer frente a los retos de los centros en cuanto a las condiciones de trabajo, la formación de sus docentes, la mejora de las prácticas no es seguido nada más que por aquellos equipos de dirección que gozan de una extraordinaria autonomía de gestión. Apenas unos países tratan de esta manera la evaluación. En nuestro entorno, centrándonos en la educación pública, sería una muestra ínfima, pese a contar con diferentes protocolos en pro de la calidad. Como ejemplo, el centro en el que trabajo que se encuentra en la actualidad en un nivel 2 sobre 3 de los que participan en el proyecto *Xarxa de*

---

<sup>11</sup> Se está dejando entrever sin ningún tipo de dudas la dificultad que tendría la administración en cuanto a efectivos en este caso, en el supuesto caso de evaluar a sus profesores.

<sup>12</sup> Los órganos unipersonales de los centros de secundaria son ostentados por profesores, aunque estos no tengan la misma dedicación lectiva que los demás. En cambio, en Francia la dirección y subdirección de los centros educativos está atribuida a funcionarios que si bien en un principio fueron profesores han realizado un concurso-oposición para pertenecer a un grupo administrativo y organizativo diferente, que es similar al cuerpo de inspección español.

<sup>13</sup> Artículo 106.4 –anteriormente mencionado–, LOE de 2006.

*Centres de Qualitat i Avaluació*, de la Conselleria de Educació, pese a integrar en sus propuestas un documento para la evaluación de profesorado, esta, si es que se ha llevado a cabo, se habría producido de forma documental, aunque sí se han establecido indicadores para determinar el rendimiento del alumnado. De todos modos, se trata de planes experimentales.

No quiero afirmar con ello, además sería injusto y no verificable, que la correlación de no haber efectuado evaluación de los docentes implique necesariamente que estos estén trabajando mal y que los resultados de los alumnos sean reprochables.

La formación a lo largo del servicio profesional demuestra que surte un débil efecto excepto en los países anglosajones y en Suecia. En cambio, allí donde los esfuerzos formativos no son recompensados en un verdadero proyecto de centro, su impacto sobre los resultados de los alumnos es bastante insignificante (España, Italia y Portugal) en opinión de Laderrière (2007).

En Irlanda poseen una especie de Consejo Nacional de enseñanza, compuesto en su mayoría por profesores, pero con una labor estricta: controlar, con las inspecciones pertinentes, la aptitud del docente en ejercicio o en caso contrario imponer sanciones a los profesores ineficaces.

### 3.1. Algunos puntos de clarificación

En primer lugar, la ausencia de evaluación no quiere decir necesariamente que no haya un seguimiento individual o colectivo de los docentes. Las políticas sólidas en gestión de recursos humanos así como un cierto nivel de profesionalización, suplen con creces la ausencia de evaluación. Tomemos el ejemplo más o menos emblemático de Finlandia. Si no hay sistema nacional de evaluación del trabajo de los profesores, algunos dirigentes de instituciones educativas tienen, sin embargo, su propio sistema de supervisión, basado en criterios clave como el resultado de los alumnos, la capacidad de puesta al día de conocimientos, el trabajo en equipo con compañeros de la misma especialidad, etc.

En Suecia, determinados indicadores se recogen anualmente como una autoevaluación del centro educativo, una evaluación externa por la administración

municipal a la que corresponda la institución educativa y el director tiene que coordinarse con los colegios que pertenecen a una misma red para intercambio de buenas prácticas. Todo esto requiere ser evaluado, por lo tanto, se incluyen las prácticas docentes.

Algunos niveles educativos pueden no beneficiarse de las acciones que en este sentido que se dan en otras etapas. Conviene destacar la experiencia innovadora de la comunidad flamenca de Bélgica. Aquí las instituciones escolares de secundaria se organizan en comunidades estableciendo unos criterios comunes para la evaluación de su personal, pero esta posibilidad no es ofrecida a los centros de primaria.

Los medios para concretar la evaluación de los docentes pueden llevar a error. El evaluador, bien sea el director del instituto y/o el inspector, puede carecer de tiempo<sup>14</sup> debido a sus innumerables tareas administrativas con la consiguiente sobrecarga de trabajo. En Austria, los directores no pueden llevar a cabo esta función, o no pueden hacerla nada más que de manera irregular, y volviendo a Suecia el hecho por el cual el director evalúa a su personal no es ni muchísimo menos una práctica corriente.

A este respecto, la OCDE señala que ni los directores de los centros ni sus adjuntos han recibido la formación necesaria para proceder a las evaluaciones pertinentes.

Otro aspecto remarcable, al tiempo que en algunos casos no exento de cierta polémica, es la retribución debida a los méritos. Suecia recompensa a sus profesores más eficaces pero solo si instruyen a los debutantes, reduciendo la posibilidad de gratificar a los verdaderamente buenos. Esta forma de gratificación, aunque aplicada ya varios años atrás, carece de unos criterios transparentes, lo cual impide a los dirigentes de las instituciones educativas su aplicación. No olvidemos en este punto que las administraciones suelen atribuir cuotas, con lo cual podemos encontrarnos con buenos profesionales pero que no han podido beneficiarse por esta razón. Asistimos aquí a la forma de *espolvorear* las gratificaciones como en Corea.

---

<sup>14</sup> Incidiré sobre estas limitaciones en un apartado posterior.

En este sentido, la asignación de primas puede ser individual, si se verifican los resultados de los alumnos mediante test normalizados, o bien gratificaciones destinadas a la escuela, obtenidas por un grupo de profesores de una clase determinada o de la escuela entera.

Una última consideración nos lleva a la experiencia americana, donde la gratificación en función de *saber* o *saber hacer* implica un aumento en el salario en la medida en que los conocimientos y competencias profesionales sean susceptibles de mejora en los resultados escolares. Resulta llamativo que en los EE.UU. un programa de certificación nacional como el *National Board for Professional Teaching Standards* no incluya que el progreso de los alumnos goce de un enorme prestigio.

### 3.2. Algunas consideraciones sobre la metodología para la evaluación de los profesores

Un seminario llevado a cabo en el *Centre international d'études pédagogiques français* (CIEP) en 2007 mostró las siguientes conclusiones:

Las evaluaciones llevadas a cabo en este seminario y concretamente aquellas que se apoyaban en las competencias muestran que existe una ausencia notoria de la evaluación de las prácticas docentes, como una especie de punto ciego<sup>15</sup>. Las razones pueden ser debidas a la no existencia de un referente en la forma de trabajo, incapacidad metodológica para comprobar las competencias de la profesión, e incluso, dificultades materiales como el acceso a determinados centros y escuelas.

Pero, ¿la situación es diferente para países más desarrollados e industrializados? El estudio europeo de evaluación *Eurydice* de 2004 revela que la mejora de la calidad de los centros escolares depende entre otras cosas de la calidad de la docencia en la propia clase. Cuándo y cómo evaluar a los profesores se convierte en una de las cuestiones más abiertas, incluso, hoy en día.

---

<sup>15</sup> Centradas en países francófonos del sur.

Volviendo al informe de la OCDE de 2005, si existiera un campo común donde la investigación jugara un papel primordial, sin duda alguna, sería en la determinación de las características que definen a un buen profesor. Aún existe un buen número de países que no cuentan con una base sólida para reconocer y recompensar el trabajo de los docentes. La remuneración, así como las condiciones laborales de los profesionales de la educación, la calidad de las enseñanzas y el nivel de los resultados escolares son todavía aspectos que necesitan mejoras. En este sentido, los profesionales que se sienten valorados por los alumnos obtienen mejores resultados en sus clases, aunque la correlación entre la remuneración y la calidad de sus explicaciones (de su práctica diaria) no está claramente establecida.

La dificultad de configuración de indicadores justos y fiables, además de formar a los evaluadores, ha hecho fracasar una y otra vez los programas puestos en marcha para este propósito. ¿Realmente sabemos quién determina la eficacia de los mecanismos de evaluación o los factores que favorecen el éxito de su puesta en marcha? De lo que no cabe absolutamente ninguna duda, es la línea de investigación que las administraciones deberían potenciar al máximo para conseguir los procedimientos necesarios que clarificaran esos mecanismos.

Para los inspectores de educación franceses Cros y Obin (2004) aún existen dos ilusiones. La primera es ser capaz de poder evaluar la plusvalía que aporta cada profesor a sus alumnos, y la segunda, la configuración de una ingente cantidad de indicadores<sup>16</sup> para medir las funciones y capacidades profesionales. La finalidad parece estar clara: ganar en objetividad y en rigor.

Para concluir este apartado, visto el abanico de posibilidades para la evaluación profesional, en primer lugar sería necesario hacer partícipe al docente de los métodos más fiables posibles para ser sometidos a este proceso. En segundo lugar, sería muy conveniente desarrollar nuevas políticas de gestión de los recursos humanos, comenzando por la fase de reclutamiento<sup>17</sup>, y verificando que las grati-

---

<sup>16</sup> “El docente tiene que ser evaluado teniendo en cuenta sus funciones y roles y su habilidad manifiesta para desarrollar sus actividades por lo cual es necesario la existencia de criterios o parámetros que permitan realizar mediciones más objetivas”. (Toro, 2009).

<sup>17</sup> En el caso de la enseñanza pública en España con la modificación del proceso de oposición.

ficaciones por méritos no dejen ninguna duda en cuanto a la mejora y adquisición de nuevas competencias.

En tercer lugar, propiciar entre los docentes campañas sobre la positividad de la evaluación, sin dejar de lado la auto-evaluación (Laderrière, 2004).

Otras voces abogarían por intentar llegar a un consenso sobre los usos que se daría a esa posible evaluación, además de precisar y establecer los indicadores para la definición de criterios y estándares. Los docentes también deben formar parte de las comisiones de evaluación (Leyva, 2010), idea que está reflejada en el Reglamento Orgánico y Funcional de los centros docentes de la Conselleria de Educación, anteriormente citado. El evaluador, además de guiar los procesos técnicos, debe ser capaz de comprender el contexto en el que se desarrolla la actividad docente, prever posibles conflictos y, en caso de que sucedan, debe tener capacidad de negociación para el logro de consensos (Leyva y Jornet, 2006).

#### **4. La supervisión de la función docente en nuestro país**

Aunque existe una evidente proximidad, no es exactamente lo mismo supervisión que evaluación.

Etimológicamente proviene del latín *super* (sobre) y *videre* (ver), algo así como “ver desde arriba”. Ahora bien, ese *arriba* podría identificarse con un superior administrativo, un encargado, un director de institución, que debe velar por las normas y por la eficiencia de la persona o proceso supervisado.

En el diccionario de María Moliner (1998) supervisar significa “ejercer la vigilancia o inspección general o superior de una cosa”, mientras que la RAE (vigésimo segunda edición) la define como “ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros”. Ambas nos hacen notar que se trata de una vigilancia de instancia superior.

En un intento de comprender cómo el término ha llegado al sistema educativo, quizá deberíamos partir de la concepción centralista del Estado surgidos en la Revolución Francesa, no tan alejados de nuestras organizaciones actuales, las cuales necesitan de una supervisión, que garantice su funcionamiento adecuado.

La Revolución Industrial y las líneas de producción en cadena, impuestas por el sistema *taylorista*<sup>18</sup>, donde el obrero trabaja de forma totalmente alienada bajo la observación impertérrita del superior o encargado, para optimizar la productividad, podrían haber configurado otro de los significados de la supervisión.

Algunas voces críticas califican el modo de supervisión asociándolo a la utopía negativa *orwelliana*, que controla individuos alienables y manipulables pero que constituyen el engranaje para que cualquier entidad funcione.

Paulatinamente, se ha ido concretizando en un elemento inherente e imprescindible a cualquier sistema organizacional, bien sea en el terreno socioeducativo, sanitario o empresarial.

La supervisión del sistema educativo ha evolucionado de forma distinta generando dos modelos aparentemente diferentes: a) el español (o europeo), bajo las directrices de control posteriores a la Revolución Francesa, y b) el de Estados Unidos y Latinoamérica, con una supervisión centrada en la función asesora y orientadora.

El modelo actual que subsiste en España sería mixto entre las dos opciones a raíz de la creación de la Inspección Educativa como órgano oficial supervisor en las autonomías, después de su evolución del anterior planteamiento estatal. Una de las limitaciones más destacable sería la insuficiente formación especializada de los docentes que han desarrollado la función inspectora<sup>19</sup>, por lo que ha dominado más el modelo de control sobre el asesor (Teixidó, 1997).

Aun así, es urgente desarrollar una inspección competente en evaluación técnica, pero también en asesoría pedagógica y gestión de recursos humanos, simplemente porque es una demanda social.

También las instituciones privadas (aunque no es objeto de este estudio) deben contar con la función orientadora y supervisora, dando cuenta a los titulares de de la institución supervisada.

---

<sup>18</sup> Frederick Winslow Taylor, elaboró un método científico denominado gestión científica del trabajo, basado en la división sistemática de las tareas y cronometraje de las operaciones más un sistema de primas al obrero.

<sup>19</sup> Para acceder hoy en día al Cuerpo de Inspectores de Educación se ha de acreditar 6 años continuados como docente en activo, además de ser funcionario de carrera.

#### 4.1. Breve reseña de la historia de la Inspección Educativa en España

En un intento aproximativo a la historia de la Inspección Educativa en nuestro país deberíamos remontarnos a la Baja Edad Media, hacia 1370 donde los *veedores de ciencia y conciencia*<sup>20</sup> como señala Teixidó (1997) se encargaban de fiscalizar y sancionar a los maestros, por mandato de Enrique II, más bien como una relación de poder donde el inspector era el jefe y el maestro el súbdito.

En una segunda etapa, que comenzaría sobre 1642, la supervisión se focaliza en la búsqueda de una función más orientadora, con un cambio hacia la ayuda a la labor escolar. Paulatinamente, va perdiendo su concepción de poder y autoridad en la medida que gana valoración por parte de los maestros. Después de un periodo de transición que irá hasta 1780, con un control municipal, llegamos a 1849, fecha en que la supervisión llega a ser orientadora y ejercida por profesionales (Maíllo, 1967). El Real Decreto de 30 de marzo de 1849<sup>21</sup> crea la Inspección Profesional, siendo ministro Bravo Murillo.

Posteriormente, con el decreto de 1932 se profesionaliza la Inspección Primaria en España, vinculada a la Universidad. La Guerra Civil obliga al exilio de inspectores y maestros, puestos que son ocupados por inspectores reclutados por el régimen político. De forma progresiva, van accediendo profesionales con más preparación académica que realizaban infinidad de tareas: alfabetización de adultos, intentos de determinar los índices de funcionalidad de la escuela, seminarios de colaboración pedagógica, materiales para el profesorado, etc.

En los años 70, con la Ley General de Educación, la supervisión se realiza por la Inspección Técnica de Educación y, al final de la década, surge el primer Plan General de Actividades con un claro enfoque tecnocrático, especializado en las actuaciones, y una pretensión de asentar las bases de la organización, funcionamiento y técnicas de la inspección, pero que a su vez, también choca con ciertos intereses corporativos algo anclados en el pasado.

---

<sup>20</sup> Con posesión de conocimiento y deontología.

<sup>21</sup> Publicado en la Gaceta de Madrid núm. 5.315 de 2 de abril, a la que siguieron una serie de disposiciones reglamentarias. El título III se denominó *De los Inspectores*. El artículo 19 dice: *Los Inspectores de Provincia serán individuos natos de las comisiones superiores de instrucción primaria*".

La Constitución de 1978 especificará en su artículo 27, apartado 8<sup>22</sup> que corresponde los poderes públicos la supervisión del sistema educativo de manera que se garantice el cumplimiento de las leyes.

El gobierno socialista de 1982 incorpora docentes a la función supervisora simplemente con el requisito de una experiencia de cinco años y una titulación superior, quizá con alguna carencia de pedagogía y sociología de la educación.

Con la Ley 30/1984<sup>23</sup>, la búsqueda de un modelo más moderno y funcional, junto a una actuación medial para promover y potenciar el trabajo de los centros educativos y sus profesores, da paso a lo que Gómez Dacal (1993) denomina inspección *internivelar*, dirigida hacia la orientación y evaluación pues debe contribuir de forma significativa en la mejora de la práctica escolar.

El posterior Real Decreto 1524/1989 ya anticipa el futuro de la inspección, su posible regulación y organización particular en cada una de las autonomías. Otra de las novedades de esta norma será la aparición de los Planes de Evaluación de los centros educativos, cuyo antecedente son los Planes Generales de Actividades de 1979<sup>24</sup>.

Poco después aparecerá una de las leyes orgánicas emblemáticas, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) que introduce la Educación Secundaria Obligatoria, modelo que aún perdura en la actualidad.

La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros de 1995 recrea o resucita, según Teixidó (1997), el Cuerpo de Inspectores de Educación, al que se accede por concurso-oposición. Por lo tanto, es la LOPEG<sup>25</sup> la que podríamos decir que crea el cuerpo de Inspección Educativa que conocemos en la actualidad, compuesto por funcionarios docentes en su mayor parte. Además

---

<sup>22</sup> “Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes”.

<sup>23</sup> Ver disposición adicional decimoquinta de esta Ley 30/1984.

<sup>24</sup> Mantengo la teoría de que estos Planes son la antesala de los Planes Generales de Actuación que rigen hoy en todas las comunidades autónomas y que regulan la actividad inspectora durante un año. Posteriormente desarrollaré esta idea.

<sup>25</sup> Ver nota al pie núm. 8 (pág. 20).

de la supervisión, control y cumplimiento de las leyes, esta Ley Orgánica también introduce aspectos como el asesoramiento, apoyo e información.

La Inspección se va conformando paulatinamente como un conjunto de entidades con un alto nivel de autonomía que las Administraciones educativas reclaman más que como control y vigilancia, como medidas que contribuyan a hacer más eficaz la labor docente.

El logro de la autonomía de los centros educativos produjo un claro reflejo, como es lógico, en la Inspección de educación, fundamentalmente en sus formas de intervención, funcionamiento y planificación. Probablemente, a partir de este momento, se haya mantenido la función básica con ciertas modificaciones, que son la evaluación, orientación e información tanto desde el punto de vista general como particular, para lo cual se necesita:

- Comprobar en qué grado se alcanzan los objetivos.
- Procurar la toma de decisiones.
- Reconocer el mérito de un determinado programa, centro, práctica docente, profesor o del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Circunscribir las actuaciones y los resultados de la evaluación dentro de los límites de la legislación, de los planes y de los programas.

En nuestros días debemos considerar la labor de la Inspección educativa como un servicio público, que garantice el cumplimiento de la legislación, la cual aboga por una educación de calidad en todos los niveles educativos y, además, como un proceso permanente a lo largo de toda la vida.

#### **4.2. La Inspección Educativa en la Comunitat Valenciana: estructura, organización y funciones.**

No muchos años después de la aprobación del *Estatut d'Autonomia de la Comunitat<sup>26</sup> Valenciana*, en Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio DOGV de 15 de

---

<sup>26</sup> El título primero, artículo primero, del *Estatut d'Autonomia* hace constar que la denominación oficial y protegida es *Comunitat* y no Comunidad.

julio, que en su artículo 35 ya confería la plena competencia de regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, y después de la mencionada Ley 30/1984 (que dejaba en extinción a los tres cuerpos de inspectores), aparece el Decreto 36/1986, de 10 de marzo, que será la antesala del actual que tenemos en vigor, por el cual se establecía la organización de la función inspectora.

En 1988 quedan reguladas las inspecciones tanto del Ministerio de Educación, como de cinco comunidades autónomas más: Andalucía, Galicia, Cataluña, Euskadi y la Comunitat Valenciana.

Pese a esta regulación, según opina Teixidó (1997), bajo el mismo marco normativo surgen cinco diferentes modelos de inspección educativa:

Funcionarial-unidireccional.	Prima el control de órganos superiores sobre los inferiores y no se atiende las necesidades de los inferiores.	MEC y Comunitat (1986).
Funcionarial-bidireccional.	Aunque prima el control, se cuenta con informes que no han sido solicitados, como quejas, problemas surgidos, dificultades.	Comunitat (1992).
Gestor superior de la Administración.	Control y gestión, hacer cumplir, queda en segundo plano la orientación educativa.	Andalucía (1987) y (1983).
Gestor de supervisión de la Educación.	Prima la evaluación y asesoramiento de profesores.	Galicia (1986) y (1993).
Profesional técnico de Supervisión de la Educación.	Especialista en educación, funciones técnico pedagógicas.	Cataluña, Euskadi.

La Comunitat consolida paulatinamente el modelo funcionarial-bidireccional con apoyo a la docencia y planificación. Bajo una directriz de control se estiman los documentos e informes devueltos por los centros educativos, haciendo partícipes de todo el proceso a los mismos.

En este contexto, atendiendo también a que la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación del Sistema Educativo, consideraba que la función inspectora debía garantizar el cumplimiento de la legislación y propugnara la mejora del

sistema educativo, aparece el Decreto 180/1992, de 10 de noviembre, DOGV del 11 de noviembre, en vigor aún hoy en día, el cual atribuirá a la Inspección Valenciana funciones fundamentales como la evaluación, información, asesoramiento y control que contribuyan a una correcta adecuación de este servicio público a las necesidades.

Ya en nuestros días, la Ley Orgánica, 2/2006 de Educación en su título VII, capítulo II y artículo 154, establece la organización de la Inspección Educativa, cuya estructura y funcionamiento será regulada por las Administraciones educativas en sus ámbitos territoriales. De este modo, la Conselleria adquiere plena potestad para organizar su sistema de supervisión.

Así pues, la inspección depende orgánica y funcionalmente de la Secretaría Autonómica de Educación, siendo esta secretaría la número dos después del Conseller (en este caso Consellera, la Sra. Maria José Catala i Verdet).

Es a la secretaría autonómica a la que le corresponde aprobar el Plan Estratégico de Actuación Cuatrienal y el Plan General de Actuación Anual para las funciones que deben cumplir.

En el año 2010, mediante el Decreto 110/2010, de 23 de julio del Consell, se adscribe a la Conselleria de Educación la gestión de personal y los puestos de trabajo de todos los inspectores, ya que anteriormente dependían o bien de la Dirección General de Administración Autonómica o bien de la Conselleria de Justicia y Administraciones Públicas.

Atendiendo al Decreto 98/2011, de 26 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, comprobamos que la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes depende de esta Secretaría Autonómica y que, a su vez, queda adscrita a la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes la función de la propuesta de estructura y funcionamiento de la Inspección General de Educación, así como su ordenación, planificación y gestión.

Intentamos resumir lo anterior en el siguiente organigrama:



En cuanto a las Inspecciones Territoriales, existe una norma posterior el Decreto 197/1993 de 13 de octubre que establece que al frente de cada una de ellas habrá un inspector jefe, nombrado por el Conseller de Educació, entre los que no estén pendientes de valoración.

El decreto 180/1992 de 10 de noviembre, en su artículo tercero ya nos informa de las funciones de la inspección educativa entre las que destacamos la visita de los centros públicos y privados e instalaciones donde se lleva a cabo la actividad educativa; observar el desarrollo de las mismas, el rendimiento de los profesores y alumnos; acceder a la información documental académica y administrativa; convocar y celebrar reuniones con los diferentes miembros de la comunidad educativa; requerir a los centros educativos la adecuación de sus actuaciones a la normativa vigente y representar a la Administración educativa en los términos que la legislación establezca.

<sup>27</sup> Nombrados altos cargos de la Generalitat en Decreto 35/2012 de 17 de febrero del Consell. (DOCV 20 de febrero de 2012)

<sup>28</sup> Inspección de Educación de cada Dirección Territorial.

De todos modos, existe una norma actual que regula las funciones, las cuales son:

- a) Planificar, supervisar e impulsar la inspección sobre todos los centros, servicios, programas y actividades que integran el sistema educativo no universitario, tanto públicos como privados, en el ámbito de la Comunitat Valenciana.
- b) Regular y potenciar normativamente las actuaciones de la inspección educativa en los centros educativos.
- c) Asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de la comunidad educativa en su conjunto.
- d) Colaborar en la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza, en el ámbito de sus competencias y en los términos que reglamentariamente se establezcan.
- e) Coordinar las unidades administrativas territoriales que ejercen estas funciones y planificar la formación continua de los inspectores de educación, adscritos a estas unidades.
- f) Impulsar y llevar a cabo la evaluación, tanto interna como externa de los centros docentes no universitarios y colaborar en la evaluación diagnóstica en los términos que se establezcan.
- g) Coordinar, a instancias de los órganos competentes, la participación de la Inspección Educativa en el estudio de las necesidades educativas y en la planificación, coordinación, gestión y supervisión de los recursos educativos correspondientes.

Una diferencia sustancial del cuerpo de Inspección Educativa, si lo comparamos con su cuerpo de origen, es que tanto la legislación autonómica como la ley orgánica vigente le otorgan el rango de autoridad pública, y la comunidad educativa deberá colaborar y ayudar al desempeño de su actividad<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> El artículo 153 de la Ley Orgánica, 2/2006 de Educación, que nos habla de las atribuciones de inspectores e inspectoras, en el apartado c) se recoge más o menos lo mismo que en el Decreto 180/1992: "Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública".

Los planes territoriales establecerán las circunscripciones de la inspección. A cada una de ellas se asignará un número de funcionarios según las necesidades educativas de la zona. Constituirán un grupo de trabajo, estableciéndose una unidad operativa básica, capaz de ejecutar el plan de actividades atendiendo a todos los centros, servicios educativos no universitarios así como a sus programas.

Para este fin, también aparece la figura del inspector coordinador que asignará tareas, efectuará un seguimiento y evaluación e informará al inspector jefe territorial sobre su equipo de circunscripción. Cada miembro de este equipo de circunscripción es el responsable directo del control y evaluación de sus centros y sus programas o actividades, así como las tareas administrativas que le correspondan<sup>30</sup>.

A veces, se produce una especialización dentro de la misma zona por la experiencia docente previa. Este tipo de adscripción se denomina *nivelar* y el inspector se ocupará de los niveles sobre los que tenía conocimiento en su anterior etapa como docente. De todos modos, cualquier inspector tiene que estar capacitado para orientar, aconsejar, informar, supervisar y evaluar a cualquier centro público y privado del nivel educativo que sea y con las peculiaridades o casuísticas propias de su alumnado.

### ***¿Cómo actúa este órgano oficial de supervisión?***

Todo el quehacer inspectoral viene absolutamente determinado<sup>31</sup> por unos planes de actuación. Generalmente, suelen ser de carácter anual, aunque también han aparecido cuatrienales, en los que se señalan una serie de actuaciones que se suelen dividir en prioritarias, específicas-homologadas, habituales e incidentales.

Entre los objetivos generales del plan podemos destacar:

- Coordinar las actuaciones en los centros educativos y contribuir a la mejora a través de la visita a las aulas.
- Proponer mejoras para los centros después de la consulta de las evaluaciones diagnósticas.

---

<sup>30</sup> (Artículo 11.4).

<sup>31</sup> Realmente no hay lugar para la actuación de forma autónoma ni se deja nada por especificar.

- Asesoramiento, evaluación y supervisión en función de las actuaciones prioritarias, evaluar y valorar los efectos de mejora.
- Impulsar la capacidad de coordinación de los equipos de circunscripción, para supervisar, evaluar, asesorar tanto centros, como programas y servicios.
- Planificación y desarrollo de las actuaciones prioritarias y específicas (homologadas) que redunde en una mejora de los resultados.
- Facilitar la recogida de información que tenga que ser devuelta a los centros.
- Planificar actividades formativas sobre elementos de intervención en los centros, con énfasis en las competencias básicas y procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Tutorización a los inspectores en prácticas.

Reflejaré ahora las diferentes actuaciones que deben llevarse a cabo, las cuales se planificarán por la Inspección General de Educación.

***Actuaciones prioritarias:***

- Enseñanza y aprendizaje por competencias.
- Mejora de resultados escolares, minora de fracaso escolar y abandono prematuro escolar.
- Control y reducción del absentismo escolar, con implicación de la comunidad educativa en su conjunto.

Estas medidas se materializan en el Plan de Choque contra el fracaso escolar, optimizando y organizando su funcionamiento, junto con la eficiencia en el uso de medios y recursos.

La I.G<sup>32</sup>. dictará las correspondientes instrucciones referentes a tiempos de aplicación, legislación básica, protocolos e informes, así como la base de aplicación informática para registro y almacenamiento de datos.

Actuaciones específicas para la mejora de la propia Inspección:

---

<sup>32</sup> IG: Inspección General de Educación de la Comunitat Valenciana.

- Profundizar en el uso de las TIC junto el departamento correspondiente de la Conselleria de Educación.
- Actualizar y ajustar la organización al ROF (Reglamento orgánico y funcional) y procesos para ingreso en el Cuerpo de Inspectores de Educación.
- Desarrollo de programas de actualización y perfeccionamiento.
- Colaboración con los demás departamentos de la Conselleria de Educación de manera que se garantice la coordinación y el ajuste de funciones y competencias.
- Atención a los inspectores en prácticas en colaboración con los demás departamentos de la C. de Educación.

#### ***Actuaciones habituales:***

Son aquellas de carácter anual o periódico, inherentes al sistema educativo que se tienen que llevar a cabo todos los años.

Unas se enmarcan en los planteamientos institucionales de los centros, derivadas de las normas de organización y de funcionamiento de los mismos; otras corresponden a una serie de actuaciones de información, apoyo y colaboración con los diferentes órganos de la Administración Educativa y existe, por último, un tercer ámbito relativo a la atención, información y asesoramiento a los miembros de la comunidad educativa.

Una peculiaridad que encontramos es que los procedimientos pueden ser establecidos o bien por la Inspección General o por la Inspección Territorial, atendiendo a las instrucciones que la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes establezca para el Plan General de Actuación Anual.

#### ***Actuaciones incidentales:***

Su previsión es difícil, al tiempo que son de especial urgencia e inmediatez. Pueden ser emisión de informes requeridos por normativa, o supervisión del correcto funcionamiento de los centros y otras colaboraciones con la Dirección Territorial y otros órganos de la Administración.

Generalmente, al final de las resoluciones publicadas en el DOCV (*Diari oficial de la Comunitat Valenciana*) aparece con detalle una lista de actividades y su temporalización.

Esta forma de actuar de la Inspección sigue también un esquema algo complejo, pues se simultanean los planes propuestos por la Inspección General, y los que surgen de cada dirección territorial.

Así pues podemos observar la estructura propuesta por la Inspección General:

1. Objetivos Generales del Plan.
2. Actuaciones de la Inspección Educativa: prioritarias, específicas, habituales e incidentales
3. Planes Territoriales Anuales
4. Memoria anual de la Inspección Territorial
5. Memoria final de la Inspección Educativa de la Comunidad Valenciana
6. Formación y actualización de la Inspección Educativa
7. Distribución temporal de actuaciones para 2011-2012.

Y la estructura que deben tener los específicos de las direcciones territoriales:

- Objetivos
- Actuaciones indicando el responsable y su distribución temporal
- Organización Territorial
- Asignación de inspectores a las circunscripciones
- Centros y servicios asignados a cada inspector
- Asignación de días de guardia y atención al público
- Calendario de reuniones de coordinación interna
- Mecanismo de seguimiento y evaluación del Plan Territorial.

Finalmente, ambos planes, el general de Inspección y los territoriales, necesitan de una memoria anual que contendrá aspectos como el número de asuntos tratados, acuerdos alcanzados, valoración general, dificultades encontradas, propuestas de mejora, reuniones con directivos de la Administración educativa, reuniones con los inspectores coordinadores de circunscripción y las llevadas a cabo

con los inspectores de zona. Además del funcionamiento, deberán reflejar tanto los objetivos conseguidos como los no conseguidos, las dificultades, limitaciones y propuestas de mejora.

Para la aprobación de esta memoria anual, debe estar realizada de forma conjunta por las dos inspecciones, la general y territorial. Recibirá el nombre de Memoria de la Inspección de Educación. En ella se expresará la valoración integral tanto de la totalidad del trabajo llevado a cabo, como de las diferentes actuaciones durante ese año.

Se informará en la reunión que convoque el Inspector General de Educación en la que estarán presentes los tres Inspectores jefes territoriales de Castellón, Valencia y Alicante y los inspectores adscritos a la Inspección General de Educación. Se podrán formular cuantas mejoras resulten convenientes para ser incluidas en el futuro Plan General Anual de Actuaciones del curso siguiente y en los Planes Territoriales.

Vemos cómo la Inspección tiene un papel fundamental en la mejora del servicio educativo, ya que es un instrumento absolutamente imprescindible para el control, la evaluación y el cumplimiento de los objetivos encomendados, por su capacidad otorgada de acceso a los centros y por su visión amplia de todas las variables en el funcionamiento de estos<sup>33</sup>.

En la fase de investigación se intentará determinar la influencia que puede ejercer la Inspección Educativa en la evaluación de la práctica docente dentro de sus competencias en la Comunitat.

Se pretende, asimismo, comprobar si este organismo podrá asesorar, orientar e informar al profesor de música en su actuación en el aula.

#### **4.3. Evaluación del profesor en Bélgica, Francia, Reino Unido y Portugal**

Hemos considerado adecuado y pertinente reflejar en el marco teórico de este trabajo de investigación cómo se lleva a cabo la evaluación de la práctica docente

---

<sup>33</sup> Idea recogida de las conclusiones de las jornadas de formación de USITE (Unión Sindical de inspectores técnicos de Educación) celebrada en Oliva en diciembre de 2011. Otra de sus reivindicaciones es la sustitución del actual Decreto 180/92 que regula la organización y funcionamiento de la inspección en la Comunitat.

en algunos países de nuestro entorno. La elección de estos países y no de otros se ha debido, fundamentalmente, a razones que van en la línea de su marcada diferencia por una parte, aunque similitud en otros aspectos por otra.

También he considerado conveniente referirme a Bélgica y Francia, ya que durante el año 2010 este investigador participó en un programa europeo de aprendizaje permanente dirigido exclusivamente a responsables de instituciones educativas públicas y privadas, es decir, para gestores de los centros educativos o inspectores de educación, en el cual tuve la oportunidad de comprobar de primera mano tanto la estructura, como organización y funcionamiento de sus correspondientes sistemas educativos y la evaluación de sus docentes.

Por otra parte, el caso de Francia nos es aún más cercano si cabe por la colaboración de este investigador con dos instituciones educativas desde el curso 2008. Estos centros son el Lycée Louis Couffignal<sup>34</sup> de Strasbourg y el Lycée Charles Nodier<sup>35</sup> de Dole. En la fase de investigación se aportarán sendas entrevistas a profesores de ambas instituciones basadas en cómo es la evaluación de su trabajo docente en el aula, que ilustrarán el sistema evaluativo francés.

En 1995, ya prácticamente desarrolla la Ley Orgánica de 1990 (LOGSE), una iniciativa del Ministerio de Educación Español que pretende, mediante un estudio, comprobar cómo se lleva a cabo la evaluación del ejercicio profesional de los docentes y qué función tiene (González, Iniesta, Martín, Nieda, de Prada y Urbón, 1995). El proyecto, ambicioso, quizá nos podría parecer algo anticuado, pero, según consultados informes de la OCDE, prevalecen prácticamente inalterables los sistemas y métodos de evaluación de los profesores.

Así pues, se requiere mediante un cuestionario a diferentes oficinas de educación de varios países aspectos como estos:

Si la evaluación es sistemática o no, qué periodicidad tiene, quién evalúa a los profesores, qué se evalúa, efectos de la evaluación, instrumentos que se utilizan

---

<sup>34</sup> Este curso escolar 2011-2012 estamos colaborando con esta institución en un programa de movilidad de alumnado Comenius.

<sup>35</sup> Mediante la mediación del investigador este centro francés acoge alumnos españoles del Ciclo Formativo Superior de Turismo.

para la evaluación, cómo se desarrolla el proceso y qué puede hacer el profesor una vez evaluado (reclamar, conocer resultados).

Se debía aportar cuanta documentación fuera posible como disposiciones legislativas, las plantillas de evaluación, cuestionarios, test, etc.

Seguidamente, pasamos al vaciado de forma sencilla de los datos que se recogieron en este proyecto que mencionamos.

### ***Bélgica***

En la visita de estudio que realicé a Niza en 2010 para responsables de instituciones educativas pude contactar con el responsable de la Inspección de educación de los centros privados católicos. No creo sea necesario comentar la complejidad de este país en cuanto a sus lenguas, francés, alemán y flamenco y la amplísima red de centros privados que casi ocupan el 80% del total. El sistema organizativo y político es federal, lo que incrementa la diferencia en cada uno de ellos. El peso de su anterior configuración como Países Bajos, junto con Holanda y Luxemburgo, aporta mayor confusión y dificultad a la hora de comprender cómo funcionan sus diferentes sistemas educativos. Todo esto origina una sociedad pluricultural, plurilingüística y pluriconfesional.

El estudio del Ministerio de Educación español se centra en los públicos, apenas el 19% del total.

Así pues los resultados devueltos son:

- Alto nivel de importancia a los documentos que recogen la evaluación.
- Existe evaluación sistemática en la zona francófona y flamenca. Esta es de periodicidad anual.
- Es realizada por directores (aspectos como cumplimiento de obligaciones), el rendir cuentas que ya se ha comentado en el presente trabajo, y por inspectores especialistas<sup>36</sup> (actualización científica y didáctica, eficacia docente, dedicación y responsabilidad).

---

<sup>36</sup> Una de las mayores críticas que se elevan al sistema de inspección de nuestro país o comunidad es que no existe la figura del inspector especialista.

- Los inspectores, además de la evaluación documental de programaciones, materiales, libreta de notas, realizan una post-entrevista al profesor.
- Los directores recogen sus valoraciones en una ficha individual, y junto con la de inspectores, da lugar a una escala de Likert tipo: excepcional, muy bueno, bueno e insuficiente.
- La evaluación es normativa y puede dar lugar a sanción o efectos disciplinarios, aunque los interesados pueden elevar reclamaciones que podrían llegar hasta el Ministro de Educación.

Bélgica evalúa tanto a los profesores interinos<sup>37</sup> como a los titulares, así como a quienes van a concurrir a un proceso de ascenso a un nivel administrativo superior como dirección o inspección. La comunidad flamenca incluye, además de la preparación científica y didáctica<sup>38</sup>, aspectos como el sentido de la responsabilidad, vestimenta o forma de hablar, lo que resulta cuanto menos curioso.

### *Francia*

Si en Bélgica podíamos hablar de una extrema diversidad organizativa, el caso de Francia es totalmente contrario. El presidente de la República posee prácticamente los mismos poderes heredados del general De Gaulle sin apenas modificación. Las reformas educativas demuestran una tibieza en lo referente a la descentralización de la organización y funcionamiento del sistema educativo francés. Sin entrar a valorar este último término, el investigador considera que lo que está ocurriendo en nuestro país, donde cada comunidad organiza a su antojo el sistema educativo produce una serie de desniveles e incongruencias que no ocurren en Francia.

Por lo tanto, una de las señas de identidad del sistema francés es la uniformidad organizativa y de gestión en todo el territorio de la República, incluso en los de ultramar.

---

<sup>37</sup> Cataluña evalúa también a los interinos de primer año.

<sup>38</sup> En puntos posteriores se hace referencia a la escasa o nula preparación didáctica de los docentes españoles tras su proceso de concurso-oposición.

El máximo responsable de la educación nacional es el Ministro de Educación y los Rectores de Academia, con sus equipos de inspección. Como vemos la estructura es bastante simple.

El sistema educativo, en cambio, es muy similar al español, con enseñanza maternal, primaria, secundaria y contempla los 10 años de escolarización obligatoria.

Los resultados sobre la evaluación del profesor devueltos por Francia son:

- Gran importancia a los agentes intervinientes en la evaluación, quienes participan directamente de ella.
- Garantía de que el informe pueda ser recurrido.
- Se destaca el interés por cómo se efectúa la evaluación.
- Los fines y soporte (informe director e inspector) son considerados.
- Aspectos didácticos y científicos que se evalúan están por encima de la periodicidad.
- Carácter sistemático u ocasional no es excesivamente valorado, así como la duración de la evaluación.

Francia posee una particularidad en la evaluación que no se da en otros países. Consiste en una doble evaluación: administrativa, que se lleva a cabo por los directores de la institución, y pedagógica, por los inspectores. Hemos comentado ya en un momento del trabajo que los directores pertenecen a un grupo administrativo superior y distinto al de docentes, para el cual se les prepara. Otorgan una calificación cifrada y comentada. El inspector realiza una visita a la clase, además de examinar la programación, materiales o cuadernos de los alumnos. Existe una post-entrevista que suele durar una hora donde aparecen preguntas tipo<sup>39</sup>: ¿por qué condujo así la clase? ¿fue algo premeditado o fue espontáneo? ¿por qué utilizó ese ejemplo en particular? Tras la observación se emite un informe dirigido al Rector de Academia del que se envía copia al profesor.

---

<sup>39</sup> Anticipo algunas cuestiones tratadas con la profesora del Lycée Couffignal en la entrevista semi-estructurada que reflejaré en la fase investigación.

La función de esta evaluación se orienta, sobre todo, a la posibilidad de alcanzar promociones, dada la gran variedad de situaciones administrativas en cuanto a las categorías profesionales de los docentes en Francia.

Otro aspecto llamativo es que tanto los profesionales de la enseñanza pública como privada están sujetos a evaluación, debido a que el Estado tiene firmados contratos de enseñanza con las instituciones privadas.

Finalmente, aunque la normativa francesa recoge la posibilidad de reclamación de la evaluación, parece ser que en la práctica en caso de formularse tiene poca efectividad. El profesor, en todo caso, recibe un informe completo con su puntuación y las observaciones que haya considerado el inspector de su visita al aula.

### ***Reino Unido***

Si Francia se caracterizaba por su fuerte sistema centralista y jerárquico, Reino Unido es todo lo contrario pues cuenta con un sistema entre federal y autonómico. No olvidemos que está constituido por Inglaterra, País de Gales, Irlanda del norte y Escocia.

La evolución de su sistema educativo podríamos decir que va de la mano del desarrollo político e ideológico experimentado desde la II Guerra Mundial.

Las autoridades locales poseen bastante fuerza para la contratación de los docentes o inspectores, y gestionan los edificios y currículum.

La inspección educativa también es diferente para Inglaterra, Gales, Irlanda y Escocia, además del *Majestad Inspectorate*, que depende de la Corona. Desempeña una importantísima labor en cuestiones educativas.

Las instituciones escolares pueden ser los *Maintained Country School* y los *Voluntary Schools*, mantenidas ambas por las autoridades locales aunque estos últimos son creados por organizaciones religiosas o benéficas. Las Escuelas Independientes son totalmente privadas.

La figura del *Head Teacher* representa gran autoridad y desempeña una labor destacada en la evaluación.

El profesorado o bien se forma en los *College of Education*, o bien en la Universidad, más un curso de especialización. La tradición pedagógica de Reino Unido es bastante diferente a la de otros países y está fundamentada en una gran autonomía en el currículum y énfasis en los procesos de aprendizaje sobre los resultados finales. También se cuenta con los *Teacher Center* para actualización y perfeccionamiento. Los centros poseen cierto poder para la contratación y despido del personal docente, aunque se busca un procedimiento para su evaluación.

Los resultados ofrecidos por Reino Unido han venido casi exclusivamente desde Inglaterra y son:

- La evaluación debe servir para orientación y mejora en gran medida y en muy poca intensidad para el control o promoción.
- Las bases o fuentes de recogida de datos son también de vital importancia, y deben reflejar el trabajo en clase, la entrevista, los resultados de los alumnos y la autoevaluación.
- También consideran importante quién realiza esa evaluación: el director, un profesor de más experiencia, la autoevaluación o la realizada por la inspección.
- No se da mucha importancia a si debe ser un proceso sistemático, continuo o episódico.

De todos modos, para finalizar, añadir que la evaluación no supone grandes cambios para el estatus del profesor; en todo caso, puede orientar en cuanto a la promoción e incentivos económicos. Las escuelas no pueden negarse a los incrementos de salario que procedan y tampoco se toman medidas disciplinarias a partir de la evaluación. Se pretende que favorezca y no perjudique al docente.

### ***Portugal***

Nuestros vecinos peninsulares han contado con una fuerte descentralización de los servicios educativos hacia las autoridades regionales a partir de los 90.

La educación se financia desde el gobierno central aunque, de forma local, se tiene capacidad para gestionar centros infantiles y de primaria.

La inspección se lleva a cabo por el Cuerpo General de Inspectores de Educación, con delegaciones regionales que supervisan todos los aspectos de la educación no terciaria.

En 2004 se aprobó una reforma curricular en la Educación Secundaria Superior, incluyendo mayor flexibilidad en los planes de estudio, adecuándolos así a las necesidades del país.

La enseñanza básica comprende 9 años de escolarización.

El profesorado accede a la función docente de dos formas: a) licenciatura con un año final de práctica pedagógica y seminarios b) profesionalización para profesores con destino provisional, los cuales tras dos años pueden adquirir nombramiento definitivo.

Este país no devolvió prácticamente información sobre la solicitud del programa que estamos trabajando, lo que nos lleva a concluir que en el momento del presente trabajo no se consideraba la evaluación docente.

En la actualidad se está trabajando sobre un borrador de noviembre de 2011 destinado a la evaluación del desempeño del personal docente, el cual persigue la mejora de la calidad de los servicios educativos y del aprendizaje de los estudiantes, así como el desarrollo personal y profesional.

## **5. El profesor de música en la Educación Secundaria Obligatoria**

A través del recorrido diverso de la educación musical dentro de las enseñanzas generalistas, llegaremos de forma paulatina a la configuración de la figura del profesor de música actual. Ello nos llevará a una primera parte de constatación de la presencia del aprendizaje musical a través de las diferentes etapas y legislación que ha ido concretando la existencia de la música en el currículum.

La información referida a la documentación de la figura del profesor de música en niveles no iniciales o segunda enseñanza, como dictaba la Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, hay que buscarla no en esta norma que acabamos de mencionar sino en la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Flores, 2010).

De todos modos, la conocida como ley Moyano de 1857, sí alude a la música en el artículo 55 cuando dice que “la carrera de Bellas Artes se comprende de las de pintura, escultura, arquitectura y música”. También el 58 hace referencia a las materias que debía cursar el maestro compositor de música, entre las que se mencionan el contrapunto, fuga, estudio de la melodía, composición religiosa, etc. Los artículos 137 y 167 son llamativos en la medida en que señalan que para impartir la música no se necesita acreditar título y que quedan dispensados de ser españoles<sup>40</sup> aquellos que vayan a impartir lenguas extranjeras y música vocal e instrumental.

El real decreto de 1917 y el decreto de 1942 se centraban en los diplomas de capacidad profesional según las materias cursadas, como maestro compositor, cantor o instrumentista, y en la clasificación de los conservatorios en elemental, medio y superior, siendo de este nivel únicamente el de Madrid. No vemos pues reflejo de enseñanza musical dentro de la educación general.

Poco antes de la publicación de la nueva Ley General de Educación en 1970, aparece el decreto 193/1967, de 3 de febrero (BOE 13 de febrero), que en realidad era el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. El capítulo IV, en su artículo 37 clasificaba las enseñanzas en primaria en tres bloques: a) materias instrumentales (lectura interpretativa, expresión gráfica y cálculo) b) materias formativas (Formación del Espíritu Nacional, por ejemplo) c) materias complementarias, que completan la cultura mínima primaria mediante la iniciación a las ciencias de la naturaleza o tienen carácter artístico como la música, canto y dibujo.

El preámbulo de Ley General de Educación de 1970 (también conocida como Villar Palasí) señalaba la necesidad de un cambio hacia la democratización de la enseñanza, pues concebían la formación que propugnaba la anterior “Moyano” como muy clasista. No olvidemos que esta última norma se mantuvo durante más de un siglo, aunque claro está con actualizaciones vía decreto.

Las referencias en esta Ley General a los niveles Preescolar y Educación General Básica (EGB) no hacían alusión alguna al aprendizaje o enseñanza de la música.

---

<sup>40</sup> Requisito imprescindible para todas las demás disciplinas.

ca, entre otras cosas por lo que acabamos de mencionar; tanto la Ley 169/1965 como el decreto 193/1967<sup>41</sup>, ya incluía la música y el canto en la primaria, si bien realmente estaban presentes desde 1945.

Esta disposición legislativa podría ser considerada como aperturista y reformista, pues observamos en el artículo 18 referencias incluso más acordes con las leyes orgánicas actuales como el fomento de la creatividad, hábitos de cooperación, trabajo en equipo, etc.

En la sección tercera del capítulo segundo, que se centra en el Bachillerato aparecen instrucciones por las cuales esta etapa debía preparar a los alumnos para los estudios superiores universitarios o la Formación Profesional de segundo grado. Se señalaba también las materias comunes y, en el artículo 24.b, se incide sobre la formación estética con especial atención al dibujo y a la música. Aparece aquí una alusión específica dentro de este nivel educativo, al margen de los estudios en conservatorio, a la formación musical.

El plan de estudios de esta *Música y actividades artístico-musicales* quizá se orientó más hacia un marco eminentemente teórico y a un estudio historiográfico occidental, basado fundamentalmente en la audición cuidadosamente preparada (Flores, 2010) y lecturas literarias específicas. No vemos pues aquí nada de expresión instrumental o vocal, aunque sí se recomendaba vincular a los alumnos al coro escolar o grupos de baile.

Esta dedicación casi testimonial a la impartición de esta nueva asignatura dentro de la educación general ha sido el detonante que propició que la siguiente Ley Orgánica General del Sistema Educativo LOGSE (1990), introdujera de forma obligatoria esta materia en el nivel secundario. En la configuración del 70, poseía una asignación de contenidos específicos que no se mezclaron con otras materias. Asimismo, también su existencia paralela en la enseñanza primaria ha contribuido de forma favorable a su asimilación casi total en muchos sistemas educativos.

La ideología y filosofía educativa de la Ley Orgánica del 90 atribuía cierta descentralización y posibilidad diferenciada de organización del currículum. Además,

---

<sup>41</sup> Texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria de 1965.

en aquellas autonomías con lengua propia se determinaba un porcentaje asignado por el Estado a los contenidos mínimos. De todos modos, en lo referente a la impartición de la música el cambio fue brutal. De primer a cuarto curso de la ESO<sup>42</sup> se podía incluir de forma obligada en los tres primeros cursos y de forma optativa, pero sujeta a su presencia en una elaboración troncal, en cuarto. Según comunidades, esta atribución horaria podía ir desde las 3 horas en segundo curso, 2 horas en tercero y 3 horas de nuevo en cuarto. Además, el Bachillerato, aunque enseñanza post-obligatoria, también incluía 4 horas semanales en una materia que se llamó *Historia de la música*, la cual se podía escoger en competencia con la Historia del mundo contemporáneo, y también tuvo anteriormente una denominación genérica de *música*.

En cuanto a la atribución curricular de contenidos, debían incluir los bloques de expresión vocal y canto, expresión instrumental, movimiento y danza, lenguaje musical, música en el tiempo y comunicación, alejándose de la vertiente de la ley del 70 más centrada en la historia.

En realidad no hace tanto tiempo de todo esto. En la experiencia de este investigador como docente en secundaria, siendo ya funcionario, he impartido la asignatura de música en el sistema del 70, es decir, el que yo recibí en mi formación<sup>43</sup>, y comencé de forma experimental con la anticipación de lo que se conocía entonces como la reforma educativa, que fue la LOGSE, en el 95. Es más, en este último curso escolar, 1994-1995, aún prevalecía el anterior, pues como sabemos la incorporación ha sido progresiva y desigual, quizá en función del establecimiento autonómico de la regulación de la educación.

Uno de los aspectos que más ha incidido en la valoración social de los estudios de música que se realizaban en conservatorios fue precisamente un artículo de esta ley, el cual equiparaba a todos los efectos la titulación superior de cualquier especialidad instrumental o composición a la de licenciado universitario. Esto supuso un antes y un después del que podemos dar fe muchos profesores en activo,

---

<sup>42</sup> En adelante Educación Secundaria Obligatoria.

<sup>43</sup> Puedo, en este sentido, contar mi propia experiencia pues cursé el Bachillerato Unificado Polivalente, y en primer curso tuve dos horas a la semana de música. Recuerdo que en ese momento ya era alumno del conservatorio y la profesora sí utilizaba audiciones (vinilos) durante las clases, todas ellas de música clásica.

incluso, a día de hoy, ya que podíamos presentarnos a los concurso-oposición para la enseñanza generalista sin haber realizado una carrera universitaria. Quizá este hecho siga siendo algo polémico, ya que pese a haber recibido una importante formación técnica, no fue así en el aspecto didáctico-pedagógico, pues ahora debíamos formar a escolares que debían permanecer en el sistema de forma obligada y en una materia de la que apenas tenían algún referente, en comparación con la carga lectiva de la lengua o las matemáticas en la educación primaria.

Concretamente, la formación pedagógica se recibía con el CAP (certificado de aptitud pedagógica), que ha estado en vigor hasta la aparición del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria, como se refleja en la actual ley educativa en vigor.

### **5.1. La figura del profesor de música especialista.**

Como hemos comentado, se hizo necesaria una especialización docente para impartir la enseñanza musical en la educación básica, que incluía tanto a la primaria como a la secundaria.

En el caso de la primaria, además se produce una situación curiosa pues podía impartirse o bien por un maestro especialista o bien por uno generalista (que impartía todas las materias). No vamos a entrar a valorar este aspecto, pero existe numerosa literatura que explica las ventajas e inconvenientes de la convivencia de estas dos categorías docentes.

Realmente, lo que nos interesa es saber cómo fue configurándose y conformándose el profesor que tenía que impartir en la secundaria.

Si partimos de la base expuesta anteriormente de la formación técnica recibida en conservatorios, llegaríamos a la conclusión de que no era suficiente para el nuevo reto propuesto por una norma más moderna, acorde con otros sistemas educativos europeos. En el Reino Unido, por ejemplo, ya existía la composición en el aula desde los 70 (Schafer, 1965; Paynter y Aston, 1970; Swanwich, 1979). En nuestro país tuvimos que esperar al 2007 para tenerla de forma oficial en el aula de secundaria.

La única forma aparente de paliar este gran obstáculo fue sin duda la aparición del Certificado de aptitud pedagógica (CAP). La procedencia de este certificado está reseñada en el artículo 102.2.b de la Ley General de Educación del 70, y sería impartido por los Institutos de Ciencias de la Educación. Aquellos que hubiesen cursado la licenciatura de pedagogía quedaban exentos. Es notoria la escasa formación inicial del profesorado de secundaria (Campoy, 1997; Esteve, 1997) pese al énfasis puesto en mejorar la práctica docente con un refuerzo necesario en su adiestramiento. El CAP tuvo su sustituto en el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), regulado en el RD 1692/1995, que debía proporcionar la formación psicopedagógica y didáctica para poder impartir clase en Educación Secundaria, y rellenar los huecos de la anterior configuración del CAP.

No es fácil determinar si verdaderamente supuso un apoyo a la escasa o nula formación pedagógica que poseían los alumnos que acababan el grado superior de música en los conservatorios o no. Además de las clases teóricas, también contaba con una fase práctica a cargo de los profesores de los institutos que otorgaban apto o no apto en la evaluación de este *practicum*.

Un aspecto destacable para el acceso a las plazas de profesor de la Administración en algunas CC.AA.<sup>44</sup> permitía que aquellos que habían cursado la licenciatura de historia y se habían especializado en los dos últimos años en musicología también pudieran presentarse a los concursos-oposición. Asimismo, con cualquier licenciatura y el título de profesor, según el decreto 2618/1966 de 10 de septiembre, también se podría acceder a la función pública en estas plazas.

Incluso a día de hoy, la reciente convocatoria de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats de les Illes Balears, en su resolución de 7 de mayo de 2012<sup>45</sup>, para cubrir vacantes en interinidad de la especialidad de música en secundaria, establece como requisito las siguientes titulaciones:

1. Título superior de música en cualquiera de sus especialidades.

<sup>44</sup> En adelante Comunidades Autónomas.

<sup>45</sup> Se ha escogido esta resolución para ilustrar lo que se estaba comentando y porque acababa de salir en el momento de la redacción del presente trabajo, aunque no diferirá mucho de lo que otras CC.AA. requerirán.

2. Título de profesor superior de conservatorio de cualquier especialidad según el decreto 2618/1966, de 10 de setiembre (BOE del 24-10-66).
3. Todas las titulaciones declaradas equivalentes al título superior de música según el RD 1542/1994, de 8 de julio (BOE del 9-8-94).
4. Licenciado en historia y ciencias de la música<sup>46</sup>.
5. Licenciado en historia (historia del arte/ musicología).
6. Licenciado en musicología.
7. Cualquier titulación universitaria superior y estar en posesión del título de profesor de la especialidad según el decreto 2618/1966, de 10 de setiembre (BOE del 24-10-66).

No queremos hacer un juicio de valor al respecto, no es eso lo que se pretende, sino simplemente reflejar que el panorama de los docentes que iban a impartir esta materia sí tenían una enorme formación, pero no acorde a los contenidos establecidos en la ley, como audición, improvisación, movimiento (danza) y la expresión instrumental o vocal.

Se hacía imprescindible la creación de unos planes de formación para el profesorado. Los propuestos por las Administraciones se llevaban a cabo en los Centros de Formación del Profesorado, con un abanico muy amplio. Además, las universidades han ido proponiendo también cursos de post-grado para consolidar la formación pedagógica necesaria para la actuación en el aula de secundaria. Con respecto a este último punto, algunas universidades admitían a los titulados de conservatorio y otras no. Quizá hubo que esperar a la aparición del RD 1542/1994, de 8 de julio, que equiparaba las titulaciones expedidas por conservatorios desde 1942 hasta el decreto 2618/1966 como similar al rango de licenciatura, situación que se mantiene hoy con la Ley Orgánica de educación vigente.

Volviendo a la formación pedagógica y didáctica que faltaba a los que habíamos salido del conservatorio, recuerdo perfectamente que los cursos que se proponían

---

<sup>46</sup> Esta denominación surge para diferenciarlos del título superior de musicología.

desde la Conselleria de Educación en 1994 y años sucesivos iban encaminados a suplir esas carencias en dos direcciones: a) la formación psicopedagógica del profesorado de música b) cursos de informática musical, pues así se denominaban entonces. Quizá estos últimos avanzaban la inclusión en el currículum de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación).

La LOGSE desapareció con el cambio político hacia la derecha y fue sustituida por la nueva Ley Orgánica de Calidad en la Educación de 2002 que entró en vigor, pero con la llegada de nuevo al poder del partido socialista, en 2004 se paralizó su implantación por real decreto hasta que en el 2006 aparece la actual norma legal, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

No podemos obviar, que aunque los cambios desde la LOGSE fueron importantes, la llegada de esta nueva ley orgánica, cargada de nuevos conceptos y con un ambicioso y moderno currículum dota a la materia de música de tres ejes fundamentales: la escucha, expresión e improvisación, más la utilización de las TIC de forma transversal. Dicho así parece sencillísimo, pero ¿y la formación del profesorado para llevar a cabo el plan?

A partir de este momento, partiendo del diseño curricular de la LOE podríamos ir desgranando la cualidades profesionales que se derivan desde su entrada en vigor y aplicación.



## II. Método de Investigación

### 1. Paradigmas de investigación educativa

No es tarea fácil intentar definir un proceso de investigación que abarca una gran variedad de marcos referenciales, los cuales deben ser determinados estableciendo de forma concreta el objeto de estudio y el problema que resolver.

Si, en un primer momento, nos habíamos planteado la evaluación del docente de música en la enseñanza secundaria en nuestra comunidad, es evidente que tendremos que partir de la evaluación del desempeño docente, luego centrarnos en la educación pública, después en la secundaria y, por último, en el profesor especialista de música.

Una de las cuestiones de partida que han justificado la inclusión de un apartado específico fue si la Inspección Educativa, como órgano oficial para la supervisión de todo el sistema educativo y de la práctica docente, produciría un efecto de mejora en el trabajo diario del enseñante en el aula, propósito decisivo en nuestra investigación.

¿Por qué hemos querido reflejar la actuación de la inspección? La respuesta es sencilla: la gran mayoría de docentes no solo de la comunidad sino del país, están sujetos a una normativa estricta de acción, como se refleja en los currículos derivados de la actual ley orgánica. Por decirlo de otro modo, un profesor no puede hacer lo que quiera en el aula. Quizá, aunque también sujetos a la supervisión inspectora, los centros privados (no los concertados), como pueden ser los de otros países instalados en territorio valenciano, o algunos religiosos cuentan con un currículum particular que en ocasiones nada tiene que ver con lo establecido por normativa. Así pues, la única supervisión con validez legal a un funcionario público a la hora de realizar su trabajo en el aula es única y exclusivamente potestad de la inspección educativa de cada CC. AA.

Para ir definiendo el campo problemático se ha tenido que hacer un listado de intervinientes en el mismo y, posteriormente, diseñar los instrumentos de medida adecuados para recabar información y realizar posteriormente una triangulación que otorgue validez y significación a los datos recogidos.

La investigación educativa en España surge en el XIX con el fin de la renovación y vitalización de la escuela primaria y se basó en la creación de una metodología experimental que otorgara cierto rango científico a la pedagogía. En 1931, se crean secciones de pedagogía en las universidades que potencian el desarrollo de la investigación, aunque la Guerra Civil supone una paralización de esta actividad. Poco tiempo después, aparece la *Revista española de Pedagogía*, donde comienzan a mostrarse investigaciones pedagógicas.

La Ley General de Educación del 70 refleja ciertas orientaciones en investigación educativa. Poco antes, en 1969 se habían creado los Institutos de Ciencias de la Educación (ya mencionados), donde además de la formación docente se llevaría a cabo la investigación en educación y asesoramiento técnico a las universidades. Estos arranques de la investigación se centraban en aspectos como la política del sistema educativo, programas y contenidos de la enseñanza (currículum), métodos de aprendizaje, psicología y educación, profesorado, sociología de la educación, etc. (Colás, 1992).

Posteriormente, se observa una expansión y desarrollo de la investigación que se manifiesta en muchos niveles, como productividad, orientación, metodologías o temáticas. Además del impulso de la investigación-acción, coexisten la investigación destinada al saber, la destinada a la toma de decisiones (evaluativa) y la investigación para el desarrollo y el cambio, sobre el currículum o la acción educativa, didáctica, tecnología educativa, organización y planificación y formación del profesorado (no evaluación del profesorado).

Actualmente parece que las líneas de investigación se centren en el concepto de "calidad educativa", englobando prácticamente todos los ámbitos el párrafo anterior.

Los paradigmas de la investigación educativa actual son variados: estudios de correlación, investigación-acción, cualitativos, etc. Esta diversidad conlleva infinitas

formas de proceder con variantes en los procedimientos, en los objetivos y en los presupuestos epistemológicos en los que se asientan.

Partiremos de los principios teórico-filosóficos que inspirarán los diferentes procedimientos de investigación. Algunos autores distinguen como básicos los enfoques metodológicos cualitativo y cuantitativo. De todos modos es necesario hacer una correlación que justifique las diferentes líneas en investigación educativa con la tradición filosófica. Estas corrientes serán:

- El empirismo, positivismo o neoempirismo.
- La teoría interpretativa, fenomenológica, hermenéutica, historicista e interaccionismo simbólico.
- La teoría crítica (neomarxismo).

Cada una de estas corrientes da lugar a un paradigma diferente para abordar la investigación educativa.

Como se ha indicado anteriormente, a finales del XIX la pedagogía se sirvió del paradigma positivista en el inicio de la investigación educativa, el cual ha sido el único empleado durante bastante tiempo; parte de la extensión a las ciencias sociales de las concepciones propias de las ciencias naturales, es decir, no hay distinción entre los fenómenos de la naturaleza y los sociales, considerando la realidad educativa como única y estable, sin apreciar la complejidad de su objeto de estudio que la diferencia esencialmente de las ciencias naturales. También las leyes científicas son universales, y los datos que aporta este paradigma son objetivos, lo que implica una indagación neutra y aséptica.

Este tipo de investigación está exenta de cualquier tipo de valor, proporciona una actitud neutral y garantiza el rigor de los datos obtenidos, evitando sesgos ocasionados por preferencias subjetivas e inclinaciones personales.

Sin embargo, este enfoque en la búsqueda de estas leyes que sirvan para predecir y controlar situaciones educativas está en tela de juicio. Si en un primer momento existió una sintonía con la pedagogía, hoy se ha encontrado con algunos paradigmas rivales los cuales han demostrado su validez y plausibilidad.

La teoría interpretativa, que da lugar al paradigma interpretativo o hermenéutico, tiene su origen en la teología protestante del XVII, que acuñó un importantísimo sistema de interpretación de los textos bíblicos diferente al eclesiástico. Posteriormente, se extiende al arte, literatura, música, filología, adquiere paulatinamente una fuerte base epistemológica, y se erige en una opción diferente al positivismo. Algunas de sus fuentes y posiciones son la fenomenología, interaccionismo simbólico o el historicismo. Pretende una negación de las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista, por las nociones de comprensión, significado y acción. Uno de sus propósitos es el entendimiento de la conducta humana ya que esta es más compleja que en otros seres vivos, de ahí su difícil explicación similar a los fenómenos de las ciencias naturales. El interés se centrará en la intencionalidad de las actuaciones más que en la causalidad. Puesto que cada sociedad actúa con determinados valores los cuales van cambiando con el tiempo, se desvirtúa la validez universal, objetividad y científicidad.

Finalmente, el enfoque crítico que pretendía ser una alternativa al positivista tiene sus primeros representantes en Adorno, Marcuse y Horkheimer para los que la ciencia se convertía en una ideología (Colás, 1992). Algunas de las cuestiones de este planteamiento van en la línea de que la ciencia no es objetiva ni neutral, ya que obedece a un determinado interés humano al que sirve. Tampoco es privilegio de ninguna clase social sino un medio para aprender. El trabajo de Habermas (En Colás, 1992) *Theory and Practice* distingue tres funciones mediadoras entre la teoría y la práctica:

- Formación de teoremas críticos consistentes para el discurso científico.
- Organización de procesos de ilustración donde serán puestos a prueba.
- Selección de estrategias adecuadas.

Si la teoría crítica versa sobre la praxis social y constituye una forma de ciencia social, entonces exige una participación del investigador en la acción social o, lo que es lo mismo, que los participantes se conviertan en investigadores.

### 1.1. Justificación del enfoque interpretativo

Esta investigación pretende correlacionar la influencia de la actuación de la Inspección Educativa y la tarea diaria en la clase del docente de música. Una de las posibilidades de este enfoque es el acercamiento comprensivo hacia un fenómeno desde la perspectiva de los participantes en la situación, de los actuantes.

La interpretación de estos actuantes no puede llevarse a cabo con una mera validación de una colección de diferentes datos recogidos, sino que los propios actores reagrupan, modifican o transforman sus actos en función de la situación social en la que se hallen inmersos.

Los conceptos o marcos se configurarán a partir de la interacción social y no *a priori*. Construimos las proposiciones sobre nuestro contacto con el mundo empírico, estableciendo las oportunas relaciones entre categorías. En definitiva vamos armando esas proposiciones de manera que podamos construir un marco teórico.

Uno de los propósitos de la elección de este enfoque es la generación de teoría, que nos devuelva una imagen más exacta del hecho que estamos investigando (Angulo, 1992).

Al referirnos a la generación de teoría no pretendemos probar o no una determinada teoría, entre otras cosas porque el fenómeno es tan amplio y complejo que no se presta a ello. De todos modos ciertos constructos pueden aparecer tras el análisis.

## 2. Plan de trabajo y fases

El estudio que se llevó a cabo contaba con diferentes fases. La primera se correspondería con el marco teórico del presente trabajo. En la segunda, que hemos titulado método de investigación, encontraremos además de la justificación del modelo escogido –que se detalla en el punto 1 y 1.1– un apartado que describirá los instrumentos de recogida de datos, así como la negociación que se ha tenido que realizar para acceso a los colaboradores e informantes. En un último apartado de esta fase se interpretarán los datos obtenidos.

Cronograma de la fase de investigación.

Instrumentos de recogida de datos	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
Negociación, envío de cartas a inspectores	29 de marzo			
Cuestionario 1		2 abril 24 abril		
Cuestionario 2		21 abril	8 mayo	
Entrevista 1(profesora Francia)		14 abril		
Entrevista 2 (inspector)		30 abril		
Entrevista 3 (profesora 2 Francia)		15 abril		
Entrevista 4 (inspectora)				22 junio
Conversación con Sr. X. Chavarria (inspector)				22 junio
Grupo de discusión 1, (profesores funcionarios Benlliure)				7 junio
Grupo de discusión 2 (profesores música funcionarios Vives)				25 junio
Elaboración conclusiones				26-29 junio

Finalmente, en el capítulo III del trabajo aparecerán las valoraciones de los resultados y las conclusiones, así como algunas propuestas de actuación.

## 2.1. Análisis y recogida de datos

Varios factores propios del mismo objeto de la investigación, como el reducido espacio de tiempo entre la finalización de la parte de docencia y la elaboración de la memoria del trabajo, nos llevan inexorablemente a una simultaneidad entre la recopilación de la información y su análisis.

Por otra parte, la anterior afirmación tiene bastante sentido si tenemos en cuenta que las primeras decisiones de dónde mirar, qué buscar y la información proporcionada por los actuantes –como decíamos antes– nos llevan a un camino u otro en el proceso.

Esta concurrencia de análisis con recolección de datos es enunciada por Bogdan y Biklen (1982). En una primera parte se realiza una recolección más general, más amplia, que da paso a una segunda centrada en determinados focos, en los que mirar. Así con análisis sucesivos, se precisa qué mirar u observar.

Como ya se decía en el capítulo I del trabajo, aunque la evaluación del profesor de música –y de todos los profesores– está recogida tanto en la normativa estatal como autonómica, resultaba cuanto menos curioso que no se llevara a cabo, o mejor dicho, que no se llevara a cabo de forma regular.

Por lo tanto, el campo problemático que estudiar podría concretarse en por qué esta evaluación del docente no se realiza con asiduidad, pese a estar regulada y ser normativa.

El siguiente paso ha sido la elección de los colaboradores adecuados para este tipo de investigación. Simplemente con leer el título vemos claramente cuáles son los actuantes principales: inspectores y profesores.

Sería ridículo reducir todo el proceso educativo, o mejor dicho, la evaluación del mismo a inspectores y docentes, ya que más bien deberíamos incluir a los alumnos en primer lugar y demás miembros de la comunidad educativa.

Una de las preguntas de investigación planteadas al principio pretendía dilucidar si el profesor puede ser evaluado independientemente de su contexto. Esta cuestión se relaciona directamente con lo enunciado en el párrafo anterior. No parece que tenga mucho sentido evaluar una tarea docente en un entorno socioeconómico desfavorecido que en otro que no lo es. Incidiré sobre este tema en las conclusiones pues se trató con profundidad en uno de los grupos de discusión con profesionales de la educación.

La negociación de acceso a los colaboradores no ha sido excesivamente fácil, sobre todo, en lo referente al acercamiento a la Inspección Educativa. No olvidemos que estamos finalizando un curso escolar, lo cual supone elaboración de informes, memorias, visitas a los centros, presentación de programas, evaluación de programaciones y actividades, etc. Además, toda esta tarea se simultanea con la preparación del nuevo curso académico 2012-2013. Creo que no es necesario comentar, pues está apareciendo a diario en los medios de comunicación, las innumerables y poco populares reformas que prevé la Administración educativa valenciana tanto para profesores como para alumnos.

La intención primigenia era contactar al menos con tres inspectores y con tres docentes de música en activo, con más de diez años de experiencia, para realizar sendos grupos de discusión. La realidad ha sido otra aunque me gustaría recordar que el presente trabajo no es más que una aproximación o planteamiento de la futura tesis doctoral, por lo tanto, para su elaboración supongo sí podré realizar estos grupos.

Pese a estas limitaciones y el poco tiempo disponible, creo que aportaré información, o mejor dicho, interpretación de esa información, para llegar a determinadas conclusiones que considero serán relevantes.

El primer acercamiento a la investigación consistió en la elaboración de dos cuestionarios en formato encuesta que se podían rellenar desde el ordenador y que se enviaron de forma masiva por correo electrónico utilizando la plataforma google docs. Se realizaron sendas muestras piloto para ser respondidas y valoradas por compañeros, todos ellos profesionales de la educación con varios años de experiencia. Estos ensayos dieron como fruto la revisión de alguna de las

cuestiones que, o bien no quedaba suficientemente claro lo que se pretendía con ella, o bien se podría intuir tenuemente que el investigador dirigía al encuestado. De todos modos, si así hubiera sido, respondería más bien a la inexperiencia en este tipo de investigación que a un propósito manifiesto por dirigir hacia un punto u otro de lo investigado, lo cual no tendría ningún sentido.

La primera negociación hacia la colaboración con la Inspección Educativa consistió en la elaboración de una carta –que se adjunta en los anexos– a un inspector y una inspectora. El primero, de la Dirección Territorial de Valencia, accedió a la colaboración, entre otras cosas porque era conocido del investigador, y la segunda, inspectora de la Dirección Territorial de Alicante, consideró que era un poco complicado reunirse en Valencia, pues ella realiza su función profesional en Alicante. De todos modos, manifestó, vía correo electrónico y telefónicamente al investigador, su disposición para la colaboración en el proyecto el cual le parecía, por otra parte, muy interesante. Esta inspectora ha sido miembro del Consell Escolar Valencià y, en la actualidad, forma parte de la junta de ADIDE<sup>47</sup>-PV. Es, en definitiva, una de las voces más claras y comprometidas en el mundo educativo.

Finalmente, el inspector el cual me ha autorizado a dar su nombre, me concedió una entrevista, prevista estructurada en un primer momento, pero con ciertas partes un poco más libres lo que apuntaría a una semi-estructurada. Anteriormente, se realizó un borrador del guion de la entrevista para organizar la información que estaba recogiendo de la literatura sobre la investigación de la evaluación del profesor en primer lugar y sobre la función específica del docente de música en segundo.

La grabación de la entrevista se realizó en la sala de juntas del área de música del Departamento de Expresión Musical de la Facultat de Magisteri de Valencia. Además, el inspector es profesor asociado en el mismo centro educativo mencionado. El sistema de registro se efectuó con grabadora estéreo tipo Mini Disc. La calidad de la grabación es muy buena, la cual se aporta también íntegra en formato digital (CD adjunto). La duración es de 30 minutos.

---

<sup>47</sup> Asociación de Inspectores de Educación en la C. Valenciana.

Este mismo inspector me puso en contacto con otra inspectora de la Dirección Territorial de Valencia, la cual además es profesora de música. Recordemos que el acceso al cuerpo de inspectores se realiza después de haber permanecido seis años como funcionario de carrera en alguno de los cuerpos de educación –primaria, secundaria, escuelas de idiomas o conservatorios–.

De cara a la elaboración de la tesis, mi propósito es ahondar en la experiencia docente previa de los inspectores que han sido profesores de música. Al respecto, la inspectora de Alicante ya me ha puesto en contacto con otro inspector especializado en temas de música.

La negociación y acceso a los profesores de música y de otras especialidades lógicamente ha sido mucho más fácil, aunque si valoramos que es pleno final de curso, evaluaciones, pruebas PAU, reuniones, etc., el margen para su participación no ha sido tan satisfactorio como se preveía.

Así pues, la primera toma de contacto con compañeros en la docencia no ha sido en ni mi entorno más cercano ni en mi centro educativo. He decidido comenzar por profesores que sí han sido sometidos a un proceso de evaluación sistemático, con el fin de saber en qué consiste.

Se han realizado pues dos entrevistas telefónicas. La primera a una profesora funcionaria con 20 años de experiencia del Lycée Couffignal de Strasbourg, y la segunda cuyas respuestas las recogí en mi diario de trabajo, –ya que tras un fallo la conversación finalmente no se grabó– a una profesora del Lycée Charles Nodier de Dole, con 15 años de experiencia. El acceso a estas colaboradoras ha sido muy fácil ya que he trabajado con ambas en diferentes proyectos de la Unión Europea para profesionales de la educación.

El grupo de discusión con profesores de música en ESO se negoció con el jefe del departamento de música del IES Luis Vives de Valencia. Esta misma persona gestionó que otra compañera de su departamento interviniese.

De manera no formal también se han producido diferentes conversaciones con compañeros dentro de mi centro de trabajo, de la Facultat de Magisteri y de la Facultat de Filologia de Valencia. Aunque se tratara de conversaciones breves, no

por ello están exentas de importante y valiosa información proveniente de expertos y profesionales del medio.

## 2.2. Instrumentos de recogida de datos

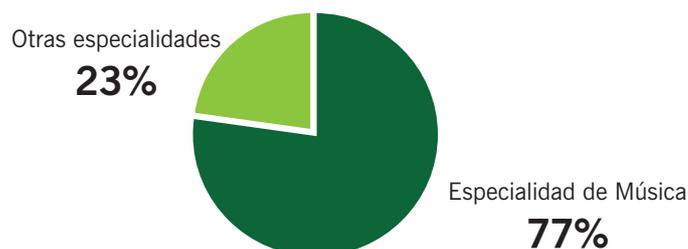
El instrumento básico para la recogida de información ha sido la entrevista. También se han realizado grupos de discusión con profesores titulares de varias especialidades y profesores titulares de la especialidad de música.

Para centrar los puntos que se debían tratar en las entrevistas y grupos de discusión, se han llevado a cabo dos cuestionarios (encuestas), confeccionados y enviados de forma *on line*, utilizando una plataforma de encuestas gratuitas, por una parte, que llamamos Encuesta 1, y la plataforma google docs, que llamamos Encuesta 2, por otra.

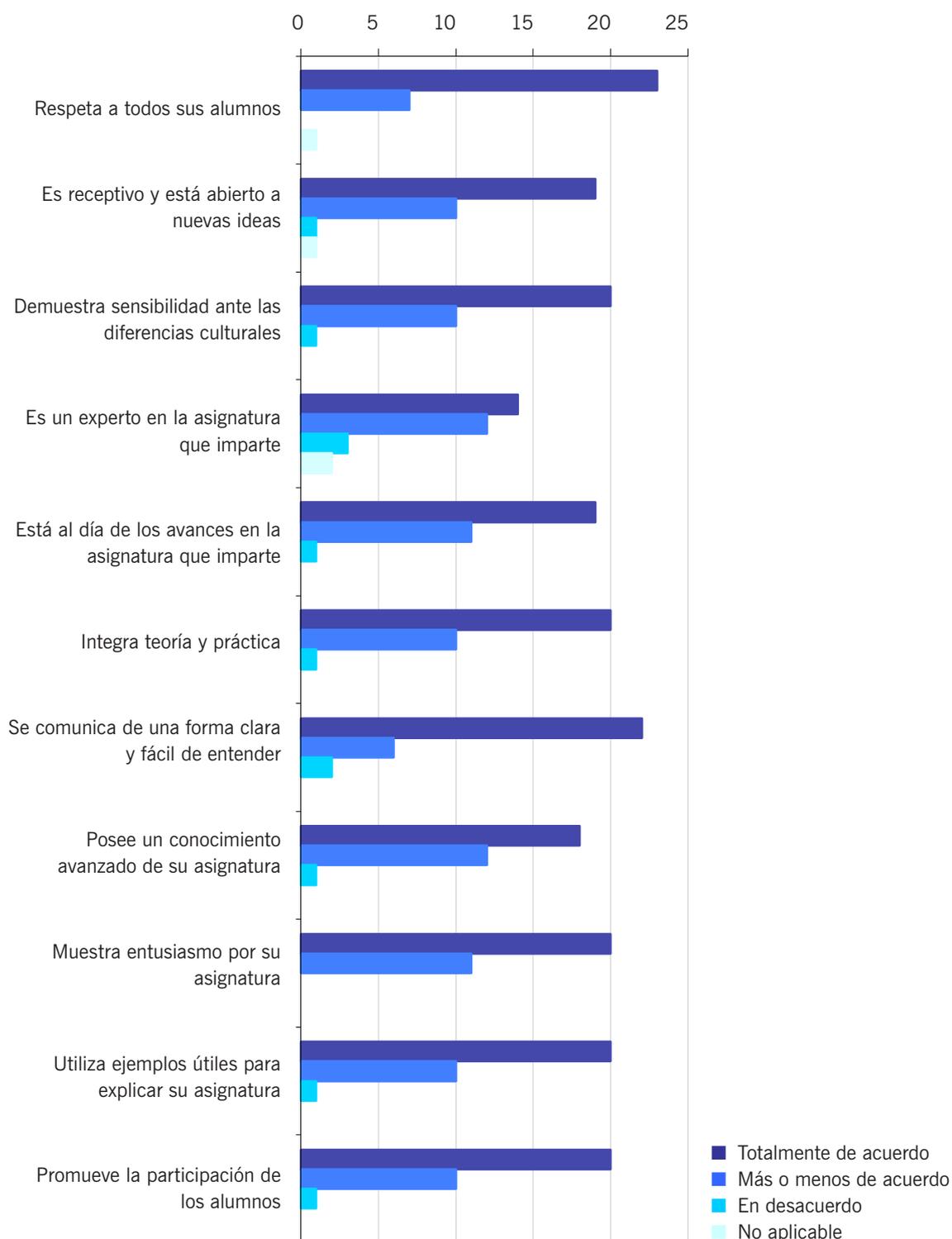
Como ya se ha comentado en el punto anterior, se realizaron pruebas piloto para ambos y tras las oportunas modificaciones se envió mediante link al correo electrónico de profesores.

No se estimó significativa la experiencia de los profesores a los que se dirigían los cuestionarios ni se valoró tampoco la cuestión de género, totalmente insignificante en este estudio.

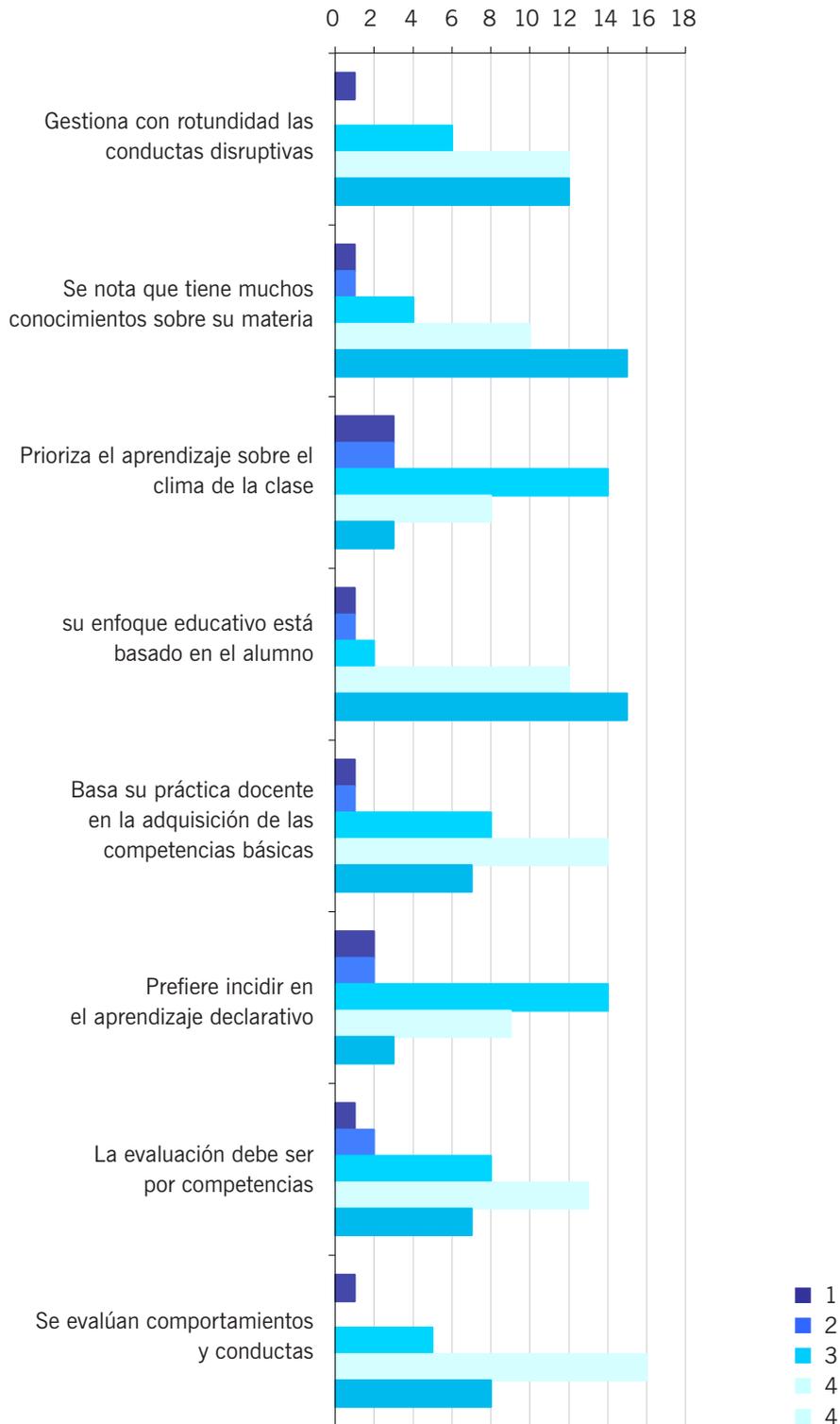
Pese a la comodidad para la respuesta a los mismos, ya que tan solo seleccionando unos ítems u otros se podía completar, en el primero, Encuesta 1, comprobamos que fue abierto por 79 profesores pero solamente se recogieron 31 respuestas, entre el día 2 y 24 de abril. Se dejaba la opción libre de señalar tanto el nombre como la especialidad. Reseñamos pues los que contestaron de la especialidad de música y los que eran de otras especialidades. En este apartado contestaron a la especialidad 24 de los 31.



En cuanto a que manifestaran el grado de acuerdo con diferentes ítems que valorar sobre la posible evaluación a los profesores, las respuestas fueron las siguientes:

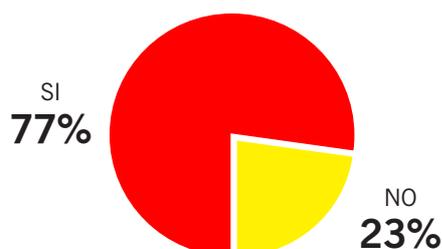


Seguidamente, mediante escala de Likert con 1 poco importante y 5 muy importante manifestaron lo siguiente:



Finalmente, esta Encuesta 1 finalizaba con la pregunta: ¿Crees que la Administración educativa debe incidir en la evaluación de los docentes cada cierto tiempo?

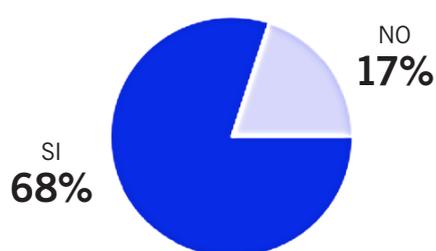
Las respuestas fueron:



En cuanto a la Encuesta 2, se pretendió recabar información de aquellos que habían sido evaluados, pero que también podían contestar los que no lo habían sido. Para la elaboración de los ítems, se partió de la información recogida en la parte de marco teórico del presente trabajo.

La encuesta se lanzó el 21 de abril y la última persona la realizó el 8 de mayo de 2012. Se envió de nuevo a todo tipo de profesores con cierta experiencia y también a profesores noveles o que habían realizado recientemente el Máster de formación del profesorado de enseñanza secundaria de la especialidad de música.

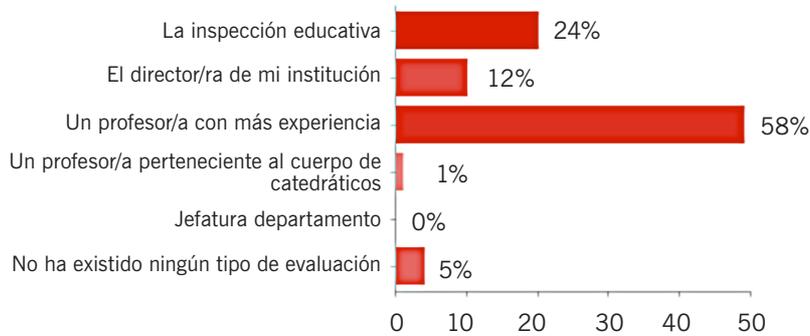
En la primera cuestión, se pedía que indicaran si habían sido evaluados o no.



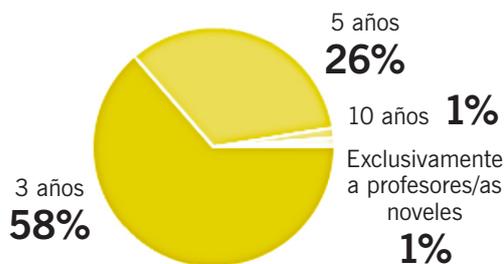
Posteriormente, se pedía que precisaran en qué había consistido esa evaluación:



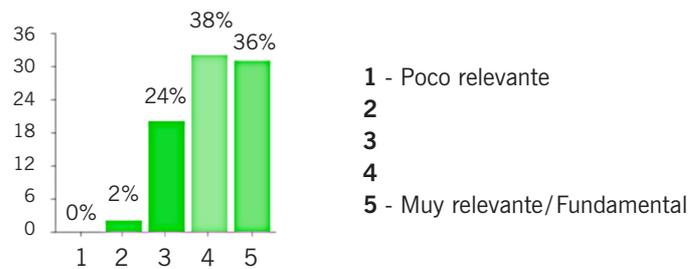
En el tercer punto, se les preguntaba por quién había realizado la evaluación:



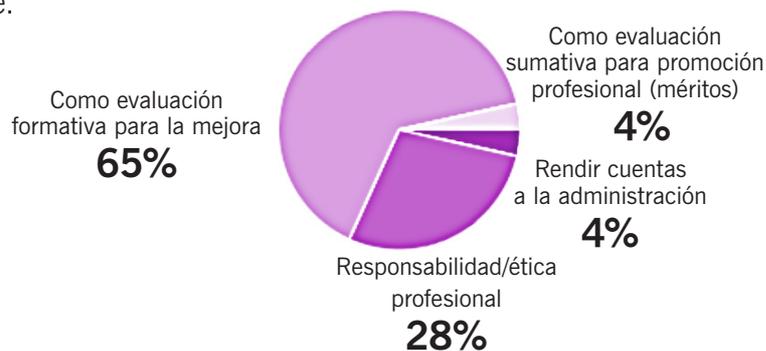
En la cuarta pregunta, se les pedía que se manifestaran sobre cada cuánto tiempo debería llevarse a cabo una evaluación del docente.



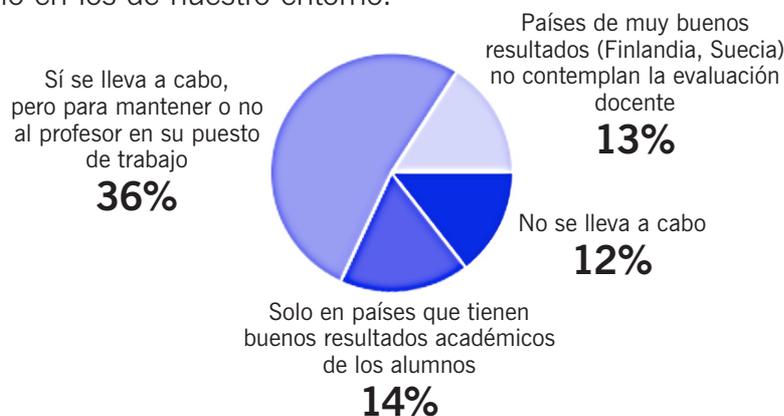
En la quinta pregunta, se les preguntaba por la relevancia o no de la evaluación con una escala de Likert, siendo 1 poco relevante y 5 muy relevante/fundamental.



En la sexta cuestión se les preguntaba sobre qué función tiene la evaluación docente.



Se finalizaba con que se manifestaran sobre si se lleva a cabo tanto en nuestro país como en los de nuestro entorno.



Para finalizar, se les pedía de forma opcional el nombre y la especialidad.

Esta encuesta fue contestada por 86 profesores.

Como se comentaba en el punto 1.1 del método de investigación, se va construyendo tanto el campo problemático como los posibles constructos teniendo justo enfrente a los actores del mismo.

Así pues, otro de los aspectos importantes en todo el proceso ha sido la entrevista a profesores e inspectores.

La Entrevista 1<sup>48</sup>, realizada a la profesora Nathalie Kuhn, del Lycée Couffignal de Strasbourg nos da a conocer que en Francia sí se realiza una evaluación reglada y periódica de los profesores de cualquier especialidad.

La Entrevista 3<sup>49</sup>, realizada a la profesora Sarah Leseine, también francesa del Lycée Charles Nodier nos confirma el procedimiento francés y añade ciertos matices que no aparecían en la entrevista 1.

He justificado en diferentes ocasiones la elección de estas dos informantes por ser Francia uno de los países que contempla la evaluación desde el punto de vista administrativo y pedagógico, además de las implicaciones que cada una de ellas reporta al profesor.

<sup>48</sup> Consultar transcripción íntegra en la página 89, apartado Anexos.

<sup>49</sup> Consultar transcripción íntegra en la página 101, apartado Anexos.

La Entrevista 2<sup>50</sup>, realizada al inspector de educación D. Antonio Berzal, profesor asociado también de esta facultad, fue pensada en un principio como grupo de discusión de inspectores, pero por las limitaciones expuestas en el punto 2.1 quedó en una entrevista, no por ello carente de significación y profundidad por la variedad de temas abordados.

El Grupo de discusión 1<sup>51</sup>, celebrado en la sala de visitas del IES Benlliure de Valencia, contó con tres profesores de dilatada experiencia que se manifestaron sobre las diferentes propuestas que este investigador les propuso sobre la evaluación de la práctica docente.

El Grupo de discusión 2, celebrado en el IES Luis Vives de Valencia, contó con profesores también de amplia experiencia y de la especialidad de música.

---

<sup>50</sup> Consultar transcripción íntegra en la página 92, apartado Anexos.

<sup>51</sup> Consultar transcripción íntegra en la página 109, apartado Anexos.



# III. Resultado de la investigación y conclusiones

## 1. Resultados

Tras la exposición en puntos anteriores de la enumeración de los instrumentos para la recogida de datos sobre nuestro campo problemático, pasamos seguidamente al vaciado de los datos recogidos y a enunciar los resultados. Recordemos que se trata de la evaluación del desempeño docente focalizado tanto en la forma general, como en la del profesor de música en la ESO.

La Encuesta 1 arroja, pese a no abarcar una muestra excesivamente grande, algunos resultados bastante elocuentes, sobre todo aquel que nos hace ver que el 77% de los profesores consideran que la Administración educativa sí debe incidir en la evaluación de sus efectivos y, además, cada cierto tiempo.

Atendiendo a la investigación documental reflejada en el marco teórico así como a las informaciones devueltas de la Entrevista 1 y Entrevista 3, este deseo manifestado por los encuestados coincidiría completamente con el modelo francés de evaluación de la práctica docente con ciertas matizaciones. No olvidemos que, como también se ha reflejado el sistema francés cuenta con inspectores propios de cada especialidad, incluida la enseñanza de la música.

En cambio, la Encuesta 2 deja entrever que sobre el tipo de evaluación, el 21% de los profesores ha manifestado que la evaluación se reducía a la observación dentro del aula. Llama poderosamente la atención que en esta misma pregunta un 20% haya respondido que estaba basada en la observación y valoración de documentos y no del profesor en el aula.

Por lo reseñado también en el capítulo I, para completar la evaluación, podía existir una reunión previa con el director de la institución y una fase de debate

posterior, lo que apuntaría al sistema de supervisión basado en la orientación o evaluación formativa.

Los profesores que respondieron a la Encuesta 1 manifestaron con un 74% un máximo acuerdo –escala Likert– de respeto a todos sus alumnos. Este *todos* no debe pasar desapercibido; sabemos de primera mano la gran diversidad que encontramos en las aulas y lo complicado que es atenderles. El segundo ítem más valorado con un 71% se centraba en la *comunicación de forma clara y fácil de entender*, por encima del 45% que suponía *ser un experto en la asignatura que imparte*, lo que no deja de ser llamativo.

En cambio, al ser preguntados por los *conocimientos sobre su materia* se manifestaban como muy importante un 48%, unos 3 puntos más que *ser experto en la asignatura*.

La *gestión con rotundidad de las conductas disruptivas* cada vez más habituales en los centros educativos es valorada con un 39% como importante (nivel Likert 4). Estaría en coincidencia en la opinión con el inspector de educación cuando manifestó en la Entrevista 2 que lo más importante para él eran las diferentes metodologías empleadas por el profesor y la gestión o control del aula. Un 65% manifiesta que *muestre entusiasmo por su asignatura*. En la Conversación con el inspector de la Generalitat de Catalunya, el Sr. Chavarria, autor de diferentes trabajos sobre la evaluación, se apunta también a la preparación del docente en primer lugar, seguida de la atención al alumnado y mantener el orden o gestión del aula en tercer lugar, por lo tanto en completa sintonía con los encuestados.

En cuanto al fomento desde la práctica docente de *la adquisición de las competencias básicas*, los profesores se manifiestan con un tenue 23% pese a ser la seña de identidad y novedad más significativa de nuestra ley orgánica de educación actual. La discusión, sobre este aspecto puede ir desde el desconocimiento total de algunos docentes hacia las competencias, por una parte, hasta la complejidad del concepto, por otra: *“el concepto competencia es confuso, equívoco, multifacético y de alto riesgo”* (Román, 2005). En la referencia a la *evaluación de los alumnos por competencias*, un 23% lo ha considerado muy importante (nivel Likert 5).

El docente de música de hoy en día tiene que manejar una serie de técnicas que no se requerían en un tiempo no muy lejano, y deberá aglutinar al menos estas competencias profesionales (Zaragozà, 2009):

- Epistemológica, sus conocimientos, desde el punto de vista científico, su didáctica, la aplicación de TIC en el aula.
- Psicopedagógica, su capacidad de amoldarse a los alumnos, dirigir sus explicaciones, atender subniveles, adecuar sus actividades, gestión motivacional de la clase, rol docente entre rigor y afecto y empatía asertiva.
- Vicaria, de ayuda, de proximidad con el alumno/a, en usar y enseñar la metacognición, crear musicalidad.
- Heurística, capacidad para reorganizar la clase en cualquier momento con recursos suficientes para ello, pese a todo lo que pueda ocurrir en ella, retroalimentación y toma de decisiones *in situ*. Adquisición de recursos didácticos.

Manifestamos nuestra coincidencia con Zaragozà en la creación de una nueva dimensión para el docente de música, el cual debe aglutinar esta serie de competencias, pero además nos posicionamos con los resultados de la Encuesta 1 y de las opiniones de la Inspección al señalar la gestión en el aula como algo primordial.

Casi podríamos aventurar una primera conclusión al respecto de la evaluación al señalar que no es suficiente mostrar una serie de aptitudes como crear musicalidad, utilizar un lenguaje apropiado con terminología musical técnica, ser capaz de acercar al alumno al movimiento, canto y expresión instrumental. El docente tiene que ir más allá y comprender que tendrá en su aula alumnos de altos niveles de conflictividad, escasísimo nivel tanto en la comprensión como en la expresión oral, por lo tanto sería difícil clarificar qué tipo de profesor se necesita.

Volviendo a la Encuesta 1, los resultados más bajos se focalizaron en ser un experto en la asignatura (45%) seguido de *es receptivo y está abierto a nuevas ideas* (61%) junto con *está al día de los avances en la asignatura que imparte*, también con un 61%.

En referencia al ítem sobre *basar el enfoque educativo en el alumno* reflejado como muy importante –Likert 5– podríamos comentar que es un asunto polémico-

co, ya que muchos de nosotros nos preguntamos qué directriz debemos seguir en la impartición, la de los currículos oficiales propuestos por las Administraciones o bien centrarnos en las peculiaridades del alumno y su nivel de aprendizaje.

De la Encuesta 2, encontramos significativo que la evaluación de los docentes debería realizarse al menos cada 3 años con un 49%, seguida de 5 años con un 31% y, finalmente, tan solo a profesores noveles un 1%. Volvemos a la coincidencia con el sistema francés que realiza evaluación cada 3 años.

En referencia a la relevancia de esta evaluación, el 36% la considera muy relevante –Likert 5– y el 38% muy relevante también pero Likert 4.

La función que tendría esta supuesta evaluación *sería formativa para la mejora* con un amplio 65%, frente a *rendir cuentas a la Administración* tan solo con un 4%.

Al preguntar a los profesores sobre si la evaluación se lleva a cabo, relacionándola con una posible función de la misma, el 42% ha contestado que *sí se lleva a cabo pero para mantener o no al profesor en su puesto de trabajo*, seguida de un 14% *para los países que tienen buenos resultados académicos de los alumnos*. *No se lleva a cabo* o *Finlandia y Suecia no la contemplan* obtuvieron un 12 y 13% respectivamente.

En la Entrevista 2, el inspector de educación opinó que debería ser una evaluación muy negativa para plantearse el mantener o no al profesor en su puesto de trabajo, y que los centros deben tener articulada una evaluación interna proveniente tanto de los departamentos como de la dirección, pues es esta la que mejor conoce al docente. A este respecto en la Entrevista 4, la inspectora de educación manifestó que debería exigirse o pedirse en las memorias anuales que elaboran los departamentos que apareciese la evaluación del desempeño docente para que constara y se revisara, es decir, más en la línea de una evaluación interna. En el Grupo de discusión 1, algún profesor manifestó que no debe ser la misma evaluación en un entorno socioeconómico normal o alto, que en otro desfavorecido; otros comentaron que es importante determinar con claridad los criterios y comprobar qué se persigue con la misma, al tiempo que es muy complicado establecer una prueba que sea suficientemente objetiva.

Algún interviniente comparó con los cuestionarios que se pasan en la Universitat de Valencia para evaluar al profesor diciendo que no veía en qué medida eso podía ayudar a mejorar, pues se supone que es lo que se persigue.

En cuanto a la función de la evaluación, los profesores del Grupo de discusión 1 manifestaban que son importantes tanto la rendición de cuentas, como la responsabilidad individual del docente así como la evaluación formativa para la mejora. Otro interviniente, argumentaba que los profesores “ya estamos evaluados” después de haber pasado nuestro concurso-oposición. En general, ven de forma delicada el hecho de comparar la evaluación de un docente a criterios de productividad. Además, sería complejo establecer dónde se reflejaría esto en la tarea docente, si en los resultados académicos de los alumnos, o si se les va a realizar una prueba para comprobar si tienen unas determinadas competencias o no las tienen. No es tan fácil de medir, nada que ver con otras profesiones. Todos manifiestan que es muy complicado establecer con claridad criterios similares a los de productividad para los profesores.

Se apunta también en este Grupo de discusión que las dificultades sobrevenidas impuestas por las Administraciones, como elevar el número de alumnos por clase o la disminución de programas específicos para sus diferentes niveles de aprendizaje, influiría en una supuesta evaluación del desempeño docente con estas condiciones.

Otras ideas recogidas apuntarían a un proceso continuado a lo largo del tiempo y revisando las pruebas objetivas que se les pasan a los alumnos, aunque también se plantea aquí que quizá el coste económico de este procedimiento sería considerable. En este sentido, el inspector –Entrevista 2– comentaba que es imposible tener a una persona supervisando continuamente a un profesor y que también un director o inspector no tiene que ser especialista de todas las materias. Habrá que coincidir en algunos puntos básicos e imprescindibles a la hora de la supervisión de la tarea docente.

Las categorías que se han aislado del Grupo de discusión 2, para especialistas de música siguen la dinámica de las que surgieron del Grupo de discusión 1.

En primer lugar, en este Grupo de discusión para profesores de música sí se valora positivamente la evaluación pero con ciertas reticencias.

Concretamente, quién realizaría la supuesta evaluación, al tiempo que se le debe exigir a esa persona que tenga un contacto directo con el aula, por encima incluso de que tenga una gran formación pedagógica o que su puesto de trabajo sea una asesoría de la Administración.

Se planteó también un aspecto muy interesante, y es, el que hace referencia a la periodicidad o asiduidad, ya que no tiene mucho sentido acudir a hacer una visita un día determinado a una clase y emitir un informe detallado de esa observación. El profesor puede haberse preparado con mayor rigor, luego no ofrece excesiva validez. Debería existir un seguimiento sistemático, aspecto este también comentado en el Grupo de discusión 1.

No se le da excesiva importancia al hecho de evaluar al profesor para rendir cuentas a la Administración, sino más bien la responsabilidad y valoración del trabajo realizado por parte de los mismos alumnos.

Se establece un tipo de evaluación consistente en la sistematicidad y la observación en el aula pero con retroalimentación *in situ*, es decir, se admite la intervención pero para orientar, asesorar e informar. Esto último quizá sea más destacable en una clase con dificultades.

Si la evaluación positiva supusiera un aumento retributivo, además de ser bien valorada, probablemente alentaría a algunos compañeros que necesitan reciclarse y mejorar su metodología en las clases.

## **2. Conclusiones**

Finalmente, después de haber comentado los resultados y expresado las valoraciones de los intervinientes en el campo problemático, inspectores y profesores fundamentalmente, pasamos a abordar las conclusiones de la presente investigación.

El objetivo fundamental que nos proponíamos –también reflejado en el título– se refería a si la Inspección Educativa de la Comunitat realizaba la evaluación y

supervisión tanto de los docentes de otras especialidades y de los de música. El punto de vista de la inspección deja entrever que ya se realiza una evaluación vía departamentos y dirección de los centros educativos. Además, insta a que en las memorias de esos departamentos aparezca un apartado donde se debe reseñar e informar de esa evaluación. Por otra parte, articular un procedimiento sistemático de visita a los docentes sería muy complicado o muy poco viable en estos momentos. En principio, los procedimientos que sí tienen establecida de forma estable la evaluación de la tarea docente son aquellos que van encaminados a los profesores noveles en su primer año de docencia –fase de prácticas– y a los funcionarios que deseen realizar el acceso a un grupo superior como es el cuerpo de catedráticos.

Seguidamente, nos planteábamos qué tipo de evaluación sería necesaria para cada docente y si debía ser participada del contexto de actuación del profesor.

De forma considerable, se ve favorablemente el proceso de evaluación de la tarea docente. Ahora bien, esta deberá ser periódica y sistemática. No debe quedarse en una visita puntual al profesor por todo lo argumentado en el apartado anterior. Se han recogido diferentes manifestaciones que evidencian que no puede existir la misma evaluación según la situación socioeconómica de la institución educativa o su nivel de conflictividad.

Todo proceso evaluativo que funcione de forma coadyuvante con la práctica diaria del docente, lejos del rendimiento de cuentas o, incluso, por encima de aumentos retributivos o acceso a cuerpos de nivel superior, es considerado como muy positivo por los profesores.

En cuanto al intento de dilucidar las competencias profesionales específicas del profesor de música en la ESO susceptibles de ser evaluadas de forma externa, ha existido una unanimidad entre inspectores y profesores en las siguientes:

- Crear musicalidad, por encima de amplios conocimientos musicales.
- Entusiasmo por el trabajo realizado que repercutirá en los alumnos.
- Utilizar variadas metodologías para atender cualquier situación.
- Gestión, control del aula.

Otras competencias encontradas han sido la preparación didáctica y formación no exclusivamente musical sino en psicología y pedagogía.

La Inspección manifiesta que sí cuenta con funcionarios que en su anterior etapa docente han sido profesores de música, por lo tanto afirma que sí conoce las peculiaridades de esa materia y sería capaz de evaluar a los de música de forma diferenciada, aunque admite que la gestión del aula y metodologías variadas deben ser comunes a cualquier enseñante.

Por lo que respecta a las preguntas de investigación, al plantearnos qué es un buen profesor seguramente deberíamos considerar las valoraciones que nuestros alumnos hacen de nosotros, al tiempo que comprobar que progresan. En el caso de nuestra materia, más que inundarlos con conocimientos de tipo declarativo, el buen profesor fomentará su musicalidad y le proporcionará una situación cómoda donde pueda expresarse en la interpretación y creación. No deberíamos olvidar que estamos en la enseñanza generalista. Una vez acabada, ellos decidirán si desean un enfoque más técnico dentro de la música, pues cuentan con un Bachillerato en Artes Escénicas y de la Música.

Otra de las dudas que se ha suscitado recogida por varios informantes apuntaba a quién evalúa al mismo evaluador. El desconocimiento de la tarea de los inspectores de educación suscita ciertas incertidumbres y reticencias –en algunos casos–, entre otras cosas, por desconocimiento de la organización y funcionamiento de este servicio público. La visión orwelliana de la inspección no tiene demasiado sentido, más bien es una reflexión endogámica, recogida por artículos de los mismos inspectores al preguntarse ellos mismos si funcionan así.

No ha existido una gran manifestación por parte de los intervinientes con respecto a qué técnicas utilizan en sus clases, quizá el investigador no ha insistido suficientemente en este aspecto. Dado que aparecía en las preguntas de investigación, nos vemos obligados a hacer esta valoración. Esta reflexión se relaciona con el intento de determinar unos estilos didácticos comunes a profesores de cualquier especialidad, aspecto sobre el cual no podemos ofrecer una conclusión definitiva.

En cuanto a la percepción desde diferentes ámbitos –Administración, directores, padres, compañeros– de lo que se considera un buen profesor, se observa una tenue unanimidad en lo referente a la gestión del aula y la preparación de los docentes.

El instrumento de medida que pueda verificar el grado de responsabilidad del profesor dentro de su clase es sencillamente su propia concepción de la responsabilidad.

Para finalizar, la legislación establece que las pruebas de medición destinadas a docentes deben estar consensuadas con ellos. De todos modos, como se ha explicado anteriormente, la evaluación reglada se reduce hoy a profesores en prácticas y acceso a catedráticos. No obstante, en Cataluña, se evalúa a los interinos de primer año.

Nuestras propuestas para la evaluación del docente irían encaminadas hacia una autoevaluación en primer lugar. El intercambio de buenas prácticas y comentar con nuestros compañeros qué hacemos en las clases podría ser un indicador considerable a modo de evaluación formativa. Existe un hermetismo ridículo, no sabemos muy bien si por pudor o temor al juicio que podamos recibir.

No debemos olvidar que nuestro trabajo está destinado a unos adolescentes que, pese a su inestabilidad emocional, son tremendamente críticos al tiempo que permeables y reciben con satisfacción novedades que les resulten atractivas.

La Administración debería estar más en los centros. La figura del director no es suficiente. La inspección pedagógica, como en Francia, debe ayudar, orientar de forma continuada y ser accesible de forma inmediata a las necesidades de los docentes.

No quiero acabar sin referirme a que el estudio realizado no es más que el principio de lo que podría ser la tesis doctoral en la cual recogería también –pues aquí no se ha hecho– la visión de los alumnos buscando una triangulación mucho más amplia con todos los intervinientes en el proceso educativo.



## IV. Referencias bibliográficas y legislativas

- ANGULO, J. F. (1992). Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad*, n. 10, pp. 91-129.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- CABRERIZO, J.; RUBIO, M. J.; CASTILLO, S. (2008). *Formación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Education.
- CAMPOY, T. J. (1997). *Un estudio psicopedagógico del alumnado del CAP en la Universidad de Jaén, La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica integrada en el Currículum*. (pp. 420-422). Valencia: AEOP.
- CHAVARRIA, X. (2005). *Estudi diagnòstic sobre l'avaluació del professorat*. (Memòria de l'estudi realitzat durant la llicència concedida durant el curs 2004-2005). Memoria no publicada, Barcelona: Generalitat Catalana.
- COLÁS, M<sup>a</sup>. P., BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CROS, F. y OBIN, J.P. (2004). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: La documentation française.
- DARLING-HAMMOND, L., (1983). Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature. *Review of educational research* 53, 3. pp. 285-328.

Decreto 2 de diciembre de 1932, *por el que se establece el procedimiento de acceso a la Inspección*, de 7 de diciembre de 1932. Gaceta de Madrid núm. 342, Rúbrica Niceto Alcalá-Zamora y Torres. Ministro de Administración pública y Bellas Artes.

Decreto de 1942, *sobre la organización de los Conservatorios de Música y Declamación*, de 15 de junio. BOE de 4 de julio de 1942. Rúbricas José Ibáñez Martín, ministro educación y Francisco Franco.

Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, *por el que se establece la reglamentación general de los conservatorios de música*. BOE de 24 de octubre.

Decreto 193/1967, de 2 de febrero, *por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria*. BOE núm. 37. Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid.

Decreto 36/1986, de 10 de marzo, del Consell de la Generalitat Valenciana, *por el que se regula y organiza la Función Inspectora en materia de educación no universitaria en la Comunidad Valenciana*. DOCV 16 de abril de 1986.

Decreto 180/1992, de 10 de noviembre, del Gobierno valenciano, *por el que se regula la organización y funciones de la inspección educativa y se establece el sistema de acceso y permanencia en su ejercicio*. DOCV núm. 1913 de 27 de noviembre de 1992.

Decreto 197/1993, de 13 de octubre, del Gobierno Valenciano, de modificación del Decreto 180/1992, de 10 de noviembre, *por el que se regula la organización y funciones de la inspección educativa y se establece el sistema de acceso y permanencia en su ejercicio*. DOCV núm. 2135 de 02 de noviembre de 1993.

Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, *por el que se aprueba el Reglamento orgánico y funcional de los institutos de educación secundaria*. DOGV núm. 3073 del 8 de septiembre.

Decreto 110/2010, de 23 de julio, del Consell, *por el que se adscribe a la Conselleria competente en materia de educación la gestión del personal y de los puestos de trabajo de la inspección educativa de la Comunitat Valenciana*.

DOCV núm. 6319 de 27 de julio de 2010. (Corrección de errores de 28 de agosto de 2010).

Decreto 98 /2011, de 26 de agosto, del Consell, *por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de la Conselleria de Educació, Formació y Empleo*. DOCV núm. 6597 de 30 de agosto de 2011. (Corrección de errores de 30 de septiembre de 2011).

Decreto 35/2012, de 17 de febrero, del Consell, *por el que cesan y se nombran altos cargos de la administración de la Generalitat*. DOCV 20 de febrero de 2012.

ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

FLORES, S. (2010). Sociedad, cultura y educación musical. En Giráldez, A. (coord.), *Música. Complementos de Formación Disciplinar* (pp. 9-30). Barcelona: Graó.

GÓMEZ, G. (1993). Autonomía de los centros docentes, Inspección educativa y técnicas de supervisión. En G. Gómez (ed.), *Técnicas y procedimientos de Inspección Educativa* (pp. 109-163). Madrid: Editorial Escuela Española.

GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>. C., INIESTA, A., MARTÍN, J. G., NIEDA, J., DE PRADA, M<sup>a</sup>. D., URBÓN, F. (1995). *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid: Centro publicaciones Ministerio de Educación y Ciencia.

Laderrière, P. (2004). *La gestion de ressources humaines dans l'enseignement: où en est l'Europe?* Paris: L'Harmattan.

—(2008). Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants (pp. 9-19). En Weiss, J. (ed.). *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école?* Actes du séminaire 2007. Leysin: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Ley de 1857 *de Instrucción pública*, de 9 de septiembre. Rúbrica Isabel II.

Ley de 1945, *de Educación Primaria*, de 17 de julio. BOE de 18 de julio. Ministerio de Educación Nacional.

Ley 169/1965, *sobre reforma de la Enseñanza Primaria*, de 21 de diciembre. BOE 23 de diciembre de 1965. Rúbrica Francisco Franco.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE del 6). Con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto (BOE del 3).

Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, *de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana*. BOE núm. 164, de 10 de julio de 1982.

Ley 30/1984, de 2 de agosto, *de medidas para la reforma de la Función Pública*. BOE número 185 de 3 de agosto de 1984.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, *reguladora del Derecho a la Educación*. BOE núm. 159 de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE número 238 de 4 de octubre de 1990.

Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, *de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. BOE núm. 278 de 21 de noviembre de 1995.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. BOE núm. 106. 4 de mayo de 2006.

LEYVA, Y. (2010). La evaluación como recurso estratégico para la mejora de la práctica docente ante los retos de una educación basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3, núm. 1.

LEYVA, Y. y JORNET, J. (2006). *El perfil del evaluador educativo*, Memorias del Séptimo Foro Nacional de Evaluación Educativa, México: Séptimo Foro de Nacional de Evaluación Educativa/CENEVAL

LÓPEZ DEL CASTILLO, M<sup>a</sup>. T. (1993). Las funciones de la Inspección en el contexto del actual sistema educativo. En G. Gómez (ed.), *Técnicas y procedimientos de Inspección Educativa* (pp. 11-33). Madrid: Editorial Escuela Española.

- LÓPEZ, R. (2000). *La inspección educativa como servicio de apoyo a los centros docentes*. Organización y gestión educativa, 6, 16-20.
- MAÍLLO, A. (1967). *La inspección de enseñanza primaria*. Historia y fuentes. Madrid: Escuela Española.
- MOYÁ, J. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Orden de 8 de febrero de 1993, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, *por la que determina el número de inspectores que corresponden a la plantilla de la inspección educativa de la Comunidad Valenciana*. DOCV núm. 1993 de 29 de marzo de 1993.
- PAYNTER, J., y ASTON, P. (1970). *Sound and silence*. Cambridge: CUP.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PUTGGRÓS, A. y KROTSCH, C. P. (1994). *Universidad y evaluación, estado del debate*. Instituto de estudios y acción social. Buenos Aires: Aique grupo editor.
- Real Decreto de 30 de marzo de 1849, *sobre escuelas normales e inspectores de instrucción primaria y reglamentos para la ejecución del mismo*, de 2 de abril de 1849. Gaceta de Madrid nº 5315. Rubricado La Reina y ministro de comercio instrucción y obras públicas, J. Bravo Murillo.
- Real Decreto de 1917, *para el gobierno y régimen del Real Conservatorio de Música y Declamación*, de 30 de agosto de 1917. Rúbrica Isabel II. Madrid: Gaceta de Madrid.
- Real Decreto 1524/1989, de 15 de diciembre, *por el que se regulan las funciones y la organización del Servicio de Inspección Técnica de Educación y se desarrolla el sistema de acceso a los puestos de trabajo de la función inspectora educativa*. BOE núm. 302 de 18 de diciembre de 1989.
- Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, *por el que se establecen las equivalencias entre los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los establecidos en dicha Ley*. BOE núm. 189, de 9 de agosto de 1994.

Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, *por el que se regula el título profesional de especialización didáctica*. BOE núm. 268 de 9 de noviembre.

Resolución de 1 de septiembre de 2010, de la Secretaría Autonómica de Educación de la Conselleria de Educación, *por la que se aprueba el Plan General de Actuación Anual (PGAA) de la Inspección de Educación para el curso 2010-2011*. DOCV núm. 6353 de 13 de septiembre de 2010.

Resolución de 6 de septiembre de 2011, de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, *por la que se aprueba el Plan General de Actuación Anual (PGAA) de la Inspección de Educación para el curso 2011-2012*. DOCV núm. 6620 de 30 de septiembre de 2011.

ROMÁN, M. (2005). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Madrid: EOS.

RUIZ, J. M<sup>a</sup>. (1996). *Cómo hacer una evaluación de los centros educativos*. Madrid: Narcea.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.

SCHAFER, R. (1965). *The composer in the classroom*. Don Mills, Ontario: BMI Canada.

SOLER, E. (1995). *La práctica de la inspección*. Madrid: Narcea.

SWANWICK, K. (1979). *A basis for music education*. London: Routledge.

TEIXIDÓ, M. (1997). *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona: Ariel.

TORO, R. A. (2009). Modelo de evaluación del desempeño del docente del nivel de educación inicial como gerente en el aula. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*. Maracaibo: Universidad Rafael Bel-loso Chacín.

ZARAGOZÀ, J. LI. (2000). *La competencia afectiva del docente de música es un arma cargada de futuro*. Eufonía. Didáctica de la música, 18, pp. 63-70.

—(2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

# V. Anexos

## Entrevista 1:

### **NATHALIE KUHN**

(Profesora del Lycée Louis Couffignal de Strasbourg, 14 de Abril de 2012)

N. Fui inspeccionada tres veces solo.

I. Ah, pues mira lo voy a apuntar esto para la entrevista, tres veces, vale.

Entonces ¿llevas 20 años como funcionaria de carrera? ¿cómo funcionaria pública?

N. Sí

I. O sea, desde al año 91 más o menos como yo...

N. Sí 91, sí

I. Exacto, vale desde el 91, me apunto unos datos y así aprovecho.

Entonces en los 20 años tres veces has sido evaluada ¿verdad?

N. Sí

I. Vale muy bien, entonces muy brevemente con dos o tres palabras ¿en qué consiste esa evaluación?

N. Es decir que el inspector asiste a una clase, *no interviene*, y después hay una entrevista que dura una hora más o menos y entonces tú tienes que decir lo que piensas tu de tu clase, lo que te hubiera gustado cambiar, si estás satisfecho o no y después él te dice lo positivo o lo negativo...

I. O sea que sí que hay como una especie de, cómo se dice, de posible mejora, de lo que él te dice, que sí que te da algún consejo...

N. Siempre, sí, sí,

I. Ah vale, es que podía ser una evaluación sumativa, es decir el ve lo que haces y se larga y ya está o si que hay un poco de retroalimentación que es este caso como estoy viendo ¿verdad?

N. Sí, sí, exacto.

I. Retroalimentación, vale, entonces se trataría, es que la otra vez se me olvidó preguntaros Nath, ¿ahí tenéis profesor de música?

N. No, desgraciadamente no.

I. Ah, ya, ya, es que claro lo tengo que enfocar un poco a mi especialidad, aunque sí que voy a hacer una parte general, de la evaluación en general, por ejemplo aquí en España de todos los profesores y luego si puedo coger un poco más de información pues hacerlo de la evaluación de lo que son..

N. Pero si quieres puedo contactar con un antiguo colega de música...

I. Ah, pues sí, sí que me interesaría porque... quiero hacer un poco...

N. Sí porque antes del instituto Couffignal estaba en un colegio, trabajaba en colegio.

I. Sí me lo comentaste, me acuerdo, me acuerdo

N. Bueno, puedo contactar con el profesor de música

I. Sí que me interesaría

N. Pero tú, ¿no tenías que venir aquí no?

I. Vamos a ver yo la idea es intentar recoger información de esta forma un poco más improvisada por decirlo así. Lo interesante sería poder ir aunque sea un fin de semana y haceros una entrevista formal, es decir incluso grabarla porque como es para un tema de investigación, de tesis, pues siempre es mejor cuanto más formalidad se le dé. Pero bueno de todos modos..

N. Puedes venir a dormir aquí en el piso mío.

I. *[Risas]* Ah te lo agradezco Nath, muy amable.

- I. Además he leído que os van a hacer ahora una cosa que los directores os pueden evaluar o algo así me ha parecido leer un último decreto, *un arrêté de novembre*.
- N. Sí, es un poco problemático, ¿sabes?
- I. Sí, me puedes hablar de esto en dos palabras, ¿qué os parece esta reforma?
- N. Bueno, por el momento no está, cómo decir...
- I. Aprobada, aprobada...
- N. Sí, aprobada, pero si quieres lo que tenemos nosotros es que si te llevas bien con el director tendrás una buena evaluación ¿no?
- I. Risas...ya sí, eso es lo que he leído, que puede ser eso o puede ser lo contrario, si os lleváis...sí, sí, sí. Tiene esto que puede ser favorable... Entonces claro estoy viendo, o por lo que lo estoy leyendo en lo que puedo entrar de prensa francesa que está siendo bastante problemático porque claro puede ocurrir eso que tú dices. Más o menos si tienes una buena relación con el director, pero si no es así, pues claro, lógicamente
- N. Y sabes, estoy pensando en otra cosa
- I. Sí dime dime,
- N. Porque tengo también colegas de alemán que vivieron en Alemania,
- I. Ah muy bien, muy bien
- N. Si te interesa puedo también preguntarles cómo ocurre la evaluación en Alemania, no tengo ninguna idea
- I. Ah, pues muy bien, muy bien...sí que sería interesante.
- N. Pero sabes lo que sería interesante Santi, es que me envíes las preguntas que te interesan
- I. Vale, pues las puedo redactar. Primero quería hablar contigo pues para ver qué te parecía esto, y nada, la idea era redactarlo, pero como es para ti te lo puedo hacer

en español, más cómodo porque si no tengo que estar pensando en las faltas y todo eso.

*[A partir de aquí se pasa a una conversación personal sobre los alumnos de mi centro de trabajo que estuvieron en el suyo, por lo tanto la transcripción no procede más agradecimientos y despedida.]*

## **Entrevista 2:** **D. ANTONIO BERZAL**

(Inspector De Educación)

*[Sala de reunión del Dp. d'Expressió Musical, 4ª planta Facultat de Magisteri. Valencia. Lunes, 30 de abril de 18 a 19.30h. La entrevista ha sido grabada en audio y posteriormente transcrita.]*

I. Buenas tardes, la entrevista es para implementar el Máster de didáctica de la música que estoy cursando en el Departamento de la Educación musical, y realizo la entrevista a D. Antonio Berzal que es inspector de educación de la D. Territorial de Valencia. Buenas tardes Antonio.

A.B. Hola buenas tardes.

I. Nada, en primer lugar agradecerte de corazón que me hayas atendido porque sé que tenéis mucho trabajo, y lo agradezco de verdad porque me ayuda bastante a contextualizar el trabajo de investigación. Hay como tres bloques, uno de contextualización del trabajo que realiza D. Antonio, posteriormente específica para mi investigación y luego específicas de la parte de música.

A.B. Muy bien.

I. Si te parece, ¿empezamos Antonio?

A.B. Cuando quieras.

I. Si no te importa, ¿cuántos años llevas en el servicio de inspección y cómo llegas al puesto que ocupas en la actualidad?

A.B. Pues en el cuerpo de inspectores llevo 11 años, con este, aprobé en las oposiciones de 2001, accedí a través del concurso-oposición y desde entonces vengo desempeñando mi función inspectora en centros de todas las etapas educativas, infantil, primaria, secundaria, educación de adultos... 11 años llevo en la inspección.

I. Tienes también... ¿cómo se dice? ¿Servicios?

A.B. Sí, sí sí, todo, el servicio de comedor, transporte, gabinetes psicopedagógicos, servicios municipales, todos los servicios educativos que entran dentro de mi área de intervención.

I. muy bien, te quería preguntar un poco sobre el proceso de concurso-oposición para la inspección, ¿es verdaderamente duro como dicen..?

A.B. Hombre es un concurso-oposición que tiene 2, *[corrige]*, 3 requisitos previos, uno, ser funcionario de carrera de un cuerpo docente, tener 6 años de antigüedad en el mismo, y tener una licenciatura. Es un, acceso difícil porque hay pocas plazas de inspectores en comparación con las que hay de docentes de primaria o secundaria. Para mí sí que resultó muy difícil.

I. Vale, ¿puedes comentar un poco tu anterior etapa como docente, tu especialidad, si has tenido cargos en los centros, si luego esto te ha servido para la inspección o no tenía en absoluto nada que ver..?

A.B. Sí, sí, todo ha servido. Bueno mi carrera profesional comenzó en un centro concertado, como maestro de infantil, estuve 5 años y luego aprobé las oposiciones para el cuerpo de maestros por la especialidad de Educación Física, y estuve trabajando 10 años como maestro especialista en E. Física, 8 de los cuales desempeñé también el cargo de director en un centro público y evidentemente este desempeño profesional sí que me sirvió y mucho para el acceso al cuerpo de inspectores de educación.

I. Muy bien Antonio de forma general, bueno, ya sabemos las tareas administrativas, de la inspección, puedes comentar un poco, no sé, en qué consiste tu trabajo.

A.B. Bueno, mi trabajo consiste en fundamentalmente en ser un punto de referencia para los centros con respecto a la visión que la Administración tiene de los mismos, y a la vez ser un mediador entre la Administración y los centros educativos para asegurar un buen funcionamiento del servicio educativo. El inspector tiene que tratar fundamentalmente con la Administración, con los equipos directivos, pero también lo hace con las familias, con los ayuntamientos, con los profesores, por lo tanto somos un colaborador necesario tanto para los centros como para la Administración.

I. Sería un poco más tarea de supervisión o..

A.B. Sí, bueno fundamentalmente las funciones propias del servicio de inspección que vienen recogidas en la LOE y en otros decretos que organiza la inspección en la C. Valenciana, son de supervisión, control, evaluación e información. Información tanto de *informar* como de elaborar informes que te pueda requerir la Administración sobre el funcionamiento de los servicios y de los centros educativos.

I. Muy bien. Vale pues ahora pasamos si quieres a una segunda tanda que serían específicas de la tarea profesional. Bueno esto creo que hemos comentado un poco ¿cuántos centros y programas están a tu cargo Antonio?

A.B. Actualmente, superviso unos 18 centros si no recuerdo mal educativos fundamentalmente de secundaria, también de educación de adultos, públicos y concertados y privados de las enseñanzas de secundaria, bachillerato y formación profesional, ese es mi ámbito de intervención, en una zona geográfica de la Ribera.

I. Vale muy bien, ¿tienes? ¿llevas la coordinación de circunscripción o de zona o tienes personal a tu cargo..?

A.B. Bueno la I.E, en la Dirección Territorial de Valencia, está, tiene una doble organización, una geográfica que son las circunscripciones, que hay 3 en Valencia, y luego las áreas de trabajo que hay 5 áreas de trabajo: son la atención a la diversidad, centros, calidad, etc. Bueno en este momento desde hace 3 años soy el coordinador del área de la atención a la diversidad, que lleva aspectos como los programas de diversificación curricular, los recursos de educación especial,

los programas de atención a la diversidad (ya lo he dicho), el programa de prevención de la violencia, PREVI, las aulas CyL, los programas de compensatoria. Soy el coordinador de un equipo de inspectores que llevan cada uno de esos temas y yo llevo el área en su conjunto.

- I. es decir sí tienes personal digamos a tu cargo,
- A.B. Sí, más que a mi cargo, digamos coordino la actuación de esos inspectores en esos temas.
- I. Muy bien, en cuento al trabajo, diríamos, bueno, burocrático, de oficina, por llamarlo de alguna forma, dentro de la D. Territorial, ¿cómo está organizado más o menos?
- A.B. Bueno, la DT, tiene un gran requerimiento de atención al público, y de documentación que de una manera demasiado habitual pasa al servicio de inspección que es el que tiene que filtrar e informar todas esas, todos esos requerimientos que le hace la Administración a los administrados o que los propios usuarios solicitan de la Administración. Entonces hay un servicio de secretaría, dentro de la Inspección educativa, que distribuye los informes a los inspectores que llevan los diferentes centros y las diferentes zonas.
- I. Muy bien, más o menos, por decirlo de algún modo, el equilibrio del trabajo de campo, es decir, los centros y el trabajo, en la, digamos Dirección Territorial, o sea..
- A.B. Sí, la proporción está bastante tasada, y nosotros tenemos que permanecer en la sede necesariamente dos días, que son los martes y otro día de guardia, y luego tenemos autorizadas dos salidas, dos días de salida. El tercer, el día que falta entre los cinco sueles estar en la sede o puedes tener una salida extraordinaria. Pero, básicamente la proporción es dos días de visita y tres en la sede.
- I. Muy bien, ¿recibes órdenes a algún superior directo o eso no funciona así, o está...no sé?
- A.B. A ver, el servicio de inspección depende de la inspección general, a la Inspección General cualquier dirección general le puede solicitar informes que traslada

a través de esa inspección general al Servicio Territorial de inspección. Es este servicio Territorial de Inspección el que ejerce su función con los inspectores que tiene a su cargo, es decir es el jefe, el inspector territorial el que nos solicita los informes y el que tiene mando directo sobre nosotros.

- I. Muy bien, ahora pasamos a unas específicas para mi propia investigación, que, bueno recuerdo que está centrada en la evaluación del desempeño o la práctica docente, dependiendo de por ejemplo en Latinoamérica se utiliza desempeño, aquí utilizamos tarea docente o práctica docente o simplemente la evaluación docente. Entonces lo que te quería decir es que aunque está recogida la evaluación, está reseñada tanto en el ROF del 97 como en la LOE, ¿por qué en realidad no se lleva, bueno, no quiero decir de una forma habitual, pero de una forma que, que, no sé cómo explicarlo, que se lleve a cabo de una forma rutinaria, o no sé, igual como tenéis otro tipo de actuaciones, si sabes algo al respecto..
- A.B. Bueno, parto del principio básico reconocido también en esta ley orgánica que has mencionado, y en el propio decreto de Organización y funcionamiento de los centros el ROF, parto del principio de autonomía en el desempeño de la función docente, y en la competencia de los órganos del propio centro para asegurar que la función docente se desempeña de una manera adecuada, por lo tanto el primer órgano evaluador de la función docente parte del propio centro que es, si es un centro de primaria el equipo de ciclo, la CCP, el claustro, son los órganos de participación y de coordinación del profesorado. Entiendo que en estos órganos ya se produce una primera evaluación docente aunque no esté regulada ni esté reglada. A partir de ahí es cierto que no hay una evaluación formal ni interna ni externa de la función docente. ¿Por qué no se ha hecho? Bueno, quizá porque se confía en ese principio que he comentado antes de autonomía pedagógica, o porque existe una gran dificultad para poner en práctica esa evaluación docente ante la falta de hábito que tienen los docentes y la propia Administración de realizar dicha evaluación.
- I. Quizá sería costosa, un poco engorrosa de realizar esto...
- A.B. Hombre, sería problemático en principio porque no hay hábito de realizar esa *programación* docente sería romper dinámicas que hasta ahora no se ha hecho,

pero yo considero que es una función prioritaria del sistema educativo evaluar a los docentes y que los docentes deberían exigirse y exigir a la Administración que realizara esa función docente, porque hay muy buenos docentes y creo que están esperando que se haga una valoración y un reconocimiento a la labor que desempeñan.

- I. Muy bien Antonio, bueno esta casi ya la has comentado, ¿personalmente consideras pertinente la evaluación docente por parte de la Inspección, y en qué grado, bueno, has comentado pero si puedes
- A.B. Sí, hombre, no he mencionado a la Inspección, en realidad la valoración de la función docente no solo sería una competencia bajo mi punto de vista de la Inspección. Evidentemente como he dicho los órganos de participación propios del centro deberían participar de alguna manera en esa función docente, con un papel predominante del director o del equipo directivo para realizar dicha valoración, pero incluso también de alguna manera tendrían que participar los usuarios del servicio, es decir, las familias, que son las que reciben el servicio educativo. Por supuesto para que la evaluación sea completa, pues la Administración que es quien dirige el funcionamiento de los centros desde un ámbito externo debería participar en esa evaluación a través, lógicamente de la Inspección educativa, que tiene una de sus funciones la evaluación del sistema educativo, y por lo tanto la evaluación docente.
- I. Muy bien, como sabes en algunos países la evaluación y supervisión de los propios docentes, por ejemplo en Francia, se lleva a cabo, bueno lo último que he leído es que se lleve a cabo por los directores de las instituciones. ¿Qué piensas al respecto?
- A.B. No me parece mal, creo que el director del centro es el que más información tiene sobre el funcionamiento del docente, como se desarrolla su labor docente tanto a nivel del proceso de aprendizaje de los alumnos como a nivel de la coordinación con el equipo docente. Pero, tal y como se produce la selección de los directores de los centros queda solo en su papel la determinación de la evaluación docente, considero que no han recibido una formación suficiente como para poder llevarla a cabo de una manera autónoma y únicamente a

través de la figura del director. El director puede ser un elemento muy importante para la valoración pero es necesario una evaluación externa que realice la inspección educativa. También quiero decir que la evaluación del inspector no es absolutamente externa, puesto que conoce la institución y participa en el funcionamiento de la misma a través de su tarea de supervisión y control. Por lo tanto lo interesante de la aportación de la inspección es que tiene una visión contextualizada, es decir de diferentes centros, de una misma zona y puede tener una valoración mucho más completa de la función docente.

- I. Muy bien, bueno yo te voy a decir unas propuestas y me dices lo que te parecen si se ajustan o no. ¿Cuál de estas propuestas se ajustaría más a la evaluación de la tarea docente y por qué y si piensas que no te gusta ninguna de ellas pues lo dices también. Una de ellas sería el rendir cuentas a la Administración puesto que funcionamos también para la A. y tenemos que dar un servicio del que el público puede pedir responsabilidades en algún caso, simplemente como mejora de la praxis docente y por lo tanto mejor rendimiento del alumnado, crecimiento dentro de la carrera profesional, es decir los méritos poder cobrar el complemento de sexenio o simplemente poder pasar a un cuerpo administrativo superior o simplemente el hecho de mantener o no al profesor en su puesto de trabajo.
  
- A.B. Bien, si tuviera que elegir una de las cuatro elegiría la rendición de cuentas, no a la A. en el sentido del ente que dirige el sistema educativo, sino como al conjunto de la sociedad. Yo entiendo que al ser un servicio público hemos de rendir cuentas todos los funcionarios a la sociedad, entonces la rendición de cuentas es una obligación por parte del trabajador, del funcionario docente en este caso. Pero ahí nos quedaríamos cortos y a lo mejor no completaríamos la valoración docente. Yo creo que como puedo no elegir [risas] yo elegiría parte de los cuatro ámbitos que tú has indicado, es decir, la evaluación docente como parte de la mejora de la praxis docente, es decir, si no sé cómo lo estoy haciendo no conozco cómo puedo mejorar, pero yo también lo vincularía a un reconocimiento económico que podría ser alternativo a los sexenios o complementario a los sexenios y sobre mantener o no el puesto yo creo que sería un extrapolación llevado al extremo de una evaluación, es decir si hubiera una evaluación tan negativa que se replanteara la condición docente al docente que estamos eva-

luando entonces sí que me plantearía un cambio de puesto, pero no vinculada a la evaluación docente sino a una no competencia docente, entonces sí que hablaría de un cambio de destino o de dejar de ejercer la función docente porque hemos de entender también que uno accede a la función docente pero a lo mejor resulta que no es un buen docente, entonces en algún momento y habrá que establecer algún mecanismo se le tiene que decir que usted no está preparado para ser docente.

- I. Muy bien Antonio, bueno y ahora vamos a pasar a específicas de la especialidad de música, a ver qué consideras. Bueno antes hemos comentado un poco aunque creo que no llevas temas de música. ¿Tienes constancia de que la inspección cuenta con personal que pueda evaluar a estos docentes?
- A.B. Sí sí que tengo conocimiento de que hay inspectoras en la propia dirección territorial de Valencia de la especialidad de música y creo que sí que tienen una competencia suficiente como para poder evaluar a los docentes de dicha especialidad.
- I. Muy bien, independientemente de la especialidad que cada uno tenga que ítems considerarías imprescindibles o más relevantes a la hora de hacer una evaluación al profesor. O algunos que fueran comunes, extrapolables a cualquier especialidad, es decir como profesor per se, independientemente de, no sé si ..
- A.B. Evidentemente, si consideramos que la evaluación docente puede ser realizada como hemos dicho antes por el director o por el inspector no podemos pretender que el director o el inspector tengan todas las especialidades que los cuerpos docente tienen por lo tanto estoy totalmente convencido de que hay determinadas dimensiones de la función docente que son inherentes a cualquier especialidad. Entre ellas, lógicamente tiene que haber un conocimiento mínimo exigible de los contenidos de la materia que en ese momento se esté impartiendo pero más allá de eso considero que hay un valor fundamental que es el gobierno de la clase. El gobierno de la clase para mí es la clave de la evaluación de un docente y creo que la gestión de los conflictos, la gestión de la organización de la propia impartición de la materia, la capacidad de trabajar en equipo, esos serían para mí aspectos básicos de la valoración del docente.

- I. A la hora de la supuesta evaluación de un profesor por ejemplo de música crees que sería interesante tener en cuenta los bloques de contenidos que la A. recomienda no, dice que esos bloques de contenidos se tienen que impartir, se tienen que considerar dentro de la materia en cuestión o piensas que el profesor puede tener más libertad de agruparlos a su modo, dejarse alguno porque lo considera, ¿qué piensas al respecto?
  
- A.B. Al respecto pienso quizá por la formación profesional que el currículum está bastante concretado en el decreto de currículum de cada una de las etapas, por lo tanto el segundo nivel de concreción además del currículum que tienen que elaborar los equipos docentes que ayudará a que cada ciclo o según de la etapa de que estemos hablando elabore su programación didáctica, pues ese sería el punto de partida para valorar si el docente está impartiendo los bloques de contenidos tal y como el decreto del currículum establece. Por lo tanto, la programación didáctica que debe estar aprobada y comunicada pues sería el elemento clave para valorar si ese docente imparte o no los conocimientos y los contenidos que debe impartir. Es imposible estar presente en todas las clases de los docentes pero sí que podemos valorar si la programación se ajusta a lo que el departamento o ciclo ha aprobado y deberíamos también tener alguna información sobre conocer si los alumnos finalmente han alcanzado los objetivos que esa programación pretendía. Por lo tanto en principio considero que la programación docente es el punto de partida de la evaluación docente pero también considero que se debería incluir el grado de consecución de los objetivos que los alumnos han llevado a cabo después de aplicar dicha programación.
  
- I. Muy bien, y finalmente, Antonio, ya acabamos. Bueno, lo has comentado un poco en la anterior pregunta.. vamos a ver las competencias profesionales no las competencias básicas que pretendemos en los alumnos sino que, bueno hay por ahí, una serie de paradigmas y hay algunos que son bastante evidentes. Acabas de comentar, es decir la competencia epistemológica, es decir, lo que el profesor conoce de su materia, cuanto más sepa de ella mejor, o imagina que tiene que dar clase a un 1º de ESO o un 6º de primaria, bueno pues yo para eso ni me lo preparo.. porque para esos niveles, ¿la consideras importante?, la psicopedagógica que hemos comentado también diferentes niveles de alumnado con diferentes

capacidades, en qué grado la consideras, la competencia heurística de saber reaccionar en cada momento de cómo tengamos los alumno en ese momento o este paradigma que está más o menos de moda sobre todo en materias diríamos más expresivas la música, la educación física, plástica, u otras competencias que tu consideres, ¿qué te parecen estas que hemos mencionado?

A.B. Bien, fundamentalmente considero que las competencias que faciliten al docente una aplicación de diferentes metodologías en función de las circunstancias variables y flexibles que se dan en su acción docente, para mí es la cuestión clave, es decir el bagaje de recursos metodológicos y la capacidad de ajustarse a las situaciones sean conflictivas sean afectivas, o sean conflictivas en un centro en un contexto educativo para mí es clave, es decir, dos cuestiones fundamentales para mí que serían clave para trabajar en los docentes por un lado los recursos metodológicos, y por otro el control de la clase. Si tenemos capacidad para dominar esos dos aspectos pues seremos competentes bajo mi punto de vista para la función docente.

I. Muy bien, Antonio, muchísimas gracias hemos acabado la entrevista.

A.B. Pues nada, gracias a ti, y ha sido un placer y cuando necesites algo más pues ya lo sabes. A tu disposición.

I. Muy bien Antonio, unos 26 minutos.

### **Entrevista 3:** **SARAH LESEINE**

(Profesora del Lycée Charles Nodier De Dole)

*[Conversación skype 14 de abril de 2012. Por un problema técnico esta entrevista no pudo ser registrada. Realizo la transcripción sobre las notas obtenidas por el investigador a lo largo de la misma en el diario de trabajo.]*

I. Los inspectores ¿son de la especialidad del evaluado?

S. Sí son de la especialidad, en mi caso era profesor de español.

I. Sarah, he visto en prensa que existe la polémica en Francia sobre la desaparición de los cuerpos de inspección, ¿sabes algo al respecto?

S. Sí, la evaluación la realizarían los directores, con lo cual el propósito es ahorrar, eliminación de burocracia y finalmente desaparecería la inspección como entidad de evaluación para el profesorado. Tras la elección de Hollande la evaluación por parte de inspección y director sigue adelante.<sup>52</sup>

I. ¿Cuántos años llevas de funcionaria?

S. Llevo 15 años.

I. ¿Cuántas veces has sido evaluada o supervisada?

S. Tres veces.

I. ¿En qué consiste la evaluación?

S. Es bastante compleja. Además de la observación en el aula hay una reunión previa del inspector con el director a la que yo no asisto, de ahí sale un balance. El director digamos que hace una valoración administrativa sobre 40 puntos y el inspector una valoración pedagógica de unos 60 puntos a lo largo de toda la carrera.

I. En la observación en el aula, ¿sabes qué ítems valora el inspector?

S. No los sé todos de memoria, pero hace hincapié en la participación del alumnado y en la autoridad del profesor más preparación pedagógica (*savoir faire*) y calidad de la lengua (*savoir*).

I. ¿cómo se califica o valora?

S. Cada visita tiene una nota, en mi caso en mis 15 años tengo la puntuación de 39 que corresponde a la nota administrativa del director. Si no hubiese sido evaluada tendría como máximo 34.

La nota pedagógica es sobre 60. No conozco la nota que tengo pero tengo la calificación *de au grand choix, au 9ème échelon*, por lo tanto he tenido buenas notas en las tres evaluaciones.

---

<sup>52</sup> Esta información se añadió en la revisión y validación de la entrevista por la profesora Sarah Leseine el 18 de junio de 2012.

- I. Sarah, ¿existe intervención en la observación?
- S. No, cuando acaba hay una hora de debate, que más la hora previa con el inspector director son dos horas total.
- I. ¿Qué se trata en ese debate?
- S. Es bastante exhaustiva, por ejemplo te hace preguntas del tipo ¿por qué cogiste ese camino? ¿fue algo espontáneo? ¿qué querías transmitir? Valora también el principio de autoridad o el tipo de documento (materiales) ¿cuál era realmente el sentido de ese texto propuesto? Mi impresión es que son bastante exigentes.
- I. ¿Se evalúa a todos los profesores?
- S. Sí, además si tienes alumnos en prácticas (tutor) la cosa se complica más aún, ya que realizas tú la observación del profesor en prácticas o principiante.

## Entrevista 4

### **Dña. MERCEDES CERVER**

(Inspectora de Educación de la D. Territorial De Valencia, Vienes, 22 de junio de 2012)

- I. No te voy a molestar mucho Mercedes, simplemente era porque estoy haciendo el Trabajo de Investigación para presentarlo ahora en julio y lo estaba enfocando sobre la evaluación del profesor. Como yo soy profesor de música y estoy en el departamento de música, quería centrarme un poco en la evaluación del profesor de música en la ESO. La primera pregunta que quería hacerte es ¿Qué competencias mínimas piensas tú que debemos tener nosotros los profesores de música? Algo muy básico...
- M. Hombre pues yo opino que lo primero es tener una formación suficiente no solo a nivel de contenidos musicales sino de pedagogía musical y otros temas, claro, un poquito de psicología. Hay que tener una formación completa en varios ámbitos, tratar problemas, también a niños con necesidades, digamos que tiene que tener una visión amplia, no solo de lo que es estrictamente mu-

sical sino de atención a los alumnos especiales que tienen una característica peculiar, y los que están en la adolescencia.

- I. Exacto, eso te quería comentar lo siguiente porque sabes Mercedes uno de los problemas más habituales sobre todo en macro centros como puede ser el mío son también las conductas disruptivas, entonces claro en una clase que a lo mejor necesita de bastante concentración para que salga bien la partitura que estamos trabajando pues quizá los alumnos que no están tan enganchados sea un poco más difícil llevarlo, ¿Qué piensas al respecto con lo de las conductas disruptivas?
- M. Pues yo opino que *la asignatura debería enfocarse de forma que capte la atención de los alumnos, de manera que sea eminentemente práctica y, a través de la práctica, ir introduciendo digamos aspectos más teóricos pero no enfocarla directamente al libro o a la teoría musical. Hay que trabajar desde la práctica para conseguir captar su atención. Porque se puede trabajar a través de instrumentaciones, de danzas, no sé, haciéndola atractiva para que ellos quieran o pidan más y a partir de ahí que se les pueda enseñar lo que son los contenidos puros y duros*
- I. Exacto, que diríamos lenguaje musical y ese tipo de cosas ¿No?
- M. Eso es.
- I. Un poco más técnica.
- I. Mercedes, te quería preguntar también, bueno es una cosa más técnica a base de la inspección, la evaluación del profesor en general da igual que sea de música o de otras especialidades, aunque está recogida tanto en la LOE como en el ROF del 97 digamos que no se lleva a cabo con cierta regularidad o solamente cuando hay, no sé, los profesores que están en prácticas o por ejemplo en Cataluña se evalúa a los interinos de primer año ¿Por qué piensas que no se lleva a cabo de una forma periódica?
- M. Pues yo opino que no se lleva, un poco también porque *en las memorias no se quiere añadir* porque realmente la Memoria Final de curso *sí que debería de analizar la práctica docente*. Lo que pasa es que quizá desde los mismo

centros es algo que se descuida un poco ¿Vale? Pero sí que se contempla no solo lo que es la evaluación externa sino también la evaluación interna y eso es algo que en verdad está un poquito descuidado a todos los niveles.

- I. Sí eso también lo comenté, sí sí en la entrevista con Antonio y me dijo más o menos lo mismo que me has dicho tú, claro que el departamento, digamos que los jefes de departamento tienen que articular cierta evaluación de los componentes del mismo porque claro cada uno lo puede hacer de una forma y eso tampoco es.

M. Claro.

- I. Entonces, piensas que debería un poco dinamizarse desde el centro o el director como por ejemplo ocurre en Francia, Mercedes, ¿Qué opinas al respecto?

M. Pues yo opino que desde el equipo directivo se debería exigir.

- I. ¿Exigir?

M. Sí *exigir o pedir que en las memorias conste la evaluación de la práctica docente y las propuestas de mejora para el año siguiente*, porque es que a todos los niveles se tiene que hacer esa evaluación y es cierto que la evaluación externa a penas se hace solo en determinados momentos como tú decías. Pero la evaluación interna yo opino que sí se debería de tomar un poco más en serio desde los propios claustros

- I. Exacto porque sí, en realidad partimos del principio de confianza y que digamos que el profesor ha pasado un proceso de selección digamos de normal a duro y bueno a lo mejor tiene cierto bagaje, cierta experiencia, pero claro esto en realidad siempre lo damos por supuesto pero igual no se está llevando a cabo porque nadie entra a la clase de uno a una observación directa de cómo lo hace uno, yo me puedo incluir. Claro está un poco complicado, el pensar si todo el mundo lo hace bien o no sé. ¿Qué piensas al respecto?

M. Pues yo opino que efectivamente la norma está ahí y debería constar en la memoria final de curso la evaluación propia que hace el maestro de la práctica docente.

- I. Sí,
- M. Y *debería costar y revisarse*.
- I. Exacto y revisarse. Bueno Mercedes que no quiero molestarte mucho porque sé que estáis ocupadísimo nada es simplemente por tener unas cuantas pinceladas más de vuestra opinión con respecto al tema. Ya estuve hablando con Antonio que también me atendió muy amablemente. Y nada Mercedes te agradezco mucho que hayamos podido grabar este poquito de conversación y me sirve, me sirve mucho para la investigación.
- M. Vale, pues nada me alegro.
- I. Si algún día puedo pasar a saludarte o darte las gracias en persona pues te lo agradezco mucho.
- M. Vale. Venga encantada.

## Conversación

### **D. XAVIER CHAVARRIA NAVARRO**

(Inspector de Educación de la Generalitat de Catalunya y Consultor de la UOC,  
22 de junio de 2012)

Para la elaboración del marco teórico se han consultado diferentes artículos del Sr. Chavarría, además de algunos trabajos de investigación dirigidos por él.

Tras varios intentos de ponerme en contacto directo –pues habíamos quedado en vernos en un Fórum de inspectores en Valencia al cual no pudo acudir–, y tras diferentes mails solicitándoselo finalmente se puso en contacto con el investigador y tuvimos una interesante conversación sobre la evaluación del profesor, en primer lugar, y sobre la evaluación-valoración del profesor de música, por otra.

En un primer momento de la conversación nos interesamos por su *Estudi diagnòstic sobre l'avaluació del professorat*, memoria no publicada pero que resulta interesantísima en la medida que entra a valorar aspectos básicos a ser evaluados al tiempo que detalla de forma pormenorizada cómo se lleva a cabo en diferen-

tes países, no excesivamente cercanos a nuestro sistema educativo como puede ser Chipre. Con respecto a esto el Sr. Chavarría comenta que no tiene nada que ver lo que él había investigado documentalmente con lo que verdaderamente se encontró cuando visita de primera mano los centros y la inspección de ese país.

Posteriormente le manifiesto nuestro interés por saber qué función tiene realmente la evaluación del profesorado de entre las encontradas documentalmente. El Sr. Chavarría responde que son imprescindibles tanto la de rendimiento de cuentas como la de orientación para la mejora. Otro aspecto importante que destacó y que el investigador no había descubierto es que se debería aunar una evaluación individual pero dentro del equipo de profesores que trabajen por ejemplo en una escuela. El ejemplo fue muy significativo:

“Un profesor buenísimo, destacado, con un equipo mediocre no dice nada, pero un profesor mediocre, sin grandes cualidades dentro de un equipo brillante hasta puede llegar a destacar...” “Hay que tener cuidado con esto”.

Conclusión se debe dar un valor individual y otro en equipo.

Añade que la evaluación acreditativa debe ser independiente.

En cuanto a la periodicidad apuesta por una evaluación bianual que podría llevarse a cabo por los directores. Se valorarían cambios destacado en la práctica docente.

En lo referente a la evaluación reglada de la inspección para el acceso a cuerpos de catedráticos comenta que hay profesores que habiendo obtenido una evaluación muy lamentable, socialmente reprochable han conseguido el acceso porque habían acumulado tantos méritos de otro tipo que prácticamente tenían puntuación de 10 o cercana al 10. Es decir, pese a que no hubiesen superado la evaluación, con observación directa del inspector en el aula, obtendrían sin ningún problema el acceso a un cuerpo administrativo superior.

El investigador se interesa por las cualidades indispensables, básicas (sinónimo de imprescindibles) que debe mostrar un profesor en la clase, su respuesta fue tajante:

1. Preparación.
2. Atención al alumnado.
3. Mantener el orden (gestión del aula).

En este sentido realiza una matización también significativa pues establece una diferenciación para llevar a cabo la evaluación en la etapa debutante (4 o 5 primeros años), una segunda de consolidación y otra cuando el profesor se acerca a la jubilación. De esta última comenta que no tiene sentido pedirle al profesor que esté a la última en plataformas virtuales o en TIC ya que poco después se retirará, aunque de forma imprescindible debe atender a la evaluación de los alumnos, gestionar los conflictos y metodología didáctica adecuada. En esta etapa se produce un cansancio lógico y totalmente natural en el cual no hay que exigir determinadas cosas que sí a un profesor novel o consolidado.

Finalmente, al interesarme por las competencias profesionales del profesor de música en la etapa obligatoria (él mismo diferencia entre esta etapa y la formación musical dentro de conservatorios), comenta en primer lugar que se trata de “una disciplina privilegiada” en comparación con otras. Añade que él estudió piano. Hace una diferenciación en tres apartados:

1. La música debe vivirse en positivo dentro del aula, es una manera de *disciplinar* a las personas ya que disfrutan con ella y de esta forma seguro que progresan.
2. Vinculación con otras materias afines como la Educación Física, pues está la danza y el ritmo.
3. Un aspecto primordial de cohesión social como fomento del canto coral. Si alguien dice “he cantado con aquél”, seguro que se promueven ciertos vínculos afectivos que redundarán en el alejamiento de determinados conflictos.

Añade como anécdota que conocía una experiencia que funcionaba fenomenal. Una escuela dedicaba todos los viernes los 20 minutos finales de las clases a aglutinar tanto a profesores como alumnos y PAS para cantar.

Finaliza con agradecimientos y me pide que le avise cuando sea la lectura del trabajo y posterior tesis ya que el tema le apasiona y si puede le gustaría mucho estar presente. Añade que me pondrá en contacto con una inspectora experta en temas de música de la Generalitat de Catalunya, lo cual le agradezco encarecidamente.

### Grupo de Discusión 1:

## TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN CON PROFESORES

(Funcionarios en activo, IES Benlliure, 7 de Junio de 2012)

*Asisten:*

- *Baez, Alberto, profesor de geografía e historia.*
- *Ferrandis, Glòria, profesora ciclo formativo de grado superior.*
- *Tello, Santiago, investigador-moderador.*
- *Victoria, Mercedes, profesora de filosofía.*

- I. Bienvenidos a todos. Vamos a realizar un pequeño grupo de discusión para completar la parte de investigación del TFM de Santiago Tello para el Dp. de música de la Facultad de Magisterio de Valencia. Están conmigo varios compañeros profesores todos en activo, funcionarios de carrera, si no me equivoco, los tres y vamos a plantear el tema de la evaluación del profesor. Entonces en una primera tanda de intervenciones que ruego no sean muy largas podemos comentar qué os parece y si debería existir o no, qué consideráis sobre una posible evaluación de la tarea, del desempeño docente, a nosotros, que ya somos funcionarios de carrera. Puede empezar el que quiera.
  
- A.B. Vale pues yo pienso que es positivo, indudablemente como toda tarea humana sea sometida a un análisis, a una revisión *al objeto de mejorar*. En cuanto a la tarea específica del docente yo pienso que habría que ver qué grupo humano tiene delante, que nivel tiene, qué ratio, porque no es lo mismo que ese docente delante a una hornada de emigrantes, bueno de cualquier país, cuyo nivel es muy bajo que alumnos, pues no sé, más o menos ordinarios del sistema español, entonces claro, habrá que valorar previamente que ratio tiene ese profesor y que nivel tiene y de dónde le vienen... y quién puede supervisar

eso pues pienso que los CEFIRES y la Inspección, en primera instancia. ¿Así de breve?

I. Muy bien Alberto,

G.F. Yo estoy de acuerdo en lo que mi compañero ha comentado. Lo que veo es que se plantea un gran problema porque *¿y quién examina al examinador?* o cómo se realiza esa prueba de evaluación que es una tarea muy compleja y que muchas veces no refleja realmente cuál es la actuación del docente. Para mí es el principal problema *establecer una prueba que sea lo suficientemente objetiva* para darnos la medida del profesorado.

M.V. Efectivamente, lo que yo considero es que lo más importante está en determinar los criterios de esa prueba en función de los objetivos que se persiguen. Una prueba diagnóstica o evaluadora, coincido con lo que estáis comentando, me parece en principio positiva, pero siempre y cuando esté articulada de forma tal que los criterios sean objetivos, claros y ajustados a lo que de alguna manera se pretende conseguir con ella... porque a veces, viendo las preguntas que se hacen en las encuestas de evaluación, no siempre queda clara su pertinencia, ni qué se pretende clarificar ¿no? ....me refiero a lo que vemos en la facultad, por ejemplo, cuando se hacen evaluaciones docentes... Hay veces que se nos preguntan cosas que en definitiva no vemos de qué manera podemos contribuir a mejorar (que es supuestamente el objetivo que se persigue con estas pruebas)... entonces mi pregunta es: ¿qué es lo que realmente se quiere evaluar aquí?

I. Muy bien, sí pues escuchándoos, y por la parte que estoy investigando de marco teórico digamos que, bueno en España y en algunos países de nuestro entorno, la función que tiene esta evaluación o no del profesorado puede servir como en tres puntos fundamentales:

- Una de ellas como sabéis es para la promoción profesional, es decir, poder pasar a un complemento superior, o mantenerse o digamos la posibilidad de cambiar de trabajo...
- bien simplemente como responsabilidad profesional puesto que tanto en otros países como nosotros, somos funcionarios de una determinada Admi-

nistración a la cual tenemos que rendir cuentas, no a la Administración sino es un servicio público, entonces claro también está la responsabilidad de si uno lo está haciendo bien o no ..

- Y luego pues también sería otra línea de la evaluación como formativa, es decir que revierta, que haya alguien que a lo mejor nos pueda orientar, informar, de cómo lo estamos haciendo y de cómo podríamos mejorarlo. No simplemente de una “sumativa”, le ponemos una nota “este no lo está haciendo bien y ya está...”

Entonces siguiendo esa línea que habéis comentado un poco todos ¿cuál de esas podrías considerar más pertinente en nuestro entorno, en la C. Valenciana, en un centro público?, ¿cuál pensáis, o una combinación de ellas? Lo que os parezca...

G.F. Yo...

A.B. Perdona...

I. No pasa nada... podéis... *[interrumpiros]*

G.F. Yo creo que se debieran aunar las tres, porque considero que son inseparables, nos tiene que servir a los docentes como mejora, nuestra profesionalidad, y cómo impartir mejor y cómo poder mejorar que además me parece un instrumento válido que otros países utilizan para mejorar en la carrera profesional y yo creo que sería lo más adecuado que fuera una combinación de las tres, creo yo.

A.B. Sí, yo estoy de acuerdo y aparte quería añadir de entrada otra previa que antes se me olvidó. Es que de entrada el docente se supone que ya está evaluado, o sea que no es un señor que de alguna manera alguien le ha llamado *[alguien que pasa por la calle, comenta I.]*, exactamente sino que *se ha sometido a una oposición muy competitiva* y ha estudiado unos cuantos años, entonces de entrada la presunción de competencia positiva ya la tiene el docente, o sea, que hablemos claro. Luego otra cosa que considero interesante “copiar”, para mí copiar lo bueno siempre es positivo, no lo veo como peyorativo, es decir, ¿qué hacen otros gremios? ¿cómo se evalúa al bombero, al médico?, es decir

¿Otros oficios tienen sus mecanismos de evaluación o no? No lo sé...y luego ¿qué hacen otros países? Es decir cómo evalúan otros países a sus educadores, también sería interesante saberlo. Respecto a los motivos que ha señalado Santi pues sí efectivamente deberían de ser complementarios, que esa evaluación sirva pues para de si de alguna manera ver si hay algún modo de plus de mejora, yo sé que en sanidad, por ejemplo, existe el plus de productividad y hay un dinero de por medio para las ATS por ejemplo que realizan muchas visitas muchas curas etc. y de modo que cuando están de baja y tal no se les abona tanto como... eso podría ser el para qué, para que sirva de una promoción incluso económica interna, sirva para tomar conciencia en segundo lugar de nuestra responsabilidad que es el segundo factor que apuntaba Santi y luego efectivamente si detectamos deficiencias que alguien nos ayude, que muchas veces no son deficiencias del propio profesor sino que, bueno, que alguien nos asesore y que sea una perspectiva positiva para ser ayudados.

M. V. Con lo que decís sobre la perspectiva correctora, de mejora, de esta línea evaluadora estoy de acuerdo, perfectamente... pero en esto de la promoción, yo lo asocio inevitablemente a todo eso de la *productividad* y empiezo a no verlo claro. En otros ámbitos es muy fácil establecer un parámetro de productividad ¿dónde lo vamos a establecer aquí? ¿en el nivel de aprobados? ¿es qué depende de la competencia del profesor, –como decías tú antes, Alberto– el nivel de aprobados del alumno? ¿De qué va a depender ese criterio? ¿De una prueba de nivel como esto que están haciendo a los niños en los cursos de la ESO por ejemplo, para ver si tienen determinadas competencias o no las tienen? Digamos que no es tan fácil en nuestro ámbito aislar objetivamente cuándo los resultados obedecen a la competencia del profesor o se están juntando, como nos vamos a ver encima el próximo curso, un montón de problemas que van a dificultar de una manera extraordinaria la tarea del profesor, ensombreciendo su competencia ¿no? La objetividad de ese rendimiento pues no es tan fácil de medir como en otros ámbitos, yo pienso...

A.B. ¿Cómo nos evaluarían, con qué ítems, cómo... es que es una dificultad?

M. V. Y teniendo en cuenta las dificultades que estamos teniendo...

- A.B. Que cada vez son más...etc.
- G.F. Está claro que no se puede establecer porque sería un error un ratio de alumnos aprobados porque no mejoraría lo que es la calidad de la enseñanza...quizá *tendría que ser una evaluación más continuada...y personal durante la impartición de las clases..viendo las pruebas objetivas que se hacen a los alumnos*, lo cual también es cierto que conllevaría *mucho más tiempo* invertido en esa evaluación, *más recursos económicos y humanos*, y no sé hasta qué punto *los costes de dicha evaluación* serían realmente rentables, pero claro...
- M.V. Exactamente (a lo de alumnos aprobados)...
- M.V. Y valorar otros parámetros que los propios resultados académicos. Todos sabemos que no solamente venimos a instruir aquí, y que nos pasamos la vida haciendo de psicólogos, informadores, administrativos, orientadores académicos, iyo que sé! Somos cincuenta mil cosas al mismo tiempo, que está dentro de lo que es la propia función docente; muchas veces no sé si *este tipo de evaluaciones no sé si contemplaría* o no contemplaría...la disponibilidad...
- G.F. La verdad que se abre un debate que es...
- M. V. Un debate que sea muy, muy profundo, y con mucho detalle
- G. F. Pero está bien que se plantee porque si no...no se avanza tampoco en este sentido...sí que es cierto que es muy complejo...
- A. B. Podríamos añadir incluso al ubicación física del centro...porque claro no es lo mismo un centro que esté en una buena zona de familias acomodadas... con un nivel medio que participan y se integran, ayudan a sus hijos y tienen recursos de libros de internet, de profesores a un barrio pues muy marginal con familias desestructuradas, delincuencia o sea que cambia muchísimo... entonces cómo evalúas al profesor, a lo mejor los resultados son mejores en el profesor que está en una buena zona y peores el que está, pero resulta que *se esfuerza mucho más y merecería más el otro no sé...*
- M. V. En ese sentido la propia visión que tienen los alumnos de alguna manera debería también poderse hacer valer porque igual los propios resultados no son

tal, pero los alumnos se han sentido acompañados, orientados, o de alguna forma estimulados, aunque por las razones que sean los resultados no lleguen a los objetivos. Entonces esas cosas también se tiene que valorar, porque parece que son solo los resultados lo que cuenta, y no trabajamos con papeles trabajamos con personas...

A.B. Exactamente, eso iba y a decir, si hay tiempo: yo una vez tenía un amigo que trabajaba en una empresa como de materiales de resistencia a la electricidad, de esos cristales que antiguamente aislaban el paso y tal y me comentaba: "cómo te envidio Alberto, me gustaría trabajar con personas porque cada una es distinta porque esto es muy monótono, aquí las cosas materiales...las cosas según el calor que le aplicas pues todos responden igual...es muy monótono, sin embargo oye, un aula debe ser una maravilla porque cada uno es distinto y tal...entonces lo que ha dicho Merche, como no trabajamos con objetos ni papeles sino con personas pues la casuística es enorme..

M. V. *[Risas]* ...yo quisiera a veces eso, qué envidia... *[risas.]*

I. Vale una última tanda de preguntas...aunando un poco lo que hemos comentado, Alberto ha comentado algo al principio. Vamos a ver por lo que yo estoy investigando en otros entornos, en otros países, sí que se hace alguna evaluación del profesor. Entonces, por ejemplo en Francia que lo tenemos ahí al lado, esta evaluación se realiza desde dos puntos de vista: por una parte, la dirección de los centros, y por otra parte hay dos inspecciones, una administrativa y una pedagógica. Digamos que la pedagógica hace una entrevista con todas la técnicas que utiliza el profesor en la clase y tal, y luego se hace una valoración y se da un informe al interesado. Pero qué os parece este tipo de evaluación que acabamos de comentar que el director del centro creéis que sería una buena idea que nos evaluara a nosotros, compañeros que nos conocemos, qué pensáis al respecto, rápidamente, si quieres empezar tú...

G. F. Pues la verdad es que ahí se plantea una gran duda porque se puede perder la evaluación por parte de un compañero la objetividad que quizá fuera necesaria, que es el principal problema. Creo que también son los compañeros los que más conocen y pueden saber realmente cómo impartimos pero yo creo que

habría...tendría que ser alguien externo más que nada para conservar la objetividad...

M. V. Externo y plural, añadido yo, no solamente organismo administrativo, sino un organismo creado por compañeros o de gente de la Administración por pedagogos, que consideren lo que se debe evaluar...yo creo que sí...tiene que ser una cosa externa y plural.

A. B. Yo de entrada sí que considero que cuanto más aséptica y externa eso de entrada está bien, pero claro, tiene el inconveniente de que a lo mejor tanto distanciamiento, es decir, si no es una persona realmente del gremio, pues a lo mejor no comprende todas las variables y toda las situaciones y las complejidades que puede tener un profesor

M.V. A eso me refería yo claro, con lo de la pluralidad.

A. B. Si es muy muy distante y muy ajeno tampoco es aconsejable que puede pensar que el profesor llega, los alumnos se callan, los alumnos rinden, trabajan, y no es así, entonces yo no lo sé exactamente cuál sería la fórmula idónea de la evaluación

I. Pues yo estoy encantado, lo tenemos que dejar porque todos tenemos un poco de prisa. Agradeceros esta formación del grupo de discusión. Luego el siguiente paso, yo tengo que hacer una transcripción y me lo tenéis que validar o no si más o menos coincide lo que se ha dicho ¿vale? Tardará un poquito. Muchísimas gracias de nuevo a todos.

## **Grupo de Discusión 2: PROFESORES DE MÚSICA FUNCIONARIOS**

(IES Luis Vives de Valencia, Valencia, 25 de junio de 2012)

*Asisten:*

- Jover Abad, Josep Vicent, profesor de música, jefe de departamento.
- Genís Garrido, Rita, profesora de música.
- Tello Collado, Santiago, profesor de música, investigador.

- I. Vale buenos días, vamos a realizar un GD con los compañeros profesores de música, funcionarios los dos entiendo, ¿podéis decir cuántos años lleváis de experiencia?
- J. V. Sí,
- R. Sí,
- R. Vale yo desde el 2006, dando clases de música, anteriormente 5 años más de clases de otra asignatura
- J. V. Pues yo son 22 años de docencia, he visto todos los cambios desde el BUP hasta la ESO
- I. Muy bien el propósito del Gd es poder implementar la parte de investigación del máster que estoy acabando y la parte propiamente de investigación; quiero contar con vosotros para tratar tres aspectos diferentes sobre la evaluación, en una primera parte vamos a decir si debe realizarse o no o qué pensáis con qué propósito y también en qué términos qué criterios pensáis que sería para nosotros pensando siempre en nuestra especialidad. Luego en una segunda parte hacemos qué competencias profesionales como músicos como profesores de música pensáis que deberíamos tener para luego posteriormente ser evaluadas y luego si pensáis a nivel general que esta evaluación serviría para algo, es un invento de la administración o qué consideraréis. Si queréis empezamos por ¿qué pensáis de una e. nuestra como funcionarios con cierta experiencia ya, debe realizarse no debe realizarse, sirve para algo qué pensáis?
- J.V. Bueno yo pienso que es importante evaluar; el problema es cómo se evalúa y quién evalúa. Como docente no puedes quedarte, dormirte en los laureles desde lo que estudiaste para tu oposición porque está cambiando todo mucho. Lo que sí que, el problema con los años que llevo es que lo que se intenta evaluar es siempre tipo meritario para conseguir una serie de horas que te van a dar o un dinero a final de mes –que también es importante– como no pero que a veces lo que es la e. didáctica, lo que estás haciendo en el aula pues o te lo evalúas tú mismo por tener la conciencia tranquila

(responsibility) o realmente nadie tiene por qué saber ni nadie sabe lo que estás haciendo en el aula. Cuando cerramos la puerta todos podemos decir que somos estupendos, que somos increíbles pero no nos gusta a lo mejor abrir esa puerta incluso a futuros profesores de música que están haciendo un máster y que pueden realmente ver lo que estamos haciendo dentro del aula. Pero lo difícil para mí sería quién nos puede evaluar sobre todo personas que estén en docencia directa no aquellos que están en trabajos de investigación o que están en la universidad pero que no han afrontado algunos de ellos no todos una clase por ejemplo de la ESO. Eso sería para mí el problema que existe.

- R. Vale, yo estaría de acuerdo también contigo pienso que sí que es importante una evaluación por qué no, aunque también es cierto que el día a día es lo que hace que un docente en el aula se sepa desenvolverse con soltura sobre todo que consigamos de los alumnos lo que realmente queremos. Entonces el tema es que la e. puede ser de un día concreto que entra alguien a evaluar pero yo creo que un docente es el día a día, de muchos días, de un curso, que ahora en junio están ya con el calor y con todo muy cansados pues incluyéndonos nosotros con lo cual habría que ver quién nos va a evaluar y sobre todo estoy de acuerdo con Josep que sea alguien que realmente sepa del aula y haya trabajado con alumnos y sepa el día a día, no sirve alguien que está en un despacho que sabe mucho de pedagogía pero no sabe del día a día.
- I. Bueno, sabéis que la evaluación nuestra está recogida en el ROF del 97 (quizá algo anticuado) y tanto en la ley orgánica que tenemos clarísimamente reglada la e. nuestra, de alguna forma la A. la tiene que realizar. No se realiza habitualmente o con cierta periodicidad, como decías tú, pero bueno, está ahí. Vale si queréis profundizar un poco para lo que decía tú, si es un complemento económico, o simplemente lo que has dicho tú que debía tener cierta periodicidad, cómo consideráis que debería ser, qué finalidad tendría la evaluación, si simplemente es para rendir cuentas a la A. o si podéis focalizar un poco esto.

- R. Bueno, yo realmente rendir cuentas a la A. pienso que no, quiero decir en todo caso rendiremos cuentas a nuestros alumnos y ellos que nos evalúen y que digan con su criterio, siempre teniendo en cuenta que a lo mejor nos pueden evaluar unos adolescentes pero bueno, realmente con su criterio si consideran que han aprendido y a la A. pues bueno depende también de quién, si es un señor que está en un despacho que está 8 h. delante de un ordenador y que sabe mucho de pedagogía o como mucho sabe, no sé, de algo, no sé, que no está, pues tampoco. Si eso a lo mejor como va ser un aliciente para nosotros pues a nivel económico hombre pues a lo mejor pues sí que te da una alegría, pero bueno, yo ya te digo, personalmente tampoco creo que sea una finalidad muy clara, ni rendir cuentas a la A. ni un complemento ni tal, que podría haber un filtro pues no te digo que no, que también a veces te has encontrado con compañeros que no puedo entender cómo pueden hacer esto dentro del aula, con lo cual pues bueno, quiero decir, todo puede ser factible siempre y cuando se haga bien, entonces pues bueno habría que verlo.
- J. V. A ver yo lo que veo si ya es difícil para nosotros evaluar a los alumnos y los tenemos todo un curso evidentemente que vengan a evaluarnos a nosotros lo que sería complicado es que vendrían por ejemplo una persona externa un día concreto pues todos sabemos el día que vienen a evaluarnos ese día pues somos estupendos y hacemos unas clases estupendas y realmente no se está evaluando. Para evaluar bien debería haber un seguimiento sistemático y venir quién sea periódicamente entrando al aula observar lo que haces, hablar contigo porque muchas veces un buen docente puede tener un aula realmente complicada y tienes que trabajar de otra manera distinta, una cosa son los programas que están ahí pero otra cosa es la realidad, y la realidad a veces dista mucho de lo que son los programas. Y como no, visto la época que estamos de recortes etc., pues tampoco está de más que sea un complemento retributivo o también en la carrera de cualquier persona. Si así en la A. se puede subir de alguna manera no tenemos por qué hacer exámenes especiales sino incluso la experiencia de los años, eso también tiene el problema de que hay gente que se duerme, pero hay mucha gente

que, o los que llevamos ya mucho tiempo que a veces miramos atrás incluso nos da vergüenza cosas que hemos hecho, y sabemos que los años te van dando experiencia y a lo mejor esa evaluación con los años si luego supone que subes de categoría administrativa sea catedrático o sea lo que sea pues tampoco estaría de más que fuera algo, a lo mejor serviría para animar a la gente a reciclarse y a hacer cosas.

- I. Muy bien, muy bien, vale vamos a pasar a la siguiente y vamos agilizando. Unas cualidades mínimas que serían susceptibles de ser evaluadas de una forma externa, es decir lo que tú comentabas, una persona de fuera sea pedagogo o sea mire usted tiene que ir ahí y evaluar a este personal pero tiene que haber unos ítems básicos, nosotros como docentes de música que serían susceptibles de ser evaluados ¿qué pensáis al respecto?
- J. V. A ver, el principal problema que yo veo del profesor de música es el perfil del profesor de música. Así como las demás asignaturas todos vienen de una formación más o menos uniforme, el de música todo suena a música pero cada uno tenemos un perfil distinto unos son cantantes, unos son pianistas, unos son instrumentistas de viento, es decir. Entonces la formación que tenemos todos los que ya llevamos más tiempo es más heterogénea, entonces yo lo que sí que considero es que sobre todo tiene que ser un músico, pero músico no un solista no el frustrado que está dando docencia porque no puede estar en una orquesta que sería el caso. Tampoco, pero sobre todo para mí lo importante es que sepa llevar el aula que de alguna manera disfrute con lo que está haciendo. Tú puedes enseñarles más, menos pero si no te crees lo que estás haciendo tus alumnos no se lo creen y la formación que debe tener, pues con la formación que tenemos todos de conservatorio pues puedes afrontar un aula pero sobre todo es creerte y saber dónde estás y delante de qué alumnos se está. Claro cuando viene uno de fuera, que a lo mejor no, hablemos de un inspector que no tenga una formación musical pues realmente pues es más complicado evaluar lo que estás viendo. Que un profesor te esté tocando el piano pero que sus alumnos no le sigan no sirve, para mí no sirve para nada. Yo prefiero uno que picotee un poco de todos los campos de la música y no que sea un

especialista en canto gregoriano porque no sirve para nada en el aula de música y que sepa controlar su clase, sus alumnos, pero en el buen sentido de la palabra no significa que sea dictatorial sino que sepa manejar el aula, creerse aquello que está haciendo.

- R. Vale, yo lo mismo, vale estoy de acuerdo contigo y también insistir mucho en, se da bastante a menudo que no le gustaría dar clases en la ESO, pero que no tiene más remedio, dar clases en la ESO y música es una asignatura que se da principalmente en la ESO en casi todos los institutos excepto en aquellos que tienen artístico, con lo cual fundamental que le guste estar con alumnado adolescente, con alumnado de segundo y tercero de la ESO y de cuarto de la ESO y que son los alumnos los que pueden ser más conflictivos a nivel de actitud, es decir *y que no se le suban a la chepa quien dice a la chepa dice bueno pues que sepa controlar y dominar el aula*. Y luego ya a nivel de contenidos a nivel de conocimientos musicales yo creo que evidentemente cualquier profesor que haya aprobado la oposición pues tiene unos conocimientos pues como para perfectamente tirar adelante, pues no que tenga una nociones mínimas de, no sé, de acordes, es tontería porque evidentemente todos...
- I. Muy bien pues nada, si queréis ya la última. Vamos a ver muy brevemente pensáis que esta supuesta e. que estamos ahora comentando externa, pues lo que tú has comentado podría realizarse por inspección o por cualquier persona de la A. acreditada, especialista o no de nuestra materia ¿pensáis que pudiera tener cierta influencia positiva en nuestra metodología, nuestra didáctica o simplemente es como algo distinto?
- R. Yo no te he entendido muy bien la pregunta.
- I. Vamos a ver, es decir esta supuesta evaluación, que tendría que ser no por colegas, no por alumnos que comentabas tú sino que viene una persona de la A. o un inspector te hace una valoración te da una nota y se va a su casa, entonces ¿pensáis que esto puede beneficiar de alguna forma nuestra metodología, nuestra tarea docente diaria en clase o no?

- R. Yo pienso que sí, ¿por qué no?, es decir si entran a mi aula y me dicen: “mira he observado esto...” Esto desde mi punto de vista, a lo mejor no es lo mismo que el que puedo tener yo, pero desde mi punto de vista puede que esto a lo mejor, pues no sé, imagínate, no me pongo yo en ese ejemplo pero yo tengo una compañera que continuamente está afónica, continuamente está cogiendo bajas que no llega a afrontar que tenga alumnado de la ESO que realmente se ve acobardada y se le ve quemada, a lo mejor entra una persona de fuera y le dice mira tú estás quemada por esto, por esto y por esto. A lo mejor esto te puede ayudar o a lo mejor puedes hacer, no sé, ¿por qué no? Ahora yo en mi caso pues me encantaría que a lo mejor me dijeran algo que pudiera mejorar, ¿por qué no? mi labor docente. No tendría ningún inconveniente. A lo mejor si me dice una chorrada pues luego hasta me río, pero ¿por qué no te pueden? sí, no tendría ningún inconveniente. Podrían venir cuando quisieran.
- J. V. Yo es que creo que es un arma de doble filo. Podría suponer que el profesor que sigue su rutina cuando tiene la evaluación pues se prepara especialmente solo para esa evaluación y luego continúo con mi rutina, porque pendiente de, aquél que está muy estresado, se estresa mucho más porque tendría la evaluación y los profesores la inmensa mayoría creo yo que están haciendo bien su labor en el aula lo verían como un señor que aparece por allí y que mira y que no sé si ojalá te aportara algo pero lo primero que yo me plantearía quién es el personaje que sería capaz de poder evaluarnos a nosotros.
- I. Muy bien pues nada agradeceros la paciencia que habéis tenido y os aseguro que me sirve, me sirve mucho para complimentar un poco la parte de investigación. Muchas gracias.
- R. A ti.
- J.V. Gracias Santi.

**Título: Copia de: Evaluación de Profesor**

Cambiar

Página (+)

**Página 1: Cuestionario para Trabajo Fin de Máster de Santiago Tello**

Estimados, as: con motivo de la realización de mi máster de investigación, el cual quiero presentar en julio de 2012, os ruego unos minutos de vuestro tiempo para que me contestéis este cuestionario sobre la evaluación de la tarea docente.

Cambiar

Copiar/Mover

Borrar

Pregunta (+)

Página (+)

1. Rellena algunos datos

Nombre (opcional)

Especialidad que impartes

Cambiar

Imágenes

Filtrar (+)

Copiar/Mover

Borrar

Pregunta (+)

Página (+)

2. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la posible evaluación A UN profesor/a de enseñanza secundaria?

El profesor...

	Totalmente de acuerdo	Más o menos de acuerdo	En desacuerdo	No aplicable
Es receptivo y está abierto a nuevas ideas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Está al día de los avances en la asignatura que imparte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se comunica de una forma clara y fácil de entender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posee un conocimiento avanzado de su asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respeto a todos sus alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demuestra sensibilidad ante las diferencias culturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza ejemplos útiles para explicar su asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integra teoría y práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promueve la participación de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es un experto en la asignatura que imparte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muestra entusiasmo por su asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cambiar

Imágenes

Filtrar (+)

Copiar/Mover

Borrar

Pregunta (+)

Página (+)

3. Puntúa utilizando una escala del 1 al 5 en cada uno de los siguientes aspectos los estilos didácticos. 1 poco importante, 5 muy importante.

	1	2	3	4	5
Prioriza el aprendizaje sobre el clima de la clase	<input type="radio"/>				
Se nota que tiene muchos conocimientos sobre su materia	<input type="radio"/>				
Se evalúan comportamientos y conductas	<input type="radio"/>				
Basa su práctica docente en la adquisición de las competencias básicas	<input type="radio"/>				
su enfoque educativo está basado en el alumno	<input type="radio"/>				
Prefiere incidir en el aprendizaje declarativo	<input type="radio"/>				
La evaluación debe ser por competencias	<input type="radio"/>				
Gestiona con rotundidad las conductas disruptivas	<input type="radio"/>				

Cambiar

Imágenes

Filtrar (+)

Copiar/Mover

Borrar

Pregunta (+)

Página (+)

4. ¿Crees que la administración educativa debe incidir en la evaluación de los docentes cada cierto tiempo?

Sí  No

Cambiar

Imágenes

Filtrar (+)

Copiar/Mover

Borrar

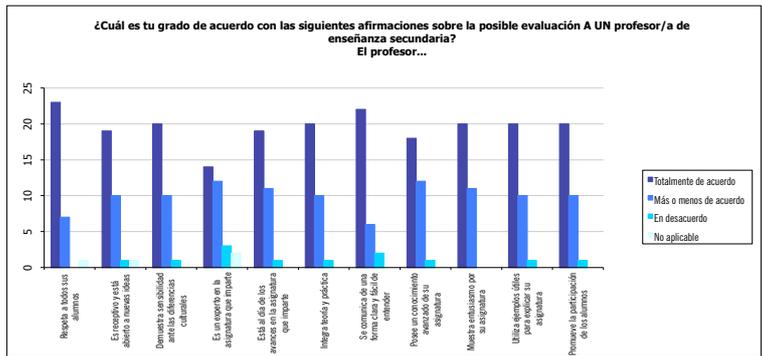
Pregunta (+)

Página (+)

La encuesta ha concluido.

Muchas gracias por tu colaboración.

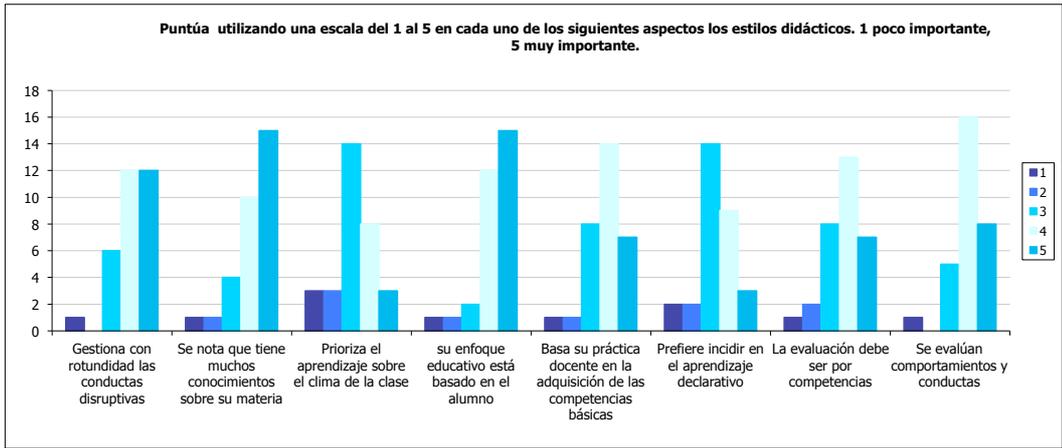
	Totalmente de acuerdo	Más o menos de acuerdo	En desacuerdo	No aplicable
Respeto a todos sus alumnos	23	7	0	1
Es receptivo y está abierto a nuevas ideas	19	10	1	1
Demuestra sensibilidad ante las diferencias culturales	20	10	1	0
Es un experto en la asignatura que imparte	14	12	3	2
Está al día de los avances en la asignatura que imparte	19	11	1	0
Integra teoría y práctica	20	10	1	0
Se comunica de una forma clara y fácil de entender	22	6	2	0
Posee un conocimiento avanzado de su asignatura	18	12	1	0
Muestra entusiasmo por su asignatura	20	11	0	0
Utiliza ejemplos útiles para explicar su asignatura	20	10	1	0
Promueve la participación de los alumnos	20	10	1	0



Análisis técnico - Población:		31	Conclusiones destacadas	
<b>Respeto a todos sus alumnos</b>				
Media		1,323	El "96,77%" eligieron:	
Intervalo de confianza (95%)		[1,093 - 1,552]	Totalmente de acuerdo	
Tamaño de la muestra		31	Más o menos de acuerdo	
Desviación típica		0,653	La opción "En desacuerdo" no fue elegida por nadie.	
Error estándar		0,117		
<b>Es receptivo y está abierto a nuevas ideas</b>				
Media		1,484	El "93,55%" eligieron:	
Intervalo de confianza (95%)		[1,229 - 1,739]	Totalmente de acuerdo	
Tamaño de la muestra		31	Más o menos de acuerdo	
Desviación típica		0,724	La opción menos elegida representa el "3,23%":	
Error estándar		0,130	En desacuerdo	
<b>Demuestra sensibilidad ante las diferencias culturales</b>				
Media		1,387	El "96,77%" eligieron:	
Intervalo de confianza (95%)		[1,191 - 1,584]	Totalmente de acuerdo	
Tamaño de la muestra		31	Más o menos de acuerdo	
Desviación típica		0,558	La opción "No aplicable" no fue elegida por nadie.	
Error estándar		0,100		
<b>Es un experto en la asignatura que imparte</b>				
Media		1,774	El "83,87%" eligieron:	
Intervalo de confianza (95%)		[1,463 - 2,085]	Totalmente de acuerdo	
Tamaño de la muestra		31	Más o menos de acuerdo	
Desviación típica		0,884	La opción menos elegida representa el "6,45%":	
Error estándar		0,159	No aplicable	
<b>Está al día de los avances en la asignatura que imparte</b>				
Media		1,419	El "96,77%" eligieron:	
Intervalo de confianza (95%)		[1,221 - 1,618]	Totalmente de acuerdo	
Tamaño de la muestra		31	Más o menos de acuerdo	
Desviación típica		0,564	La opción "No aplicable" no fue elegida por nadie.	
Error estándar		0,101		
<b>Integra teoría y práctica</b>				
Media		1,387	El "96,77%" eligieron:	
Intervalo de confianza (95%)		[1,191 - 1,584]	Totalmente de acuerdo	
Tamaño de la muestra		31	Más o menos de acuerdo	
Desviación típica		0,558	La opción "No aplicable" no fue elegida por nadie.	
Error estándar		0,100		
<b>Se comunica de una forma clara y fácil de entender</b>				
Media		1,333	El "90,32%" eligieron:	
Intervalo de confianza (95%)		[1,116 - 1,550]	Totalmente de acuerdo	
Tamaño de la muestra		31	Más o menos de acuerdo	
Desviación típica		0,606	La opción "No aplicable" no fue elegida por nadie.	
Error estándar		0,111		
<b>Posee un conocimiento avanzado de su asignatura</b>				
Media		1,452	El "96,77%" eligieron:	
Intervalo de confianza (95%)		[1,252 - 1,652]	Totalmente de acuerdo	
Tamaño de la muestra		31	Más o menos de acuerdo	
Desviación típica		0,568	La opción "No aplicable" no fue elegida por nadie.	
Error estándar		0,103		
<b>Muestra entusiasmo por su asignatura</b>				
Media		1,355	El "100,00%" eligieron:	
Intervalo de confianza (95%)		[1,184 - 1,526]	Totalmente de acuerdo	
Tamaño de la muestra		31	Más o menos de acuerdo	
Desviación típica		0,486	2 opciones quedaron sin elegir.	
Error estándar		0,087		
<b>Utiliza ejemplos útiles para explicar su asignatura</b>				
Media		1,387	El "96,77%" eligieron:	
Intervalo de confianza (95%)		[1,191 - 1,584]	Totalmente de acuerdo	
Tamaño de la muestra		31	Más o menos de acuerdo	
Desviación típica		0,558	La opción "No aplicable" no fue elegida por nadie.	
Error estándar		0,100		
<b>Promueve la participación de los alumnos</b>				
Media		1,387	El "96,77%" eligieron:	
Intervalo de confianza (95%)		[1,191 - 1,584]	Totalmente de acuerdo	
Tamaño de la muestra		31	Más o menos de acuerdo	
Desviación típica		0,558	La opción "No aplicable" no fue elegida por nadie.	
Error estándar		0,100		

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA COMO ÓRGANO DE EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN DEL PROFESOR DE MÚSICA...

	1	2	3	4	5		
Gestiona con rotundidad las conductas disruptivas		1	0	6	12	12	31
Se nota que tiene muchos conocimientos sobre su materia		1	1	4	10	15	31
Prioriza el aprendizaje sobre el clima de la clase		3	3	14	8	3	31
su enfoque educativo está basado en el alumno		1	1	2	12	15	31
Basa su práctica docente en la adquisición de las competencias básicas		1	1	8	14	7	31
Prefiere incidir en el aprendizaje declarativo		2	2	14	9	3	30
La evaluación debe ser por competencias		1	2	8	13	7	31
Se evalúan comportamientos y conductas		1	0	5	16	8	30



**Análisis técnico - Población:**

31

<b>Gestiona con rotundidad las conductas disruptivas</b>		<b>Conclusiones destacadas</b>
Media	4,097	El "77,42%" eligieron:
Intervalo de confianza (95%)	[3,765 - 4,429]	4
Tamaño de la muestra	31	5
Desviación típica	0,944	La opción "2" no fue elegida por nadie.
Error estándar	0,169	

<b>Se nota que tiene muchos conocimientos sobre su materia</b>		<b>Conclusiones destacadas</b>
Media	4,194	El "80,65%" eligieron:
Intervalo de confianza (95%)	[3,837 - 4,550]	5
Tamaño de la muestra	31	4
Desviación típica	1,014	La opción menos elegida representa el "3,23%":
Error estándar	0,182	1

<b>Prioriza el aprendizaje sobre el clima de la clase</b>		<b>Conclusiones destacadas</b>
Media	3,161	El "70,97%" eligieron:
Intervalo de confianza (95%)	[2,785 - 3,537]	3
Tamaño de la muestra	31	4
Desviación típica	1,068	La opción menos elegida representa el "9,68%":
Error estándar	0,192	1

<b>su enfoque educativo está basado en el alumno</b>		<b>Conclusiones destacadas</b>
Media	4,258	El "87,10%" eligieron:
Intervalo de confianza (95%)	[3,918 - 4,598]	5
Tamaño de la muestra	31	4
Desviación típica	0,965	La opción menos elegida representa el "3,23%":
Error estándar	0,173	1

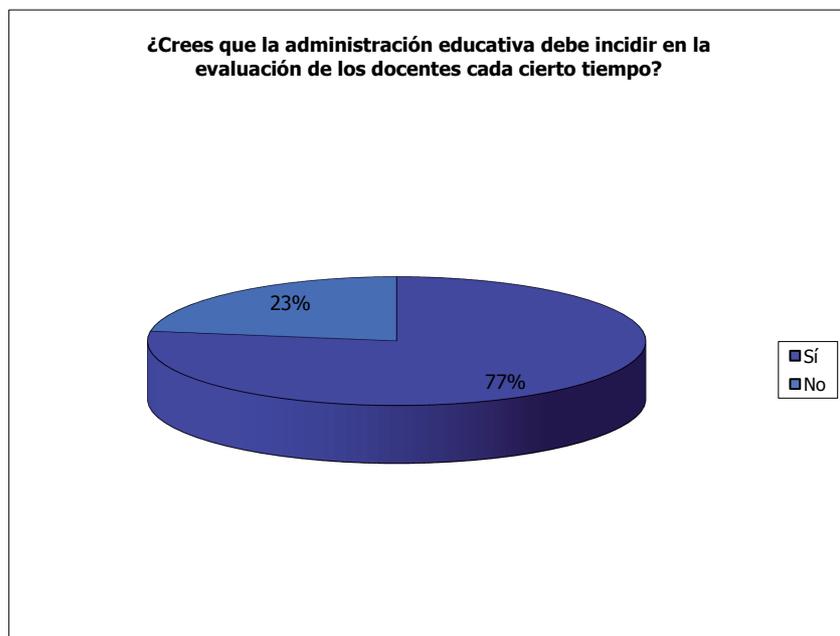
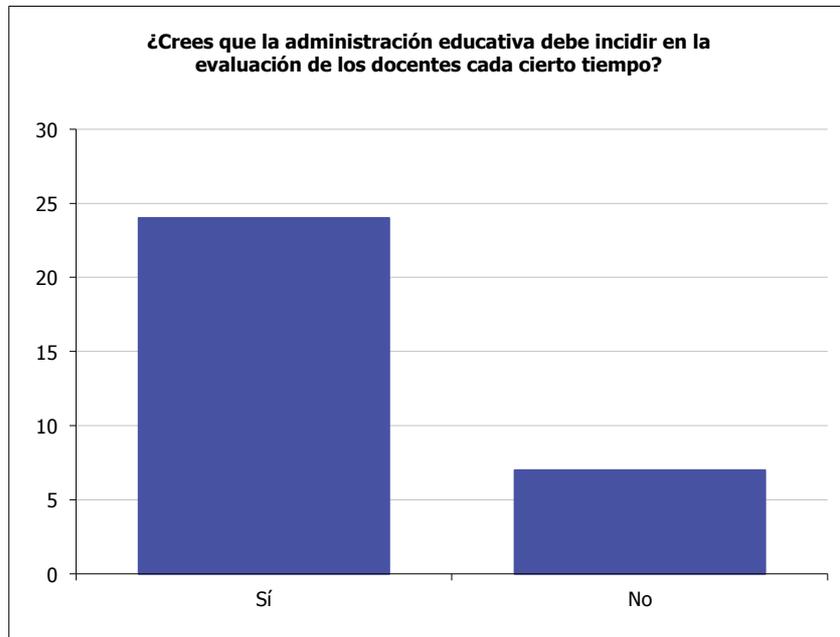
<b>Basa su práctica docente en la adquisición de las competencias básicas</b>		<b>Conclusiones destacadas</b>
Media	3,806	El "70,97%" eligieron:
Intervalo de confianza (95%)	[3,473 - 4,139]	4
Tamaño de la muestra	31	3
Desviación típica	0,946	La opción menos elegida representa el "3,23%":
Error estándar	0,170	1

<b>Prefiere incidir en el aprendizaje declarativo</b>		<b>Conclusiones destacadas</b>
Media	3,300	El "74,19%" eligieron:
Intervalo de confianza (95%)	[2,946 - 3,654]	3
Tamaño de la muestra	30	4
Desviación típica	0,988	La opción menos elegida representa el "6,45%":
Error estándar	0,180	1

<b>La evaluación debe ser por competencias</b>		<b>Conclusiones destacadas</b>
Media	3,742	El "67,74%" eligieron:
Intervalo de confianza (95%)	[3,390 - 4,094]	4
Tamaño de la muestra	31	3
Desviación típica	0,999	La opción menos elegida representa el "3,23%":
Error estándar	0,179	1

<b>Se evalúan comportamientos y conductas</b>		<b>Conclusiones destacadas</b>
Media	4,000	El "77,42%" eligieron:
Intervalo de confianza (95%)	[3,688 - 4,312]	4
Tamaño de la muestra	30	5
Desviación típica	0,871	La opción "2" no fue elegida por nadie.
Error estándar	0,159	

Sí	24	77%
No	7	23%
	31	



Análisis técnico		Conclusiones destacadas
Media	1,226	La opción mas elegida fue "Sí".
Intervalo de confianza (95%)	[1,076 - 1,375]	
Tamaño de la muestra	31	La opción menos elegida fue "No".
Desviación típica	0,425	
Error estandar	0,076	

**CUESTIONARIO para máster de investigación de Santiago Tello (IES Benlliure de Valencia)**

Estimados compañeros, as y alumnos y exalumnos del máster de secundaria. Os ruego me completéis esta encuesta para ir desarrollando la fase de investigación, la cual versará sobre la evaluación de la práctica docente.

**En tu etapa en la enseñanza ¿has sido evaluado/a en alguna ocasión?**

- Sí  
 No

**Esa supuesta evaluación consistió en:**

- Entrevista previa para saber qué se iba a evaluar y observación en aula.  
 Observación en el aula  
 Observación/valoración de documentos, materiales didácticos  
 Observación en el aula y entrevista posterior  
 Alguna otra opción no señalada

**En caso de haber sido evaluado/a, ¿quién ha realizado esa evaluación?**

- La inspección educativa  
 El director/ra de mi institución  
 Un profesor/ra con más experiencia  
 Un profesor/a perteneciente al cuerpo de catedráticos  
 Jefatura departamento  
 No ha existido ningún tipo de evaluación.

**La evaluación debería realizarse al menos cada:**

- 3 años  
 5 años  
 10 años  
 Exclusivamente a profesores/as noveles

**Considero la evaluación de la práctica docente:**

1 2 3 4 5  
poco relevante      muy relevante/fundamental

**La función que tiene la evaluación del docente es:**

- Rendir cuentas a la administración  
 Responsabilidad/ética profesional  
 Como evaluación formativa para la mejora  
 Como evaluación sumativa para promoción profesional (méritos)

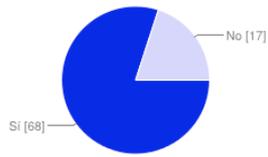
**En países de nuestro entorno, la evaluación de la práctica docente:**

- No se lleva a cabo  
 Solo en países que tienen buenos resultados académicos de los alumnos  
 Sí se lleva a cabo pero para mantener o no al profesor en su puesto de trabajo.  
 Países de muy buenos resultados (Finlandia, Suecia ) no contemplan la evaluación docente.

**MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN.**  
(nombre y especialidad) opcional

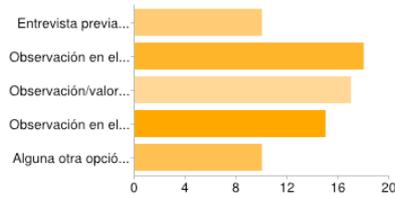
**Summary** [See complete responses](#)

**En tu etapa en la enseñanza ¿has sido evaluado/a en alguna ocasión?**



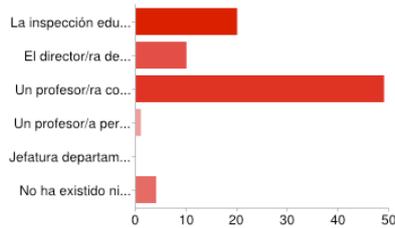
Sí	<b>68</b>	80%
No	<b>17</b>	20%

**Esa supuesta evaluación consistió en:**



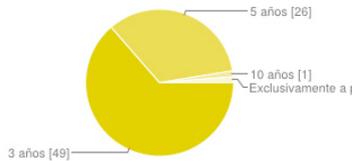
Entrevista previa para saber qué se iba a evaluar y observación en aula	<b>10</b>	12%
Observación en el aula	<b>18</b>	21%
Observación/valoración de documentos, materiales didácticos	<b>17</b>	20%
Observación en el aula y entrevista posterior	<b>15</b>	18%
Alguna otra opción no señalada	<b>10</b>	12%

**En caso de haber sido evaluado/a, ¿quién ha realizado esa evaluación?**



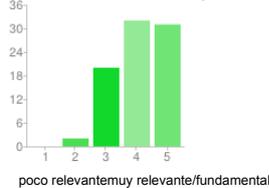
La inspección educativa	<b>20</b>	24%
El director/ra de mi institución	<b>10</b>	12%
Un profesor/ra con más experiencia	<b>49</b>	58%
Un profesor/ra perteneciente al cuerpo de catedráticos	<b>1</b>	1%
Jefatura departamento	<b>0</b>	0%
No ha existido ningún tipo de evaluación.	<b>4</b>	5%

**La evaluación debería realizarse al menos cada:**



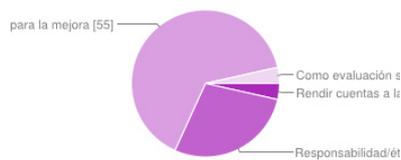
3 años	<b>49</b>	58%
5 años	<b>26</b>	31%
10 años	<b>1</b>	1%
Exclusivamente a profesores/as noveles	<b>1</b>	1%

**Considero la evaluación de la práctica docente:**



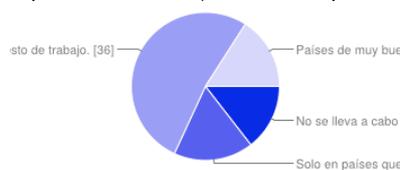
1 - poco relevante	<b>0</b>	0%
2	<b>2</b>	2%
3	<b>20</b>	24%
4	<b>32</b>	38%
5 - muy relevante/fundamental	<b>31</b>	36%

**La función que tiene la evaluación del docente es:**



Rendir cuentas a la administración	<b>3</b>	4%
Responsabilidad/ética profesional	<b>24</b>	28%
Como evaluación formativa para la mejora	<b>55</b>	65%
Como evaluación sumativa para promoción profesional (méritos)	<b>3</b>	4%

**En países de nuestro entorno, la evaluación de la práctica docente:**



No se lleva a cabo	<b>10</b>	1
Solo en países que tienen buenos resultados académicos de los alumnos	<b>12</b>	1
Sí se lleva a cabo pero para mantener o no al profesor en su puesto de trabajo.	<b>36</b>	4
Países de muy buenos resultados (Finlandia, Suecia) no contemplan la evaluación docente.	<b>11</b>	1

UNIVERSITAT [ÒAE] VALÈNCIA Facultat de Magisteri  
Departament de Didàctica  
de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

A la atención de:  
Sra. Virtut Torró i Ferrero  
Sr. Antonio Berzal Jiménez-Bravo

Tello Collado, Santiago  
Dept. Didàctica Expressió Musical, plàstica i corporal.  
Facultat de Magisteri  
Avda. Tarongers 4, València

Estimada Sra. Torró y Sr. Berzal,  
Estimados Tudi y Antonio,

Me dirijo a vosotros para haceros una petición.

Estoy prácticamente acabando la parte de docencia del Máster de Investigación en didácticas específicas de la Facultat de Magisteri, departamento de música de Valencia.

Ya he consensuado con la doctora que me tiene que llevar mi Trabajo Fin de Máster (TFM), la Dra. Ana Botella, también secretaria del departamento, la idoneidad y posible viabilidad del trabajo, el cual, si es calificado positivamente podrá ser inscrito en enero 2013 como la tesis doctoral.

Pues bien, la idea que tengo es comprobar en qué medida influye el órgano oficial de supervisión (es decir la Inspección Educativa), en la mejora de la tarea del docente de música en un instituto público de nuestra comunidad.

Necesito vuestra ayuda para la parte de investigación propiamente dicha, la cual no os quitará mucho tiempo, pues se reduciría a unas entrevistas-cuestionario, y si hay posibilidad de reuniros a los dos, un grupo de discusión.

Intentaré por todos los medios que sea lo más breve posible y no restaros sino el tiempo indispensable, que podría ser, en todo caso, de una hora, u hora y media en total.

Me he dirigido a vosotros pues ambos me habéis atendido muy amablemente y constituís el único nexo directo que tengo con la Inspección, para poder realizar mi proyecto.

Os agradezco encarecidamente vuestra ayuda, sin la cual no podría llevar a cabo el trabajo. Además, la información recogida podéis utilizarla si consideráis, para alguna supuesta investigación vuestra o cualquiera otra que os pudiera interesar.

Av. dels Tarongers 4  
València 46022  
<http://www.uv.es/didexpr>  
[dep.didactica.expressio@uv.es](mailto:dep.didactica.expressio@uv.es)

Apartat de Correus 22.045  
46071 València (Espanya)  
Tf: 96 386 44 84 Fax :96 398 32 10

VNIVERSITAT (ÓÆ)  
D VALÈNCIA Facultat de Magisteri  
Departament de Didàctica  
de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Soy plenamente consciente de la barbaridad de trabajo que tenéis, pero os aseguro que intentaré que sea lo más breve y cómodo posible para vosotros, adaptándome al momento más propicio que me otorguéis.

Me mantengo a la espera de vuestra respuesta, para ir organizándome.

Un cordial saludo a los dos, al tiempo que os agradezco de nuevo vuestra colaboración.

Valencia, 29 de marzo de 2012

Santiago Tello Collado

Av. dels Tarongers 4  
València 46022  
<http://www.uv.es/didexpr>  
[dep.didactica.expressio@uv.es](mailto:dep.didactica.expressio@uv.es)

Apartat de Correus 22.045  
46071 València (Espanya)  
Tf: 96 386 44 84 Fax :96 398 32 10

KUHN Nathalie  
profesora de castellano  
Lycée Couffignal Strasbourg

Manifiesto mi aprobación a la transcripción de la entrevista concedida a Santiago Tello sobre la evaluación del profesor por la inspección educativa.

El 7 de junio de 2012

El 6 de junio de 2012 09:39, Antonio Berzal <[berzal\\_ant@gva.es](mailto:berzal_ant@gva.es)> escribió:  
El 05/06/2012 9:19, Santiago Tello escribió:

Estimado Antonio, te envío el escrito de la transcripción de la entrevista. Simplemente necesito un correo de aprobación o no. Hay un hueco que si me lo puedes completar..ya lo verás.. De todos modos si tus compañeras tienen algún momento una media horita máximo yo pido permiso y me acerco ya que me sería muy útil para completar el trabajo. Si es que no, entonces tendría que ser en julio o septiembre ¿no? Bueno, muchas gracias y no te molesto más.  
Atte.

—  
Santiago Tello  
móvil [\(+34\)630729318](tel:+34630729318)

BUenos días Santiago, me parece adecuado el contenido de la entrevista.  
Un saludo

20/06/12

Gmail - transcripción



Santiago Tello <[musique4@gmail.com](mailto:musique4@gmail.com)>

## transcripción

1 mensaje

**Patrick LESEINE** <[sarah.leseine@orange.fr](mailto:sarah.leseine@orange.fr)>  
Responder a: Patrick LESEINE <[sarah.leseine@orange.fr](mailto:sarah.leseine@orange.fr)>  
Para: stc <[musique4@gmail.com](mailto:musique4@gmail.com)>

19 de junio de 2012 17:30

Estimado señor:

Manifiesto mi aprobación a la transcripción de la entrevista concedida a Santiago Tello sobre la evaluación del profesor por la inspección educativa.

Saludos atentos,

Sarah leseine

Professeur lycée Charles Nodier

6, Grand-Rue

39100 Dole

Francia (Académie de franche-Comté)

**From:** mercedes cerver dasi <mercedescerverdasi@hotmail.com>  
**Date:** Tue, 26 Jun 2012 19:02:08 +0200  
**To:** Mer<cerver\_mer@gva.es>  
**Subject:** RE: RV: Transcripción de la entrevista

Como integrante del grupo de profesores constituido el 7 de junio de 2012 en el instituto Benlliure bajo la coordinación del investigador Santiago Tello para discutir sobre la conveniencia de la evaluación docente en secundaria, manifiesto mi conformidad con la transcripción de la conversación elaborada por le profesor Tello, pues refleja fielmente el contenido y el espíritu de lo que se sometió a examen en aquella ocasión.

Mercedes Victoria Pechuán  
 Profesora de Filosofía.  
 IES Benlliure.

**Xavier Chavarria Navarro** <xchavarria@uoc.edu>  
 Para: "musique4@gmail.com" <musique4@gmail.com>

24 de junio de 2012 17:17

Efectivament, el contingut de la transcripció s'ajusta al de la conversa. Estem en contacte.  
 Best regards  
 X

**Alberto Báez Izquierdo** <baezal8@hotmail.com>  
 Para: musique4@gmail.com

27 de junio de 2012 11:12

Santi:  
 Tienes mi aprobación a la transcripción de la sesión de trabajo aludida.  
 un saludo

El 27 de junio de 2012 22:07, <cerver\_mer@gva.es> escribió:

Buenas noches Santiago, te doy mi conformidad a la entrevista rectificada. Mucha suerte en la investigación y un saludo, Mercedes

**gloria f** <glori.turismo@gmail.com>  
 Para: Santiago Tello <musique4@gmail.com>

27 de junio de 2012 12:06

ok la he revisado y esta todo bien  
 un abrazo  
 Gloria F

**josepvcientjover** <josepvcientjover@gmail.com>  
 Para: Santiago Tello <musique4@gmail.com>

27 de junio de 2012 09:22

Estamos totalmente de acuerdo con la transcripción que se ha hecho de la conversación-entrevista, mantenida con Santiago Tello.  
 El 25/06/2012, a las 19:16, Santiago Tello escribió: