

Entrevista a D^a. Carmen Romero Ureña, inspectora de educación en la provincia de Valladolid

/

Interview with Mrs. Carmen Romero Ureña, inspector of education in the province of Valladolid¹

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.727>

Carmen Romero Ureña es inspectora de educación en la provincia de Valladolid. Empezó su carrera profesional como maestra de la especialidad de lengua castellana y francés, pasando rápidamente a las especialidades de su vocación: Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. Estuvo implicada en el Programa de Integración desde los inicios como proyecto experimental. Intervino en la apertura de diferentes



¹ Entrevista realizada por Fernando M. Faci Lucia, Jorge Cabezas Prieto y José M. Cabrera Delgado

aulas de apoyo de la zona rural. Ha sido asesora de formación en un Centro de Formación del Profesorado (CEP) y asesora técnica docente (ATD) en la Dirección Provincial de Educación de Valladolid. Es inspectora desde el año 2002. En el año 2003 accedió al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria (PES) en la especialidad de Orientación. En el año 2014 obtuvo su doctorado en Educación. Actualmente compagina su desempeño de inspectora con el de profesora asociada del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid.

Su interés por la educación le llevó a ser Subdirectora de la desaparecida revista OGE (Organización y Gestión Educativa). Hoy en día es subdirectora de la revista DyLE (Dirección y Liderazgo Educativo), continuadora de la anterior cabecera; ambas revistas, propiedad del Fórum Europeo de Administradores de la Educación² (FEAE, conocido coloquialmente en España como el Fórum) del cual, además, es la Presidenta en Castilla y León desde 2018. También es miembro del Consejo de Redacción de la Revista Aula de la Universidad de Salamanca.

La Inspección provincial de Valladolid está compuesta por 23 inspectores organizados en cuatro distritos y dispone de un negociado con 3 administrativos. Los distritos se organizan según criterios geográficos y de internivelaridad³. La organización de la inspección en grupos de trabajo sigue criterios de competencia o especialización.

En este curso 2020-2021 Carmen Romero tiene asignados centros públicos y privados, de educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional, educación especial y equipos de orientación educativa y psicopedagógica de Valladolid. Sus veinte años de ejercicio profesional en la inspección de educación lo han sido como inspectora accidental. Para quien no conozca el término, hay que aclarar que el término accidental es asimilable a interino o temporal, es decir, que se está en una comisión de servicios que se renueva cada año. Esta situación de permanente interinidad no sólo la sufre ella sino una parte importante (excesiva según nuestra opinión) de la plantilla, de la inspección de Castilla y León y de la de otras comunidades autónomas. Esto es debido a que no se realizan suficientes convocatorias de acceso al cuerpo de inspección para ocupar las vacantes existentes.

² <http://feae.eu/>

³ Por internivelaridad se entiende que un inspector puede llevar cualquier tipo de centro, ya sea de un nivel u otro, centro general o especializado.

En Castilla y León, la primera convocatoria que realizó la Junta fue en 2010, 10 años después de haber recibido las transferencias en educación y cuando la cifra de inspectores accidentales en la Comunidad alcanzaba el 66% del total.

Además de su tesis doctoral, Carmen ha publicado diferentes artículos sobre temas de atención a la diversidad y sobre inspección educativa. Una revisión de parte de sus publicaciones la adjuntamos al final de esta entrevista.

Avances: Gracias Carmen por acceder a concedernos esta entrevista. La primera pregunta se centra en tu vida profesional: ¿Qué etapas formativas y profesionales distinguirías?

R: Para mí es un placer estar con vosotros y compartir mis vivencias y aprendizajes relacionados con el campo de la educación a los que llevo dedicando vocacionalmente toda mi vida y esto es casi literal pues pasé mis primeros meses de vida oyendo a los niños de la escuela ya que vivíamos en la casa del maestro.

Os puedo decir que la época más destacada de mi formación fue la carrera de Magisterio a la que accedí a pesar de haber pasado la selectividad que en los años 80 no se exigía para entrar en una Escuela Universitaria. Fui a Magisterio por vocación y nunca me planteé cambiar el giro de mis estudios. Hice la especialidad de filología francesa que me ayudó a descubrir la importancia de la adquisición del lenguaje y su funcionamiento en diferentes trastornos, con lo que me fui a Madrid a estudiar Logopedia.

El siguiente momento importante fue cuando decidí hacer Pedagogía. Necesitaba ampliar conocimientos de los procesos de aprendizaje, del funcionamiento de las didácticas, las diferentes teorías de la educación, etc.

Después de 37 años dedicada al mundo de la educación, creo que una de las etapas más relevantes de mi historia profesional ha sido la que tuvo que ver con la puesta en práctica de la integración escolar en la segunda mitad de los años 80 ya que a un grupo de “creyentes y convencidos” nos tocó ir por los centros de EGB explicando tanto a los equipos directivos como a los claustros cómo sí era posible que el

alumnado “ordinario” compartiera clase con el alumnado que presentaba algún tipo de discapacidad o cómo era posible hacer cambios organizativos y metodológicos que nos permitieran dar una respuesta educativa adecuada a todos. En esos momentos vivimos preguntas del tipo “¿pero no se retrasará el resto del alumnado?” y aunque ahora nos parezca imposible, algunas familias nos llegaron a preguntar si “no habría peligro, si algunas discapacidades no serían contagiosas”.

Otro período profesional importante fue la participación en los proyectos internacionales de la Unión Europea HELIOS y SOCRATES ya que me permitieron conocer cómo se organizaba la integración escolar en los países más avanzados de Europa, como Suecia o Dinamarca y perder “el típico complejo de inferioridad español” pensando que los demás países siempre lo hacen mejor que nosotros. En esos años participé en la elaboración de materiales y guías de buenas prácticas que se difundían entre todos los países miembros. Y conocí como se llevaba a la práctica la integración escolar en Italia, Portugal, Grecia, Dinamarca, Noruega, Bélgica o Suecia. Tuve la suerte de participar en la Conferencia Europea de Luxemburgo. Trajimos muchas ideas de esos países como por ejemplo las aulas multisensoriales que, inmediatamente, empezamos tímidamente a montar en Valladolid.

El Centro de formación de profesores (CEP) supuso para mí embarcarme en un fuerte proceso de formación en el que el MEC, al considerarnos “los mirlos blancos” (así era como nos llamaban a los asesores de formación), puso toda la carne en el asador ya que se jugaba la difusión de la LOGSE y, por tanto, cambios muy significativos y revolucionarios en el sistema, especialmente la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y la asunción del concepto de alumnado con necesidades educativas especiales donde el alumno dejaba de ser el responsable de su discapacidad y el foco se ponía en los centros, el profesorado y la Administración con el reto de dar una respuesta educativa adecuada a cada alumno.

Pero, si he de hablar del momento crucial de mi carrera profesional, este fue el de llegada a la inspección educativa pues es el que me ha permitido tener la visión más global del sistema educativo, enriquecerme a nivel intelectual y humano y comprobar que cuando el sistema nos define como un elemento de calidad es porque lo somos.

La mayor satisfacción profesional me la produce el sentirme útil y ayudar a los equipos directivos, al profesorado y a las familias.

Avances: ¿Qué te animó a ser inspectora de educación? ¿Se han cumplido tus expectativas?

R: En mis primeros momentos nunca pensé en ser inspectora, me gustaba y sentía vocación por el mundo de la educación especial, pero os voy a explicar cómo el desarrollo profesional me llevó conscientemente a esta tarea que valoro mucho y me siento orgullosa de ejercer.

El trabajo desarrollado como asesora de formación, así como el de ATD de atención a la diversidad me fue acercando y me permitió convivir con la función inspectora, porque antes, como profesora, apenas había tenido relación. La visión que tenía de los inspectores e inspectoras como maestra en los años 80 era la de figuras lejanas al aula y a los problemas de la escuela, personas que se acercaban alguna vez a lo largo del curso a visitar al director y poco más. En estas ocasiones, el director nos solía comentar que había venido la inspección y eso suponía recordar alguna norma o hacer algún papel, pero no tuve a nivel de claustro o equipos docentes reuniones técnicas con la inspección y eso que en mi especialidad de Audición y Lenguaje suelen darse casos problemáticos que obligan a hacer reuniones con familias, profesorado de diferentes cursos u orientadores y algunos de esos casos, llegan hasta la inspección por lo que hubiera sido necesario hacer un intercambio de criterios profesionales (seguro que en la actualidad lo habríamos hecho).

Siendo asesora de formación conocí a inspectores que formaban parte del Consejo del CEP y en los centros donde se desarrollaban proyectos de formación pues contábamos con ellos como ponentes. Pero fue el puesto de ATD el que me permitió acercarme a funciones de gestión y administración y conocer la Administración “por dentro”. En esos tiempos, ejercí tareas en conexión con los inspectores como la gestión de cupos, la coordinación de los equipos de orientación, el apoyo y asesoramiento a los departamentos de orientación, etc. El hecho de estar físicamente en las mismas dependencias de la Dirección Provincial hacía fácil el contacto con los inspectores e inspectoras ya que, en esos años, tuvimos que gestionar conjuntamente

cuestiones profesionales de atención a la diversidad que, con el desarrollo legislativo de la LOGSE, adquirió mucha relevancia; se estaban llevando a cabo lo que dictaban los RRDD⁴ de 1995 y 96 de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas y de compensatoria y las órdenes⁵ de evaluación correspondientes.

La relación fue muy cordial y me sirvió para conocer el complejo, amplio y difícil trabajo de la inspección. Vi diferentes modelos de inspección, uno mayoritario más burocrático dedicado al cumplimiento de la norma y a efectuar los encargos del director provincial o Consejería de Educación de turno y, otro modelo más cualitativo que quería implicarse en una supervisión pedagógica y organizativa de los centros, cumpliendo un verdadero papel de servicio público.

En estos momentos, es cuando se produce “un empujón” pues la directora provincial me anima a ocupar una plaza de inspectora. La incorporación no me resultó difícil ya que conocía a las personas y estaba acostumbrada a visitar los centros y trabajar con ellos. Mi caso es atípico pues no procedo de la dirección de un centro, como la mayoría de los inspectores, pero estoy convencida de que los dos puestos anteriores me prepararon y me dieron la madurez suficiente para desempeñar el rol de inspectora y las competencias profesionales que el puesto exige. Viendo las recientes competencias profesionales que establece el Decreto 12/2021 de la Inspección de Educación en Cataluña con las que estoy plenamente de acuerdo pues son esenciales para nuestro trabajo, compruebo que algunas de ellas ya las había puesto en marcha con mi experiencia profesional anterior como es el caso de técnicas y estrategias de asesoramiento, acompañamiento y evaluación, y luego, he tenido ocasión de completar en mi desempeño de inspectora otras relacionadas con la supervisión. Me

⁴ Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

⁵ Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

considero afortunada por haber cursado una formación inicial que me ha dado, además, conocimientos pedagógicos y didácticos. Y me parecen competencias fundamentales las personales, sociales y de trabajo en equipo pues he vivido la experiencia de tener alguna compañera muy inteligente y preparada, pero carente de habilidades sociales, lo que le ha generado muchos conflictos. Finalmente, no me quiero olvidar de la importancia de la deontología y la ética profesional sobre la cual debemos reflexionar en inspección. Todas estas competencias profesionales que desenvolvemos en el día a día hacen que no se hayan defraudado mis expectativas iniciales.

Avances: Llevas cerca de veinte años como inspectora accidental. Desde las organizaciones profesionales entendemos que la existencia de un porcentaje elevado de inspectores de carrera mejora la independencia profesional del cuerpo. ¿Qué causas crees que originan, hoy en día, que no se convoquen oposiciones de acceso a la inspección de educación? ¿Existe otro tipo de anomalías? ¿Qué piensas del hecho de que haya un elevado número de inspectores accidentales en las inspecciones provinciales?

R: En muchas comunidades autónomas como en Castilla y León, durante muchos años no se convocaron oposiciones y los inspectores e inspectoras íbamos accediendo como accidentales por diferentes procedimientos, según la Consejería de Educación iba indicando. Hubo una enorme falta de interés en consolidar las plantillas, seguramente porque históricamente ha sido más fácil maniobrar con inspectores cautivos ante la renovación de una comisión de servicios, que con plantillas completas y definitivas en su plaza. Esta idea de la cual hemos hablado los compañeros en la inspección en cientos de ocasiones, la desarrolla brillantemente José M^a Hernández (2019), en su artículo “La inspección educativa y la cultura escolar en España”⁶.

Sin lugar a dudas, como señaláis en vuestra pregunta, la accidentalidad resta independencia al cuerpo de inspectores. Es un problema común en más comunidades autónomas. En los últimos años, en CyL, la situación está cambiando y poco a poco

⁶ Hernández Díaz, J.M. (2019). “La inspección educativa y la cultura escolar en España. Génesis, proceso constituyente y actualización de funciones”. *Revista Aula*, 25, 59-89

los puestos han ido cubriéndose por oposición. A pesar de ello, la tasa de accidentalidad sigue siendo alta.

Sigo siendo accidental, durante bastante tiempo estuvimos pidiendo a la Administración a través de nuestras organizaciones, como ADIDE, que solucionaran esta situación por medio de sistemas de promoción interna como otros que existen en la Administración pública. Esto no se llevó a efecto y cuando se convocaron oposiciones ya se nos habían pasado los años y con ellos la capacidad memorística, la base fundamental de la oposición. A la inspección, generalmente, no se entra joven y cuando quisieron salir los procesos de oposición, muchos compañeros y compañeras no nos vimos con fuerza para afrontar este duro proceso de selección. El Secretario de Estado para la Educación, Alejandro Tiana, al que acabo de entrevistar⁷, anuncia que se está trabajando respecto al profesorado su formación inicial, su acceso y su desarrollo profesional; supongo que alguna de estas cuestiones afectará también a la inspección como cuerpo docente que somos.

AVANCES: ¿Hasta qué punto consideras que tu trabajo como inspectora de educación contribuye a la mejora del proceso enseñanza- aprendizaje y, en definitiva, a la mejora de la calidad de la enseñanza?

R: Ojalá influyéramos más en la mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje pero sinceramente creo que, tal y como se desarrolla en la práctica nuestro trabajo, tenemos poca implicación real en esta cuestión.

Debería ser una de las principales tareas estar más con los equipos directivos y con las comisiones de coordinación pedagógica en los centros. Hay que tener en cuenta que nosotros somos un cuerpo docente, por lo tanto, nuestra perspectiva no es administrativista pura, sino que está íntimamente relacionada con la docencia. No nos olvidemos de que alguna de las funciones principales que asigna la ley a la inspección educativa tienen que ver claramente con los procesos de enseñanza y aprendizaje: supervisar, evaluar, desde el punto de vista pedagógico...; supervisar la práctica

⁷ Romero Ureña, C. y Hernández Díaz, J. M^a (2021). Entrevista A cerca de la LOMLOE. *DyLE* n^o 6 pp. 53-57

docente y colaborar en su mejora continua; participar en reuniones con los órganos de coordinación docente; analizar la documentación pedagógica; etc.

Es impensable que un inspector pueda llegar a todos los departamentos, ciclos y aulas, pero sí puede y yo lo intento en el trabajo diario: estimular al profesorado para que se incorpore a diferentes modalidades de formación, asesorarles en cuestiones fundamentales del currículo y de los procesos didácticos, alentar a los centros hacia la mejora e innovación informado de proyectos y programas, explicando experiencias pedagógicas o reconociendo el trabajo bien hecho, etc.

Veo en los centros que la inspección sigue teniendo credibilidad y cuando llevamos a cabo tareas de formación y asesoramiento en los mismos, el profesorado nos valora positivamente. Pienso, y así lo he manifestado en más de un artículo, que desempeñamos un papel fundamental como mediadores que resulta muy útil para tranquilizar a los equipos directivos, al profesorado y a las familias, muchas veces con solo escucharlos, darle nuestro punto de vista fundamentado en la norma y en la experiencia, los problemas se suavizan o se resuelven y, generalmente, se evitan males mayores.

Podríamos ser más eficaces ayudando a mejorar el funcionamiento de los centros si las Administraciones educativas no nos cargaran de tanta tarea burocrática. Serafín Antúnez y Patricia Silva⁸ señalan que somos un colectivo profesional de talentos valiosos y habitualmente desaprovechados que podríamos influir más en los procesos de formación.

AVANCES: Háblanos de tu tesis doctoral titulada “La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid”⁹, dirigida por los doctores Julia Boronat Mundina y Santiago Esteban Frades. ¿Cómo pudiste compaginar la vida profesional, familiar y la elaboración de

⁸ Antúnez S. y Silva P. (2020). La formación de directores y directoras y la inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa*

⁹ Romero Ureña, C. (2014). La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).

una tesis tan extensa? ¿Cómo ha sido recibida en los medios especializados?
¿Animarías a otros compañeros a comenzar la aventura de hacer una tesis doctoral que no tenga repercusión directa en la carrera profesional?

R: Compaginar este trabajo con la vida profesional y familiar no siempre es fácil pero investigar en un tema que si te gusta “engancha”, se convierte en tu hobby para los momentos de ocio y además, en casos como los nuestros que no deseamos hacer currículo universitario, cuentas con la ventaja de investigar sin prisa.

La tesis supuso para mí, un trabajo de indagación de varios años, esto es lo habitual, pero lo que no es tan habitual es que en estos tiempos (hay que tener en cuenta que la defendí en 2014), hiciera dos tesis en una.

Me puse a investigar en el por qué cambiaron las circunstancias en torno al mundo de la discapacidad, por qué había habido consenso político en favor de los derechos de las personas con discapacidad (en este punto fue muy curioso el estudio de los debates parlamentarios a los que me tocó acceder), o por qué este cambio social llegaba a España tan tarde, etc. Paralelamente a esto, fui descubriendo que Valladolid había sido una ciudad pionera en la puesta en marcha de las medidas que favorecían la integración escolar, que incluso había introducido novedades no reguladas y que había personajes en nuestra historia cercana, como el médico Pedro Gómez Bosque, el psicólogo José Peinado Altable y el maestro Salustiano Rodríguez Vega que habían jugado un papel muy relevante en pro de vaciar los centros educación especial de alumnado que nunca debería haber estado escolarizado en ellos pues, por ejemplo, había alumnos que conseguían el título de graduado escolar. Estudié el nacimiento y crecimiento de todos los centros e instituciones de Valladolid que atendían a alumnos con discapacidad, la evolución de la orientación educativa..., pero todo bajo la base de las personas aún vivas con las que me entrevisté. La parte más entrañable la viví con los alumnos de integración y de los centros de educación especial, ya hombres y mujeres que, sin dudarlo, a pesar de explicarme los avatares negativos que habían vivido defendían, por encima de todo, la integración en aulas ordinarias. Así que amplí mi tesis, pues realmente la hacía a modo de disfrute personal y me embarqué en el segundo volumen dedicado a Valladolid. Paré, porque mis directores me dijeron que ya tenía que dejarlo, pues como podéis imaginar, en una investigación tan amplia se abrían nuevos focos permanentemente y todos eran interesantes.

En la tesis descubrí la trascendencia de la LODE en cuanto al reconocimiento del derecho a la escolarización de todo el alumnado; de la LOGSE acuñando el concepto de necesidades educativas especiales y de la LOE integrando el concepto de inclusión.

El día de la defensa de la tesis acudieron familias, alumnados, compañeros y diferentes profesionales del campo de la discapacidad y fue, aparte de un acto académico, un acto social muy entrañable.

Los medios especializados como el INICO¹⁰ de la Universidad de Salamanca dirigido por Miguel Ángel Verdugo me pidieron permiso para colgar la tesis en su página web y recibí muchas felicitaciones. Es una tesis que sigue estando en vigor y que tiene muchas visitas y citas. Estoy adaptando el volumen dedicado a Valladolid para publicarlo en papel, pero voy muy despacio pues tengo muchos frentes abiertos.

Me preguntáis que si animaría a otros compañeros a comenzar la aventura de hacer una tesis doctoral aunque no tenga repercusión directa en la carrera profesional y la respuesta es contundentemente “sí”, ya que el proceso de maduración, estructuración mental, aprendizaje, procesamiento de la información, etc., que sufre un investigador es impresionante: ser capaz de manejar mucha información, rastrear y analizar la bibliografía, demostrar una hipótesis, elaborar pensamiento y plasmarlo por escrito..., es difícil pero muy rico para un inspector. Y realmente, cualquier tema educativo tiene repercusión en nuestro trabajo; en mi caso, por ejemplo, el rastreo normativo, el análisis de los debates parlamentarios, la búsqueda de Resoluciones e Instrucciones que no se publican en BOE, etc., ha supuesto un complemento útil en mi vida laboral.

AVANCES: Dice Atkinson que contar historias está en nuestra esencia humana (“Storytelling is in our blood”)¹¹ ¿Podrías explicarnos en qué consiste la técnica de “historias de vida” utilizada en las ciencias sociales? ¿Qué ventajas y riesgos conlleva esta técnica?

¹⁰ Instituto universitario de integración en la comunidad de la Universidad de Salamanca

¹¹ Atkinson, R. (2001) *Life Story Interview*, en Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2001). *Handbook of interview research: Context and method*. Sage Publications.

R: Empecé a darme cuenta de lo desconocida que era la inspección educativa, dentro del mundo de la universidad y de las familias, pero también en el de los docentes no universitarios y los equipos directivos cuando son nuevos. De hecho, he visto como a lo largo de los años han ido llegando compañeros y compañeras a la inspección que se han sorprendido ante lo desconocido del trabajo que desarrollamos y el volumen del mismo. Aún queda en el imaginario colectivo el recuerdo del inspector fiscalizador y el resto de las funciones que ejercemos son ignoradas.

Por eso empecé a indagar en técnicas que nos dieran a conocer, de fácil lectura e incluso amenas y me encontré “las historias de vida” que permiten hacer un análisis de la realidad del día a día, plasmarlo por escrito y mostrar cómo se va generando la historia; así se va comprendiendo el presente y podemos hacer proyecciones.

Como señalan Rodríguez Gil y García (1996), las historias de vida son útiles para construir el acervo de las diferentes profesiones y son una técnica de investigación cualitativa, dentro del método biográfico-narrativo que se basa en el análisis que realiza el investigador y en la reproducción de su propia experiencia o de la que le transmiten otras personas. Me gusta especialmente la interpretación de Ruiz Olabuélaga (2012) pues considera muy eficaces las historias de vida como metodología que enseña la interpretación que los profesionales reflejan de la realidad que viven.

Las historias de vida no son nada desdeñables ya que nos permiten generar versiones alternativas a la oficial o a la creencia popular a partir de la narración de experiencias personales. He encontrado en la literatura educativa historias de vida de profesores; sin embargo, me ha resultado difícil encontrarlas de inspectores o inspectoras. Os puedo citar, por ejemplo, la de M^a Teresa López del Castillo titulada “La inspección que he vivido” (1993).

La primera vez que puse en práctica esta técnica fue para el libro de Esteban Frades¹² y la experiencia me resultó muy gratificante porque me permitía hacer una especie de “reflexión en la acción-narración” por lo que repetí en un artículo titulado “El día a día

¹² Esteban Frades, S. (2014). *La inspección de educación. Historia, pensamiento y vida*. Oviedo: KRK ediciones y ADIDE CyL.

de una inspectora de educación”¹³ para un monográfico de la Revista Aula, en el que narra las actuaciones que realizamos en un día de cada trimestre escolar, las visitas que podemos recibir, las llamadas, las salidas a los centros, etc., con sus correspondientes reflexiones, anécdotas y como no, las conclusiones en torno al desempeño profesional.

Las ventajas de esta técnica creo que quedan descritas en esta respuesta y los riesgos que conlleva, bajo mi punto de vista, son los que comporta una narración si no se asume con rigor, seriedad y honestidad. Creo, además, que no se debe aplicar la autocensura de los temas, es decir, caer en la superficialidad de abordar solo las actuaciones o hechos que agradan al investigador pues esto invalida radicalmente la técnica.

AVANCES: La Universidad de Valladolid oferta un “Máster Universitario en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos” en el cual participas ¿qué supone para ti esta implicación?

R: Un grupo de personas, en concreto cuatro inspectores, llevamos dos años trabajando el tema con el director del departamento de pedagogía y actual decano de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid Mariano Rubia Avi que nos ha apoyado en la idea de sacar adelante este máster, finalmente, y con el apoyo de más compañeros, lo hemos logrado y empieza a funcionar el curso 2021/22 después de una preparación ilusionante y motivadora.

Hay pocos másteres de esta tipología en España. Considero fundamental que exista un máster universitario que forme profesionales tanto en el ámbito de la dirección escolar como de la inspección educativa. Estoy convencida de que con el tiempo se convertirá en un requisito para poder ejercer estas profesiones.

El máster se desarrolla en 60 créditos dirigidos a la adquisición de conocimientos y capacidades tanto a nivel teórico como práctico necesarios para el desempeño de las diferentes funciones, a proporcionar estrategias e instrumentos que capaciten para

¹³ Romero Ureña, C. (2019). “La inspección educativa”. *Revista Aula*, 25, 171-188

realizar gestiones efectivas, a apoyar en los procesos de toma de decisiones y resolución de conflictos, a anticiparse a los problemas, a desarrollar habilidades y actitudes para el liderazgo o a potenciar la inclusión, la reducción de desigualdades y la calidad educativa, entre otros. Las competencias generales y específicas que se han programado, así como el plan de estudios creo que están bien diseñados para conseguir un máster profesionalizante que consta de cuatro bloques, el primero dirigido a las políticas y sistemas educativos, el segundo a la dirección estratégica de organizaciones educativas, el tercero a la gestión operativa de organizaciones educativas y el último a la supervisión y evaluación de las mismas.

Yo impartiré una asignatura que coincide al cien por cien con mi perfil profesional que es “Proyectos de inspección y dirección para una sociedad y educación inclusiva y participativa” y otra que considero imprescindible “Historia y deontología de la inspección educativa y su régimen jurídico”.

De momento, estamos satisfechos por el interés que está suscitando.

AVANCES: ¿Por qué crees que sale tan bien parada Castilla y León en los anteriores informes Pisa? Además del papel de los padres, profesorado, etc. ¿te planteas en qué medida puede influir el ejercicio de las funciones de la inspección y el tuyo en particular en estos resultados?

R: Yo creo que el hecho de que los resultados de los informes PISA de Castilla y León sean mejores que los de la media española se debe fundamentalmente, por una parte, a las características culturales de las familias castellanoleonesas y, por otra, a las características del tejido productivo y económico de esta comunidad. CyL no es, por lo general una tierra “de emprendedores”, los jóvenes con 16 años no salen a un mercado laboral que les oferta trabajo y sueldo rápido; aquí las familias, desde siempre, han estado concienciadas de que es a través de los estudios como se podía progresar. Creo que esta variable de las familias por darle estudios y un futuro mejor a sus hijos es la más potente e históricamente ha sido y es la clave de porqué están tan bien preparados los alumnos.

Otro factor que mencionar es el que origina la influencia de las universidades que produce una constante inquietud cultural y un ofrecimiento formativo variado. En esta comunidad, desde tiempos pasados el grado de alfabetización es alto.

Es legítimo que las administraciones educativas se arroguen el protagonismo de estos resultados, pero son las variables anteriores, que por supuesto también intervienen en las decisiones políticas y en el nivel de exigencia al profesorado, las más poderosas. Prueba de ello es que si se hubieran realizado pruebas anteriores a PISA, por ejemplo en los años 80 o 90, los resultados serían muy similares, lo que demuestra que no importa quien esté en la administración educativa en cada momento.

Hay otros factores que, aunque no los considero determinantes, si contribuyen a los buenos resultados, son la buena convivencia estructural que existe en los centros o el bajo nivel de absentismo escolar.

En relación con en qué medida puede influir la inspección en estos resultados, he de decir que soy pesimista; de hecho, si ejerciéramos las funciones que nos atribuye la ley, nuestras actuaciones sí podrían tener peso en los resultados, pero dado que dedicamos demasiado tiempo a la gestión, creo que nuestra influencia, en este tema, es mínima.

AVANCES: ¿Qué opinión te merece la LOMLOE en materia de compensación e inclusión educativa?

R: Creo que con la LOMLOE asistimos a un nuevo cambio conceptual a partir del cual ya no deberíamos centrarnos tanto en el concepto de diversidad que convendría ir superando por ser una obviedad en nuestros tiempos y centrarnos de lleno en el de equidad que la ley nos transmite basándose en los planteamientos internacionales para los cuales la educación supone igualdad.

La LOE ya introdujo, aunque con calzador, el principio de inclusión educativa. Yo estoy convencida de que aún no se comprende en toda su dimensión por una parte del profesorado y por algunos sectores de la administración educativa. La LOMLOE no solo lo mantiene sino que, desde mi punto de vista, favorece la inclusión dando

relevancia a un currículo adelgazado de contenidos y más competencial e incluso, organizado por ámbitos; proponiendo el regreso de los Programas de Diversificación Curricular; presentando un sistema metodológico pensado para la utilidad de todo el alumnado y un mayor grado de autonomía pedagógica y organizativa. Además, la ley expone otros aspectos más concretos que podemos considerar inclusivos: la secuenciación por ciclos, beneficiosa para ciertos alumnos al facilitarles más un mayor tiempo para su proceso de enseñanza y aprendizaje o la dedicación a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas en horario lectivo. Mantiene, de las leyes anteriores, planteamientos ineludibles para la inclusión del alumnado como son la atención personalizada a las necesidades de aprendizaje de cada alumno, la prevención de dificultades de aprendizaje a través de diferentes medidas y lo más rápido posible, una evaluación cualitativa del alumnado (no estandarizada), la realización de diagnósticos precoces o el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo, de todos conocidos.

Quizá lo más llamativo haya sido la reacción social que se ha producido ante el derecho a la educación inclusiva reconocido en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y los incumplimientos en el sistema educativo denunciados por el Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en una investigación hecha pública en 2018 donde se ha instado a eliminar la educación segregada. Pienso que en los centros educativos sigue existiendo segregación, como señala el Comité y que hay demasiados intereses creados por parte de algunos profesionales e instituciones para mantenerse inamovibles, además, del miedo de los padres a un cambio donde supuestamente sus hijos estarían más desprotegidos, que es absolutamente lícito.

Sobre este tema me gustaría recomendar el libro de Fernando Rey¹⁴, anterior Consejero de Educación de CyL y catedrático de Derecho Constitucional, que señala como un aspecto positivo de la LOMLOE que reconozca la existencia de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa y proponga medidas para paliarla.

¹⁴ Rey, R. (2021). Segregación Escolar en España. Marco Teórico desde un enfoque de derechos fundamentales y principales ámbitos: socioeconómico, discapacidad, etnia y género. Madrid. Marcial Pons.

AVANCES: En relación con las revistas que conoces bien, OGE ha desaparecido y ha sido sustituida por DyLE. ¿Qué ha provocado que el Fórum haya dejado atrás la cabecera OGE? ¿No es factible poner a disposición del público, los números de OGE?

R: Una de las actividades más representativas del Fórum Europeo de Administraciones de la Educación (FEAE) ha sido siempre la publicación de su revista educativa que en los últimos años ha pasado de ser OGE (Organización y Gestión Educativa) que se publicaba en papel a convertirse en DyLE (Dirección y Liderazgo Educativo), que es una revista digital¹⁵.

OGE empezó en los años 90 y ha durado hasta 2018 siendo editada por Escuela Española, Ciss-Praxis y Wolters Kluwer y sufragada por los socios del Fórum. Ha sido una revista a caballo entre lo académico y la divulgación, dirigida por profesionales de mucho prestigio como por ejemplo Manuel Álvarez, Avelino Sarasúa, Nélida Zaitegui o Fernando Andrés, entre otros.

En 2019, se produce un punto de inflexión y se materializa un cambio cualitativo en la revista al transformarla al formato digital, hecho que coincide con la digitalización de muchas de las revistas más conocidas del ámbito educativo. El cambio de formato y de nombre nos llevó dos años de deliberaciones, pero veíamos la necesidad de hacerlo pues queríamos, básicamente, conseguir reducir los costes y llegar a un mayor número de lectores, y esto sin perder nuestras señas de identidad ni la repercusión que tenemos en España y en Latinoamérica. Vivimos muchas dudas y el temor de que la nueva revista se diluyera y perdiésemos la identidad para los que llevaban casi 30 años leyéndonos.

El cambio de cabecera vino dado pues considerábamos importante hacer un cambio hacia la modernización y esta cabecera no nos acababa de gustar, le faltaba el componente de “liderazgo” que incorporamos en el nuevo nombre DyLE.

¹⁵ Romero Ureña, C. y Andrés Rubia, F. La evolución de una revista en papel a digital: de organización y gestión educativa (OGE) a dirección y liderazgo educativo (DYLE) del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Revista Aula 27, pp. 61-79 (2021)

De momento en OGE no tenemos liberado el libre acceso, es un tema que está pendiente de resolver en el Fórum pues hay asuntos legales de propiedad que tenemos que resolver.

AVANCES: La nueva revista DyLE se publica únicamente en formato electrónico. A los primeros números publicados de DyLE se puede acceder libremente. ¿Qué dificultad existe para que no se pongan a disposición del público los últimos números de vuestra revista DyLE? ¿Es para que sólo se ofrezcan a los socios del Fórum y, con ello, lograr la “fidelización” de los afiliados?

R: En DyLE, Dirección y Liderazgo Educativo, vamos poniendo los números en abierto al año de haber sido publicados. Es un tema que en el Fórum también llevamos tiempo debatiendo. Hay un sector que considera que los miembros del Fórum deben tener privilegios frente al resto del público y el hecho de que reciban la revista en exclusividad es su valor añadido. Otros miembros del Consejo de Redacción, entre los que yo me encuentro, consideramos que la revista debe ser de acceso libre y gratuito para todos, que no podemos perder frescura esperando un año para el gran público en algunos temas, como, por ejemplo, en el monográfico¹⁶ que sacamos ahora en julio sobre la LOMLOE y que ni el conocimiento ni la información pueden tener dificultades de acceso.

AVANCES: En marzo de 2020 has coordinado en DyLE, junto con Graciela Pérez Contreras, un apartado monográfico titulado “Pobreza y Educación”. Unos meses después, la investigación realizada por Jacovkis y Tarabini¹⁷ advierte que, según su estudio, la pandemia está afectando en mayor grado a la atención educativa de los niños y niñas de los centros públicos, con especial incidencia en la Educación Primaria y las clases sociales más desfavorecidas. ¿No crees que para compensar el efecto de empobrecimiento educativo de los más desfavorecidos sería conveniente mantener

¹⁶ DyLE 10 (2021)

¹⁷ Jacovkis, Judith y Tarabini, Aina (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 14(1), 85-102. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>.

al menos una parte significativa del cupo del profesorado que se estableció durante este curso escolar 2020-2021? ¿Hasta dónde crees que afecta a la mejora de la calidad y la equidad una mejor ratio docente?

R: Cuando hicimos el monográfico de “Pobreza y Educación” no podíamos ni imaginar la que se nos venía encima con la COVID y las repercusiones que esta iba a tener en el alumnado más desfavorecido. Las situaciones de desigualdad que se han generado han sido puestas de manifiesto no solo en el estudio de Jacovkis y Tarabini, otros muchos también están estudiando los efectos de “la brecha digital”. Algunos documentos que considero significativos para que los inspectores e inspectoras tengamos en cuenta son, por ejemplo, los informes COTEC¹⁸; la clasificación de las tres brechas siguiendo a Fernández Enguita (2020)¹⁹ que señala una brecha de acceso (no tener acceso a la conexión o dispositivos), una brecha de uso (no tener ni tiempo ni calidad) y una brecha escolar que depende de las habilidades del profesorado, la disponibilidad de recursos, la adecuación de las plataformas *on line*, etc.; el análisis de equidad que realiza la Comisión Europea²⁰; el de Ainscow, M.²¹ que como consultor de la UNESCO hace una recopilación de argumentos favorables para la implantación de políticas educativas inclusivas de orientación para involucrar al alumnado en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento.

Las medidas a adoptar son urgentes pues aunque es difícil salir de la pobreza la escuela es una oportunidad para ello. En mi experiencia como inspectora veo como en muchos centros no existe la aporofobia acuñada por Adela Cortina, se lucha por los alumnos, por apoyarlos, por sacarlos adelante pues las cifras de pobreza infantil en España son alarmantes e indecentes: el 28,3 % según Save de Children o, según

¹⁸ COTEC (2020). Documento 1. COVID-19 y Educación I: problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria. <http://informecotec.es/>

Documento 2: (2021) “La escuela es lo primero” en: <https://cotec.es/una-treintena-de-propuestas-para-afrontar-los-retos-educativos-surgen-de-la-escuela-lo-primero/>

¹⁹ Fernández Enguita, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. Cuaderno de Campo (31 marzo). <https://blog.enguita.info/>

²⁰ European Commission (2020). Equity in school education in Europe. Structures, policies and student performance. Eurydice report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency y European Commission (2020). Eurydice Brief. Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

²¹ Ainscow, M. Inclusión y equidad en la educación: Dar sentido a los desafíos globales. *Prospects* 49, 123-134 (2020)

el estudio de la Plataforma Infancia España (2020), uno de cada tres niños está en riesgo de pobreza o exclusión social. El planteamiento de UNICEF es el de instar a los gobiernos para que sitúen a los niños y jóvenes en el centro de sus decisiones.

Y aunque la Administración educativa por sí sola no puede paliar la pobreza, sí puede trabajar en pro de minimizar el empobrecimiento educativo con la medida que citáis vosotros de mantener los cupos de profesorado que se han desplegado en este curso ya que con ratios más aminoradas se puede trabajar de manera más personalizada con el alumnado y, por supuesto, contribuir a la mejor de la calidad y equidad. Los medios de comunicación ya se están haciendo eco de las reivindicaciones de federaciones de padres, sindicatos de profesores y equipos directivos para que los “profesores covid” se queden en los centros.

AVANCES: Al leer tu artículo “El día a día de una inspectora de educación” (2019) los inspectores nos vemos muy reflejados en tu relato, puesto que el “día a día” del ejercicio profesional de los inspectores de educación es parecido en todo el territorio español. Se percibe que el inspector de educación es el eje en el que pivota una parte importante de la gestión diaria del sistema educativo. En el apartado de conclusiones dices lo siguiente:

[...] el papel de la Inspección de Educación es muy complejo y variado, es fácil que en un solo día ejerza tareas de control, evaluación y supervisión; de asesoramiento pedagógico, curricular, legal o administrativo; de *coach*, etc.

A lo largo del tiempo, he podido constatar que la sola presencia del inspector/a, en muchas ocasiones, es fundamental para tranquilizar a los equipos directivos, al profesorado y a las familias que cuentan con nosotros; con solo escucharlos y darles nuestro punto de vista, fundamentado en la norma y en la experiencia, los problemas se suavizan o se resuelven y evitan a la Administración entrar en procesos burocráticos.

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

R: Habría que verlo desde tres planos o perspectivas: el legal, el de organización y funcionamiento en la vida real y el de mejoras profesionales.

En el legal, hay pocas mejoras que hacer pues la inspección educativa está bien definida desde el mandato constitucional y desde la LOPEGCE (1995). Las diferentes leyes educativas promovidas por partidos políticos opuestos han coincidido en mantener prácticamente las mismas funciones, atribuciones y organización de la inspección y la nueva ley de educación, LOMLOE (2020), ha mejorado algunas cuestiones como la de añadir los conceptos de supervisión y evaluación como competencia y responsabilidad de los poderes públicos. Además, esta ley refuerza profesionalmente a la inspección educativa al aumentarle funciones y atribuciones sustantivas. Pero fundamentalmente, la mejora se produce cuando se incorporan cuatro principios de actuación en el ejercicio profesional: respeto a los derechos fundamentales; profesionalidad e independencia de criterio técnico; imparcialidad y eficiencia y transparencia. Por tanto, el marco legal básico me parece adecuado y satisfactorio.

El problema, y dónde habría que hacer cambios sustanciales, está en el día a día, cuando multitud de tareas de mera gestión administrativa y burocrática nos desvían de realizar las funciones principales atribuidas por la ley. No solo es una opinión personal ya que conoceréis que, desde hace años, diferentes investigaciones, tesis doctorales, artículos científicos, asociaciones de inspectores, sindicatos de profesores, federaciones de madres y padres y hasta instituciones como el Consejo Escolar del Estado vienen poniendo en la palestra el grave problema de burocratización de la inspección. En el diagnóstico del documento “Marco Estratégico para la Inspección Educativa en Castilla y León 2017-2020” se refleja una encuesta que se hizo a los inspectores en la cual, entre otras cosas, se manifiesta que hacemos muchas cosas y actuaciones de “poco valor añadido” a la educación. En consecuencia, habría que dar un giro paradigmático en este campo.

En 2019 la revista Aula de la universidad de Salamanca publicó un monográfico con el título “La Inspección de Educación a examen”, en el que colaboré y en el que el

inspector Esteban Frades, apoyándose en estudios como los de Soler Fierrez, defiende la tesis de la supervisión educativa como función principal de la inspección, lo que supone llevar a cabo una inspección planificada, continuada, cíclica e integral de los procedimientos organizativos y didácticos de los centros y las aulas. Esto nos lleva a los inspectores a priorizar entre nuestras actuaciones el compromiso con los principios y fines de la educación, el respeto y apoyo a la autonomía de los centros, el fomento del cambio educativo, la consideración de la educación como servicio público, el apoyo al liderazgo pedagógico, la mediación en la resolución de conflictos, la promoción de la participación escolar, la potenciación de las funciones del profesorado y renovación pedagógica, etc.

En cuanto a lo profesional, pertenezco a ADIDE Castilla y León desde el primer día que entré en la inspección; pienso que las asociaciones son un instrumento útil y me sumo a lo que estas vienen reivindicando desde hace tiempo. Por un lado, cuestiones referidas al status administrativo y la organización, un tema que ya hemos abordado antes: el preocupante alto número de inspectores accidentales, y otras cuestiones como la mejora en la autonomía de la dependencia administrativa; las condiciones de trabajo pues las plantillas son insuficientes; las retribuciones de acuerdo con las especiales características del puesto; favorecer la carrera profesional, una formación continua rigurosa, licencias y visitas de estudio... Todos sabemos que otros tipos de inspecciones (hacienda, sanidad, trabajo, etc.) están mejor tratadas en sus condiciones profesionales que nosotros.

Pienso que deberíamos hacer un esfuerzo individual y colectivo por centrar nuestro rol en lo importante, ahora vamos a tener una oportunidad estupenda de intervenir para asesorar en la implantación del nuevo currículo competencial, pero para ello debemos formarnos bien pues no es una tarea fácil y ya deberíamos estar dedicándole tiempo a este tema. Debemos ser una organización inteligente que se anticipe y sea previsor y creo que, en muchas ocasiones, vamos a remolque de la realidad.

No me quiero despedir de vosotros sin reconocer el esfuerzo que hacéis promoviendo activamente esta revista de Avances en Supervisión Educativa pues es un instrumento que favorece nuestro su desarrollo profesional. Y daros las gracias por haber contado conmigo.

AVANCES: Muchas gracias por tu colaboración.

Publicaciones, por orden cronológico, de Carmen Romero Ureña

Publicaciones, por orden cronológico, de Carmen Romero Ureña

Romero Ureña, C. y Hernández Díaz, J. M^a (2021). Entrevista a Alejandro Tiana acerca de la LOMLOE. *DyLE* nº 6, 53-57.

Romero Ureña, C., Andrés Rubia, F. (2021). La evolución de una revista en papel a digital: de Organización y Gestión Educativa (OGE) a Dirección y Liderazgo Educativo (DYLE) del Fórum Europeo de administradores de la Educación. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (27), 61-79.

Andrés Rubia, F., Romero Ureña, C. (2019). Tiempo de mudanzas. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, (1), 4-6.

Romero Ureña, C. (2018). Diálogo con Fernando Rey, Consejero de Educación de la Junta de Castilla y León. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (Vol. 26, Nº. 3), 16-23. Ciss-Praxis.

Esteban Frades, S., Romero Ureña, C. (2019). Conversación con Joaquín Díaz. Etnógrafo. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 2019; 0(38), 391-44.

Romero Ureña, C. (2019). El día a día de una inspectora de Educación. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*; 0(25), 171-188.

Romero Ureña, C. (2018) Formación y acceso a la profesión docente. Entrevista a Juan Carlos San Pedro Veledo. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 2018; 26(5), 45-48.

Romero Ureña, C. (2018) 5ª Jornada de Primavera del FEAE Castilla y León. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 2018; 26(4), 6-7.

Romero Ureña, C., Hernández Gómez, C. (2017). Ángel Gabilondo, precursor del Pacto Educativo por la Educación. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 25(4), 38-41.

Romero Ureña, C. (2017) El pacto educativo. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 25(2), 6-8.

Romero Ureña, C., Hernández Gómez, C. (2017). El Pacto Nacional por la Educación: ¿posibilidad o quimera? *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 25(4), 15.

- Romero Ureña, C. (2017). Reseña del libro “La inspección de educación. Historia, pensamiento y vida” del autor Santiago Esteban Frades. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 0(36), 444-446.
- Benito Orejas, et al (2017). Metodología aplicada en el estudio del desarrollo del lenguaje en niños con detección temprana de la hipoacusia neonatal. *Revista ORL* 8(2), 85-13.
- Romero Ureña, C., Andrés Rubia, F. (2016). Entrevista a Pablo Gentili. No puede haber oportunidades si no se democratiza el acceso y la permanencia en la escuela. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 24(4), 39-43.
- Romero Ureña, C., Andrés Rubia, F. (2016) La educación en Latinoamérica. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 24(4), 15.
- Romero Ureña, C. (2015). Entrevista a Mariano Fernández Enguita. La escuela es la única forma de institucionalización de la infancia que queda en la sociedad. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 23(6), 39-43.
- Romero Ureña, C. (2015). Reseña del libro «La inspección de educación. Historia, pensamiento y vida» de Santiago Esteban Frades. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* 0(21), 259-26.
- Romero Ureña, C. (2014) Los servicios educativos de apoyo a la integración escolar y su evolución hacia la inclusión educativa. El ejemplo de la provincia de Valladolid. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* 0(22).
- Romero Ureña, C. (2014). *La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).