

Entrevista a la inspectora D. ^a Isabel Serna Masiá¹, responsable del Servicio de Inspección Educativa en Santiago de Compostela

/

Interview with the inspector Ms. Isabel Serna Masiá, head of the Educational Inspection Service in Santiago de Compostela

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.740>

Isabel Serna Masiá es Licenciada en Lenguas Modernas (francés e inglés) por la Universidad de Valencia, realizó estudios de Didáctica del francés lengua extranjera en la Sorbona y en el Centre International d'études Pédagogiques (CIEP) de Sèvres (Francia). Dispone del título de Formadora de formadores en francés lengua extranjera en la Universitat Autònoma de Barcelona.

En relación con su carrera profesional en el ámbito de la Educación, hay que señalar que es profesora de enseñanza secundaria por la especialidad de Francés desde 1976. Ha sido jefa de servicio de Ordenación e Innovación en la Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa durante unos 9 años. Estuvo también al frente de la



¹ Entrevista realizada por M.^a Lourdes Alcalá Ibáñez y Fernando Faci Lucia

coordinación de los trabajos derivados de la implantación en Galicia de los nuevos currículos. Desde el año 2005 es Inspectora de Educación. En 2006, la Web del Observatorio Atrium Linguarum del que formó parte, hoy día disuelto, obtuvo el Primer Premio “Sello Europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas”. Actualmente ocupa el cargo de coordinadora del Servicio de Inspección Educativa de Santiago de Compostela.

En la actualidad, también es profesora asociada en la Universidad de Santiago de Compostela, en el área de Didáctica de las Lenguas Extranjeras para la Educación Secundaria. Imparte docencia en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Especialidad Lenguas y Literaturas, área Didáctica de las Lenguas Extranjeras para la Educación Secundaria y área de Innovación Docente e Investigación Educativa en el Área de Lenguas. Isabel pertenece al grupo de investigación RODA, de Razonamiento, discurso y argumentación, área de Didáctica de la Lengua y de la Literatura.

Finalmente, hay que mencionar que ha sido presidenta en tribunales de acceso a profesores o inspectores, ha participado distintos tribunales de premios educativos, y en diferentes grupos de trabajo y miembro del consejo de redacción de la desaparecida revista Saudiña. Isabel Serna tiene varias publicaciones sola o en colaboración.

Avances: Gracias Isabel por acceder a concedernos esta entrevista. La primera pregunta se centra en su vida profesional, ¿qué recuerdo más significativo destacarías de su amplia carrera profesional?

R: Gracias a ustedes. Espero que pueda resultar de interés para la inspección lo vivido en mi carrera profesional, en la que hay tres momentos que me han marcado especialmente. En primer lugar, como formadora de formadores -así se llamaba entonces- mi encuentro con profesionales de lenguas extranjeras, primeras figuras en metodologías innovadoras, especialmente en el ámbito de la competencia comunicativa. Posteriormente, durante la implantación de la LOGSE, el acercamiento a la formación global y al aprendizaje por proyectos, que aún hoy sigue considerándose una metodología innovadora dada su escasa, aunque progresiva, implantación y, finalmente, fue para mí un reto acceder a la Universidad y formar a

futuro profesorado de secundaria y de EEOOII de todas las lenguas en el ámbito de la innovación y la competencia plurilingüe.

Avances: Ha sido profesora de secundaria, catedrática de francés y, además, ha desempeñado la jefatura del servicio de Ordenación e Innovación en un periodo muy importante para Educación de la Xunta de Galicia. Suponemos que, al tener responsabilidades relacionadas con la ordenación académica y el desarrollo curricular, tuvo ocasión de trabajar con la inspección educativa y conocer las funciones que desempeña en el sistema educativo, ¿qué destacaría de su relación con la inspección de educación durante ese periodo? ¿Cómo fue la participación de la inspección en relación con la innovación educativa? ¿No cree que la inspección podría hacer mucho más por la innovación?

R: Estamos hablando de un período de tiempo que va desde año 1992 al 2000... Sí que contamos siempre en el Servicio de Ordenación e Innovación con la colaboración de la inspección en los aspectos de ordenación para la implantación de la LOGSE, la creación de los departamentos de orientación en todos los centros, la organización de formación de personas adultas, la ordenación de las Escuelas de idiomas y de los conservatorios... pero en el ámbito de la innovación educativa, la relación con la inspección fue mucho menos significativa. Pensemos que fue hace 20 años y en aquellos momentos los procesos de innovación eran muy incipientes para todos los colectivos. La innovación implica la aplicación de nuevas ideas y prácticas, y la inspección colaboró en la identificación de buenas prácticas fundamentadas en principios metodológicos innovadores, para exponerlas en jornadas específicas y propiciar el ensayo de esas experiencias positivas en otros contextos.

En cuanto a si la inspección debería participar más en la innovación educativa, entiendo que sí. Sería un puntal más para la renovación de la práctica docente, pero puesto que actualmente el profesorado ya cuenta con el apoyo de estructuras de formación muy eficaces y accesibles, yo veo más a la inspección apoyando la innovación en la organización escolar y supervisando el desarrollo de procesos de enseñanza colaborativos o la evaluación interna de los centros.

Avances: ¿En qué dirección deberían ir las mejoras o cambios sustanciales que cree que habría que hacer en la inspección de educación?

R: Modestamente, creo que hay dos ámbitos de intervención muy necesarios, que deben ir acompañados de una potente formación en auditoría y liderazgo. En primer lugar, la supervisión de las prácticas docentes para asegurar que se está desarrollando en las aulas un currículo competencial. En segundo lugar, la supervisión y acompañamiento al profesorado en el proceso de evaluación externa e interna de los centros, de tal manera que no se perciba como una amenaza, sino como una oportunidad de mejora.

Avances: Usted fue responsable de la implantación y la elaboración de los desarrollos curriculares LOGSE en Galicia. La LOXSE (en gallego) fue la ley que modernizó el modelo educativo en nuestro país, acercándolo a los países de nuestro entorno. A su juicio, ¿qué legado dejó esa ley en el sistema educativo español?

R: En mi opinión, logró una enorme mejora social y metodológica: la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años y el acceso prácticamente de todos los niños y niñas de 3 años a la educación infantil; la transformación de la FP; la formación del profesorado como elemento esencial de la calidad educativa; la creación de los servicios de orientación; la incorporación de profesorado de apoyo; un modelo curricular abierto y descentralizado; políticas de integración educativa del alumnado con NEAE, la diversificación curricular, la opcionalidad como consideración de los intereses del alumnado, los principios metodológicos como elementos del currículo...

Hay que tener en cuenta que, gracias a la formación del profesorado y a un currículo con distintos niveles de concreción, se iniciaron potentísimos procesos de innovación en los que participó profesorado que hasta entonces se había limitado a dar clases, en muchos casos siguiendo estrictamente un libro de texto, y nunca se había interesado por la literatura y la reflexión pedagógicas...

Independientemente de sus carencias, que las tuvo, la LOGSE representa un hito en los derechos a la educación y en la calidad de esta en nuestro país.

Avances: La nueva Ley Orgánica de Educación aprobada en diciembre de 2020, la LOMLOE, persigue la modernización y mejora de la educación en España. Para lograrlo establece el currículo como una de sus piezas fundamentales. Como experta en desarrollo curricular, ¿cree que esta ley logrará que los nuevos currículos sean efectivamente un referente concreto en las aulas españolas? ¿No cree que hay cierta desmotivación y cansancio de los docentes con tanto cambio curricular?

R: Empezaré respondiendo a su última pregunta. No es serio que en educación nos movamos en un campo que debería ser estable, anclado en lo fundamental y con ámbitos de concreción en los distintos contextos, pero que, contra toda lógica, resulta ser proceloso. Ya simplemente el cambio de nombre para designar las materias...de comunes a troncales y de nuevo comunes, de propias de modalidad a troncales de opción, y de nuevo propias de modalidad...La asignatura de religión va y viene en su valor... Si a esto le añadimos la ampliación/reducción del número de competencias, la presencia de estándares en cantidades astronómicas y su posterior desaparición, los currículos ahora abiertos, luego casi prácticamente cerrados y profusos, después abiertos de nuevo... ¡Cómo no va a estar el profesorado desmotivado! Y lo que es peor, esto afecta a la formación, pues nadie tiene interés en formarse sobre aspectos profesionales efímeros e inestables.... Sólo prevalece la formación en ámbitos digitales que, desde mi punto de vista, no debieran ser sino un instrumento al servicio de metodologías innovadoras, y de acceso a la información y para la comunicación. Innovar en las TIC, elaborar textos multimodales, no garantiza una práctica docente ocupada en desarrollar y fortalecer todas las competencias clave necesarias para los ciudadanos del futuro.

Avances: Los proyectos de reales decretos de enseñanzas mínimas incorporan un nuevo elemento curricular, “el perfil de salida del alumnado”, que identifica las expectativas de adquisición y desarrollo de las competencias clave necesarias para que, al finalizar la educación básica, el alumnado pueda afrontar satisfactoriamente los desafíos del siglo XXI. ¿Considera que la nueva estructura curricular propuesta será un elemento esencial para conectar las competencias clave con la realidad del alumnado? ¿Cree que se aprovechará el nuevo currículo para cambiar la metodología, la evaluación y plantear a los alumnos y alumnas situaciones de aprendizaje relevantes y significativas?

R: Por desgracia, no lo creo. Bien es verdad que hay profesorado que se esmera y esfuerza tanto en su formación como en su práctica docente, pero las competencias no forman parte de la práctica diaria de la mayoría. La enseñanza y aprendizaje de estas necesitan nuevos contextos organizativos, nuevos roles docentes, pero aspectos como nuestra organización escolar, asignaciones horarias de las materias, y la falta de colaboración entre el profesorado aún están muy ajenos a esos contextos favorables para el aprendizaje competencial. Yo creo, observo, que no suele haber un proceso de enseñanza consciente y programado de las competencias. Especialmente de la que, para mí, es más esencial para el futuro profesional del alumnado: aprender a aprender. Si bien los nuevos currículos, al menos el de lenguas extranjeras, apuntan tímidamente hacía ahí.

Avances: La LOE planteó un currículo competencial similar al de la LOMLOE y no llegó como se esperaba al alumnado. ¿Qué estrategias cree que se deben articular para que el profesorado integre las competencias en las áreas o materias y llegue realmente al aula? En este sentido, ¿cuáles deben ser las actuaciones de la inspección de educación?

R: Un currículo no es competencial porque se hable de competencias... Un currículo competencial está focalizado en la acción, en la movilización de todos los saberes para resolver una situación-problema. ¿Y dónde están los contenidos conceptuales? pues es tan sencillo como que yo no puedo narrar si no conozco los verbos en presente o pasado, no puedo entender el cáncer si no conozco el funcionamiento celular, puedo creerme la trama de una película como "Malditos bastardos" si no tengo conocimientos sobre la Segunda Guerra Mundial... Un currículo competencial no focaliza en los contenidos, sino en la expresión, comprensión, análisis y propuestas críticas de modificación de la realidad. Mientras no se entienda esto, no hay currículo que nos salve.

¿Qué estrategias cree que se deben articular? Pues, por ejemplo, hacer en las aulas el seguimiento de la puesta en práctica de la formación del profesorado, que no se ve plasmada en su práctica docente. La inspección puede tener un papel importante si supervisa en sus visitas evidencias del trabajo de competencias en las actividades de enseñanza que propone el/la docente. Esto no significa que no se puedan hacer

actividades de cubrir huecos con fechas, verbos, palabras que titulan conceptos, o sumar y restar, ... pero si eso es todo lo que hace en clase el alumnado... mal estamos en relación al aprendizaje de competencias. No creo que haya otro medio posible pues las programaciones del profesorado, que la inspección supervisa, a veces van por un lado y la práctica docente por otro... Y es que el papel lo aguanta todo.

Avances: Entre aquel lejano año 1990 y el actual 2021, han pasado más de treinta años y se han aprobado seis leyes educativas ¿Confía en que algún día los políticos se pongan de acuerdo para firmar el tan demandado Pacto de Estado por la Educación?

R: La verdad es que no, a la vista del actual clima político. Los cambios económicos, sociales, tecnológicos y culturales a los que la sociedad española se enfrenta ahora y en un futuro próximo son enormes. No sé si es verdad que muchos de nuestros alumnos y alumnas trabajarán en empleos que aún no existen, pero es una idea reiterada por economistas, sociólogos y destacados CEOs de empresas tecnológicas. Y da miedo la responsabilidad que recae sobre las personas responsables de asegurar currículos y políticas educativas adaptados a esta realidad vertiginosamente cambiante.

Hay que ser muy generoso para olvidarse de la cuota que se tenga de poder político y consensuar los fines de la educación y, especialmente, cómo lograrlos.

Avances: Por su formación académica en lenguas modernas y por sus publicaciones, queremos preguntarle su opinión sobre los programas bilingües que se desarrollan en España. El crecimiento de la red de centros bilingües avanza en todas las CCAA; una demanda de la sociedad y de las familias a las que los gobiernos autonómicos intentan dan respuesta. Sin embargo, los modelos bilingües españoles están recibiendo cada vez más críticas entre el profesorado; algunas de ellas se centran en que alumnado no aprende bien el idioma ni los contenidos de las materias. ¿Cuál cree que puede ser el problema, la falta de preparación de los docentes, la metodología o la propia estructura del programa?

R: Para mí, existe un problema metodológico de calado, tanto en la asignatura de lengua extranjera como en la no lingüística, falta de seguimiento y acompañamiento al profesorado; falta de preparación lingüística del alumnado y, posiblemente, en cierto modo insuficiente del profesorado. En España las horas dedicadas al aprendizaje de gramática y léxico superan con mucho el tiempo dedicado a las actividades lingüísticas de comprensión, producción e interacción... Por ejemplo, en Alemania, en un programa bilingüe se prevén dos horas adicionales por semana de la lengua extranjera, además de las horas previstas en el horario habitual, y en esas horas se enseña también una variedad académica de la lengua propia del tipo de texto al que el alumnado debe acceder o producir en la materia no lingüística...

Necesitamos adecuación de métodos, material de apoyo, acompañamiento al profesorado de materias no lingüísticas y una exposición potente a la lengua extranjera en los medios que utiliza el alumnado para relacionarse con sus amigos, llenar sus ratos de ocio...porque sin actitud de interés no hay aprendizaje significativo posible.

Avances: El conocimiento del gallego es un requisito para el acceso a un puesto de trabajo en la Administración pública. Por otro lado, el Estatuto de Autonomía de 1981 estableció que “todos tienen el derecho de conocerla y usarla”. ¿Cómo valora la situación actual de la atención en gallego a los usuarios de la Administración?

R: La relación lingüística en Galicia, tanto a nivel social como con la Administración, es de consideración del otro y de afabilidad. Estas actitudes favorecen la convivencia entre las lenguas ambientales, el castellano y el gallego. Sin embargo, mi percepción es no se ha cumplido suficientemente la recomendación del Consejo de Europa, que instaba a España a un mayor uso de las lenguas minoritarias en el ámbito público, especialmente el jurídico, el educativo y el de la sanidad. En ese estudio de 2019, se alertaba de la ruptura de la transmisión generacional de la lengua, especialmente en el caso del gallego: el porcentaje de niños y niñas que no habla nunca en gallego ha aumentado casi 15 puntos, llegando al 44% en el 2018, cuando el porcentaje de los abuelos que solo habla castellano apenas alcanza el 14%. Posiblemente estamos ante un fenómeno atribuible a la globalización y general, pues también ocurre en el resto de comunidades con lengua propia.

Avances: Usted imparte clase en el Máster del profesorado de Educación secundaria, ¿considera que estos másteres preparan pedagógicamente a los futuros docentes para afrontar la realidad de las clases?

R: Como todo el espectro educativo en este país, el máster adolece de falta de práctica. También es verdad que no sé si hay suficientes referentes profesionales idóneos para que el futuro profesorado realice prácticas en centros donde se dé una situación de aprendizaje y prácticas metodológicas adecuadas.

Para mí, sería procedente implantar una especie de formación dual que permitiese al tiempo la práctica en los centros docentes y la reflexión sobre ésta en los ámbitos universitarios. La actual práctica secuencial, primero la teoría y después la práctica desliga la acción del profesorado tutor de la responsabilidad sobre la formación del alumnado de máster, y no permite una reflexión conjunta seria sobre lo que, desde el punto de vista metodológico, debería ser (la teoría) y lo que de verdad ocurre en las aulas (la práctica).

Avances: Y ya para terminar, volvemos a la Inspección. Quería pedirle una reflexión sobre el papel que desempeña la Inspección de educación en la gestión diaria del sistema educativo. ¿Considera que la sociedad en general, los responsables políticos y la comunidad educativa en particular, conocen el trabajo y el volumen del mismo que desarrolla un inspector o inspectora de educación en su día a día? Y en este sentido, uniendo el plano profesional con el personal, si me permite, ¿podría compartir con nosotros aquella actuación que ha desarrollado como inspectora de la que se sienta más orgullosa?

R: En respuesta a su primera pregunta, entiendo que la Administración no percibe suficientemente ni la calidad ni la cantidad del trabajo que realiza la inspección. El 99% de los problemas no trasciende la relación inspectora o inspector-centro docente-familias. En nuestro día a día somos "apaciguadores" de conflictos, garantes de los derechos de la comunidad educativa y, en consecuencia, del cumplimiento de sus deberes. Es una labor discreta de la que no es fácil dejar evidencias.

Por su parte, las familias nos perciben, en cierto modo, como recurso intimidante para los centros, y a menudo acuden a la inspección incluso antes de haber abordado el problema en su contexto...

En fin, no es fácil ser inspector o inspectora. Hay que tener espaldas anchas, estabilidad emocional y habilidad, mano izquierda y astucia suficiente para resolver problemas, desde la norma y la empatía.

En cuanto a aquello de lo que como inspectora me siento más orgullosa, creo que, especialmente, de haber logrado que en la mayoría de los centros de los que he sido y soy inspectora, se perciba las actuaciones de evaluación, tanto externas como internas, no como una amenaza, sino como un instrumento de mejora de la calidad del servicio público que ofrecen.

Avances: Muchas gracias por su tiempo.

R: Gracias a ustedes.

Publicaciones de Isabel Serna Maciá

López Taboada, J. L.; Otero Fernández, X. M.; Cordo Rodríguez, J. R.; ...; Serna Masiá, I.; Vidal López, J. C. (1991). *Exemplificacions didácticas: educación secundaria obrigatoria: tomo II. 'Ejemplificaciones didácticas: educación secundaria obrigatoria: tomo II'*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Serna Masiá, I. (1996). *A Educación Secundaria Obrigatoria*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, [1996]. ISBN 84-7507-791-9

Acosta García, A., Serna Masiá, I. (1996). *A Educación Secundaria Obrigatoria*, Xunta de Galicia, 1996. ISBN 84-453-1842-X

Serna Masiá, I., y Acosta García, A. (2000). *Educación Secundaria: área de lingua extranxeira*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Guillen Díaz, C., García Doval, F. M., Gonzáles Porto, J., Serna Masiá, I., y Vez Jeremías, J. M. (2004). *Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos*.

Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras,
(2), 69-92.

Serna Masiá, I. (2005). Propuesta de acciones formativas del Observatorio Atrium
Lingarum. *Glosas Didácticas*, (14).