

El acceso a la Inspección Educativa en España. Un estudio mediante la técnica Delphi

/

Access to Education Inspectorate in Spain. A Delphi technique study

Dr. Marcos Francisco Rodríguez Bravo

Inspector de Educación, Gobierno de Canarias

Dr. Alexandre Camacho Prats

Maestro, Govern de les Illes Balears

Dra. María del Carmen Álvarez Álvarez

Profesora contratada doctora, Universidad de Cantabria

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.644>

Resumen

La Inspección educativa es un servicio de la Administración educativa cuyas principales funciones son velar por el cumplimiento de las leyes y contribuir a la mejora de la calidad y equidad en la educación. Realizar una adecuada selección de los inspectores de educación es, por tanto, clave para que puedan desempeñar estas funciones de importante trascendencia en el sistema educativo. En España, el acceso al Cuerpo de Inspectores se efectúa mediante concurso-oposición, regulado por el Real Decreto 276/2007. Sin embargo, la norma permite el acceso a profesores sin haber aprobado la oposición y no hay exigencias formativas propedéuticas en Ciencias de la Educación; además, tanto autores de referencia como los propios colectivos profesionales supervisores consideran que la Inspección está en crisis. Por ello, hemos implementado un estudio empírico fundamentado en la técnica Delphi, con inspectores de Educación y académicos

universitarios expertos en Supervisión para conocer sus impresiones sobre cuál debería ser el mejor modo de acceso a la Inspección, en orden a seleccionar a los mejores candidatos. Los resultados obtenidos muestran que algunos aspectos son pertinentes, pero se sugiere modificar otros, logrando acuerdos en los requisitos de acceso, la actualización del temario, la valoración de la experiencia directiva, docente e investigadora, entre otras. Es posible concluir que el acceso a la Inspección Educativa en España debería ser modificado para su mejora.

Palabras clave: Inspección educativa, inspector escolar, proceso selectivo, pruebas de acceso, técnica Delphi.

Abstract

The Educational Inspection is a service of the Educational Administration whose main functions are to ensure compliance with the laws and contribute to the improvement of quality and equity in education. Making an adequate selection of education inspectors is, therefore, key so that they can perform these important functions in the education system. In Spain, access to the Body of Inspectors is carried out through competitive examination, regulated by Royal Decree 276/2007. However, the norm allows access to professors without having approved the opposition and there are no formative requirements in education sciences; In addition, both reference authors and the supervising professional groups themselves consider that the Inspection is in crisis. For this reason, we have implemented an empirical study based on the Delphi technique, with Education inspectors and university experts in Supervision to know their impressions on what should be the best way to access the Inspection, in order to select the best candidates. The results obtained show that some aspects are relevant, but it is suggested to modify others, reaching agreements on the access requirements, the updating of the agenda, the evaluation of the managerial, teaching and research experience, among others. It is possible to conclude that access to the Educational Inspection in Spain should be modified in order to improve it.

Key words: Education Inspectorate, school inspector, inspector recruitment, recruitment process, access to Inspectorate, Delphi technique.

Introducción

La Inspección educativa es un servicio clave dentro del sistema educativo que tiene rango legal del máximo orden, al quedar estipulada como un mandato constitucional desde la primera Carta Magna española de 1812. En los inicios del siglo XIX, ya se promulgaba que «Habrà una dirección general de estudios, compuesta por personas de conocida instrucción a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de enseñanza pública» (Constitución de 1812, art. 369).

Desde sus orígenes, se ha remarcado que los responsables de ejercer la inspección de la enseñanza deben ser profesionales de la educación con una amplia preparación para desenvolverse pertinentemente en un cometido de gran relevancia: asegurar que la enseñanza sea administrada tan óptimamente como sea posible. En este sentido, tras la creación de escuelas en todo el reino desde inicios del siglo XIX, «nace la necesidad de crear un órgano constituido por personas idóneas encargadas de velar por su cumplimiento y orientar a los profesionales de la educación» (Mayorga, 2000, p. 20).

Desde entonces y hasta la actualidad, la inspección se ha constituido de inspectores altamente formados –generalmente pedagogos, muchos de ellos de gran prestigio nacional e internacional– para desarrollar su cometido educativo, hecho que ha propiciado que no sólo hayan realizado adecuadamente sus funciones, sino que también hayan contribuido a reforzar la calidad de muchas políticas educativas y, sin lugar a dudas, a mejorar el progreso y el bienestar social de muchas generaciones.

Actualmente, la vigente ley de leyes reserva para el Estado un destacado cometido en materia de supervisión de la enseñanza, al indicar que «los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes» (Constitución de 1978, art. 27.8). Sin embargo, la Constitución no establece el modo en que los poderes públicos inspeccionarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento legal, sino que de ese cometido se encargan las leyes orgánicas y otras normas de rango inferior; consiguientemente, se ha confiado tal garantía a los inspectores de Educación. La vigente ley educativa establece que los poderes públicos son los responsables de la inspección del sistema educativo, ordenando, regulando y ejerciéndola sobre todo el sistema educativo para “asegurar

el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza” (Ley Orgánica de Educación 2/2006, art. 148).

En este sentido, el cometido de los inspectores no consiste únicamente en asegurar el cumplimiento de las normas, sino también promover y contribuir a la mejora en su conjunto del sistema educativo, una magna tarea que no se antoja apta para cualquiera y para la cual se necesitan unas cualidades muy específicas. Dado que se requiere un perfil profesional y humano destacable, consideramos que influye mucho el procedimiento de acceso a la Inspección educativa. Son muchas las cualidades que deben tener los inspectores para que la Inspección tenga el impacto requerido y sea un servicio promotor de los más altos efectos posibles de enseñanza, organización y logros educativos como han expuesto detalladamente los estudiosos de la Inspección educativa (Baxter, 2017, 2013; Hall, 2017; Vázquez, 2017; Ehren, 2016; Ehren, Gustafsson, Altrichter, Skedsmo, Kemethofer y Huber, 2015; Soler, 2015; Sowada, 2014; Camacho, 2014; Ehren, Altrichter, McNamara y O’Hara, 2013; López del Castillo, 2013; Gento, 2004; Teixidó, 1997). Para que estas competencias se desarrollen adecuadamente se requiere que el procedimiento de acceso a la función inspectora sea riguroso, y permita la entrada de funcionarios expertos en educación altamente cualificados que hagan avanzar al sistema educativo hacia mayores cotas de calidad (Teixidó, 1997; Castán, 2016).

López del Castillo (1995, pp. 43-172) revisa detalladamente el acceso a la Inspección española desde el año 1849, año reconocido como fundacional de la Inspección profesional, y remarca que históricamente el acceso a la Inspección se ha realizado mediante oposición y concurso de méritos, dependiendo de las intenciones políticas del gobierno de turno, a la vez que se ha exigido una rigurosa formación pedagógica a los inspectores; de hecho, mientras estuvo vigente la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, «para optar al cargo se exige haber terminado los estudios en la Escuela Normal Central y haber ejercido la primera enseñanza por espacio de cinco años en escuela pública o diez en escuela privada» (art. 300) y se exige también un «curso superior específico» (art. 70) que debía comprender «elementos de retórica y poética. Un curso completo de

pedagogía en lo relativo a la primera enseñanza, con aplicación también a la de sordomudos y ciegos. Derecho administrativo en cuanto concierne a la primera enseñanza» (López del Castillo, 1995, p. 61).

Tradicionalmente, se ha exigido a los inspectores una sólida formación pedagógica y conocimientos avanzados de algún idioma extranjero, siendo un hito remarcable la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, en vigor desde 1909 y 1936 y antesala de las Facultades de Pedagogía españolas, pues ofrecía alta formación específica y posterior acceso directo a la Inspección. Además, históricamente se debía acreditar el título de Licenciado en Pedagogía para ser inspector, hasta que la Ley General de Educación de 1970 estipuló que:

El Servicio de Inspección Técnica de Educación estará constituido por especialistas de los distintos niveles de enseñanza (...) seleccionados mediante concurso, entre funcionarios (...). Deberán tener como mínimo tres años de carrera docente en Centros del nivel a que concursan, poseer el título de Licenciado universitario, Ingeniero o Arquitecto (Ley 14/1970, art. 143).

Desde 1970 el requisito formativo de Licenciado es genérico y puede serlo en cualquier disciplina, tal como sucede en la actualidad: en el Cuerpo de Inspectores de Educación hay inspectores cuya única formación universitaria es una licenciatura en Química, Geografía, Veterinaria, Filología Románica o Economía, entre muchas otras, sin la Licenciatura en Pedagogía, Ciencias de la Educación o Filosofía y Letras (sección Pedagogía), como había sido preceptivo durante las décadas de mayor prestigio de la institución inspectora.

El hecho que desde 1970 no se haya exigido ninguna formación universitaria en Pedagogía ha propiciado necesidades y carencias formativas significativas por parte de los inspectores que han accedido a la Inspección con un título superior no necesariamente relacionado con las Ciencias de la Educación; Camacho (2014) ya reveló en su tesis doctoral la necesidad de reforzar la Inspección con pedagogos para que el Servicio vuelva a gozar de la entidad que ha tenido históricamente.

En todos los países europeos, al igual que en España, para acceder a la Inspección se exige estar en posesión de un título universitario superior y superar un proceso

selectivo. El procedimiento de selección más empleado es el concurso de méritos: se exige a los aspirantes que cumplan una serie de requisitos previos, fundamentalmente tener experiencia docente y acreditar una adecuada formación específica (conocimiento de normativa y realización de cursos de formación teórico-práctica), valorándose también la trayectoria profesional de los candidatos y el desempeño de cargos de responsabilidad.

En este punto, se espera que los candidatos a la Inspección sean profesionales de la docencia altamente formados y, según nuestro punto de vista, aún sigue vigente la ya clásica distinción que Cochran-Smith y Lytle (1999) hicieron sobre el rol de la práctica en el conocimiento docente, refiriéndose a tres tipos de conocimiento: al primero de ellos, las autoras lo denominan *conocimiento para la práctica*, entendido como la preparación formal y académica de ámbito generalmente universitario; el segundo concepto es el *conocimiento en la práctica*, basado en el que se adquiere mediante la experiencia; el tercer concepto, denominado *conocimiento de la práctica*, incluye el análisis crítico. Pensamos, en efecto, que esta aportación es extrapolable también a los inspectores, ya que proceden de la docencia pero acceden a una tipo de profesión con cometidos diferentes, a pesar de estar necesariamente vinculada a los docentes.

En España, el acceso a la Inspección educativa está descentralizado a pesar de ser un Cuerpo estatal, correspondiendo la selección a las diferentes comunidades autónomas, teniendo como referencia, para todo el Estado, lo regulado por el Real Decreto 276/2007, que establece que los aspirantes deben superar un concurso-oposición, de acuerdo con los principios de igualdad, mérito, capacidad y publicidad y los requisitos de los participantes (art. 41):

- Estar en posesión del título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o Grado correspondiente o título equivalente, o tener el título de Doctor.
- Pertenecer a alguno de los cuerpos que integran la función pública docente.
- Acreditar una antigüedad mínima de seis años como funcionario de carrera en alguno de los cuerpos que integran la función pública docente y una experiencia docente de igual duración.

- Acreditar, en su caso, el conocimiento de la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma convocante, de acuerdo con su normativa.

En el artículo 44 establece las tres partes que tiene la fase de oposición:

- Desarrollar por escrito un tema referido a la parte A del temario, elegido por el aspirante de entre dos extraídos por sorteo por el tribunal.
- Desarrollar oralmente un tema referido a la parte B del temario, elegido por el aspirante de entre dos extraídos por sorteo por el tribunal.
- Resolver un caso práctico de actuación de la Inspección educativa propuesto por el tribunal para demostrar conocimiento de técnicas profesionales adecuadas. Asimismo, se recoge que una vez superado este proceso el candidato debe superar un periodo de prácticas, organizado por la Administración Educativa convocante de una duración no inferior a un trimestre ni superior a un curso escolar.

Aunque esta es la forma de acceso a la función inspectora, dado que en las distintas comunidades autónomas no se convocan estas plazas anualmente, las Administraciones Públicas se han visto obligadas a conceder comisiones de servicio a docentes para desarrollar las mismas funciones y atribuciones que los inspectores que han superado el concurso-oposición, pero con un carácter temporal. Esto ha generado que en la Inspección educativa convivan inspectores de carrera (es decir, los que han obtenido la plaza mediante este concurso-oposición) con otros denominados *inspectores accidentales* (docentes que realizan interinamente la labor inspectora), que proceden de una lista creada *ad hoc*, elaborada a partir de la no-superación del concurso-oposición o bien tras realizar un concurso de méritos específico regulado por una norma autonómica.

Castán (2016) se manifiesta de forma crítica ante el actual procedimiento de acceso, afirmando que «debe ser un proceso selectivo muy riguroso, convocado con una periodicidad anual, y con unas plazas negociadas entre las distintas Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación, que es quien debería realizar las convocatorias, puesto que se trata de un cuerpo estatal» (p. 19). Además, señala algunas debilidades del proceso selectivo que considera que deben modificarse

tales como no favorecer a los aspirantes que ya ejercen tareas inspectoras, poseer una formación en idiomas o que exista una evaluación positiva de la función docente realizada.

La Ley de Educación vigente (Disposición adicional duodécima, 4c) establece un acceso diferenciado a la Inspección exclusivo para los directores de centros docentes que hayan ejercido el cargo directivo durante tres mandatos (doce años) y que acrediten los requisitos establecidos en el artículo 41 del RD 276/2007. Las Administraciones educativas podrán reservar hasta un tercio de las plazas para estos candidatos. Es este caso, acceden directamente mediante un concurso de méritos y no tienen que realizar el concurso-oposición como el resto de los aspirantes, generando un agravio comparativo con el resto de aspirantes.

En consecuencia, nos hemos planteado algunos interrogantes: ¿es acertado que para acceder a la Inspección educativa, la Administración –que convoca y selecciona a los inspectores de entre los profesores con los requisitos exigidos– ¿Es suficiente la formación propedéutica y académica que los candidatos a la Inspección tienen con los estudios universitarios que hicieron para ser profesores, y no inspectores? ¿Es pertinente el modelo de acceso a la Inspección en nuestra generación del siglo XXI, exigiendo un temario teórico (con numerosa normativa que de facto es cambiante) y un único caso puntual supuestamente práctico? ¿Asegura la Administración que acceden los mejores candidatos para hacer de la Inspección un servicio de mejora de la calidad educativa? ¿Podría hacerse de un modo distinto y mejor? Todos estos interrogantes nos llevan a formularnos dos preguntas clave de la investigación: ¿el procedimiento selectivo actual es el adecuado? ¿Podría mejorarse y de qué forma?

En este escenario parece oportuno plantear sobre la pertinencia del actual procedimiento de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación en orden a que se seleccionen a los mejores candidatos posibles. Para ello hemos implementado un estudio empírico fundamentado en un panel Delphi, que exponemos en el siguiente epígrafe.

Método

Hemos visto que prestigiosos autores de referencia y colectivos profesionales de inspectores sostienen que la Inspección educativa debe contribuir a la mejora de la calidad educativa y que en condiciones adecuadas puede tener un influyente impacto en la mejora del sistema educativo. Sin embargo, consideramos que hay un momento esencial en la Inspección que condiciona el devenir de los inspectores y, por ende, de la institución: el procedimiento de acceso. Es decir, en qué condiciones ingresan los profesores para convertirse en inspectores de Educación, dejando atrás la docencia y para realizar profesionalmente tareas propias de la Inspección, como la supervisión, evaluación, control y asesoramiento de centros, programas y servicios educativos, todo ello muy distinto de la labor docente en un centro educativo.

Para ello, con la intención de revisar si es factible un modo que garantice que accedan a la Inspección únicamente los candidatos más y mejor preparados para realizar esta labor estratégica del sistema educativo, creemos que es fundamental conocer la valoración que otorgan expertos en Supervisión y Organización Escolar a este procedimiento de selección, con la intención de conformar un grupo de expertos cualificados conocedores de la acción inspectora, para que ofrezcan sus percepciones en relación con diversas cuestiones que hemos planteado. Por ello, hemos implementado un estudio empírico fundamentado en un grupo de informantes de reconocido prestigio de España, que han participado en un panel Delphi. Estos expertos han sido seleccionados entre dos colectivos destacados:

- inspectores del Cuerpo de Inspectores de Educación;
- académicos de la Universidad: catedráticos y profesores titulares del campo de la Supervisión y Organización Escolar.

La técnica Delphi consiste en solicitar informaciones a avezados reconocidos en la materia para ponerlas en común y tratar de definir pautas concretas de actuación que estén validadas por el juicio colectivo de los expertos consultados. Como sostiene Carreño (2009), «está basado en la premisa de que la inteligencia colectiva, desde el juicio individual, captura la opinión colectiva de un grupo de expertos sin necesidad de estar físicamente conectados» (p. 185). Su potencial reside en el logro

de un consenso entre expertos a través de una serie de cuestionarios breves que los participantes responden anónimamente en una serie de rondas donde se ofrece retroalimentación a los informantes sobre las respuestas del resto de participantes. Para obtener este consenso, se deben hacer tantas rondas como sea necesario, devolviendo al investigador un feedback controlado (Varela, Díaz y Durán, 2012).

Es un método que evita la confrontación entre expertos, la vulnerabilidad, la manipulación y la reticencia (Zawacki-Richter, 2009) y que obtiene conocimiento por consenso a partir del agregado de juicios individuales de expertos que no conocen quién está participando en la técnica Delphi con ellos.

El número de expertos participantes depende de cada estudio, pero la selección de los expertos debe cuidarse, no siendo aceptable una elección aleatoria o no fundamentada (López, 2018). Camisón, Fabra, Flores y Puig (2008) estipulan que para el tamaño del Delphi se aconseja un mínimo de siete y un máximo de treinta. Carreño (2009) advierte que:

no existe una fórmula mágica que permita saber cuántos o cuáles son los expertos que se deben seleccionar para el estudio; la decisión debe basarse en criterios rigurosos de inclusión y exclusión y en la logística del estudio. Los resultados serán de calidad si los participantes son de calidad y logran consensos, prácticamente con independencia de su número, que suele oscilar entre los 5 y 20 participantes (Carreño, 2009, p. 187).

La muestra de expertos de nuestro estudio se ha seleccionado con un objetivo muy claro, de acuerdo con Maykut y Morehouse (1999), pues es un «grupo cuidadosamente seleccionado para poder adquirir un mayor conocimiento sobre los fenómenos experimentados o indagados en profundidad por ellos mismos» (p. 67). Además, siguiendo a Ballester, Nadal y Amer (2014, p. 263), en la elección de los informantes hemos respetado los tres criterios que deben fundamentar la selección de los expertos: experiencia profesional (reconocida y respetada por sus pares), independencia del evaluador y capacidad de trabajo en equipo.

Con la intención de asegurar un grupo suficientemente amplio para estar en el rango establecido por metodólogos especialistas, inicialmente invitamos formalmente a un total de 41 potenciales informantes (17 inspectores y 24 académicos) de todas las

comunidades autónomas españolas. De estos, un inspector y cuatro académicos declinaron la invitación a participar, respondiendo y justificando su respuesta, y seis inspectores y trece profesores universitarios no respondieron. Ante esta situación, volvimos a contactar con ellos para solicitar de nuevo su participación y logramos, únicamente, la respuesta afirmativa de dos académicos. Finalmente, la composición del grupo definitivo de expertos que voluntariamente aceptaron nuestra invitación queda reflejada en la Tabla 1:

TABLA 1. Composición de la muestra de expertos

CCAA	Inspectores (10)		Catedráticos (4)		Prof. Titulares (2)	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
<i>Andalucía:</i>	1		1			
<i>Aragón:</i>					1	
<i>Cataluña:</i>					1	
<i>Islas Baleares:</i>						
<i>Islas Canarias:</i>	1	1	1			
<i>Com. de Madrid:</i>	1		1	1		
<i>Com. Valenciana:</i>	3	2				
<i>País Vasco:</i>	1					

Fuente: elaboración propia

En nuestro caso, la muestra se compone de dieciséis expertos de diferentes lugares de España, y podemos afirmar que hemos logrado suficiente diversidad entre ellos, tratando de cuidar la paridad entre hombres y mujeres dedicados al ejercicio de la Inspección y la docencia e investigación universitaria, situación geográfica diversa y distintos cargos profesionales y académicos. Por ello, amparándonos en autores de referencia en metodología (Camisón et al., 2008; Ballester et al., 2014), podemos afirmar que –con veinte informantes de estas características– estamos dentro del rango de referencia.

López (2018) establece que en el Delphi pueden y deben hacerse tantas rondas como sean necesarias, estimándose que dos es la cifra mínima y no deberían producirse más de tres. Sólo se realizarán más rondas en caso de grandes diferencias en las respuestas, sin necesidad de entrar en el empleo de otras técnicas de recogida de información. Tal como apuntan Varela et al. (2012), este procedimiento abarca un largo periodo de tiempo, desde el momento que se decide la finalidad del estudio, se selecciona a los participantes, tiene lugar el envío de las preguntas, la recepción de las respuestas, etc. En nuestro estudio, el procedimiento establecido fue el siguiente: (1) envío de un correo electrónico invitando a participar como experto en el estudio, (2) aceptación y envío sintético del proyecto y de las preguntas objeto de estudio, (3) análisis y síntesis de los datos recogidos en la primera ronda, (4) devolución de los resultados obtenidos a los expertos y formulación de nuevas preguntas (cuestionario, segunda ronda). Este estudio empírico basado en el panel Delphi –implementado durante siete meses– constó de tres fases que quedan explicitadas la Tabla 2:

TABLA 2. Fases del estudio empírico

Fase	Actuaciones	Tiempo empleado
Diseño	Definición del objeto e hipótesis de investigación	Septiembre y octubre 2017
	Selección de los expertos	
	Decisión sobre el tipo de invitación	
Consulta	Realización de la primera ronda de consulta	Enero y febrero 2018
	Análisis de datos iniciales	
	Devolución de resultados a los informantes	
Consenso	Construcción del consenso grupal	Marzo 2018
	Devolución de resultados a los participantes	

Fuente: elaboración propia

El proceso se desarrolló entre septiembre de 2017 y marzo de 2018. En un primer momento se definió la primera pregunta de investigación por consenso entre los miembros del equipo. Se invitó a los expertos a participar en esta investigación a lo largo del mes de octubre y, una vez obtenida su confirmación, se preguntó qué

mantendrían y modificarían del real decreto. En el mes de enero de 2018 se recibieron las respuestas y tras realizar un análisis de las mismas elaboramos la segunda ronda de preguntas. En el mes de febrero de 2018 se envió la segunda ronda a los participantes con la finalidad de acotar sus opiniones respecto a los mantenimientos y modificaciones registrados en la primera ronda, con el objeto de extraer conclusiones certeras y de amplio consenso.

Concretamente, el objetivo de la primera ronda fue ver qué aspectos deberían mantenerse y o modificarse en el actual procedimiento selectivo de acceso a la Inspección. Para recoger la información se facilitó a los expertos una tabla en la cual podían crear tantas celdas como desearan para expresar sus opiniones abiertamente en cuanto a las preguntas en cuestión, que fueron las siguientes: «¿Qué aspectos mantendría usted en el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación? ¿Qué aspectos modificaría? Plantee y razone sus respuestas».

La segunda ronda tenía como propósito contrastar los resultados obtenidos en la primera. Se les devolvió a los participantes información sobre la primera ronda, con la finalidad de que tuvieran la oportunidad de concretar o ampliar, aún más, lo expuesto en la primera. Como recuerda Cabero (2014) «en cada nueva vuelta se informa a los participantes los acuerdos y desacuerdos de las respuestas en la fase anterior, y se les pide que se ratifiquen o rectifiquen» (p. 118).

En la segunda ronda optamos por un formato de preguntas cerradas para invitar a los participantes a definirse respecto a las treinta cuestiones que formularon los expertos en la primera ronda. Dado que este cuestionario no es breve para incluirlo completamente en este espacio, señalamos a continuación los temas principales sobre los que se interrogó: requisitos de acceso, pruebas de las fases de oposición, idoneidad del temario actual, experiencia profesional previa, acreditación de lenguas extranjeras, acceso diferenciado para directores y directoras, extensión del periodo de prácticas, convocatoria única y de carácter estatal y composición de los tribunales que rigen el procedimiento de acceso.

Para analizar los datos obtenidos, hemos seguido diferentes procedimientos. En la primera ronda, se realizó un vaciado de todas las respuestas vertidas por los diferentes informantes. A continuación, se llevó a cabo un análisis de las mismas,

para posteriormente efectuar una síntesis en las que se establecieron coincidencias en cuanto a mantenimientos o modificaciones; dado que se trataba de datos cualitativos, se han analizado siguiendo fórmulas de análisis de contenido. En la segunda ronda, hemos trabajado principalmente con datos cuantitativos, de tal modo que el recuento de respuestas fue una estrategia básica, seguida del análisis de contenido de las respuestas abiertas. Con los datos se realizó un exhaustivo análisis de las respuestas con el objeto de extraer conclusiones definitivas respecto a coincidencias entre los participantes. El propio formulario generó datos cuantitativos exactos muy útiles para el análisis representado en porcentajes.

Para asegurar que la investigación fuese rigurosa y cumpliera con todos los patrones éticos habituales (independencia, confidencialidad, anonimato, etc.) en este estudio hemos: (1) seleccionado expertos de máximo nivel, (2) procurado un equilibrio entre hombres y mujeres informantes, así como de los colectivos de inspectores y académicos, (3) formulado preguntas neutras, donde no se perciba un posicionamiento por parte de los investigadores, (4) análisis de las respuestas con confidencialidad y anonimato.

Dado que nuestro objetivo era alcanzar la saturación de las informaciones recibidas, estábamos dispuestos a realizar tantas rondas como fuese necesario, si bien, finalmente, con dos fue suficiente. Tras asignar un código de tres o cuatro siglas a cada informante (empezando con las siglas «IE» para Inspectores de Educación; «TU» para Titulares de Universidad y «CU» para Catedráticos de Universidad, seguidos todos ellos de los dígitos ordinales necesarios para que se pudiera identificar las aportaciones de cada informante.

Resultados

A partir de las informaciones recabadas en las dos rondas es posible plantear resultados en 13 ámbitos: (a) requisitos de acceso; (b) pruebas en la fase de oposición; (c) idoneidad del temario; (d) valoración de la experiencia directiva; (e) valoración de la experiencia docente; (f) valoración de un perfil académico o investigador; (g) méritos evaluables en la fase de oposición; (h) acceso diferenciado;

(i) inspectores accidentales; (j) acceso diferenciado para directores; (k) prueba psicológica/psicotécnica; (l) composición tribunales y (m) otras aportaciones.

a) Requisitos de acceso

En relación con los requisitos de acceso que establece el RD 276/2007, la gran mayoría de los expertos consultados (18 sobre 20) consideran que deben mantenerse, excepto en los requisitos relativos a la antigüedad y conocimiento de una lengua cooficial; sugieren algunos cambios, como, entre otros, aumentar el requisito de antigüedad de seis años como funcionario de carrera. Un experto, a modo ilustrativo, lo remarca claramente al decir que sugiere: “Incrementar la antigüedad mínima como funcionario de carrera a 10 años” (IE1). Otro experto coincide en esta aportación, detallando que es conveniente: “Ampliar de 6 a 10 años y dejar en 6 años la experiencia docente, eso sí, definir claramente que es "experiencia docente". (IE5).

También subrayan que el hecho de exigir la acreditación del conocimiento de la lengua cooficial en las autonomías convocantes debería ser revisado porque no promueve la movilidad a la vez que excluye a muchos candidatos, por lo que 15 de 20 están de acuerdo en mantener este requisito tras acreditar tras un periodo de tiempo de dos años. Un informante lo sintetiza así: “Me parece excluyente para parte de docentes. Además, se pueden dar plazos para conocer la lengua después de haberse incorporado a la Comunidad Autónoma” (CU1).

Con respecto a si los inspectores deberían ser seleccionados exclusivamente entre doctores, casi por unanimidad (19 sobre 20), desestiman tal exclusividad.

b) Pruebas en la fase de oposición

Sobre las diferentes pruebas de la que consta la fase de oposición todos los expertos afirman que se debe mantener la prueba consistente en el análisis de un supuesto práctico. En cambio, existe más discrepancia con respecto a la prueba relativa al desarrollo por escrito del temario A (temario de carácter general) (15 sobre 20) y sobre la prueba consistente en la exposición oral del temario B (temario específico de cada comunidad autónoma) (16 sobre 20). Ahondando en este aspecto, los informantes proponen diversas modificaciones, entre las que destacan

tres: (1) incluir una “entrevista personal para valorar aspectos como: motivación, capacidad de trabajo en equipo, espíritu emprendedor, capacidad para la innovación, etc.” (TU1); (2) realizar una “prueba tipo MIR: un examen de 225 preguntas de respuesta múltiple (test) sobre aspectos legislativos, pedagógicos de organización de centros, de mediación de conflictos, que deba contestarse en un máximo de 5 horas. Cada pregunta acertada valdría 3 puntos y cada pregunta fallada restaría 1 punto” (IE8); (3) “Añadiría una nueva prueba consistente en la elaboración de un “plan o proyecto de intervención inspectora” (CU5).

Respecto a si las pruebas que forman parte del procedimiento de selección debería ser eliminatorias, no ha habido consenso al respecto ya que 12 informantes consideran que deben tener un carácter eliminatorio y 8 no lo estiman así.

c) Idoneidad del temario

Al tratar la idoneidad del temario actual, y especialmente, si requiere una actualización, hubo un amplio consenso al respecto. Dicha renovación es necesaria para 17 de nuestros expertos en varios sentidos: (1) Abordando más asuntos de organización escolar: “con las últimas investigaciones educativas: gestión, participación comunitaria, liderazgo, la dirección como asesoramiento, trabajo colaborativo, etc.” (TU1); (2) “temáticas como liderazgo, técnicas de mediación y solución de conflictos, evaluación, elaboración de proyectos, asesoría curricular, creación y dinamización de equipos”. (CU1); (3) Incluyendo normativa: “Incorporar la normativa reciente sobre función pública, procedimiento administrativo y, en general, normativa de ámbito estatal sobre educación. Igualmente, incorporar temarios derivados de los nuevos conocimientos científicos en el campo de las organizaciones educativas, de las innovaciones didácticas, así como de los nuevos procesos de aprendizaje del alumnado” (IE5); (4) Consensuar el temario A entre comunidades “creo que el temario A debería consensuarse con los inspectores generales de todas las comunidades autónomas” (IE8).

Uno de los informantes plantea un cambio complejo y completo: “Los temarios A y B necesitan una profunda revisión y actualización. El temario A: Primer bloque temas sobre sistema educativo; fines y metas Educación 2030 (Incheon) Unesco y foros internacionales. Educación siglo XXI: rol alumnado/profesor/familia e

instituciones. Modelos-teorías psicopedagógicas: proceso enseñanza y aprendizaje. Innovación desde la evidencia. Enseñar valores y principios democráticos (convivir/cultura paz) etc. Segundo bloque- normativa: específica/general. Educación, derechos-deberes comunidad educativa, legislación complementaria (aspectos puntuales protección datos, legislación-delitos menores-funcionarios; relaciones paterno-filiales (Código civil) procedimiento administrativo. Tercer bloque: acceso función pública. Formación profesorado e inspección. Centros educativos: ejercicio autonomía organizativa, pedagógica, gestión. Las enseñanzas: aspectos básicos curriculares. Planes, proyectos, buenas prácticas. Evaluación. Cuarto bloque: ejercicio, supervisión, evaluación práctica docente, función directiva, función inspectora” (IE4).

d) Valoración de la experiencia directiva

Se preguntó a los participantes en este estudio si creían que se debería exigir experiencia directiva para el ingreso al Cuerpo de Inspectores o que debería ser valorada únicamente como mérito. A este respecto, 12 informantes respondieron que exclusivamente debería ser tenido en cuenta como mérito y 8 afirmaron que debería exigirse como requisito.

e) Valoración de la experiencia docente

Preguntamos si es oportuno haber impartido docencia en distintas etapas del sistema educativo y 13 participantes consideran que debería ser un requisito indispensable y muy necesario para el desarrollo de sus funciones. En cambio el resto de expertos (7) afirman que se debería tener en cuenta como mérito.

Los expertos estiman que conviene continuar limitando el acceso únicamente a los docentes que ya pertenecen a algún cuerpo docente de la función pública. 11 consideran que sí es necesario disponer de esta condición, ya que conocen el funcionamiento de la Administración educativa. Sin embargo, el resto (9) opinan que no es acertado limitarlo exclusivamente a los funcionarios de carrera y que debería ser extensivo al resto de docentes de centro privados y concertados.

De manera prácticamente unánime (19 de 20), los informantes consideran que es necesario disponer de una experiencia docente previa para el acceso al Cuerpo de

Inspectores, ya que podría considerarse una garantía para el posterior desarrollo de su desempeño profesional.

f) Valoración de un perfil académico o investigador

Con respecto a si se debería reforzar un determinado perfil académico para desempeñar las funciones del personal inspector se ha podido comprobar un escaso consenso. Así 9 informantes respondieron que se debería valorar más la formación de Grado en Pedagogía, como mérito y no como requisito, 6 afirmaron que se debería exigir una formación superior en Pedagogía (licenciatura o grado equivalente), 3 que no se debería reforzar ningún perfil determinado y solamente 2 indicaron que se debería requerir otro tipo de perfil. En este sentido, un experto plantea: “Un perfil administrativo, pues toda la gestión documental, la elaboración de informes, la incoación de expedientes disciplinarios, la nueva administración electrónica y unos nuevos conocimientos que no tiene un docente ni se adquiere estudiando la oposición. También un perfil supervisor: las técnicas de supervisión educativa se desconocen y por ello se limita la tarea a comprobar documentos. La visita al aula requiere ciertas técnicas, asimismo las entrevistas” (IE1). Otro experto, señala: “Al acceder desde cualquier cuerpo, reforzaría méritos: titulaciones, cátedra, docencia universidad, realización proyectos, investigación, publicaciones, participación Erasmus+, ejercicio cargos directivos, conocimientos TIC y lenguas extranjeras” (IE4). Otro informante plantea que se requiere una formación específica: “Obtener una formación específica para ejercer la profesión, por ejemplo, un título universitario de experto o similar donde se impartan conocimientos relativos a legislación y administración, teorías pedagógicas, organización escolar, tecnología educativa, procesos de innovación en educación, evaluación de la calidad educativa, métodos de investigación educativa, y teoría del curriculum” (CU5).

Les preguntamos si es necesario que los aspirantes a formar parte del Cuerpo de Inspectores acrediten una suficiencia investigadora y existe cierto equilibrio en las respuestas, ya que 9 informantes consideran que es necesario y los 11 restantes estiman que no es indispensable.

g) Méritos evaluables tras la fase de oposición

Se consultó a los informantes si añadirían algún otro mérito a tener en consideración tras la fase de oposición. Algunas aportaciones relevantes fueron: (1) “Publicaciones, tesis doctorales, proyectos de investigación referidas a la inspección y formación específica relacionada con la inspección” (IE1); (2) “Dinamización de experiencias innovadoras en centros educativos. Experiencia en gestión de liderazgo distribuido y pedagógico” (TU1); (3) “Después de superar la oposición, el primer año podría ser como otro MIR educativo, de manera que después de ejercer durante este tiempo se admitiera o no definitivamente en la Inspección al candidato” (IE2); (4) “Idiomas cooficiales en otras Comunidades Autónomas, conocimiento de sistemas educativos de otros países, estancias en el extranjero y en otras Comunidades Autónomas, titulación en otros grados, experiencia investigadora, etc.” (CU1); (5) “Evaluación positiva en la función docente, directiva e inspectora” (IE4); (6) “Valorar de manera especial los años desempeñados como inspector/a accidental sin informe negativo” (IE7).

Los expertos consultados consideran con un amplio consenso (15 sobre 20), que se debería valorar más el conocimiento avanzado o de dominio de cualquier lengua extranjera para el acceso a la Inspección Educativa, 3 informantes, creen que se debería exigir como requisito un dominio de la lengua extranjera (inglés) C2, y sólo 2 expertos estiman que no es necesario esa exigencia.

h) Acceso diferenciado

Preguntamos si estarían de acuerdo con un acceso diferenciado según diversos planteamientos de funcionamiento de la Inspección educativa (diferenciación por etapas educativas, especialización en determinados procesos y procedimientos, etc.), existiendo poco consenso: 10 coinciden en que no es necesario un acceso diversificado, 5 consideran que sí se requiere un acceso distinto y los otros 5 respondieron que sí sería necesario esa distinción únicamente para inspectores de la Inspección de Servicios.

i) Inspectores accidentales

Sobre la exención de la fase de prácticas de los inspectores e inspectoras accidentales que superen el procedimiento selectivo, existe poco consenso, ya que 9 opinan que no deberían estar exentos, 6 que sí podrán obviar el periodo de

prácticas y 5 expusieron otras opciones: (1) “Si las prácticas que ha realizado como accidental han sido valoradas positivamente, no sería necesario. Si, en caso contrario y poniendo el énfasis en su tutorización” (IE3); (2) “Aunque no se les exigiese, deberían haber recibido una evaluación positiva de su práctica anterior, sin que bastase simplemente con haber desempeñado el puesto accidentalmente” (CU3); (3) “Pondría un tiempo mínimo de permanencia como accidental de 2 años” (IE8); (4) “Exentos si han ejercido la función inspectora durante un periodo de dos cursos escolares con evaluación positiva e informes de evidencias de la gestión realizada” (IE12).

También preguntamos a los expertos si estaban de acuerdo con que debería reducirse e incluso suprimirse la figura de inspector accidental habiendo bastante consenso: 16 consideran que debería reducirse el número actual de inspectores e inspectoras accidentales, 2 opinan que no es necesario reducirse y en igual número que estiman que deberían suprimirse esas plazas y que las funciones relacionadas con la inspección educativa sean desempeñadas únicamente por personal inspector que pertenezcan al Cuerpo de Inspectores de Educación.

j) Acceso diferenciado para directores

Con respecto a si se debería mantener el acceso diferenciado para el profesorado que haya ejercido 3 mandatos (12 años) como director o directora en un centro educativo, 14 sobre 20 informantes consideran que se debería eliminar este acceso, 4 sobre 20 que se debería mantener y 2 sobre 20 que señalan otras opciones.

k) Prueba psicológica/psicotécnica

Preguntamos si sería pertinente incluir una prueba psicológica/psicotécnica para el acceso al Cuerpo de Inspectores, habiendo un amplio consenso (15 de 20). Esta prueba ayudaría a seleccionar a los mejores y a descartar a otros que no se consideran aptos para desempeñar funciones tan específicas y cualificadas como son las requeridas por el personal inspector. En cambio, 5 de 20 opinan que no es necesaria esta prueba para el ingreso al Cuerpo de Inspectores.

l) Composición tribunales

Preguntamos si el procedimiento selectivo debe estar integrado por inspectores e inspectoras de otras comunidades distintas a la convocante o por inspectores e inspectoras de la Administración central, respondiendo 12 que sí sería adecuado ya que propiciaría mayor garantía de neutralidad.

Relacionado con la pregunta anterior, se preguntó a los informantes si el tribunal debería incluir catedráticos y profesores titulares de universidad del campo de la Pedagogía, contestando 13 que una parte del tribunal debería estar integrado por profesores universitarios conjuntamente con inspectores. Los 7 restantes consideran que el tribunal únicamente debería estar compuesto por inspectores de educación.

En relación con la pertinencia de una convocatoria única y de carácter estatal para el acceso al Cuerpo de Inspectores, 14 sobre 20 expresan que sería conveniente esta modalidad. En cambio 6 estiman que se debería seguir con el procedimiento actual, dependiente de cada comunidad autónoma.

m) Otras aportaciones

Finalmente, se les solicitó a los expertos que se manifestaran libremente sobre cualquier otro aspecto relacionados con el acceso a la inspección educativa. Destacamos las siguientes aportaciones: (1) “Creo que la formación inicial previa es muy importante. La oposición no debería ser solo ejercicios teóricos sino que la fase de prácticas tutelada debería ser relevante, incluso valer más que algún ejercicio teórico pues está comprobado que hay compañeros que no dominan la visita a los centros y la relación con docentes y familias; la inspección no es un trabajo solo de despacho. Todos los que aprobasen 3 ejercicios deberían pasar a la fase de prácticas y según esta resultase obtener la calificación final” (IE1); (2) “Debería existir la opción de permanecer en el Cuerpo de Inspectores una vez haber adquirido la condición de carrera y la opción de volver a la situación anterior, sin perder los derechos adquiridos” (CU1); (3) “El sistema actual, no sirve para seleccionar a los/as mejores. Es necesario un proceso, moderno y riguroso de selección de personal. Incluso hecho por una empresa especializada” (IE3); (4) “Acceder por cuerpos: inspección nivelar pedagógica. Internivelar funciones supervisión organizativa-control normativo-asesoramiento genera. Cuerpo maestros: asignar CEIP. Secundaria: IES, CIFP u otros. Supervisión-asesoramiento

pedagógico. Para otras funciones: coordinación conjunta distrito IES-CEIP ambos cuerpos origen. Suprimir la denominación "accidentales" sustituir por inspector interino. Participar órganos y consejos CCAA-Nacionales. Colaborar con las Universidades. Formación y actualización obligatoria" (IE4); (5) "Tenemos especiales problemas en los docentes, inspectores y directores de centros que muestran desajustes en sus rasgos de personalidad, y en el nivel motivacional en el desempeño de las tareas requeridas por el perfil del puesto que ocupan. Por tanto, el tribunal selectivo debería incluir un profesor titular de universidad (catedrático o no) del Área de Psicología Social y del Trabajo" (IE5); (6) "Tal vez el cambio sería en el propio modelo de inspección, lo que conllevaría cambios en el acceso" (TU2); (7) "El sistema actual es variable en las 17 comunidades autónomas. Y genera inseguridades, dado que el tribunal no se constituye por igual en todas las CCAA. ES muy mejorable y debe evaluar realmente las cualidades o competencias de un inspector/a de educación" (IE10); (8) "Como señalé antes creo que, en el proceso de selección, debe primar menos temas memorísticos y más competencia profesional práctica" (CU5).

A tenor de los resultados obtenidos, a continuación presentamos las conclusiones de esta investigación.

Conclusiones

- a) A partir de nuestro estudio, podemos plantear algunas conclusiones y propuestas de mejora sobre el acceso a la Inspección educativa en España a partir de los acuerdos y consensos alcanzados por los expertos del panel Delphi:
- b) Es necesario mantener requisitos de acceso a), b) y d), revisar el c) y exigir una mayor antigüedad como funcionario para el ingreso al Cuerpo de Inspectores. Asimismo, no parece necesario que los candidatos tengan que ser Doctores aunque se valora mucho la formación investigadora.
- c) En las pruebas de la fase de oposición, hay acuerdo en mantener el supuesto práctico, siendo revisable las otras dos, proponiendo como alternativas, entre otras, una prueba tipo MIR o la elaboración y desarrollo de un plan de

intervención inspectora. Sin embargo, no hay acuerdo entre nuestros informantes en cuanto al carácter eliminatorio de las distintas pruebas que integran la fase de oposición.

- d) Se debería actualizar el temario actual, introduciendo procedimiento administrativo, liderazgo, organización escolar, innovación pedagógica y educativa o resolución de conflictos en el ámbito escolar.
- e) La experiencia directiva resulta muy importante y muchos expertos sugieren no sólo que deba ser un mérito, sino un requisito.
- f) Se debe seguir exigiendo experiencia docente previa y gozar de la condición de funcionario de carrera de un Cuerpo docente como aspecto indispensable para el acceso a la Inspección educativa.
- g) Hay consenso en que el número de inspectores accidentales debe reducirse, no existiendo consenso en cuanto a si pueden estar exentos del periodo de prácticas, una vez accedido al Cuerpo.
- h) Se debe eliminar el acceso diferenciado para aquellos docentes que hayan ejercido tres mandatos (12 años) como director de un centro educativo.
- i) Se debe incluir una prueba psicológica como una fase más del procedimiento selectivo.
- j) Hay acuerdo en estimar la opción de realizar una única convocatoria a nivel estatal.
- k) Por último, también hay acuerdo en constituir los tribunales que rigen el procedimiento selectivo con inspectores de distintas comunidades autónomas, inspectores de la Administración central o llegado el caso, considerar la opción de incluir, junto con inspectores, catedráticos o profesores titulares de Universidad del campo de la Pedagogía.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses

No existe conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Ballester, L., Nadal, A., Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Baxter, J. (Ed.) (2017). *School Inspectors: Policy Implementers, Policy Shapers in National Policy Contexts*. Springer: Switzerland.
- Baxter, J. (2013). Professional inspector or inspecting professional? Teachers as inspectors in a new regulatory regime for education in England. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 467-485. doi: 10.1080/0305764X.2013.819069
- Cabero, J. (2014). University teacher training in ICT. Application of Delphi method for the selection of training content. *Educación XX1*, 17 (1), 109-132. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10707
- Camacho, A. (2017). Empowering Education Inspectorate of Spain: a real challenge. Conferencia presentada al *2017 BELMAS International Conference, British Educational Leadership, Management and Administration Society*. Stratford-upon-Avon, Reino Unido.
- Camacho, A. (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Camacho, A., Rodríguez, M. (2017). La autoridad de los inspectores de educación: auctoritas y potestas. *Avances en Supervisión Educativa*, (27), 1-19. Doi: 10.23824/ase.v0i27.585
- Camisón, C., Fabra, E., Flores, B., Puig, A. (2008). ¿Hacia dónde se dirige la función de calidad?: la visión de expertos de un estudio Delphi. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 18(2), 13-38.

- Carreño, M. (2009). El método Delphi: cuando dos cabezas piensan más que una en el desarrollo de guías de práctica clínica. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), 185-193.
- Castán, J.L. (2016). El reto de la inspección de educación en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (25), 1-41. doi: 10.23824/ase.v0i25.561
- Cochran-Smith, M., Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice, teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-306.
- Ehren, M.C.M. (Ed.) (2016). *Methods and Modalities of Effective School Inspections*. Springer: Switzerland.
- Ehren, M.C.M., Gustafsson, J.E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D. Y Huber, S.G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 375-400. doi: 10.1080/03050068.2015.1045769
- Ehren, M.C.M., Altrichter, H., McNamara, G. y O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools: Describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 3-43. doi: 10.1007/s11092-012-9156-4
- Gento, S. (Coord.) (2004). *Supervisión educativa*. Madrid: Sanz y Torres.
- Hall, J. (2017). Examining school inspectors and education directors withing the organisation of school inspection policy: perceptions and views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 112-126. doi: 10.1080/00313831.2015.1120234
- López del Castillo, M.T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- López del Castillo, M.T. (1995). El acceso a la Inspección profesional en el sistema educativo español.1849-1936, en Soler, E. (Coord.), *Estudios históricos sobre la Inspección educativa*. Madrid: Escuela Española.

- López, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XX1*, 21(1), 17-40, doi: 10.5944/educXX1.15536
- Maykut, P., Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Mayorga, A. (2000). *La Inspección educativa: Siglo y medio de la inspección educativa en España, 1849-1999*. Madrid: Santillana.
- Soler, E. (2015). Decálogo de las competencias profesionales del inspector de educación. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 149-160.
- Sowada, M. (2014). The inspector's job: Any pressure to perform? Conferencia presentada al *ISI TL Symposium, Invited European Inspection Symposium*, University of Gotemburg.
- Teixidó, M. (1997). *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- Varela, M., Díaz, L. & Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 1(2), 90-95.
- Vázquez, E. (Coord.) (2017). *La inspección y supervisión de los centros educativos*. Madrid: UNED.
- Zawacki-Richter, O. (2009). Research Areas in Distance Education: A Delphi Study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-17.