

**Internacionalización de la inspección educativa: evidencias,  
transferencias y propuestas a partir de dos movilidades  
Erasmus+ en Portugal**

/

**Internationalising Educational Inspection: Evidence, Transfer  
and Proposals from Two Erasmus+ Mobilities in Portugal**

**Maravillas Fernández López**

**Virginia Rodríguez Romero**

**Emilia M.<sup>a</sup> Jiménez Mesas**

*Servicio de Inspección Educativa de Andalucía (Jaén/Málaga), España.*

**DOI:** <https://doi.org/10.23824/ase.v0i45.1077>

**Resumen**

Este artículo analiza el valor profesional y organizativo de dos actuaciones de movilidad Erasmus+ de *job shadowing* realizadas en Portugal por tres inspectoras andaluzas y lo contrasta con una encuesta nacional a afiliados de ADIDE. El estudio combina observación directa, notas de campo, análisis documental, revisión normativa y bibliográfica y explotación descriptiva de la encuesta. Los contextos observados fueron la evaluación externa de un agrupamiento escolar público en Oeiras, el Agrupamiento de Escolas Conde de Oeiras y la observación de la Escola Profissional Almirante Reis, centro de formación profesional en Lisboa. Los resultados identifican seis elementos transferibles: preparación rigurosa de las visitas, entrevistas guiadas por hipótesis, observación de aula con foco pedagógico, estructura estable de inclusión a través del

EMAEI, elaboración colegiada de informes y cultura de calidad vinculada a EQAVET. La encuesta confirma la disposición hacia la internacionalización y detecta carencias en formación, redes y apoyo institucional. Se proponen medidas para integrar la línea en la planificación inspectora, en Andalucía.

**Palabras clave:** inspección educativa; internacionalización; Erasmus+; evaluación externa; inclusión educativa; transferencia.

### **Abstract**

This article analyses the professional and organisational value of two experiences of Erasmus+ job-shadowing mobilities carried out in Portugal by three Andalusian education inspectors and contrasts the findings with a national survey of ADIDE members. The study combines direct observation, field notes, documentary analysis, a review of relevant regulations and literature, and descriptive use of survey data. The observed contexts were the external evaluation of a public-school cluster in Oeiras and the visit to Escola Profissional Almirante Reis, a vocational education institution in Lisbon. The results identify six transferable features: rigorous preparation of visits, hypothesis-led interviews, classroom observation focused on pedagogy, a stable inclusion structure through EMAEI, collegial report writing, and a quality culture linked to EQAVET. The survey confirms a positive disposition towards internationalisation while revealing shortcomings in training, professional networks, and institutional support. The article proposes measures to integrate this line of work into inspection planning in Andalusia.

**Key words:** educational inspection; internationalisation; Erasmus+; external evaluation; inclusive education; transfer.

## **1. Introducción y contextualización del proyecto.**

La internacionalización sigue ocupando un lugar ambiguo en la cultura profesional de la inspección educativa. Se valora, en abstracto, como vía de apertura y actualización; sin embargo, en la práctica, todavía se percibe con frecuencia como una experiencia complementaria, interesante, pero periférica respecto del núcleo de la función inspectora. Este artículo parte de una posición distinta: la internacionalización puede actuar como estrategia de aprendizaje comparado, desarrollo profesional y mejora organizativa cuando se diseña con preguntas profesionales claras, se documenta con rigor y retorna al servicio en forma de instrumentos y propuestas.

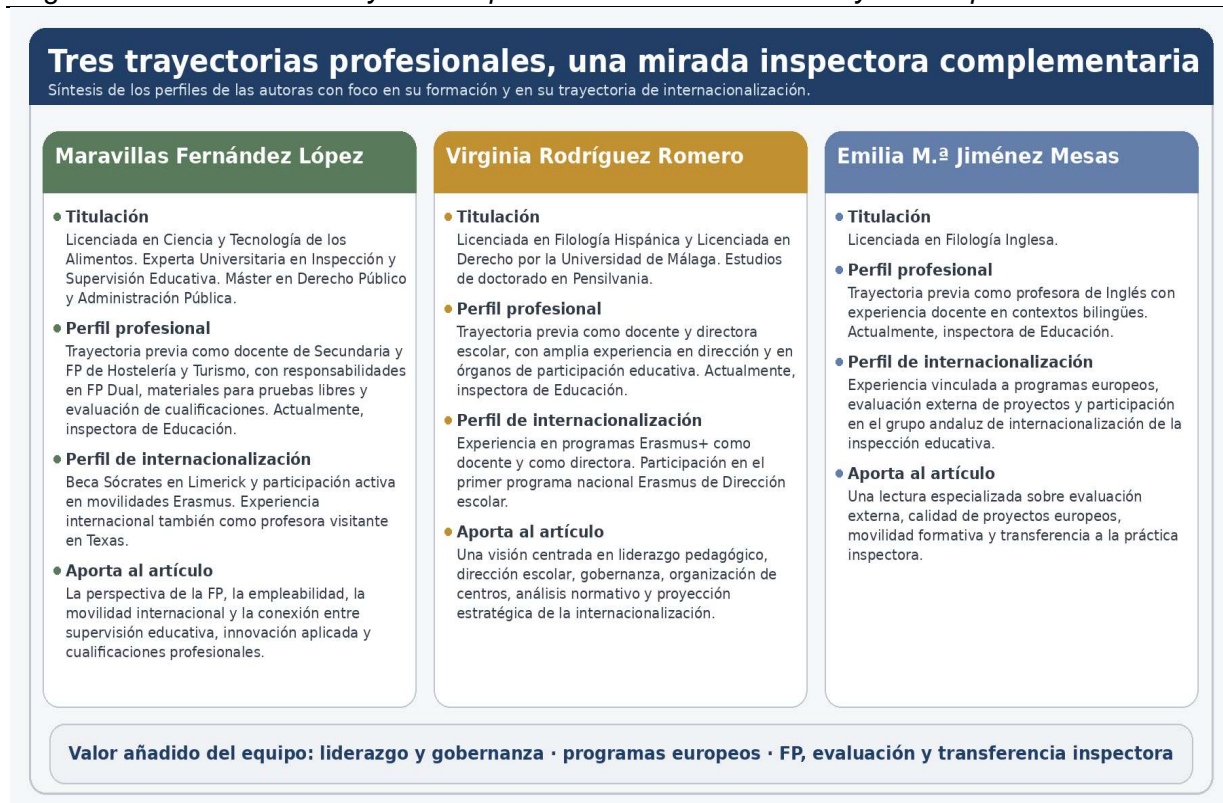
El trabajo integra tres tipos de material. En primer lugar, los documentos fuente elaborados por las autoras a partir de dos actuaciones de movilidad Erasmus+ de *job shadowing* en Portugal (el proyecto global contempló cuatro movibilidades, pero este artículo se centra en las actuaciones desarrolladas en Portugal dentro de la segunda movilidad). En segundo término, una encuesta nacional dirigida a afiliados de ADIDE sobre experiencia internacional, barreras, predisposición y ámbitos de transferencia. Finalmente, una revisión de normativa y literatura relevante sobre Erasmus+, supervisión, evaluación de centros e internacionalización de la inspección. La aportación pretende ser doble. Por una parte, mostrar con precisión qué se observó en Portugal y por qué esas observaciones resultan relevantes para la inspección educativa. Por otra, traducir esa experiencia en propuestas operativas para fortalecer la internacionalización de los distintos servicios del cuerpo de Inspección Educativa, especialmente en Andalucía, donde el reconocimiento de esta línea en la formación inspectora constituye ya un avance formal que invita a un desarrollo más ambicioso.

### **1.1. Trayectorias de partida y sentido del trabajo conjunto**

Las trayectorias de las autoras, resumidas en la Figura 1, combinan tres entradas complementarias a la internacionalización inspectora: la formación profesional y la movilidad europea, la dirección escolar y la gobernanza institucional, y la evaluación externa vinculada al ecosistema Erasmus+.

Esa pluralidad de perfiles refuerza la validez interpretativa del artículo y evita una lectura unidimensional del caso portugués, porque permite examinar lo observado desde la supervisión, la organización escolar, la calidad de la Formación Profesional, la cultura de internacionalización y la mejora de la práctica inspectora.

Figura 1. Síntesis de las trayectorias profesionales de las autoras y de su aportación al análisis



Fuente: elaboración propia a partir de las notas biográficas

## 1.2. Antecedentes: Erasmus+, inspección e internacionalización

La documentación oficial de Erasmus+ reconoce el *job shadowing* como modalidad legítima de formación del personal y lo vincula al desarrollo institucional de las organizaciones educativas (Comisión Europea, 2025). En el ámbito específico de la inspección, el debate ha ganado visibilidad reciente en España. Villarán Adánez (2024) presentó los proyectos europeos como una asignatura pendiente de la inspección educativa; Martínez Pomet (2025) consolidó después esa línea con un análisis monográfico sobre la internacionalización de la inspección a través del Programa Erasmus+.

A esta base se suman trabajos previos sobre formación permanente del colectivo inspector, supervisión y visita de inspección, que ayudan a entender por qué la observación comparada puede fortalecer la profesionalidad inspectora (Rodríguez Bravo *et al.*, 2018; Polo Martínez, 2018; Esteban Frades, 2019). El contexto europeo también resulta propicio: la *Standing International Conference of Inspectorates* (SICI) reúne actualmente a cuarenta y cinco organismos de inspección y evaluación y funciona como espacio de intercambio, aprendizaje y colaboración entre inspecciones de educación (SICI, 2026).

### **1.3. Los inicios recientes de Erasmus+ en la inspección educativa y su concreción andaluza**

La visibilización específica de Erasmus+ en la inspección educativa española adquirió un hito reconocible con la jornada «Erasmus+ y la inspección educativa», organizada por el SEPIE el 4 de mayo de 2023 (SEPIE, 2023). Aquella jornada no resolvió por sí sola las barreras existentes, pero sí contribuyó a legitimar profesionalmente esta línea de trabajo y a situarla fuera de la excepcionalidad.

En Andalucía, el avance más claro se aprecia en las resoluciones anuales de 2024-2025 y 2025-2026 para el desarrollo del Plan General de Actuación y del plan de formación inspectora, que incorporan, de manera expresa, el Plan de Internacionalización entre sus líneas formativas (Junta de Andalucía, 2024, 2025). Este reconocimiento no equivale todavía a una plena institucionalización en la práctica diaria, pero sí constituye un punto de apoyo relevante para pasar de la formación puntual a una estrategia de aprendizaje organizativo del servicio.

## **2. Proyecto, metodología y fuentes**

Las movibilidades analizadas se inscriben en un proyecto Erasmus+ KA122-SCH promovido desde la inspección educativa andaluza. De la documentación contractual es posible identificar el número de proyecto (2024-1-ES01-KA122-SCH-000226173), así como el identificador concreto de la movilidad que se analiza, en la que participan las autoras: 26173-MOB-0016, la adscripción al ámbito de educación escolar y la realización

de un total de cuatro movilidades. El acuerdo de aprendizaje define resultados ligados a metodologías innovadoras, evaluación por competencias, atención a la diversidad, uso de herramientas digitales y mejora de la gestión, planificación e intervención inspectora.

La segunda movilidad se desarrolló entre el 9 y el 13 de febrero de 2026. Los dos escenarios observados y analizados pertenecen a esta segunda movilidad. El primer escenario observado fue el *Agrupamento de Escolas Conde de Oeiras*, en esta localidad, durante una visita de evaluación externa en la que participó un equipo Erasmus+ integrado por tres inspectoras. El segundo fue la *Escola Profissional Almirante Reis* (EPAR), en Lisboa, cuya observación fue realizada por dos inspectoras y permitió analizar la especificidad de la formación profesional privada y su cultura de calidad. La secuencia resultó especialmente valiosa porque hizo posible contrastar la lógica organizativa de un agrupamiento escolar público con la de un centro de formación profesional. Ambas actuaciones estuvieron precedidas de una jornada institucional, de carácter informativo y formativo, en la sede de la inspección portuguesa, en la que se expusieron la organización del servicio, la preparación previa de la evaluación de centros y el desarrollo de las visitas, que culminan en la elaboración de un informe final coordinado entre el inspector o inspectores responsables de la actuación y los expertos universitarios.

El análisis se plantea, por tanto, como un estudio de caso de alcance exploratorio, útil para identificar aprendizajes profesionales y posibilidades de transferencia, pero no para sostener generalizaciones automáticas sobre otros sistemas u otras inspecciones educativas.

### **2.1. La encuesta nacional: perfil, alcance y cautelas**

La encuesta nacional, cuya ficha técnica se recoge en la tabla 1, ofrece una imagen útil del clima profesional en torno a la internacionalización. En antigüedad inspectora, la muestra aparece bastante equilibrada entre perfiles recientes, intermedios y consolidados. La experiencia Erasmus+ como inspector o inspectora sigue siendo minoritaria, aunque una parte del colectivo sí había tenido contacto previo con programas

Europeos como docente o coordinador. Este dato es relevante: la internacionalización no resulta completamente ajena al colectivo, pero tampoco forma todavía parte de su experiencia profesional ordinaria como inspección.

Tabla 1. *Ficha técnica de la encuesta*

<b>Aspecto</b>	<b>Descripción</b>
<b>Denominación</b>	<i>Encuesta sobre inspección educativa e internacionalización</i>
<b>Finalidad</b>	<i>Recoger información para un artículo técnico destinado a Avances en Supervisión Educativa y fundamentar propuestas de mejora para el servicio</i>
<b>Difusión</b>	<i>Cuestionario difundido por ADIDE mediante comunicación directa a inspectores e inspectoras</i>
<b>Destinatarios</b>	<i>Inspectores e inspectoras de educación</i>
<b>Modalidad de aplicación</b>	<i>Cuestionario en línea</i>
<b>Estructura</b>	<i>19 preguntas, con combinación de ítems cerrados, escalas de valoración y respuestas abiertas</i>
<b>Duración estimada</b>	<i>Aproximadamente 10 minutos</i>
<b>Tiempo medio real de cumplimentación</b>	<i>8 min 24 s</i>
<b>Periodo de respuesta</b>	<i>Encuesta abierta hasta el 10 de marzo de 2026</i>
<b>Respuestas registradas</b>	<i>95</i>
<b>Tratamiento de datos</b>	<i>Encuesta anónima; datos tratados de forma agregada y con finalidad estrictamente profesional.</i>

*Fuente: elaboración propia a partir de la presentación de la encuesta difundida por ADIDE y del informe de resultados de Microsoft Forms.*

Más allá de la descripción técnica del instrumento, conviene ofrecer una primera aproximación al perfil de las personas participantes y a su relación previa con los programas europeos. La tabla 2 resume precisamente esos rasgos básicos de la muestra, con el fin de contextualizar la lectura posterior de los resultados. Su interés no reside solo en aportar datos descriptivos, sino en mostrar desde qué experiencia profesional se formula la demanda de internacionalización: un colectivo con trayectorias inspectoras diversas, en el que la experiencia Erasmus+ como inspector o inspectora sigue siendo minoritaria, pero en el que ya existe un contacto previo no desdeñable con este tipo de iniciativas a través de la docencia o de responsabilidades de coordinación.

Este punto resulta relevante, porque sugiere que la internacionalización no es una realidad completamente ajena al colectivo inspector, aunque todavía no forme parte de su experiencia profesional ordinaria como cuerpo.

*Tabla 2. Perfil básico de la muestra y experiencia previa en Erasmus+*

Variable	Resultado
Respuestas válidas	95 <sup>1</sup>
Antigüedad inferior a 3 años	21
Antigüedad entre 3 y 10 años	36
Antigüedad superior a 10 años	37
Experiencia Erasmus+ como inspector/a	27 sí / 68 no
Movilidades como inspector/a	19 una / 5 dos / 2 tres o más
Experiencia Erasmus+ como docente	26 sí / 68 no
Coordinación Erasmus+ u otros cargos de internacionalización	7 sí / 19 no

*Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta a afiliados de ADIDE (N = 95).*

La información anterior puede completarse con una representación gráfica de tres indicadores especialmente expresivos: la antigüedad en el cuerpo, la experiencia Erasmus+ como inspector o inspectora y el número de movilidades realizadas por quienes ya han participado en este tipo de programas. La figura 2 facilita una lectura visual inmediata de estos datos y confirma dos rasgos de interés para el artículo: la diversidad de trayectorias profesionales de la muestra y el carácter todavía minoritario de la experiencia internacional directamente vinculada al ejercicio de la inspección educativa.

---

<sup>1</sup> El número de respuestas válidas varía según el ítem, por lo que las frecuencias parciales no siempre suman 95.

Figura 2. Participación inspectora en Erasmus+



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta a afiliados de ADIDE (N = 95).

Metodológicamente, la encuesta tiene un valor exploratorio y orientador, no representativo en sentido estadístico. Su fuerte concentración andaluza responde a la propia génesis del proyecto. Además, la pregunta de ordenación de barreras relativas a la participación en programas de movilidad mostró limitaciones técnicas en su explotación, de modo que sus resultados deben interpretarse con prudencia y siempre en relación con los

ítems cerrados y las respuestas abiertas. Aun así, el conjunto ofrece evidencias suficientemente consistentes para sostener un diagnóstico y fundamentar propuestas.

## 2.2. Lo que añaden las respuestas abiertas de la encuesta

Las respuestas abiertas del cuestionario no solo completan la lectura de los ítems cerrados, sino que permiten ordenar con mayor precisión la demanda profesional del colectivo inspector.

En ellas, convergen cuatro ideas: ausencia de una oferta estructurada para inspección educativa, necesidad de formación específica, deseo de redes profesionales estables y petición de una estrategia institucional clara para que la movilidad no dependa únicamente de iniciativas individuales.

Esa convergencia resulta especialmente útil porque enlaza lo observado en Portugal con las propuestas que aparecen de forma reiterada en los documentos de base: convertir la experiencia internacional en formación interna, herramientas compartidas, apoyo organizativo y planificación evaluable. La lógica de conexión entre observación, demanda y propuestas se resume en la figura 3.

Figura 3. *Del viaje a la transferencia: relación entre observación, demanda profesional y propuestas operativas.*



Fuente: elaboración propia.

### **3. Resultados y evidencias**

#### **3.1. El sistema portugués de inspección y evaluación educativa**

Portugal ofrece un marco especialmente sugerente para la inspección educativa comparada. La garantía de calidad del sistema no universitario se apoya en la combinación entre evaluación interna y evaluación externa. La Lei n.º 31/2002, modificada en 2012, configura el sistema de evaluación de la educación y de la enseñanza no superior y lo extiende a las redes pública, privada, cooperativa y solidaria. La información actualizada de Eurydice confirma que la evaluación externa corresponde a la *Inspeção-Geral da Educação e Ciência* (IGEC), mientras que cada escuela o agrupamiento desarrolla su propia autoevaluación (Portugal, 2002; Comisión Europea/Eurydice, 2025, 31 de julio; Guerreiro *et al.*, 2024).

Los informes recientes de la IGEC muestran que Portugal se encuentra en el tercer ciclo de *Avaliação Externa das Escolas*, iniciado en 2018-2019. La metodología explicitada en dichos informes incluye observación de la práctica educativa y lectiva, análisis de documentos estructurantes, explotación de datos estadísticos oficiales, cuestionarios de satisfacción aplicados a los distintos sectores y entrevistas a miembros de la comunidad educativa (IGEC, 2025a, 2025b). No se trata, por tanto, de una visita basada únicamente en verificación documental o en juicio experto descontextualizado, sino de un dispositivo multifuente y deliberativo.

Este rasgo tiene una consecuencia particularmente valiosa para la función inspectora: el juicio sobre la escuela se vuelve más robusto y contextualizado. La evaluación externa portuguesa no renuncia a la exigencia; la refuerza al incorporar más evidencias, al dialogar con la autoevaluación del centro y al apoyarse en datos que evitan comparaciones desajustadas.

#### **3.2. Inclusión educativa, EMAEI y cultura de calidad en FP**

Otro aprendizaje central del caso portugués reside en la educación inclusiva. El Decreto-Lei n.º 54/2018, modificado por la Lei n.º 116/2019, consagra una visión integrada del

recorrido escolar del alumnado y prevé, en cada escuela, la *Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva* (EMAEI) (Portugal, 2018).

El EMAEI articula de forma estable la respuesta a la diversidad. Salvando las diferencias normativas, puede entenderse, para el lector español, como una estructura interna y estable de coordinación de la inclusión, con funciones que en nuestro contexto aparecen más repartidas entre orientación, coordinación docente, equipos educativos y dirección. Reúne profesorado, apoyos y otros técnicos según las necesidades del centro, y concentra funciones de detección de barreras, propuesta y seguimiento de medidas, asesoramiento al profesorado y elaboración de la documentación técnico-pedagógica, configurándose como un recurso organizativo específico de apoyo al aprendizaje y a la inclusión (Portugal, 2018; Direção-Geral da Educação, 2020).

Lo relevante, desde la perspectiva inspectora, es que convierte la inclusión en una estructura observable y evaluable. La atención a la diversidad deja de depender solo del voluntarismo individual y pasa a expresarse en procedimientos, registros, coordinación y seguimiento.

La observación de la “*Escola Profissional Almirante Reis*” (EPAR) añadió la dimensión específica de la formación profesional y de la cultura de calidad vinculada a EQAVET<sup>2</sup>.

En EPAR, el marco se traducía en planes de acción, proyecto educativo, manuales funcionales e indicadores de seguimiento accesibles, de modo que la calidad no aparecía como un trámite añadido, sino como parte de la organización ordinaria del centro y de su relación con la empleabilidad del alumnado (EPAR, 2020, 2024, 2026).

Para la inspección educativa, este enfoque amplía la mirada sobre la formación profesional y sobre los centros privados: junto al cumplimiento administrativo, permite valorar la coherencia del proyecto, el seguimiento de resultados, la inserción laboral y la mejora continua.

---

<sup>2</sup> Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (Marco EQAVET, por sus siglas en inglés).

Así, EMAEI y EQAVET remiten a dos aprendizajes complementarios: la inclusión como organización visible y la calidad como cultura institucional documentada.

### **3.3. Observaciones de campo: dos escenas de aprendizaje profesional**

Tanto la movilidad de Oeiras como la de Lisboa comenzaron con una jornada institucional de contextualización en la sede de la *Inspeção-Geral da Educação e Ciência* de Portugal. D.<sup>a</sup> Leonor Duarte, jefa de servicio, junto con otros miembros del equipo, nos presentó una aproximación general al sistema educativo portugués, a las competencias de la inspección lusa y al marco de actuación del proceso de *Avaliação Externa das Escolas*.

Llama la atención el portal INFOESCOLAS<sup>3</sup>, ya que es una herramienta que permite analizar los resultados escolares de forma contextualizada, comparando los datos del centro con otros de perfil socioeconómico similar. No se evalúa en abstracto; se evalúa entendiendo las circunstancias. Hay indicadores de equidad que muestran el éxito del alumnado con apoyo de acción social escolar. Hay datos de contexto que evitan juicios injustos. Se infería ya desde la explicación inicial que la preparación no era un mero trámite previo, sino el corazón mismo de la evaluación.

A partir del día siguiente, la actuación en Oeiras, en el *Agrupamento de Escolas Conde de Oeiras*, permitió observar la evaluación externa en un agrupamiento escolar público; la de Lisboa, en cambio, se desarrolló en una escuela privada de formación profesional. En ambos casos, los equipos evaluadores llegaron al centro con una preparación intensa basada en el proyecto educativo, el plan anual de actividades, la autoevaluación y los datos contextuales, tal como se expuso en la reunión inicial en la sede de la *Inspeção-Geral da Educação e Ciência*. Esa preparación previa orientaba las entrevistas y permitía que la visita se concentrara en contrastar hipótesis, no en recopilar información de forma indiscriminada. La observación de aulas situaba el foco en la interacción pedagógica, la exigencia cognitiva de las tareas, la participación del alumnado y la inclusión real. La secuencia culminaba con una elaboración colegiada del informe, basada en el contraste entre valoraciones individuales y debate profesional hasta

---

<sup>3</sup> Accesible en <https://infoescolas.medu.pt/>

alcanzar una redacción compartida, fase que ya no llegamos a presenciar por quedar prevista para un momento posterior.

La evaluación externa observada en ambos centros se centró en la autoevaluación institucional, el liderazgo y la dirección, la oferta y calidad educativa y los resultados académicos. Su desarrollo combinó cuestionarios de satisfacción dirigidos a los distintos sectores de la comunidad educativa, análisis documental, observación de aulas, una visita principal con entrevistas y observación directa de la vida escolar y la elaboración de un informe final en el que se identifican fortalezas y áreas de mejora. En EPAR, además, la visita permitió comprobar cómo la evaluación externa dialoga con la identidad institucional del centro y con su cultura de calidad en formación profesional. El equipo evaluador estuvo integrado por Rui Castanheira, inspector de educación, y Susana Henriques, profesora de la Universidade Aberta.

### **3.4. Hallazgos con mayor potencial de transferencia**

La integración de ambas experiencias permite identificar seis hallazgos con especial potencial de transferencia. El primero es que la visita empieza antes de entrar en el centro: la calidad del juicio inspector depende de la preparación previa mediante documentos y datos contextualizados. El segundo es que entrevistar no consiste en preguntar mucho, sino en preguntar con fundamento, a partir de hipótesis construidas con evidencias previas. Los evaluadores utilizaban la información de los cuestionarios en línea que la IGEC había aplicado previamente. No preguntaban al azar: cada pregunta respondía a una hipótesis, a una duda o a una contradicción detectada en los datos. Por ejemplo, al reunirse con el alumnado de 2.º y 3.º ciclo en la escuela pública de Oeiras, sabían que los cuestionarios reflejaban quejas sobre el estado de los baños y preocupación por el acoso escolar. Las preguntas fueron directas, pero no inquisitivas; buscaban comprender, no juzgar. El tercero es la observación de aula como supervisión pedagógica. Lo observado en Portugal desplaza el foco desde la conformidad formal hacia la calidad de las oportunidades de aprendizaje. El equipo de la IGEC observa centrándose en tres dimensiones:

- a) Interacción pedagógica: cómo se relacionan alumnos entre sí y con el profesor, qué clima de aula se respira, cómo se gestionan los tiempos y las tareas.
- b) Competencias: qué tipo de demandas cognitivas se plantean. Los evaluadores no solo miran si los alumnos hacen tareas, sino si esas tareas les exigen pensar, crear, cuestionar, o si se limitan a repetir y aplicar.
- c) Inclusión: si todos los alumnos participan, si hay alguno que quede al margen, si el profesor ajusta su ayuda a las necesidades de cada uno.

En digitalización, el uso de plataformas como *Inovar Consulta* (para el seguimiento académico diario: evaluaciones, faltas, comunicaciones), GIAE (para gestión administrativa: comedor, tarjetas) o *Google Workspace* (para colaboración) está generalizado. Sin embargo, lo más valioso, desde la perspectiva externa, es cómo estas herramientas se ponen al servicio de la equidad, permitiendo detectar incidencias con mayor rapidez, cruzar información relevante para el seguimiento del alumnado y sostener decisiones más ajustadas en contextos de vulnerabilidad o riesgo de desconexión escolar.

En las reuniones posteriores a las observaciones, los evaluadores debatían sobre lo visto. Resultó especialmente significativa una intervención de D.<sup>a</sup> Elsa Belo, del equipo de evaluación: *"Observamos si el alumno es un sujeto activo de su aprendizaje o un mero receptor. La diferencia está en la calidad de la interacción"*.

El cuarto hallazgo es la inclusión como estructura y no solo como discurso, visible en el trabajo del EMAEI. El quinto es la construcción colegiada del informe, en la que la inspección educativa dialoga con expertos externos de perfil universitario, lo que refuerza la cultura de revisión entre pares. El sexto es la cultura de calidad específica de la formación profesional, especialmente útil para la inspección de centros privados y enseñanzas profesionales. En este conjunto, la digitalización no aparece como un hallazgo autónomo, sino como una dimensión transversal que sostiene la gestión, el seguimiento académico y la equidad.

## 4. Análisis de impacto

### 4.1. Una comparación exploratoria con España y otros modelos europeos

El contraste con otros organismos europeos y con el propio marco español ayuda a situar mejor el caso portugués. En España, la inspección educativa se desarrolla en un sistema descentralizado, con un nivel estatal y otro autonómico, de modo que cualquier traslación de prácticas exige cautela, adaptación territorial y trabajo intercomunitario.

Desde esa premisa, la comparación permite distinguir varios focos de interés: la densidad metodológica de la evaluación externa portuguesa; la articulación entre autoevaluación y visita en Irlanda (Government of Ireland, Department of Education and Youth, 2024, 2025); la capacidad de análisis sistémico y producción de conocimiento público en Francia (Ministère de l'Éducation Nationale, 2026); y, en España, la necesidad de convertir la internacionalización en una estructura estable de aprendizaje, retorno y evaluación del impacto (Comisión Europea/Eurydice, 2025, 2 de diciembre).

Este contraste exige, sin embargo, una lectura crítica. El modelo portugués presenta fortalezas claras para la función inspectora: densidad metodológica en la evaluación externa, uso de datos contextualizados, observación pedagógica de aula y una cultura de deliberación profesional apoyada en evidencias múltiples. Pero también responde a unas condiciones institucionales específicas que limitan su traslación directa. La inspección portuguesa concentra una parte relevante de su actuación en procesos de evaluación externa, supervisión e información, mientras que la inspección educativa andaluza desarrolla un repertorio competencial más amplio, con una presencia territorial más capilar y con funciones de asesoramiento, supervisión, garantía de derechos, seguimiento normativo y atención a múltiples incidencias del sistema. Desde esta perspectiva, el interés del caso portugués no radica en su reproducción literal, sino en la identificación de elementos parciales transferibles —preparación de visitas, trabajo con datos contextualizados, observación pedagógica o cultura colegiada del informe— que podrían incorporarse de forma adaptada al contexto andaluz.

Con el fin de ordenar esta lectura comparada, la tabla 3 resume algunos rasgos institucionales de Portugal, España, Irlanda, Francia y Andalucía, así como el interés potencial que cada uno de ellos puede tener para la reflexión inspectora y la transferencia profesional.

Tabla 3. *Comparación exploratoria entre Portugal, España, Irlanda, Francia y Andalucía*

Sistema / Organismo	Rasgo institucional destacado	Posible interés transferible
Portugal / IGEC	Evaluación externa multifuente, observación de aulas, datos contextualizados y articulación con la autoevaluación.	Preparación más sólida de la visita, foco pedagógico e interpretación más contextualizada.
España / LOE y CCAA	Inspección educativa en un sistema descentralizado, con nivel estatal y organización autonómica diversa.	Necesidad de herramientas comunes, redes interterritoriales y retorno comparable sin ignorar la autonomía regional.
Irlanda / Inspectorate	Whole-school evaluations, visitas a aulas e integración explícita con la school self-evaluation.	Mejor relación entre evaluación externa e interna y mayor protagonismo de la voz de la comunidad.
Francia / IGÉSR	Servicio de inspección general con funciones de inspección, control, auditoría, evaluación, apoyo y cooperación internacional.	Mirada más estratégica y sistémica de la función inspectora.
Andalucía / SIE	Reconocimiento reciente del Plan de Internacionalización en la formación anual del servicio.	Paso de la línea formativa a la institucionalización con retorno, transferencia y evaluación.

*Fuente: elaboración propia a partir de documentación oficial.*

Como muestra la tabla 3, la utilidad de esta comparación no radica en reproducir literalmente otros modelos, sino en reconocer elementos que pueden orientar procesos de adaptación, aprendizaje organizativo y mejora de la práctica inspectora en España y, de forma más concreta, en Andalucía.

#### 4.2. La dimensión experiencial y cultural de la movilidad como fuente de aprendizaje profesional

Uno de los aportes menos visibles, pero más valiosos, de las movilidades observadas reside en la dimensión experiencial que acompaña al trabajo técnico. La documentación de base y los diarios de viaje muestran con claridad que el aprendizaje no se produjo solo en las reuniones formales, en las aulas observadas o en los informes finales (sobre cuyo

contenido y líneas de valoración se nos ofrecieron explicaciones generales, aunque no pudimos comprobarlos directamente por estar previstos para una fase posterior). También apareció en la recepción institucional, en la posibilidad de escuchar cómo los equipos preparaban sus hipótesis, en las conversaciones mantenidas durante las pausas de trabajo y en la observación del modo en que la inspección se inserta en la cultura escolar del país visitado. Formalizar esta dimensión no significa convertir el artículo en una crónica personal; significa reconocer que buena parte del aprendizaje comparado nace precisamente en esos espacios donde la práctica profesional se hace visible sin rigidez expositiva.

En Oeiras, por ejemplo, la experiencia permitió apreciar la importancia que el equipo de evaluación concedía al clima de trabajo, al valor de cada voz de la comunidad educativa y al contraste sereno entre datos, percepciones y evidencias de aula. En Lisboa, la inspección portuguesa añadió una clave distinta: la comprensión institucional del sistema, de sus competencias y de la lógica que da sentido al procedimiento de evaluación externa. Ya en EPAR, la visita mostró cómo la cultura de calidad de un centro de formación profesional se expresa no solo en documentos, sino en relaciones, rutinas, lenguaje compartido y sentido de proyecto. Estas dimensiones, que podrían parecer periféricas si se analizan desde fuera, son justamente las que permiten entender por qué un procedimiento funciona de una determinada manera y qué condiciones organizativas hacen posible su continuidad.

La dimensión cultural de la movilidad también tiene un valor específico para la inspección educativa andaluza visitante. Obliga a salir de una lectura exclusivamente normativa del propio trabajo y a observarlo en relación con otras culturas profesionales, otros tiempos de deliberación y otras formas de relación entre inspección, centros y comunidad educativa. En este sentido, el diario de viaje aportado por una de las autoras cumple una función metodológica útil: muestra cómo la sorpresa inicial ante determinados rasgos del modelo portugués (la preparación de la visita, el uso de cuestionarios previos, la escucha del alumnado o la construcción colegiada del informe) se transforma progresivamente en categorías de análisis transferible. La experiencia, por tanto, no sustituye al estudio documental; lo completa y lo vuelve más inteligible.

## **5. Resultados de la encuesta: percepciones, barreras y demanda de estructura**

La encuesta nacional confirma una idea clave del artículo: la internacionalización concita más interés del que a veces se presupone. Los participantes otorgan puntuaciones muy altas a la afirmación de que la inspección puede aprender de modelos europeos de supervisión, a la idea de que falta intercambio de experiencias internacionales entre inspectores y a la convicción de que la transferencia internacional puede mejorar las actuaciones profesionales. También muestran una elevada disposición futura a participar en formación específica y en movibilidades de *job shadowing*.

El dato más revelador aparece al contraponer esta predisposición con la valoración de la formación existente. El ítem peor puntuado de toda la encuesta es, precisamente, la suficiencia de la formación para inspección en programas europeos. De ello, se desprende una conclusión muy nítida: no existe falta de legitimidad profesional de la internacionalización, sino déficit de estructura, acompañamiento y capacitación específica.

En cuanto a barreras, la información cerrada y abierta converge en varios puntos: barrera idiomática, sobrecarga administrativa o falta de tiempo, insuficiente información y formación, limitada oferta o apoyo institucional y, en menor medida, condicionantes personales o familiares. A la vez, las propuestas cualitativas repiten cinco grandes líneas: formación específica sobre Erasmus+ y lenguas de trabajo, creación de redes y comunidades profesionales, convocatorias más claras con apoyo técnico, difusión de experiencias y buenas prácticas y evaluación del impacto de las movibilidades.

### **5.1. Lectura de la encuesta desde la práctica inspectora**

La combinación de resultados cerrados y abiertos sugiere que la principal tarea pendiente no es “convencer” al colectivo inspector de la utilidad de la internacionalización, sino construir un marco que permita hacerla viable y productiva. La propia jerarquía de ámbitos de transferencia (ver figura 4) resulta muy expresiva: evaluación de centros, innovación metodológica, supervisión pedagógica, relación inspección-centros y atención a la

diversidad. Son precisamente los espacios donde una observación comparada bien trabajada puede tener mayor retorno profesional.

Figura 4. *Demanda profesional y prioridades de transferencia detectadas en la encuesta ADIDE*



Fuente: elaboración propia a partir del archivo de respuestas de la encuesta (N = 95).

Igualmente significativos son los mecanismos facilitadores mejor valorados: comunidades profesionales europeas, formación interna, seminarios e informes de buenas prácticas. La encuesta pide menos discurso general y más infraestructura profesional para aprender juntos. Esa demanda coincide con lo observado en Portugal y con las propuestas ya presentes en los documentos de base de las autoras.

## 5.2. Lectura interpretativa de la demanda profesional detectada

La combinación de preguntas cerradas y abiertas permite afirmar que el colectivo inspector no se sitúa ante la internacionalización con escepticismo de principio, sino con una mezcla de interés alto y estructura insuficiente. Este matiz es importante. El problema central no parece residir en la falta de convicción sobre el valor de aprender de otros sistemas, sino en la fragilidad de los dispositivos que harían posible esa apertura. Por ello, los datos no deberían leerse como una simple invitación a organizar más

movilidades, sino como una demanda de arquitectura profesional: formación específica, redes de intercambio, acompañamiento técnico, criterios de selección y mecanismos de retorno.

También merece atención la distribución de los ámbitos considerados más viables para la transferencia. Que evaluación de centros, innovación metodológica y supervisión pedagógica ocupen los primeros lugares resulta plenamente coherente con lo observado en Portugal. El interés no se dirige a una internacionalización difusa o meramente simbólica, sino a prácticas que afectan al núcleo de la función inspectora: cómo preparar las visitas, cómo valorar la vida de aula, cómo usar datos contextualizados, cómo leer la autoevaluación de los centros o cómo acompañar procesos de mejora con mayor fundamento técnico. La menor presencia relativa de la digitalización educativa no invalida su importancia; más bien sugiere que el colectivo la percibe como un medio transversal ya adoptado internamente en el cuerpo y no como un fin autónomo.

En conjunto, la encuesta y las movilidades se refuerzan mutuamente. La encuesta identifica una demanda latente de formación, información y redes. Las movilidades ofrecen ejemplos concretos de cómo esa demanda puede traducirse en observación pedagógica, trabajo con datos, cultura evaluativa, inclusión y supervisión de la formación profesional. En otras palabras: el sondeo muestra que existe un terreno profesional receptivo y la experiencia portuguesa aporta materiales plausibles para empezar a trabajarlo con mayor ambición institucional.

## **6. Propuestas y transferibilidad**

### **6.1. Andalucía ante el reto de la institucionalización**

En Andalucía se ha producido un avance reconocible al incorporar el Plan de Internacionalización a las líneas formativas oficiales del servicio. Ese paso es importante, porque saca la cuestión del terreno puramente voluntarista y la introduce en la planificación formal. Sin embargo, el análisis desarrollado en este artículo sugiere que el

siguiente paso no puede limitarse a ampliar la oferta de movilidades. Debe consistir en articular un circuito completo de acceso, preparación, retorno, transferencia y evaluación.

La internacionalización puede dialogar de forma directa con prioridades ya existentes del servicio: evaluación de centros, supervisión pedagógica, acompañamiento a la inclusión, cultura de datos y supervisión de la formación profesional. Por ello, más que una línea paralela, debería concebirse como una dimensión transversal de innovación y aprendizaje organizativo. Ese sería, precisamente, el salto cualitativo desde la movilidad individual hacia la mejora institucional.

## **6.2. Propuestas operativas**

A partir de la experiencia observada, de la literatura previa y de la encuesta nacional, pueden formularse varias medidas de desarrollo inmediato:

- 1) La primera es establecer convocatorias internas transparentes y periódicas, con criterios públicos de selección, equilibrio territorial y prioridades temáticas vinculadas a necesidades reales del servicio.
- 2) La segunda es ofrecer apoyo técnico específico para la preparación y el retorno de las movilidades, incluyendo acuerdos de aprendizaje, agendas, diarios de campo y productos de transferencia.
- 3) La tercera medida es reconocer el tiempo invertido en preparación, estancia y retorno como tiempo profesional con valor formativo.
- 4) La cuarta consiste en diseñar un programa interno de formación en observación de aula y supervisión pedagógica, inspirado en los aprendizajes del caso portugués, y, por qué no, de las movilidades anteriores.
- 5) La quinta es explorar herramientas de datos contextualizados que permitan una aproximación más equitativa a la evaluación de centros (la herramienta portuguesa de INFOESCOLAS se muestra como potente, útil, transparente y altamente valorada).
- 6) La sexta apunta a elaborar un protocolo de acompañamiento inspector en atención a la diversidad, con lógica de seguimiento y evaluación.

- 7) La séptima medida que se propone es constituir una comunidad profesional de inspectores e inspectoras para la internacionalización, con alcance autonómico e interterritorial.
- 8) La octava es normalizar el retorno en forma de seminarios, notas comparadas, informes de buenas prácticas y bancos de recursos.
- 9) La novena es incorporar la internacionalización de forma expresa a los planes de inspección de todo el territorio nacional como línea de innovación y mejora.
- 10) Y la décima, finalmente, es establecer indicadores de impacto que permitan valorar si la movilidad modifica realmente instrumentos, guías, protocolos o actuaciones de los servicios de Inspección Educativa.

### **6.3. Una concreción posible para Andalucía**

En el caso andaluz, la traducción operativa de estas propuestas podría comenzar sin necesidad de esperar a una reforma estructural amplia. Existe ya un punto de apoyo normativo en el Plan de Internacionalización incorporado a las líneas formativas del servicio. Sobre esa base cabría articular, en una primera fase, un seminario autonómico estable de internacionalización inspectora con representación provincial (con base a lo que ya existe), encargado de definir prioridades temáticas, identificar centros y servicios de acogida, y seleccionar productos de retorno obligatorios para cada movilidad.

En una segunda fase, podrían pilotarse actuaciones de transferencia de bajo coste y alto valor profesional. Entre ellas: guías breves de observación de aula centradas en interacción, exigencia cognitiva e inclusión; modelos de ficha preparatoria de visitas con datos contextualizados; itinerarios internos de formación sobre evaluación externa, atención a la diversidad y supervisión de la formación profesional; y sesiones de retorno provincial en las que quienes participan en movilidades contrasten hallazgos con compañeros y compañeras que no han viajado. Este tipo de pilotajes permitiría comprobar qué elementos son realmente trasladables al marco andaluz y cuáles requieren adaptación más profunda.

Una tercera fase debería incorporar seguimiento e impacto. La internacionalización solo se consolidará como línea estratégica si sus resultados pueden relacionarse con mejoras concretas: instrumentos revisados, actuaciones inspectoras enriquecidas, materiales compartidos, formación interna efectivamente utilizada o nuevas colaboraciones con redes europeas. En este punto, el papel de ADIDE puede ser especialmente relevante como espacio de difusión, debate profesional y articulación de comunidades de práctica. Varias de las propuestas abiertas de la encuesta apuntan precisamente en esa dirección: no basta con viajar; hay que convertir el viaje en conocimiento común y en capacidad instalada del servicio.

## **7. Análisis reflexivo, conclusiones y agenda futura**

Este trabajo que se presenta se apoya en dos actuaciones breves dentro de la segunda movilidad a Portugal y en una encuesta exploratoria, por lo que no pretende ofrecer una comparación exhaustiva, sino abrir preguntas relevantes y propuestas transferibles para la inspección educativa.

Las actuaciones desarrolladas en Portugal durante la segunda movilidad y la encuesta nacional analizada convergen en una misma conclusión: la internacionalización de la inspección educativa ya no puede ser tratada como un lujo o una excentricidad profesional. El colectivo inspector percibe con claridad que puede aprender de modelos europeos de supervisión, desea contar con formación y espacios de intercambio y reclama estructuras institucionales que hagan posible ese aprendizaje.

Portugal ofrece, en este sentido, un caso especialmente fértil. La combinación de evaluación externa multifuente, observación pedagógica, datos contextualizados, estructura estable de inclusión, cultura colegiada de informe y atención a la calidad en formación profesional proporciona referencias muy útiles para repensar la práctica inspectora. No para copiarla de manera acrítica, sino para traducirla en preguntas, protocolos, pilotos y decisiones compatibles con nuestro propio marco normativo. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que las competencias y funciones de la inspección educativa portuguesa se concentran con mayor intensidad en los procesos de evaluación

externa, supervisión e información, mientras que la inspección educativa española desarrolla un abanico competencial más amplio. De ahí que el interés del caso portugués no resida en su traslación literal, sino en su capacidad para suscitar preguntas, contrastes y aprendizajes útiles para nuestro propio marco de actuación.

En Andalucía, el reconocimiento reciente del Plan de Internacionalización en la formación del servicio constituye una base importante. El reto siguiente consiste en que esa línea formativa se convierta en una auténtica estrategia de aprendizaje organizativo, con acceso más equitativo, mejor preparación, retorno obligatorio, transferencia compartida y evaluación del impacto. Cuando eso sucede, la movilidad deja de ser anécdota y se transforma en palanca de mejora profesional e institucional.

En este sentido, la experiencia observada no debe leerse como un modelo cerrado ni como una referencia exportable sin mediaciones, sino como un caso valioso para pensar críticamente qué prácticas, condiciones organizativas y herramientas podrían enriquecer, con las adaptaciones necesarias, el trabajo de la inspección educativa andaluza.

Como agenda futura, resultaría especialmente útil ampliar el número de casos europeos observados, incorporar entrevistas a inspectores y directivos y analizar longitudinalmente qué retornos llegan a consolidarse en los servicios de inspección.

## **Agradecimientos**

Las autoras agradecen la acogida profesional del personal de la *Inspeção-Geral da Educação e Ciência* de Portugal, de los equipos directivos y comunidades educativas de los centros visitados, así como la colaboración de los inspectores e inspectoras que participaron en la encuesta nacional vinculada a esta investigación y la labor colaboradora y difusora de ADIDE.

## Uso de la Inteligencia artificial

Se informa de que, en la elaboración de las figuras de este artículo, se utilizó ChatGPT (OpenAI) como apoyo para la propuesta de estructura visual, la redacción de etiquetas y la generación de código de maquetación. Las figuras fueron construidas a partir de datos, categorías y contenidos definidos por las autoras, revisadas íntegramente por ellas y validadas antes de su incorporación al manuscrito. La responsabilidad final sobre la exactitud, selección y presentación del contenido corresponde exclusivamente a las autoras.

## Financiación

El artículo no ha recibido financiación específica, si bien el proyecto en el que se fundamenta ha sido financiado por la Unión Europea.

El proyecto está registrado en la Plataforma de Resultados Erasmus+, accesible en: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2024-1-ES01-KA122-SCH-000226173>

## Conflicto de intereses

Ninguno.

## Referencias bibliográficas

Comisión Europea. (2025). *Mobility for pupils and staff in school education*. Erasmus+ Programme Guide. Recuperado el 21/04/2026 de <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-1/school-pupils-and-staff>

Comisión Europea/Eurydice. (2025, 31 de julio). *Quality assurance in early childhood and school education: Portugal*. Eurydice. Recuperado el 21/04/26 de <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice/portugal/quality-assurance-early-childhood-and-school-education>

- Comisión Europea/Eurydice. (2025, 2 de diciembre). *Quality assurance in early childhood and school education: Spain*. Eurydice. Recuperado el 21/04/26 <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/spain/quality-assurance-early-childhood-and-school-education>
- EPAR. (2020). *Manual de funções EQAVET 2020*. EPAR. Accesible en <https://www.epar.pt/wp-content/uploads/2024/04/Manual-de-funcoes-EQAVET-2020.pdf>
- EPAR. (2024). *Plano de ação 2023/2024*. EPAR. Accesible en <https://www.epar.pt/wp-content/uploads/2025/01/Plano-de-Acao-23-24.pdf>
- EPAR. (2026). *Projeto Educativo 2025-2028*. EPAR. Accesible en <https://www.epar.pt/wp-content/uploads/2026/02/Projeto-Educativo-2025-2028.pdf>
- Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la inspección: Características y propósitos. *Aula*, 25, 27-58. <https://doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Direção-Geral da Educação. (2020). *Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na modalidade E@D*. Direção-Geral da Educação. Recuperado el 21/04/26 de <https://goo.su/KcsLp>
- Guerreiro, H., Duarte, M. L., & Barata, I. (2024)1. Una mirada desde la evaluación externa de las escuelas sobre el liderazgo escolar en Portugal. *Avances En Supervisión Educativa*, 42. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.906>
- Government of Ireland, Department of Education and Youth. (2024, 20 de agosto). School self-evaluation (SSE). Disponible en <https://www.gov.ie/en/department-of-education/services/school-self-evaluation-sse/>
- Government of Ireland, Department of Education and Youth. (2025, 17 de noviembre). Inspection reports. Disponible en <https://www.gov.ie/en/department-of-education/publications/inspection-reports/>
- IGEC. (2025a). *Avaliação externa das escolas: Relatório do Agrupamento de Escolas D. Afonso Henriques – Guimarães*. Recuperado el 21/04/26 de [https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/BRAGA/BRAGA\\_Guimaraes\\_AEE\\_AE\\_D.AfonsoHenriques\\_2024-2025\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/BRAGA/BRAGA_Guimaraes_AEE_AE_D.AfonsoHenriques_2024-2025_R.pdf) Recuperado el 21/04/26 de

IGEC. (2025b). *Avaliação externa das escolas: Relatório da Escola Profissional do Vale do Tejo – Santarém*. Recuperado el 21/04/26 de [https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/SANTAREM/SANTAREM\\_Santarém\\_AEE\\_EP\\_ValeTejo\\_2024-2025\\_R.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/PUBLICACOES/AEE/SANTAREM/SANTAREM_Santarém_AEE_EP_ValeTejo_2024-2025_R.pdf)

Junta de Andalucía. (2024). Resolución de 8 de agosto de 2024, de la Viceconsejería, por la que se aprueban las instrucciones para el desarrollo, la dirección y la coordinación del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa y el Plan de Formación para el Perfeccionamiento y Actualización Profesional, para el curso escolar 2024-2025. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 162. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2024/162/1>

Junta de Andalucía. (2025). Resolución de 25 de julio de 2025, de la Viceconsejería, por la que se aprueban las instrucciones para el desarrollo, la dirección y la coordinación del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa y el Plan de Formación para el Perfeccionamiento y Actualización Profesional, para el curso escolar 2025-2026. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 146. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2025/146/1>

Martínez Pomet, L. (2025). La internacionalización de la Inspección Educativa a través del Programa Erasmus+. *Avances en Supervisión Educativa*, 43, 434-463. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.920>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2026, 17 de febrero). Mission et organisation de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. Recuperado el 21/04/26 de <https://www.education.gouv.fr/igesr/mission-et-organisation-de-l-inspection-generale-de-l-education-du-sport-et-de-la-recherche-41687>

OpenAI. (2026). *ChatGPT* [Large language model]. <https://chatgpt.com/>

Polo Martínez, I. (2018). La visita de inspección en riesgo de extinción. *Avances en Supervisión Educativa*, 29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.623>

Portugal. (2002). Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, alterada pelo artigo 182.º da Lei n.º 66-B/2012, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. *Diário da República*. Disponible en <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2002-34536675>

- Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115652961>
- Rodríguez Bravo, M. F., Álvarez, C., & Camacho Prats, A. (2018). Claves para el diseño de un plan de formación permanente para la Inspección Educativa en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.608>
- SEPIE. (2023, 4 de mayo). *Jornada «Erasmus+ y la inspección educativa*. [https://www.sepie.es/doc/comunicacion/jornadas/2023/4\\_mayo/programa.pdf](https://www.sepie.es/doc/comunicacion/jornadas/2023/4_mayo/programa.pdf)
- SICI. (2026). The Standing International Conference of Inspectorates. Disponible en <https://www.sici-inspectorates.eu/>
- Villarán Adánez, A. (2024). Los proyectos europeos: asignatura pendiente de la inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 41. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.858>