

**Jornada del 20 aniversario de la Revista Avances en Supervisión
Educativa.**

**Conclusiones de la Mesa de discusión 3: organización interna de la
Inspección de Educación y la planificación de sus actuaciones**

/

**20th Anniversary Conference of the *Journal of Advances in
Educational Supervision.***

**Conclusions from Discussion Panel 3: Internal Organization of the
Educational Inspectorate and the Planning of Its Actions***

Gema Úbeda-Portugués Ávila

Inspectora de Educación del Servicio de Inspección Educativa Madrid-Capital

Marcos Rodríguez Bravo

Inspector General de Educación del Gobierno de Canarias

Rubén Moreno López,

Inspector de Educación del Servicio de Inspección de Educación de Albacete

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i45.1094>

Resumen.

La importancia de esta reseña radica en las conclusiones generadas desde un debate activo y fundamentado sobre aspectos inherentes a las funciones y atribuciones de la Inspección de Educación en una de las mesas de discusión de la Jornada del 20 aniversario de la Revista Avances en Supervisión Educativa celebrada en noviembre

* El trabajo que aquí se presenta es fruto del colectivo de inspectoras e inspectores que participaron en uno de los grupos de discusión (Grupo 3) organizados con motivo Jornada del 20 aniversario de la revista Avances en Supervisión Educativa. Dado que este texto es una reseña sistematizada de las conclusiones del grupo, y dado que ya fueron presentadas ante el plenario en dicha jornada y avaladas por sus participantes, no se ha considerado necesaria la habitual revisión por pares ciegos que se hace con el resto de los artículos.

de 2025. Gema Úbeda-Portugués Ávila realizó una introducción con el fin de establecer puntos de inicio del debate a través de un amplio análisis de diferentes artículos relacionados con la organización interna de la Inspección de Educación y la planificación de sus actuaciones; la primera parte de la reseña se realiza un resumen de dicha introducción. En la segunda parte se recogen las principales conclusiones debatidas en la mesa sobre tres temas de especial relevancia: especialización-generalización, planes de inspección y doble dependencia, y la inspección colegiada. Todo ello aporta ideas de cómo organizar la Inspección de Educación para adaptarse a las necesidades del sistema educativo.

Palabras clave: inspección educativa; organización y gestión; planificación; expertos; dependencia; cooperación.

Abstract.

This article highlights the conclusions extracted in a discussion panel about the Educational Inspectorate's internal organization and action-planning processes within the framework of the 20th Anniversary Conference of the Journal of Advances in Educational Supervision. Gema Úbeda-Portugués Ávila submitted the screening of multiple articles about these issues. Therefore, the first part includes a summary of the main keywords to create a dialogue space before the discussion. The last part collects the conclusions of the deliberation about three important topics for us: specialization versus generalization; inspection plans and double dependency, and collective actions. Definitely, this article provides insights into how to meet the demands of our education system.

Key words: educational inspectorate; organization and management; planning; experts; dependence; cooperation.

1. Introducción

Este artículo tiene como propósito diseccionar la realidad actual y los vectores de cambio de la Inspección de Educación, analiza su realidad actual y prospectiva, tomando como eje vertebrador la organización interna y la planificación de actuaciones. El análisis se centra en los pilares de la potestad inspectora, la especialización funcional y los desafíos organizativos para el siglo XXI, integrando de manera pormenorizada las tesis de los autores de referencia.

La Inspección de Educación se halla en un proceso de transición hacia un modelo de mejora continua que requiere una formación constante y cualificada (Bar Cendón y Martínez Muñoz, 2018). Este cambio paradigmático implica el tránsito del inspector hacia un liderazgo pedagógico, donde la organización interna y la planificación horizontal debe superar el modelo burocrático. La mirada hacia el futuro, aunque desconocida y generadora de incertidumbre, se presenta como una oportunidad única para la mejora del sistema.

2. Desarrollo.

El análisis técnico-normativo presentado se fundamenta en la selección de diez artículos que abordan la organización interna y la planificación de las actuaciones de la Inspección de Educación. El contenido de estos textos, analizado desde su literalidad, constituyó el marco de referencia y el punto de partida del grupo de discusión de la Jornada 20 Aniversario Avances en Supervisión Educativa: “La inspección a debate a través de 20 años en supervisión educativa”. A partir de este fundamento normativo y doctrinal, se articularon los puntos críticos que centraron el debate sobre la evolución de la supervisión en las últimas dos décadas.

A continuación, se mostrarán algunas aportaciones de diferentes autores con respecto a los puntos críticos.

2.1. Líneas estratégicas en los Planes de Actuación de la Inspección Educativa.

El estudio de Barea Romero (2024)¹ analiza de forma diacrónica y comparativa los planes de las distintas administraciones, observando una tendencia hacia la planificación cuatrienal. El autor establece que la declaración de líneas estratégicas dentro de los Planes Generales de Actuación (en adelante PGA) es un elemento esencial para el trabajo inspector. La Inspección Educativa se define como un factor de calidad y equidad que contribuye al logro de los fines educativos mediante sus funciones de supervisar, evaluar, informar y asesorar.

Según Barea Romero, la tarea previa a la elaboración del PGA es determinar las necesidades del sistema educativo a través de diversos niveles de diagnóstico. Asimismo, a pesar de la variedad autonómica, existe un esquema común de elementos básicos que integran los planes de actuación y advierte sobre una confusión terminológica frecuente en los textos, donde conceptos como "objetivos", "líneas prioritarias" y "actuaciones" se mezclan o intercambian según la comunidad autónoma.

Este autor concluye que la mayoría de las líneas prioritarias son declaraciones de intenciones excesivamente genéricas con difícil traslado a actuaciones operativas. Añade, además, que las actuaciones estratégicas suelen diluirse ante actuaciones sobrevenidas o incidentales, que el cometido de la inspección no es priorizar medidas políticas, sino coadyuvar en el diagnóstico. Finaliza afirmando que el éxito de los planes radica en el equilibrio entre los requerimientos políticos y el diagnóstico técnico e independiente de la propia inspección.

2.2. La Inspección Educativa. Un modelo de cualificación institucional ante los retos del siglo XXI: visión estructural y funcional.

Campos Barrionuevo (2024)² sitúa a la Inspección Educativa como un servicio técnico fundamental para propiciar la cualificación del sistema escolar a través de sus funciones y atribuciones.

¹ Cristóbal Barea Romero. Inspector de Educación, Delegación de Desarrollo Educativo y F.P. de la Junta de Andalucía en Sevilla.

² Blas Campos Barrionuevo. Inspector y Doctor en Educación y Profesor Asociado del Centro Asociado de la UNED "Andrés de Vandelvira" en la provincia de Jaén

Define y describe un modelo de calidad institucional, de cara a proponer dos modelos de actualización y cualificación de la función supervisora *per se*:

- Un (nuevo) modelo estructural para el acceso a dicho cuerpo docente.
- Un (nuevo) modelo (funcional) para el mejor desarrollo y desempeño de las funciones inherentes a la labor supervisora a nivel global, denominando “modelo *ecoinspectivo*”, que se define como un nuevo paradigma funcional para el desempeño de la labor supervisora, diseñado para responder a los retos educativos y sociales del siglo XXI y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

El autor define seis rasgos que configuran la naturaleza de este modelo: potencial, inductivo, interactivo, holístico-sistémico, *inspectivo* y circular-biyectivo. La implementación del modelo *ecoinspectivo* busca generar una gnoseología supervisora. Esto implica que la inspección debe ser reflexiva y metacognitiva sobre su propia práctica, utilizando la experiencia en los centros para regenerar el saber inspectivo, innovar en sus técnicas y transformar los modelos de actuación previos.

La cualificación de los procesos educativos a nivel institucional, del propio sistema educativo y la Inspección Educativa, conlleva una línea de actuación en dos direcciones: a nivel vertical, en relación con la propia Administración educativa, y a nivel horizontal (asimétrico), en relación con los centros y todos sus agentes educativos a través de sus cometidos nucleares e interdependientes.

2.3. Un modelo de Inspección Educativa para la mejora de la calidad y la equidad, entre la gobernanza y la autonomía de los centros educativos

Francisco J. Cuadrado (2024)³ define un modelo de inspección como una representación o esquema teórico y normativo que explica y desarrolla sus funciones para valorar la relevancia de sus actuaciones y proponer mejoras en el sistema. Cuadrado Muñoz sostiene que, ante la consolidación de la autonomía y la evolución de la gobernanza, el modelo que genera mayor consenso es el de inspección completa

³ Francisco J. Cuadrado Muñoz. Inspector de Educación de la Delegación Territorial de Educación de la Junta de Andalucía en Córdoba.

de evaluación externa integral de los centros (conocido internacionalmente como *whole school inspection*).

El texto describe la autonomía y la rendición de cuentas (*accountability*) como elementos que vertebran la calidad de la educación. El autor observa que, a pesar de la insistencia normativa, no se ha alcanzado un grado elevado de autonomía real, situándose España en niveles bajos en comparación con la media de la OCDE tanto en gestión de recursos como en autonomía curricular.

El modelo de inspección está condicionado por los modos de gobernanza de la Administración Educativa. Cuadrado Muñoz identifica una transición entre dos modelos: el burocrático-profesional, que se caracteriza por una regulación jerárquica y normativa donde la calidad se intenta estandarizar "desde arriba", y la gobernanza posburocrática o por resultados. Actualmente existe una situación de hibridación entre ambos modelos, lo que genera tensiones en la identidad profesional de la inspección. Citando a otros autores, subraya que "la inspección es juicio, no descripción".

Destaca, asimismo, la necesidad de fortalecer el "capital profesional" de la inspección, entendido como el conocimiento y habilidades desarrolladas individual y colectivamente a lo largo del tiempo. Cuestiona la "referencialidad" como un modelo insuficiente y anacrónico que genera una actividad fragmentada. La evaluación integral requiere equipos que permitan la especialización y la triangulación profesional de juicios para asegurar la objetividad.

2.4. El futuro de la Inspección de Educación del siglo XXI: desafíos y oportunidades

Para Galicia Mangas (2024)⁴, el marco actual de la enseñanza está definido por una globalización que trasciende fronteras y por una creciente diversidad en las aulas. En este sentido, autores como Arnaiz Sánchez (2003) destacan que la inclusión es una cuestión de equidad y derechos humanos, considerando la diversidad como un valor educativo fundamental. Asimismo, el impacto tecnológico y la digitalización exigen un uso ético y eficaz de las herramientas, protegiendo al alumnado de riesgos como el

⁴ Profesor de enseñanza secundaria, doctor en Derecho, profesor asociado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza.

acoso o el uso fraudulento de la inteligencia artificial. Esta visión se alinea con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, integrados en la normativa española según señalan Negrín Medina y Marrero Galván (2021).

Para abordar estos retos, el inspector de educación debe poseer un conjunto equilibrado de conocimientos científicos, pedagógicos y legales. Siguiendo el planteamiento de Soler Fierrez (2015), la competencia profesional incluye habilidades en supervisión, evaluación y política educativa, además de una sólida formación en derecho administrativo. Sin embargo, la labor inspectora del siglo XXI demanda también el desarrollo de habilidades personales o blandas. El citado autor enfatiza que el inspector debe ser una persona abierta al diálogo, capaz de respetar la pluralidad y orientar desde la equidad, evitando una actitud distante o neutra.

En cuanto a la organización interna, el modelo español comparte principios como la territorialidad, la planificación y el trabajo en equipo. No obstante, existe un debate sobre el carácter generalista del cuerpo frente a una necesaria especialización. Rodríguez Bravo y Tébar Cuesta (2024) sostienen que la inspección debe convertirse en un servicio especializado por funciones para responder con mayor eficacia a las demandas sociales y de los centros. Los autores advierten, citando un informe del Consejo Escolar del Estado, que la planificación no debe utilizarse como un instrumento de control político o ideológico, sino que debe garantizar la autonomía técnica y profesional del inspector.

Investigaciones de Camacho Prats (2014), así como de Monarca y Fernández-González (2016), revelan que el asesoramiento es la función más gratificante y valorada por la comunidad educativa. Paralelamente, es imperativo recuperar el liderazgo pedagógico de la inspección, una faceta que Casanova Rodríguez (2018) considera actualmente descuidada en favor de una imagen excesivamente burocrática. Un liderazgo efectivo implica influir en la práctica docente e impulsar proyectos de mejora basados en la evaluación interna de los centros y el trabajo colaborativo.

2.5. La inspección educativa. Potestad, ejercicio y expresión

En la primera parte del análisis, Pérez Aguilar (2024)⁵ define la inspección como una potestad administrativa, entendida por García de Enterría y Fernández Rodríguez (1997) como toda acción que supone el ejercicio de un poder atribuido previamente por la ley y delimitado por ella. Esta potestad, según Bermejo (1998), implica una acción de titularidad pública. Su finalidad, en palabras de Miranda (2012), es verificar el cumplimiento de los requisitos del ordenamiento con un carácter preventivo, preparando la reacción administrativa ante eventuales incumplimientos, como añade Rebollo (2013).

El autor clasifica la inspección en tres tipologías basadas en los postulados de Bermejo (1998) y Rebollo (2013): la autoinspección, donde la administración comprueba sus propios órganos, la heteroinspección, donde se verifica el cumplimiento de competencias de otra Administración, y la Alta Inspección, que corresponde al Estado para supervisar competencias compartidas con las Comunidades Autónomas.

La segunda parte se centra en la actuación como ejercicio material de la inspección, el cual recae en el Cuerpo de Inspectores de Educación y en el personal del extinguido Cuerpo de Inspectores al servicio de la Administración educativa. El diseño de estas actuaciones comprende fases de diagnóstico previo, planificación, desarrollo mediante procedimientos técnicos y seguimiento para valorar el cumplimiento de objetivos. Según el análisis de los planes generales de actuación, las tipologías más frecuentes son las prioritarias, habituales, específicas e incidentales.

La tercera parte del artículo analiza la expresión de la inspección a través de informes, requerimientos y actas.

Finalmente, el autor propone avanzar hacia intervenciones formativas reforzando el asesoramiento. Se esbozan modelos basados en las teorías de Nieto (2012) y Velar, Manzanera y Martín (2017), que incluyen el asesoramiento de intervención con papel de experto, el de facilitación con papel de colaborador mediante una comunicación empática, y el crítico, cuya finalidad es crear competencias en los centros en lugar de

⁵ José Francisco Pérez Aguilar. Servicio Provincial de Inspección de Educación de Huelva.

generar dependencia. Estas intervenciones deben contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza, al sistema educativo y a la calidad y equidad de la enseñanza.

2.6. Organización y funcionamiento de la inspección educativa desde el principio de especialización

Toledano Peláez (2024)⁶ sostiene que un sistema educativo de la complejidad actual debe constituirse como un organismo superior con miembros altamente especializados en las diversas funciones que desempeña. Esta visión, que ya fue adelantada por González Vila (1999), sugiere que la especialización es el camino para ofrecer una respuesta útil a las demandas del sistema. De hecho, el autor advierte que, si la inspección no alcanza este nivel de cualificación, corre el riesgo de que sus tareas sean asumidas por otras instancias externas más especializadas, lo que pondría en cuestión la propia existencia del cuerpo.

El autor señala que el impacto de las inspecciones actuales está siendo bajo según informes internacionales como los de la SICI (2018), lo que evidencia que no se ha logrado un modelo de intervención plenamente satisfactorio. La especialización se presenta como el factor que garantiza la suficiencia profesional para que el inspector pueda "ver" detalles de la realidad escolar que pasarían desapercibidos para un generalista. Además, esta pericia es fundamental para la credibilidad del inspector ante el profesorado, ya que la aceptación de la retroalimentación mejora significativamente cuando los docentes perciben al inspector como un experto útil e instructivo.

El autor critica el modelo puramente generalista por considerarlo operativo únicamente si se reduce a aspectos formales y burocráticos. La supervisión "censal" termina por diluir el esfuerzo del inspector y produce resultados poco profundos que no supervisan la auténtica implementación de la norma en el aula. Por ello, se propone una reorganización profunda basada en dos niveles de funcionamiento similares a los servicios de salud. Existiría un nivel de "atención primaria" para asuntos genéricos y cotidianos de los centros y una sección especializada dedicada a ámbitos que requieren una capacitación profesional reforzada.

⁶ Juan José Toledano Peláez. Inspector de educación de la Delegación Territorial de Córdoba-

Finalmente, el artículo enfatiza que la función de evaluación es la que obtendría un mayor beneficio de esta especialización. Evaluar centros y sistemas requiere un rigor científico que solo se alcanza mediante el dominio de técnicas complejas de obtención y análisis de datos.

En conclusión, Toledano Peláez (2024) postula que el refuerzo de la profesionalidad a través de una especialización profunda es el único camino seguro para que la inspección mantenga su relevancia, credibilidad y capacidad de transformación en el sistema educativo del siglo XXI.

2.7. Una propuesta para la implementación de la especialización en la inspección educativa

Rodríguez Bravo⁷ y Tébar Cuesta⁸ (2024) parten de una premisa crítica: en la actualidad, los inspectores se enfrentan a una carga inasumible de requerimientos que, debido a la gran dispersión de cometidos, suele derivar en un asesoramiento superficial y una resolución de problemas incompleta. Esta falta de profundidad se debe a que, en muchos casos, no se cuenta con la competencia profesional específica para la diversidad de asuntos planteados, lo que podría paliarse restringiendo el campo de actuación a ámbitos donde el inspector posea una formación intensa y solvente; es decir, mediante la especialización.

Al observar el contexto internacional, se identifican modelos consolidados como el francés, que divide sus servicios en categorías administrativas y territoriales con inspectores nacionales a cargo de ámbitos específicos como la educación vocacional o la orientación. Alemania también segrega su supervisión en ramas especializadas según el tipo de enseñanza, mientras que en Inglaterra el sistema OFSTED incorpora equipos profesionales que incluyen inspectores destacados por su especialización en materias curriculares concretas. Resulta paradójico que en el sistema español existan especialistas en todos los niveles educativos, pero que esta cadena se interrumpa al llegar a la inspección, manteniendo un esquema generalista que resta credibilidad técnica ante los supervisados.

⁷ Marcos Francisco Rodríguez Bravo Inspector de Educación Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias.

⁸ Fernando Tébar Cuesta Inspector de Educación Comunidad Autónoma de Madrid

La propuesta central de los autores aboga por una organización horizontal mediante equipos de trabajo donde la especialización sea el motor de la transformación institucional. El funcionamiento operativo se articula a través de la figura del inspector de zona, quien se mantiene como el referente directo del centro educativo y canaliza las solicitudes de asesoramiento hacia el coordinador del equipo. Este coordinador tiene la responsabilidad de derivar la consulta al inspector especialista correspondiente para que realice un análisis exhaustivo y técnico del caso. Una vez obtenida una respuesta precisa, el inspector de zona procede a su traslado al solicitante, garantizando así una intervención de alta calidad.

Para vertebrar esta nueva estructura, se definen nueve ámbitos de especialización que cubren las necesidades críticas del sistema: absentismo, pedagogía-didáctica, régimen disciplinario, convivencia, enseñanzas no obligatorias, atención a la diversidad, evaluación de directores y funcionarios en prácticas, procedimientos web y atención directa a familias y alumnado.

En conclusión, este cambio organizativo pretende posicionar a la inspección en un plano de eficiencia real que aporte un valor añadido a la autonomía de los centros y a la calidad global de la educación.

2.8. El referente prioritario del modelo de Inspección Educativa en el Estado español

La investigación realizada por Secadura Navarro *et al.* (2024)⁹ utiliza una metodología cualitativa de carácter descriptivo-comparativo y la técnica hemerográfica para analizar el corpus normativo de los planes de actuación de la Inspección Educativa en las diecisiete Comunidades Autónomas y en el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, con el objeto de determinar cuál es el referente central de su acción institucional.

La Inspección Educativa se ha visto inmersa históricamente en una serie de contradicciones y desacuerdos que han generado una crisis de identidad institucional. Para contextualizar este escenario, los autores citan a Vázquez (1999), quien define

⁹ Tomás Secadura Navarro, Ana María Barbero Alcalde, Antonio Jesús Del Saz Ortega Villaizan y Gema Úbeda-Portugués Ávila. Inspectores de Educación. Comunidad de Madrid.

como verdaderas aporías las dudas sobre si la función debe ser central o periférica, individual o cooperativa. Del mismo modo, se hace referencia a las antinomias descritas por Esteban Frades (2007) y Secadura (2011, 2017), que contraponen la profesionalización con la dependencia orgánica y el control con el asesoramiento. En esta línea, el artículo menciona la indeterminación normativa señalada por Barea Romero (2014) y la pugna entre la politización y la profesionalización advertida por García Ballesteros y Pérez Jiménez (2017). Cuadrado Muñoz (2018) también es citado para ilustrar el conflicto entre la gestión administrativa pura y la supervisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que Rul (2019) y Montero (2021) enfatizan la necesidad de unidad y eficacia frente a la burocracia y la trivialidad.

A la hora de definir el objeto central de la Inspección, los investigadores revisan distintas visiones doctrinales. Se menciona la propuesta de Castán Esteban (2014), quien sitúa al alumno como el referente principal, frente a la visión de Cuadrado Muñoz (2018), centrada en el profesorado y el proceso didáctico. Por otro lado, Martínez Aragón (2014) cuestiona si la inspección responde realmente a las necesidades del sistema educativo, mientras que Secadura (2011, 2017) y Sánchez (2021) abogan por un enfoque integrado que considere el sistema escolar como una globalidad. Esta perspectiva sistémica se alinea con los modelos multinivel propuestos por Tiana (1993), López Rupérez (2018) y Estefanía (2024). Desde el punto de vista legal y ético, los autores se apoyan en Ramírez Aísa (2021) y Campos Barrionuevo (2017a, 2019) para definir a la Inspección Educativa como un servicio garante del cumplimiento del ordenamiento jurídico, actuando bajo principios de ética pública según defienden Esteban Frades (2011) y García Ballesteros y Pérez Jiménez (2017).

En relación con la planificación, el estudio destaca una evolución favorable hacia planes de medio plazo. No obstante, se mantienen debilidades identificadas previamente por López Jordán (2017) y Martín y Manzano (2020) relativas a la falta de publicación oficial de los planes en el 38,8% de las administraciones. Polo (2018) defiende los planes plurianuales como la herramienta necesaria para que la inspección mantenga un itinerario de intervención basado en datos y no solo en prioridades políticas coyunturales.

Los resultados de la investigación confirman que el "centro docente" sigue siendo el referente preponderante de la programación. Sin embargo, la tipología de

actuaciones revela un dominio excesivo de las tareas "habituales" u ordinarias, frente al bajo impacto de la supervisión directa en el aula o del sistema educativo global. Los autores consideran este desequilibrio una amenaza para la potencialidad de la inspección.

Finalmente, el artículo propone una serie de retos para la modernización del cuerpo. Se destaca la necesidad de independencia técnica frente a la intromisión política advertida por Silva (2013), Rul (2013) y Estañán (2014). Se reivindica la función evaluadora como eje central, en consonancia con las tesis de Castán Esteban (2016), Galicia Mangas (2016) y Estefanía (2021, 2024). Asimismo, se mencionan los desafíos de la especialización y las nuevas tecnologías analizados por Rodríguez Bravo (2020) y Mora Baringo (2008). Para alcanzar un buen desempeño, se citan las propuestas de Blanco López (2018), Sarasúa (2019) y Bar Cendón y Martínez Muñoz (2018).

Como conclusión, el artículo propone diez retos fundamentales para la futura Inspección Educativa. Entre ellos destacan la necesidad de fortalecer el referente del sistema educativo en la planificación, modificar la estructura de los planes para disminuir la carga burocrática de las tareas habituales y asegurar que la inspección dependa orgánica y funcionalmente de una Viceconsejería propia para garantizar su independencia técnica. También se propone la aprobación de un protocolo estatal para unificar la taxonomía de actuaciones, la generalización de planes plurianuales publicados obligatoriamente en boletines oficiales con rango de Orden, y el desarrollo de planes específicos de formación y evaluación externa. Finalmente, los autores reivindican la creación de un código deontológico distintivo que rijan el quehacer profesional bajo una visión de calidad y ética pública.

2.9. Nuevo modelo de Inspección Educativa centrado en la evaluación y la mejora

Estefanía Lera (2021)¹⁰ sostiene que la Inspección Educativa debe evolucionar necesariamente de un modelo técnico-burocrático, centrado exclusivamente en el

¹⁰ José Luis Estefanía Lera. Inspector de Educación (Comunidad de Madrid). Tutor y formador de cursos de evaluación de centros y procesos de mejora.

control de la norma y de los documentos de los centros, hacia un modelo técnico-pedagógico que sea ejercido en colaboración con las instituciones escolares y se base fundamentalmente en su mejora.

Según el autor, la inspección tiene la responsabilidad de asegurar el cumplimiento de las leyes y garantizar los derechos de la comunidad educativa, pero el reto actual reside en poner el acento en la mejora del sistema y en la calidad y equidad de la enseñanza. En este contexto, la Administración sigue necesitando información técnica cualificada de la realidad educativa para la toma de decisiones, una labor que la inspección realiza a través de la visita a los centros y la emisión de informes técnicos precisos.

El nuevo enfoque requiere que la supervisión se ejerza de manera más contextualizada y holística, interviniendo según objetivos marcados y superando el formalismo burocrático que no ayuda realmente a avanzar en calidad. Las funciones de control y asesoramiento deben adquirir un carácter preventivo, grupal y formativo, fomentando el autocontrol de los centros y la implicación de los equipos directivos en sus propios procesos de autorregulación. Además, el artículo resalta la incorporación de la función de mediación en la normativa vigente, posicionando a la inspección como una institución estratégica.

Dentro de este marco, el mencionado autor afirma que la función de evaluación debe prevalecer sobre todas las demás, ya que es la herramienta técnica más potente para conocer la realidad y proponer planes de mejora fundamentados. El autor aboga por planes integrales de evaluación de centros que combinen la visión externa de la Inspección con la autoevaluación interna, basándose en información contrastada y en el seguimiento de los resultados de los proyectos que los centros desarrollan en el uso de su autonomía.

Finalmente, el artículo alinea esta propuesta con las tendencias internacionales y la legislación europea, mencionando la importancia de la Asociación Europea de Inspectores (SICI) y diversos programas Erasmus que refuerzan la cultura de la evaluación y la rendición de cuentas.

El autor concluye que la inspección debe actuar bajo principios de profesionalidad, independencia de criterio técnico e imparcialidad, convirtiéndose en

un catalizador de la innovación que empodere a directores y profesores para transformar la práctica educativa.

2.10. La especialización de la inspección educativa: un paso hacia la modernización

Rodríguez Bravo (2019)¹¹ sostiene que, en una sociedad de cambios constantes, la aportación cualificada de los profesionales depende de su formación y especialización, siendo esta última indispensable para producir mejora y progreso en el ámbito educativo.

La necesidad de especialización es un tema recurrente que surge con cada nueva ley de educación y responde a la consideración de los inspectores como expertos en el sistema educativo, según refiere el autor citando a Teixidó (1997). Tébar (2017) advierte que la falta de una preparación especializada en tareas profesionales específicas puede llevar a que la Inspección deje de ser un servicio singular y sus funciones sean encomendadas a otras unidades o subcontratadas con la universidad o la empresa privada. En este sentido, el artículo destaca, apoyándose en López Navarro, que la autoridad de la Inspección se desprende de su competencia técnica, la cual es prácticamente imposible de alcanzar sin especialización. Otros autores referenciados, como González Vila (1999a), Gómez-Elegido (2002) y Castán (2014), coinciden en que la creciente complejidad del sistema educativo exige una organización compleja y profesional con un alto grado de especialización científica y técnica.

Al revisar la normativa de organización y funcionamiento de las distintas comunidades autónomas, el autor concluye que todas las normas contemplan la especialización en sus principios o estructura, pero con una implementación dispar. Además, se señala como un error que la mayoría de las comunidades no especifiquen en qué consiste técnicamente dicha especialización en sus reglamentos.

La propuesta de modernización de Rodríguez Bravo (2019) defiende que la Inspección no debe ser netamente generalista. Citando nuevamente a Tébar (2015c,

¹¹ Marcos Francisco Rodríguez Bravo. Inspector General de Educación. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

p.8), argumenta que, si la especialización es mayor a medida que se recorre la escala educativa, no es comprensible que esta se interrumpa al llegar a la inspección. En consecuencia, el autor propone dividir las actuaciones en dos vertientes diferenciadas. Las actuaciones generalistas comprenden el asesoramiento ordinario sobre convivencia, organización, normativa, actividades extraescolares y la elaboración de informes sobre centros concertados, horarios o admisión. Por el contrario, las actuaciones especializadas se centran en elementos con impacto directo en la mejora de los aprendizajes, como la supervisión de la práctica docente, la evaluación de la función directiva, el análisis de resultados escolares, la instrucción de expedientes disciplinarios y la intervención en enseñanzas de régimen especial o atención a la diversidad.

El artículo concluye que, actualmente, el personal inspector invierte una cantidad excesiva de tiempo en actuaciones de carácter general que inciden poco en la mejora del sistema. Para revertir esto, la especialización debe basarse en una formación cualificada y en la experiencia profesional vinculada al ámbito de intervención, tal como proponen Rodríguez Bravo, Álvarez Álvarez y Camacho (2018).

2.11. Síntesis de puntos críticos.

En virtud de la síntesis técnica expuesta, emergen los siguientes puntos críticos como ejes rectores para el debate sobre la evolución de la supervisión educativa en las últimas décadas, que definen la hoja de ruta para una Inspección Educativa que trascienda la burocracia y se posicione como un agente clave de mejora sistémica. En este sentido serían los siguientes:

1. Especialización frente a visión generalista
2. Equilibrio en la planificación de actuaciones y superación de la referencialidad burocrática e individualista
3. Supervisión como práctica colaborativa y formativa.

3. Conclusiones sobre la mesa de discusión.

En el marco de la Jornada del 20º aniversario de la revista Avances en Supervisión Educativa, celebrada el día 21 de noviembre de 2025, se realizaron 4 grupos de discusión: Evaluación de los centros educativos y sus elementos, Autonomía de los

centros educativos y el papel de la inspección educativa, Organización escolar, y Organización interna de la inspección y planificación de sus actuaciones. En esta última mesa, coordinada por Dña. Gema Úbeda-Portugués Ávila, fueron presentadas sus conclusiones por D. Marcos Rodríguez Bravo y Rubén Moreno López. En este apartado del artículo se van a recoger dichas conclusiones.

En este grupo de discusión formado por veintitrés inspectoras e inspectores de educación, se plantearon tres cuestiones a debatir:

1. ¿Cómo podemos, como inspectoras/es de educación, impulsar la especialización en áreas como la FP o la atención a la diversidad sin perder y/o menoscabar la visión generalista bajo el prisma de las actuaciones que se deben reflejar en los Planes de Actuación?
2. ¿En qué medida los planes de actuación de la Inspección Educativa deben equilibrar la atención a las demandas de los centros, las prioridades de la Administración y las necesidades detectadas por la propia inspección para garantizar una supervisión eficaz?
3. ¿Qué alternativas podríamos explorar, más allá de la referencialidad individualista y burocrática, para que la supervisión inspectora se convierta en una práctica más colaborativa, formativa y orientada a la mejora del sistema educativo?

3.1. Especialización vs generalización.

Acerca de la primera cuestión planteada sobre cómo impulsar la especialización en áreas específicas sin perder o menoscabar la visión generalista, bajo el prisma de las actuaciones de los respectivos planes de actuación de la Inspección de Educación; el debate comienza con la exposición de algunas experiencias.

En Córdoba se está realizando un pilotaje de especialización en áreas, pero sin renunciar a ser generalistas. En las Illes Balears, la especialización se centra en distintas enseñanzas, como las de régimen especial, conservatorios, escuelas de idiomas o de arte; a través de un referente para toda la región que pueda asesorar al resto de compañeras/os que sean el referente para estas enseñanzas. Por otro lado,

en la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha, se ha optado por un modelo generalista donde cada inspector, además, se adscribe a un área específica. Por último, en la Comunitat Valenciana, se ha pasado este curso escolar de un modelo muy generalista a un modelo mixto donde cada inspector/a lleva una bolsa de centros heterogénea con una enseñanza de régimen especial específica.

Especialización y generalización no deberían estar reñidas, siempre y cuando no olvidemos la importancia de estar presentes en las aulas, trabajar en equipo y contar con la ayuda del resto de compañeros que se especialicen en un área o tipo de centro.

Existen diferencias entre comunidades autónomas porque las necesidades son distintas, no es lo mismo una población dispersa que otra concentrada; es por ello que, mientras que en Cantabria todas las escuelas oficiales de idiomas son asignadas al mismo inspector, en Madrid podría no ser una buena opción. Algunas tratan de asignar un único inspector a una misma localidad con pocos centros educativos, pero no siempre es posible.

La razón de peso para la especialización es que la sociedad actual está altamente especializada y, por tanto, nuestro sistema educativo también lo está. El problema es que la inspección educativa sigue siendo generalista, teniendo que saber un poco de todo. La alta incidentalidad dificulta poder dar una respuesta específica a todas las necesidades, es por ello que se necesita que todos los servicios cuenten con inspectores especialistas en áreas o enseñanzas que puedan asesorar al resto de compañeros. Sin olvidar que los centros educativos necesitan tener un referente para recibir un asesoramiento y un acompañamiento.

En conclusión, especialización y generalización, no tienen por qué estar reñidas, siempre que no se deje de tener presencia en los centros educativos. La especialización en áreas o enseñanzas para dar respuesta a aspectos concretos puede complementar un modelo de inspección educativa genérico, siempre y cuando no se pierda una visión globalizada del sistema educativo. Por último, para poder llevar a cabo este proceso, es necesario crear itinerarios formativos específicos que permitan esta especialización. Por tanto, no tienen por qué estar reñidas, solo tiene que implementarse un modelo de especialización que permita dar respuesta a las necesidades con rigor.

3.2. Planes de inspección y doble dependencia

En relación con la segunda de las cuestiones planteadas acerca de en qué medida, los planes de actuación de la Inspección de Educación deben equilibrar la atención a las demandas de los centros, las prioridades de la Administración educativa y las necesidades detectadas por la propia Inspección de Educación; se inició un debate positivo centrado en los planes de la inspección y la doble dependencia. Para hacer más fácil la lectura, se van a desarrollar cada una de las cuestiones por separado, aunque el debate entrelazara ambas.

Comencemos, pues, por la importancia los planes de la inspección. Consideramos que las líneas estratégicas que cada Administración educativa diseña deben partir de las necesidades reales del sistema educativo, no de intereses políticos. Para lograr la calidad educativa dispuesta en la LOE, la Inspección de Educación debe centrar sus actuaciones en dichas necesidades guiadas por planes de actuación, trabajando para los centros y en especial, para el alumnado.

Los planes de actuación deberían ser flexibles porque algunas actuaciones prioritarias dificultan las actuaciones habituales en los centros educativos. Estas actuaciones prioritarias tienen que estar bien definidas, diferenciando entre actuaciones muestrales y censales. Un buen plan de actuación debe ser equilibrado, teniendo en cuenta la opinión de los servicios de Inspección de Educación a los que van dirigidos. Deben existir actuaciones prioritarias para poder presentar propuestas fundamentadas en el análisis de la realidad de los centros educativos que convivan con actuaciones orgánicas. La mayor parte de los planes de actuación tienen un carácter plurianual que se concretan anualmente, siendo el modelo mayoritariamente aceptado por las personas que participan en este debate.

Centrándonos en la segunda cuestión: la doble dependencia de la Inspección de Educación, existen diversas opiniones. Algunas propuestas valoran la posibilidad de que la dependencia de la Inspección de Educación fuera al máximo nivel político, sin embargo, otras consideran que puede existir esta doble pertenencia siempre y cuando respeten la autonomía de cada inspectora e inspector de educación.

Acerca de la independencia de acción de la Inspección de Educación, en Canarias se realizaba un informe de rendimiento para todos los centros educativos,

actualmente es el propio inspector el que valora los centros que necesitan realizarlo cada curso escolar. Por otro lado, en Illes Balears la dependencia orgánica no depende de una Dirección General, sino del Consejero directamente, tiene la ventaja de existir una vía directa a la toma de decisión, pero podría existir una mayor presión política.

Se considera importante tener una dependencia territorial en aquellas comunidades autónomas pluriprovinciales para poder concretar las actuaciones orgánicas y habituales, sin embargo, siempre es necesaria una dependencia de mayor rango político para coordinar la aplicación de las actuaciones prioritarias fijadas en los planes de actuación. Para las actuaciones habituales debería existir una dependencia territorial, pero para las prioritarias debería existir una dependencia de mayor calado político. Por tanto, esta doble dependencia debe permitir centrarse en las necesidades detectadas por la Inspección de Educación para realizar actuaciones habituales e incidentales, así como para diseñar actuaciones prioritarias que den respuesta a los problemas reales.

Así pues, esta doble dependencia genera una dicotomía a la hora de emitir ciertos informes, en muchas Administraciones educativas se puede emitir un informe colegiado, por parte de todo el servicio, que esté dirigido a órganos superiores; pero no son vinculantes. La dependencia de la Inspección de Educación es de vital importancia, debiéndose evitar sistemas que ejerzan una gran injerencia política

3.3. Inspección colegiada

Esta última cuestión, a pesar de su vital importancia, tuvo menos tiempo para ser debatida. Se analizaron cuáles podrían ser las alternativas para que la supervisión inspectora se convierta en una práctica más colaborativa, formativa y orientada a la mejora del sistema educativo; más allá del individualismo y la burocracia que, en muchas ocasiones, dificulta esta práctica colaborativa.

Se parte de la necesidad que tenemos las inspectoras e inspectores de educación de partir de nuestra experiencia docente para poder ser líderes pedagógicos para asesorar a los centros educativos y guiarlos hacia una mejora de la calidad educativa.

Debemos poner en valor el trabajo colaborativo, tal y como se reseñaba en la primera cuestión, sería interesante la especialización de inspectores de educación en un ámbito concreto que pudieran acompañar al resto para llevar a cabo actuaciones concretas. Es de necesario plantear, también, un sistema de tutorización para inspectoras e inspectores sin experiencia previa con el fin de realizar un acompañamiento en sus inicios. Por otro lado, se debe tener en cuenta el equilibrio de cargas, liberando de actuaciones a aquellos inspectores que lleven a cabo estas tareas de especialización o tutorización.

Todavía son pocas las visitas colegiadas de varios inspectores a un centro, tal vez por la carga burocrática y de actuaciones incidentales; pero este tipo de actuaciones permiten tener una múltiple perspectiva de la organización y funcionamiento del mismo. Los planes de actuación deberían contemplar actuaciones prioritarias colegiadas muestrales, así como la tutorización y el acompañamiento por parte de inspectores de educación especialistas en un área o enseñanza. Existe un consenso unánime en la necesidad de impulsar estas visitas colegiadas.

Referencias bibliográficas.

- Arnaiz Sánchez, Pilar (2003). Lección inaugural del curso académico 2002-2003 de la Universidad de Murcia. Multiculturalidad y diversidad en las aulas. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, nº 4, 2003, pp. 9 a 29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=762580>
- Bar Cendón, J. M. y Martínez Muñoz, F. (2018). Presente y futuro de la Inspección Educativa. *Avances En Supervisión Educativa*, 32. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.639>
- Barea Romero, C. (2014). Indeterminación normativa, debilidad profesional. *Avances en Supervisión Educativa*, (21). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i21.83>
- Barea Romero, C. (2024). Líneas estratégicas en los Planes de Actuación de la Inspección Educativa. *Avances En Supervisión Educativa*, 41. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.862>
- Bermejo, J. (1998). La administración inspectora. *Revista de Administración Pública*, núm. 147. Septiembre-diciembre 1998.

- Blanco López, J. L. (2018). La competencia profesional del inspector de educación. *Cuadernos de pedagogía*, (494), pp. 68-72.
- Camacho Prats, Alexandre (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos*. Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=45435>
- Campos Barrionuevo, B. (2017). La dimensión administrativa de la Inspección en los centros escolares. Cuestiones centrales. En Vázquez-Cano, E. (Coord.). *La Inspección y la Supervisión de los centros educativos*, pp. 133-154. Madrid: UNED.
- Campos Barrionuevo, B. (2019). La inspección de educación en el sistema escolar español. En Castillo García, M., Mata Silva, V., & Palacios Pavón, P.J. (coords.). *La Inspección Educativa del Siglo XXI*, pp. 197-227. Madrid: Santillana.
- Campos Barrionuevo, B. (2024). La Inspección Educativa. Un modelo de cualificación institucional ante los retos del siglo XXI: visión estructural y funcional. *Avances en Supervisión Educativa*, 41. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.856>
- Casanova Rodríguez, María Antonia (2018). El necesario liderazgo pedagógico de la inspección educativa. *Innovamos. Revista de divulgación educativa*. Publicado el 18 de mayo de 2018. Recuperado el 6 de junio de 2024 de <https://revistainnovamos.com/2018/05/18/el-necesario-liderazgo-pedagogico-de-la-inspeccion-educativa/>
- Castán Esteban, J. L. (2014). El alumno, referente de la inspección de educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (21). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i21.86>
- Cuadrado Muñoz, F. (2018). Inspección Educativa, cuasimercado y gobierno por los resultados. *Avances en Supervisión Educativa*, (30). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.640>
- Cuadrado Muñoz, F. J. (2024). Un modelo de inspección educativa para la mejora de la calidad y la equidad, entre la gobernanza y la autonomía de los centros educativos. *Avances en Supervisión Educativa*, 41. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.864>
- Estañán Vanacloig, E. (2014). Inspección y mejora del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*, (441), pp. 74-77
- Esteban Frades, S. (2007). Reflexiones sobre las antinomias de la Inspección Educativa en España. Un problema sin resolver. *Avances en Supervisión*

- Educativa*, (6). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/273>
- Esteban Frades, S. (2011). Naturaleza y aportaciones de la inspección educativa como servicio público. *Avances en Supervisión Educativa*, (15). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i15.488>
- Estefanía Lera, J.L. (2021). Nuevo modelo de Inspección Educativa centrado en la evaluación y la mejora. *Avances en Supervisión Educativa*, (36). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.736>
- Estefanía Lera, J. L. . (2024). Hacia un modelo integrado de evaluación del sistema educativo: la participación de la inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (40). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i40.834>
- Galicia Mangas, F.J. (2016). ¿Puede la Inspección abordar nuevos retos con su enfoque actual? *Avances en Supervisión Educativa*, (25). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.563>
- Galicia Mangas, F. J. (2024). El futuro de la Inspección de Educación del siglo XXI: desafíos y oportunidades. *Avances en Supervisión Educativa*, 41. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.851>
- García Ballesteros, P. E., & Pérez Jiménez, J. M.^a (2017). La Inspección Educativa como servicio público para el siglo XXI. *Supervisión 21*, 46, (46). Recuperado de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/268>
- García de Enterría, E. y Fernández Rodríguez, T.R (1997). *Curso de Derecho Administrativo, tomo I*. Madrid, Ed. Civitas, 8^o ed.
- Gómez-Elegido Ruizolalla, M. (2002). La inspección: su función en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, n.º 329, pp. 91-103.
- González Vila, T. (1999). Sobre el futuro de la Inspección Educativa. Consideraciones en el umbral del siglo XXI. *Revista de Educación*, n.º 320. Madrid.
- López Jordán, L.J. (2017). Estudio de la situación de la Inspección de Educación en las Comunidades Autónomas. *Supervisión 21*, (46). Recuperado de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/264>
- López Navarro (2008). *El inspector de educación en su laberinto*. Extraído de www.edudactica.es
- López Rupérez, F. (2018). *Un modelo integrado de evaluación para el sistema educativo español*. Repositorio de la Universidad Camilo José Cela. Recuperado de <http://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/831?show=full>

- Martín Martín, A., & Manzano Rodrigo, A. (2020) Los planes de actuación de la Inspección de Educación: estudio comparado. *Supervisión 21*, 55 (55). Recuperado de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/444>
- Martínez Aragón, L. (2014). ¿Responde la Inspección de Educación a las actuales necesidades del sistema educativo español? *Supervisión 21*, 31 (31). https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/02_01_art_lma.pdf
- Miranda, G.I. (2012). La potestad inspectora de las Administraciones Públicas. *Cuadernos de inspección del territorio*, núm. 0. Mayo 2021.
- Monarca, Héctor y Fernández-González, Noelia (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 46, nº 159, pp. 212-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5624288>
- Montero Alcaide, A. (2021). La Inspección educativa en la LOMLOE. Proyecto, enmiendas y ley. Significación de los cambios. *Avances en Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.722>
- Mora Baringo, V. (2008). La Inspección y los retos de las nuevas tecnologías. *Avances en Supervisión Educativa* (9). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/332>
- Negrín Medina, M. A. y Marrero Galván, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances en Supervisión Educativa* nº 35, junio 2021. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>
- Nieto Cano, J. M. (2012). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En Domingo, J. (coord.). *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-166). Barcelona: Octaedro.
- Pérez Aguilar, J. F. (2024). La inspección educativa. Potestad, ejercicio y expresión. *Avances En Supervisión Educativa*, 41. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.850>
- Ramírez Aísa, E. (2021). *La Inspección de Educación y el artículo 27.8 de la Constitución Española*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Rebollo, M. (2013). La actividad inspectora. En Díez, J.J (2013). *La función inspectora: actas del VIII Congreso de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo: Alicante, 8 y 9 de febrero de 2013*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública. Recuperado de:

<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Rebollo%2C+M.+%282013%29.+La+actividad+inspectora>

- Rodríguez Bravo, M. (2019). La especialización de la inspección educativa: un paso hacia la modernización. *Avances En Supervisión Educativa*, 32. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.659>
- Rodríguez Bravo, M. (2020). La neoinspección: Una mirada hacia el futuro. *Avances en Supervisión Educativa*, (34). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.694>
- Rodríguez Bravo, M. F., Álvarez, C. Álvarez, & 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>
- Rodríguez Bravo, M. F. y Tébar Cuesta, F. (2024). Una propuesta para la implementación de la especialización en la inspección educativa. *Revista Supervisión* 21, nº 72. <https://doi.org/10.52149/sp21>
- Rul i Gargallo, J. (2013). Problemas y retos de la inspección de educación. *Educar*, 49 (1), pp. 29-48. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/view/v49-n1-rul>
- Rul i Gargallo, J. (2019). Por un nuevo modelo de inspección educativa: unidad, eficacia, responsabilidad vs. División, burocracia, trivialidad. En Castillo García, M., Mata Silva, V., & Palacios Pavón, P.J. (coords.). *La Inspección Educativa del Siglo XXI*, pp. 519-548. Madrid: Santillana.
- Sánchez Hermosilla, M.J. (2021). La inspección educativa ante los nuevos retos educativos. En Asegurado, A., & Marrodán, J. (coords.) *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*, pp. 191-209. Madrid: ANELE-USIE. DOI: 10.52149/Sp21/B2
- Sarasúa Ortega, A. (2019). La Inspección de Educación, un futuro incierto. *Aula*, (25), pp. 91-104. <http://dx.doi.org/10.14201/aula20192591104>
- Secadura Navarro, T. (2011). El referente de la Inspección educativa: el Centro docente versus el Sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, (15). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i15.485>
- Secadura Navarro, T. (2017). La Inspección Educativa ante el siglo XXI. Retos y propuestas de mejora. En Vázquez-Cano, E. (Coord.). *La Inspección y la Supervisión de los centros educativos*, pp. 501-520. Madrid: UNED.
- Secadura Navarro, T., Barbero Alcalde, A. M., Úbeda-Portugués Ávila, G., y Del Saz Ortega-Villaizán, A. J. (2024). El referente prioritario del modelo de Inspección

- Educativa en el estado español. Estudio comparativo e inferencia de retos. *Avances En Supervisión Educativa*, 41. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.854>
- Silva García, B.P. (2013). El papel de la Inspección Escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar*, 49 (1), pp. 67-82. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/view/v49-n1-silva/9>
- Soler Fíerrez, Eduardo. (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2015, 13 (4), pp. 149-160. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2723>
- Rodríguez Bravo, M. F. (2019). La especialización de la inspección educativa: un paso hacia la modernización. *Avances En Supervisión Educativa*, 32. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.659>
- Tébar Cuesta, F. (2015). La especialización de la Inspección de Educación: aproximación histórica y fundamento. *Participación Educativa*, Vol 4, n.º 7, diciembre 2015, pp. 151-159.
- Tébar Cuesta, F. (2017). Mejorar la calidad de la inspección educativa. *Supervisión* 21, revista de educación e inspección, núm. 44, pp. 1-19
- Teixidó Planas, M. (1997). *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona: Ariel,
- Tiana Ferrer, A. (1993). Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo. *Bordón: Revista de pedagogía*, 45, (3), pp. 283-294
- Toledano Peláez, J. J. (2024). Organización y funcionamiento de la inspección educativa desde el principio de especialización. *Avances En Supervisión Educativa*, 41. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.853>
- Vázquez Gómez, G. (1999). La Supervisión, función de conocimiento compartido del sistema educativo. *Revista de Educación*, (320), pp. 121-139. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1999/re320/re320-06.html>
- Velar, A. A., Manzanera, D. G., & Martín, Y. C. V. (2017). La Inspección Educativa y el asesoramiento a la comunidad educativa. En Vázquez Cano, E. (coord.). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos*. Madrid, UNED, pp. 341-361.