

# **Un estudi de casos sobre les funcions i els quefers dels inspectors d'Educació a les Illes Balears**

*Alexandre Camacho*

**RESUM**

*Aquest treball té com a propòsit exposar alguns dels elements constitutius d'una tesi doctoral titulada Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos, defendida el març de 2014 al Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. La tesi, dirigida pels doctors Serafi Antúnez i Patricia Silva, versa sobre la pràctica professional dels inspectors d'Educació que exerceixen la seva comesa a les Illes Balears. L'objectiu principal de la investigació és l'anàlisi de les funcions i els quefers dels inspectors com a agents de millora dels centres docents.*

**RESUMEN**

*Este trabajo tiene como propósito exponer algunos de los elementos constitutivos de una tesis doctoral titulada Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos, defendida en marzo de 2014 en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. La tesis, dirigida por los doctores Serafi Antúnez y Patricia Silva, versa sobre la práctica profesional de los inspectores de Educación que ejercen su cometido en las Illes Balears. El objetivo principal de la investigación es el análisis de las funciones y quehaceres de los inspectores como agentes de mejora de los centros docentes.*

**INTRODUCCIÓ**

L'educació resulta determinant en la vida dels individus, no sols com a espai de formació social i acadèmica, sinó també per al futur professional. Delors (1996, 9) ja ens recorda que davant els reptes futurs, l'educació és indispensable per tal que la humanitat pugui progressar cap a ideals de pau, llibertat i justícia social. I és que l'educació, especialment aquella rebuda durant les etapes d'ensenyança obligatòria, és alhora un filtre molt feixuc per al futur de milions de joves.

Imbernón (2012) remarca que l'educació és un valor de magnitud extrema, ja que és un bé preat que hom vol promocionar, atès que és susceptible d'atorgar progrés i benestar social perquè impacta de ple en dos àmbits de vital importància: per una banda, la convivència i la tolerància; per una altra, l'economia productiva, sobre la qual té una influència evident.

Malgrat que les comparacions amb altres països «de qualitat educativa reconeguda» sovint resultin depriments, pensam que el nostre sistema educatiu actual, amb llums i ombres, no està tan malament si mirem enrere, ja que sols fa tres escasses dècades que tornam a tenir democràcia. I en aquests anys Espanya ha hagut de fer per la via ràpida allò que altres països han fonamentat amb més tranquil·litat política i social.

No obstant això, les dades derivades d'informes internacionals d'avaluació d'alumnat, com els duts a terme pel famós Programa per a l'Avaluació Internacional d'Alumnes (PISA, en anglès), aplicats a alumnes de 15 anys, i les proves PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) i TIMSS (Trends in

International Mathematics and Science Study) (prova de lectura i prova de matemàtiques i ciències respectivament), ambdues aplicades a alumnat de 9 anys, així com les proves de diagnòstic a quart d'educació primària i segon d'educació secundària obligatòria revelen matisos que suggereixen la necessitat de millores substantives en alguns aspectes, àrees i competències que ofereixen les ensenyances obligatòries. Tampoc no ajuda en absolut, sinó, tot al contrari, la nombrosa successió de lleis estatals d'educació que vivim, sense que arribem a un pacte clar i solvent que eviti aquesta sagnant col·lecció de pugnes polítiques i fomenti un escenari més fiable, definit i estable.

És cert que els nostres nivells d'equitat han suposat un referent internacional i que els nostres mestres i professors de secundària semblen estar cada vegada més formats —ara amb el títol de grau per als universitaris de Magisteri i amb el nou Màster de Formació del Professorat de Secundària, que ha eliminat el fràgil Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP). L'actual societat del coneixement del segle XXI fa que els nostres alumnes tinguin nous reptes socials i curriculars de prou calat, però tot el que hem esmentat afegit a les milionàries inversions en matèria educativa —sempre insuficients o poc eficients— no rebaixa els pobres resultats competencials de gran part de l'alumnat i el descens general amb l'ensenyança. Per tant, ens temem que alguna cosa estam fent malament amb l'educació i, per extensió, amb la nostra societat i viceversa, perquè tants joves hagin de suportar —de per vida, en massa casos— les conseqüències d'un abandonament prematur de l'educació escolar obligatòria.

D'aquesta manera, sense entrar a valorar si la inversió econòmica és suficient o insuficient, tenim un sistema educatiu que, des del nostre punt de vista, no compleix adequadament la seva comesa i en massa ocasions és el que abandona l'estudiant i no a l'inrevés. Massa capital humà tuda, cada any, amb índexs que sense cap mena de dubte haurien de millorar. Segons les dades de l'informe d'Eurostat<sup>1</sup> referit a l'any 2012 i publicat a l'estiu de 2013, a Espanya la xifra d'abandonament prematur d'homes és del 28,8% i una mica més petit en el cas de les dones, un 20,8%. D'aquesta manera, si calculam la mitjana entre les dades d'ambdós gèneres, obtenim un valor de 24,6%, tal com queda reflectit en el gràfic 1, en el qual es poden apreciar els percentatges d'abandonament prematur per països de la Unió Europea (UE).

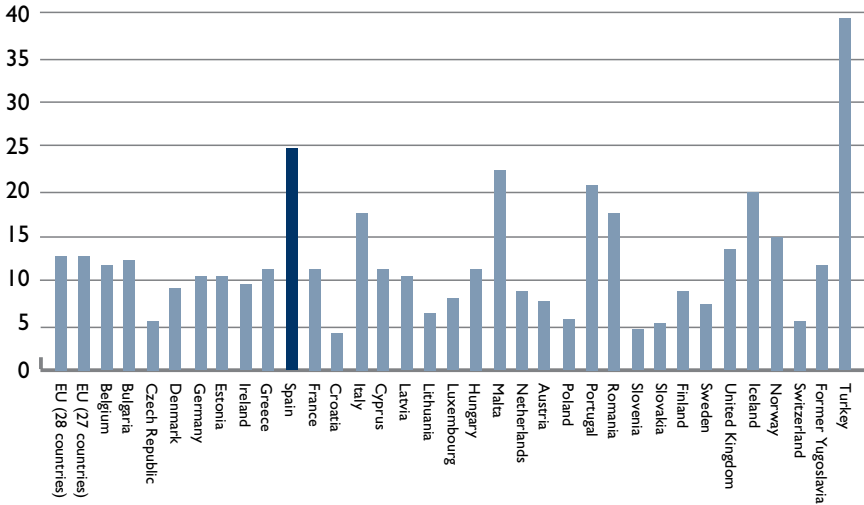
Com es pot veure, Espanya ocupa el segon lloc en el penós rànquing d'abandonament escolar prematur de tots els països de la UE, sols després de Turquia, molt enfora de països com França, Alemanya o el Regne Unit, a anys llum de Suïssa i doblant la mitjana de la UE.

No obstant això, si analitzam el gràfic 2, amb el percentatge de despesa educativa per comunitats autònomes espanyoles, podem constatar no sols les notables diferències d'inversió fetes per les distintes autonomies, sinó també que les Illes Balears queden encara a molta distància d'altres comunitats, que pràcticament dupliquen la inversió en educació.

Amb aquest escenari, ens trobam davant una evident i necessària millora no sols de la gestió de la inversió econòmica i el seu ús eficient, sinó també de l'organització i gestió dels centres docents, dels coneixements científics i mètodes didàctics del professorat, del compromís saludable i decidit que aquest col·lectiu docent ha de tenir amb l'ensenyança i la transferència del procés educatiu en resultats òptims i aprofitament efectiu —moral i acadèmic— a l'alumnat.

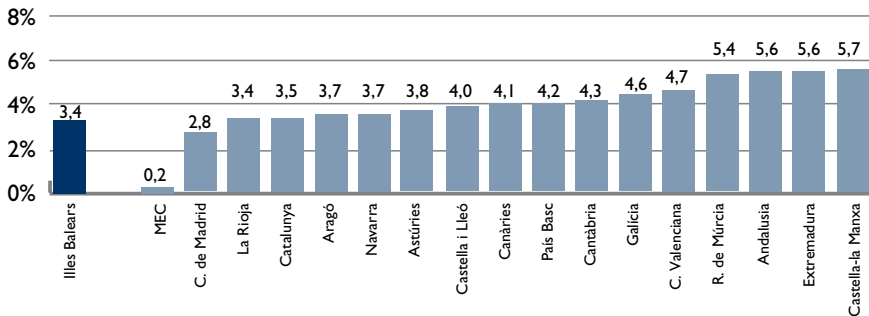
<sup>1</sup>Vegeu [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=0&pcode=t2020\\_40&language=en&toolbox=data](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/graph.do?tab=graph&plugin=0&pcode=t2020_40&language=en&toolbox=data)

**GRÀFIC 1: PERCENTATGE D'ABANDONAMENT PREMATUR ESCOLAR ALS PAÏSOS DE LA UE. POBLACIÓ AMB EDATS COMPRESSES ENTRE 18 I 24 ANYS**



Font: A partir d'Eurostat (ibidem).

**GRÀFIC 2: PERCENTATGE DE DESPESA DE LES CONSELLERIES D'EDUCACIÓ RESPECTE DEL PIB PER COMUNITATS AUTÒNOMES**



Font: IAQSE (2013). Dades de l'any 2010.

En aquest darrer punt crucial, que tracta de la importància nuclear de l'acció pedagògica i organitzativa que efectua el professorat i els membres dels equips directius de les escoles, col·legis i instituts, és quan —segons el nostre criteri— ha de jugar un paper destacat una institució tan digna com històrica com és la Inspecció educativa, que tradicionalment ha estat un eix fonamental del nostre sistema educatiu i que necessàriament ha de redefinir el seu paper per continuar contribuint eficaçment a la millora de l'educació i, com a conseqüència, de la societat.

Els inspectors d'Educació, bons coneixedors de la realitat educativa, són funcionaris d'un cos especial amb el rang d'autoritat pública, que tenen uns objectius marcats per l'Administració, amb unes funcions definides i unes atribucions clares per arribar a assolir els objectius esmentats, amb un denominador comú: vetllar per la millora de la qualitat del sistema educatiu.

Sabem que hi ha molts factors determinants en la vida dels centres educatius que poden resultar crucials per tal que l'educació que s'hi fa sigui millor, com ara l'entorn familiar de l'alumnat, les amistats, els mètodes didàctics i la implicació del professorat, les actituds i aptituds de l'educand, el currículum, el projecte educatiu i l'ideari del centre, el lideratge pedagògic de la direcció, etc., i, sense dubte, també, els inspectors d'Educació. Uns professionals altament qualificats que han de respondre a uns requeriments definits i ambiciosos.

Davant aquesta situació, se'ns presentava una dicotomia que volíem entendre més bé: per una part, la Inspecció educativa és la institució encarregada de vetllar per la millora de la qualitat educativa, amb funcions avaluadores, controladores, supervidores, assessores i informadores, i, per l'altra, tenim elements suficients per valorar que l'ensenyança no funciona com tots voldríem. Així doncs, uns primers interrogants varen ser el fil conductor de l'inici de la investigació que ens va portar a conèixer de primera mà dades concloents sobre la pràctica professional dels inspectors, entesos com a agents possibilitadors de la millora educativa als centres docents:

- Què fan els inspectors d'Educació?
- Quines són les seves metes?
- Estan realment formats per exercir aquesta professió?
- De quina manera accedeixen els professors a la Inspecció? El mode actual és el més encertat?
- Com s'explica que hi hagi inspectors sense cap tipus de formació inicial pedagògica universitària (pedagogs, psicopedagogs, mestres, etc.)?
- Realment els inspectors dediquen el temps i els recursos a prioritzar les funcions en els seus quefers diaris?
- Facilita l'Administració, amb els plans i normatives legals, l'eficàcia i eficiència de la funció inspectora?
- Hi ha distància entre les funcions assignades en la normativa i les tasques diàries?
- En què i com transcendeix l'acció inspectora a la vida dels centres docents?
- Quin valor atorga el professorat i la direcció dels centres a les finalitats, funcions i tasques dels inspectors?
- Estan realment carregats de multitud de feines poc possibilitadores del vertader propòsit que tenen en l'àmbit pedagògic?
- Fins a quin punt són determinants els inspectors en la consecució de la millora de la qualitat educativa?
- Ha de millorar l'acció inspectora? Com?

Aquestes i altres preguntes ens han ajudat a teixir la investigació sobre la pràctica professional dels inspectors d'Educació, funcionaris d'una institució que tradicionalment ha gaudit d'una llarga, fructífera i incident repercussió en la millora de l'ensenyança i que antany va viure èpoques de gran prestigi professional, mentre que actualment pateix una certa crisi d'identitat, atès que en la nostra societat tan complexa —immersa en una profunda crisi social, cultural, econòmica i moral— la Inspecció educativa resta qüestionada com a institució necessària i capaç de garantir la millora i la qualitat educativa, amb crítiques rebudes tant des dels centres docents i la comunitat educativa com des de la mateixa institució inspectora.

Fem una analogia amb l'aportació de Teixidó (2011) sobre el futur de la direcció escolar, que s'acosta al «paral·lelisme entre l'episodi protagonitzat per Alexandre el Gran fa vint-i-tres segles i el que viuran els legisladors en un futur immediat. Davant la dificultat de desembolicar el nus, s'opta per tallar la corda. El problema és que una vegada tallada, no es pot tornar a unir». I hi podem apreciar que la Inspecció es troba en una cruïlla de camins similar, però en aquest cas sembla que és l'Administració educativa la que ha de decidir quin camí convé prendre i valorar la millor manera de desfermar el nus gordià amb què està subjecta la Inspecció educativa.

## RELLEVÀNCIA DE LA INSPECCIÓ

Tant al nostre país com en el context internacional, la universalització de l'educació, promoguda pels estats moderns, és la que possibilita alhora la institucionalització dels serveis de supervisió o inspecció educativa com a agents de control i seguiment de les institucions educatives. Les funcions de control i seguiment no es limiten, doncs, a la mera comprovació de les disposicions legals que regulen l'exercici de l'educació, sinó que constitueixen una de les funcions permanents de la supervisió (Martín Rodríguez, 1988).

D'aquesta manera, la gestació de l'estat modern, sorgit de la Revolució Francesa, va suposar un creixent procés de centralització del poder: l'exèrcit, la justícia, la hisenda i l'educació, entre altres coses, passaren a formar part de la maquinària administrativa de l'Estat, i amb aquest neix l'escola pública i la definició dels fins de la instrucció pública i d'uns drets fonamentals que l'Estat ha de garantir i respectar, ja que tot plegat suposa un deure de justícia per als poders públics. La societat reclamava un potent instrument jurídic en forma de norma suprema per regular la vida de l'Estat liberal, constituït per defensar i garantir els drets i les llibertats de les persones.

La inspecció s'instaura en un mandat constitucional ja en la primera carta magna espanyola, la Constitució de Cadis de 1812, en què es veu la necessitat de crear un òrgan constituït per persones idònies encarregades de vetllar per l'adequat compliment de les normes i ajudar en l'orientació dels mestres. Així, l'article 369 de la Pepa disposa el següent:

Hi haurà una direcció general d'estudis, composta per persones de coneguda instrucció, a càrrec de les quals estarà, sota l'autoritat del Govern, la inspecció de l'ensenyament públic.

D'aquesta manera, la inspecció de l'educació pública adquiria rang constitucional i s'aconseguia que la garantia de la inspecció de l'ensenyança fos, des de la primera Constitució que ha tingut Espanya, un mandat estipulat en la norma de més jerarquia que té un país.

En el panorama actual, l'article 27 de la vigent Carta Magna de 1978, en l'apartat vuitè, estableix el següent:

Els poders públics inspeccionaran i homologaran el sistema educatiu per garantir el compliment de les lleis.

Ens trobam, doncs, davant un fonament jurídic de la inspecció al més alt nivell possible, ja que la mateixa Constitució recull aquest precepte.

La història i l'essència de la Inspecció educativa estan condicionades per les del sistema educatiu mateix, així com aquest ho està pel sistema social en el qual s'ha forjat. Així mateix, els inspectors han gaudit, històricament, d'uns coneixements i una talaia privilegiada que els han possibilitat intervenir i modelar en gran mesura el sistema educatiu, i amb aquest, el sistema social. L'articulat referent a la Inspecció, establert a la LOE (atès que la LOMCE no en modifica cap aspecte), deixa ben clar, especialment en l'article 148, que la inspecció educativa és competència i responsabilitat dels poders públics, que la regularan i exerciran, alhora que la inspecció educativa s'ha d'exercir sobre tots els elements i aspectes del sistema educatiu, per tal d'assegurar el compliment normatiu, la garantia de drets i el compliment dels deures de tots els implicats en la participació dels processos d'ensenyament i aprenentatge, la millora del sistema educatiu i la qualitat i l'equitat de l'ensenyança.

L'influent informe de la UNESCO conegut com *La educación encierra un tesoro*, coordinat per Jacques Delors l'any 1996 (*op. cit.*) estableix en el seu apartat dedicat a la qualitat del personal docent que una de les mesures a prendre, entre altres de variades, és el control de l'activitat docent per part d'inspectors. A aquest efecte indica el següent:

La inspecció ha d'oferir no sols la possibilitat de controlar el rendiment del personal docent, sinó també de mantenir-hi un diàleg sobre l'evolució dels coneixements, els mètodes i les fonts d'informació. Convé reflexionar sobre els mitjans d'identificar i premiar els bons docents. És indispensable avaluar de manera concreta, coherent i regular allò que els alumnes aprenen. I convé insistir en els resultats de l'aprenentatge i en el paper que desenvolupen els docents en l'obtenció d'aquests resultats. (Delors, *op. cit.*, 165.)

Des dels antecedents medievals de la institució fins a la gènesi oficial de la inspecció professional —establerta pel Reial decret de 30 de març de 1849, promulgat per la reina Isabel II i signat per Juan Bravo Murillo, ministre de Comerç, Instrucció i Obres Públiques, que es va inspirar en l'artífex de la inspecció professional, Antonio Gil de Zárate—, el tarannà d'aquestes raons suficientment justificades exigeixen la necessitat de la supervisió que ha esmentat Delors (*op. cit.*). Les paraules de Gil de Zárate, quan exposa la necessitat d'inspectors per conèixer i millorar l'ensenyança, encara són reveladores:

Pero algo faltaba todavía para que la instrucción primaria recibiese el impulso constante que necesita, y para que las medidas dictadas en su favor no quedasen reducidas a meros e ineficaces proyectos. Esta necesidad la satisfizo el Real decreto de 30 de marzo de 1849 creando a los inspectores.

Si en todos los ramos del servicio público son convenientes estos funcionarios, en instrucción pública son indispensables. **Sin ellos, la Administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar:** la ignorancia y la desidia se apoderan de todo, y todo lo paralizan, todo lo destruyen. Las autoridades no tienen tiempo para vigilar por sí solas tan gran número de establecimientos, y menos para entrar en la infinidad de pormenores que esta vigilancia exige. Carecen además de los conocimientos especiales que se necesitan para observar muchas cosas que solo se descubren con los ojos perspicaces de personas facultativas y acostumbradas a esta clase de indagaciones. Por otra parte, **el olvido de las administraciones engendra la incuria en los encargados de los establecimientos. Cuando saben que sus faltas no han de ser observadas ni conocidas, pierden todo interés, todo celo, y se adormecen en la seguridad de que su abandono ha de quedar impune.** Por el contrario, si el Gobierno vigila, si posee medios de saber las faltas para aplicar la enmienda o el castigo, si mantiene una continua alarma en cuantos deben servirle y ayudarle, desaparece la inercia, nace la actividad, la emulación, y se entra en una senda da progresivas mejoras. (Sic.) (Gil de Zárate, 1995 [1855]: 299-300.)<sup>2</sup>

La inspecció de l'educació ha estat objecte d'estudi d'alguns acadèmics i inspectors, però hem identificat, d'acord amb Silva (2009: 2), que la informació existent sobre la funció no és gaire abundant: hi ha dades fiables sobre la teoria de la supervisió, la normativa que regula el funcionament de la Inspecció i la conformació històrica com a col·lectiu professional, però, en canvi, hem pogut constatar que manquen testimonis sobre l'organització real de la Inspecció i el seu funcionament quotidià, la relació que estableix amb les institucions educatives, així com sobre algunes experiències de com contribuir a la millora dels resultats educatius.

Hi ha molt de camí a recórrer encara, ja que la literatura sobre la matèria encara és escassa i consideram que manquen estudis acadèmics sobre l'objecte d'aquesta investigació. Per aquest motiu, es va plantejar una recerca metodològica per aportar dades pertinents que poguessin contribuir a ampliar el coneixement sobre aquest aspecte. En el següent apartat en fem una aproximació succinta.

## PLANTEJAMENT METODOLÒGIC DE LA INVESTIGACIÓ

Després d'haver completat un extens fonament teòric que inclou una síntesi del coneixement disponible en relació amb el tema, vàrem plantejar un estudi empíric de caràcter qualitatiu i hermenèutic determinat en un estudi de casos. Ens interessava assolir els objectius de la investigació i vàrem apostar per conèixer de primera mà les impressions dels inspectors sobre la seva activitat professional, sobretot perquè havíem estudiat els problemes de la Inspecció com a òrgan altament tècnic, professional i independent. Els esmentats problemes que hem analitzat es poden agrupar així:

<sup>2</sup> La negreta és nostra.



- Constants canvis normatius
- Falta de pacte social per l'educació
- Requisits i forma d'accés a la Inspecció
- Inspectors generalistes versus especialització
- Ingerència en funcions
- Atribucions, especialment sobre la forma i periodicitat de fer visites d'inspecció
- Plantilla reduïda i insuficient, en molts casos
- Ràtio elevada de centres assignats a cada inspector
- Inspectors accidentals
- Coordinació entre inspectors
- Necessitat d'un treball cooperatiu més gran i més bo
- Relació amb polítics de torn a l'Administració educativa
- Formació permanent
- Corporativisme
- Un cos únic d'inspectors
- Escassa publicitat de l'acció inspectora
- Valoració del treball dels inspectors per part de diversos agents (professorat, directius, etc.)
- Sensació constant de crisi en la institució inspectora

Per implementar l'estudi empíric, ens vàrem decantar per l'enfocament hermenèutic basat en aportacions d'autors, des dels clàssics fins als més actuals (Bogdan i Taylor, 1975, 1986; Van Maanen, 1985; Lincoln i Guba, 1985; Cook i Reichardt, 1986; Vallés, 1997; Sandín, 2003; Maykut i Morehouse, 1999; Miles i Huberman, 1994; Delgado i Gutiérrez, 1994; Brunet, Pastor i Belzunegui, 2002) que ofereix la metodologia qualitativa, ja que consideram que és de naturalesa beneficiosa per interpretar una realitat determinada en un context tan natural com és l'educació.

Per procedir amb l'estudi de casos, ens vàrem documentar sobre el raonament inductiu per dur a terme un examen en profunditat de nombrosos casos, i ens vàrem basar en les aportacions d'autors de referència (McMillan i Schumacher, 2007; Stake, 2005; Coller, 2005; Ballester, 2004; Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996; Sandín, 2003; Bernal, 2000; Rodríguez, Gil i García, 1999; Pérez Serrano, 1994; Gil, 1994; Goetz i Lecompte, 1988). D'aquesta manera, vàrem dissenyar un procés metodològic, seguint el model de les fases plantejades per Rodríguez, Gil i García (1999) i Ballester (2004), tal com reflecteix el gràfic 3:

### GRÀFIC 3. FASES DEL PROCÉS METODOLÒGIC QUALITATIU SEGONS RODRÍGUEZ ET AL. I BALLESTER



Font: Elaboració pròpia a partir de Rodríguez et al. (op. cit.: 63) i Ballester (op. cit.: 240-243).

Després de les sol·licituds oficials pertinents a distintes instàncies per informar de la nostra investigació i sol·licitar accés a les diferents fonts, vàrem visitar personalment les illes de Mallorca, Menorca i Eivissa (que inclou la demarcació Eivissa-Formentera) on s'administra el servei d'Inspecció i vàrem procedir a fer les entrevistes, amb un total de vint inspectors entrevistats.

D'aquesta manera, després d'haver consultat els autors de rellevància que han estudiat la tècnica de l'entrevista en profunditat (Merino Sanz, 2010; Sandín, 2003; Brunet, Pastor i Belzunegui, 2002; Rodríguez, Gil i García, 1999; Delgado i Gutiérrez, 1994) vàrem poder fer entrevistes en profunditat a la pràctica totalitat dels inspectors en actiu (sols un va declinar la invitació a participar en l'estudi). I també vàrem recórrer a alguns inspectors recentment retirats, bé per jubilació o per haver assumit durant molts d'anys la funció inspectora accidental, ja que són grans coneixedors de la Inspecció educativa i, per tant, fonts potencialment molt interessants per a aquest l'estudi.

És suficient una mostra intencional de vint subjectes? Potser són massa? Quina mida ha de tenir si pretenem que la mostra ens ofereixi dades significatives, si és que realment existeixen?

Interrogants com aquests ens han abordat en nombroses ocasions i, per saber si la nostra mostra intencional cobreix la suficiència, hem recorregut a autors experts en la matèria. Així, Maykut i Morehouse (1999: 74) no aporten un nombre concret per a la formació de la mostra, sinó que ens aclareixen que el que és determinant és la saturació:

No podem dir a priori quantes persones o escenaris hem d'incloure en el nostre estudi per comprendre totalment un fenomen d'interès. Idealment, continuarem recopilant dades i analitzant conjuntament fins que deixem de descobrir informació nova. Continuarem reunint informació fins que arribem al punt de saturació, en què les dades que es recopilen en aquest moment són redundants.

Per això, podem afirmar que hem cobert pertinentment la mida de la mostra d'inspectors.

En segona instància, per contrastar el que aporten els inspectors, vàrem plantejar el segon dels col·lectius, format per directors que participaren en grups de discussió. Per implementar les

sessions, vàrem recórrer al coneixement teòric aportat per autors de primer ordre (Mucchieli, 1969; Ibáñez, 2000, 1979; Krueger, 1991; Delgado i Gutiérrez, 1994; Callejo, 2001; Ballester, 2004; Gutiérrez Brito, 2008). Aquest col·lectiu format per directors és bon coneixedor de l'acció inspectora i s'ha seleccionat amb un objectiu molt clar, d'acord amb Maykut i Morehouse (*op. cit.*: 67), perquè és un grup curiosament seleccionat per poder adquirir un coneixement més gran sobre els fenòmens experimentats per si mateixos, en aquest cas, sobre l'objecte del nostre estudi: analitzar les funcions i els quefers dels inspectors com a agents de millora educativa.

Per procedir a seleccionar el grup de directors participants en els grups de discussió, vàrem escollir una mostra intencional de màxima variació. La seva utilitat radica en la possibilitat de comptar amb un gran ventall de persones prou ampli, que gaudissin de dilatada experiència en la direcció de centres i, en conseqüència, suficients contactes amb inspectors per poder valorar la seva pràctica professional. Per seleccionar la mostra intencional, vàrem fer dues accions distintes:

1. D'una banda, vàrem contactar les associacions de directors més representatives de les Illes Balears, tant de directors d'educació infantil i primària com de directors de secundària. Els dos presidents d'ambdues associacions ens varen facilitar molt la selecció de membres de dos dels grups, que varen accedir voluntàriament. Cal indicar que la cap d'estudis d'un centre va participar en un fet que, segons el nostre punt de vista, enriqueix encara més la pluralitat dels informants.
2. De l'altra, davant la necessitat de disposar de més efectius per poder desenvolupar els altres dos grups de discussió, vàrem haver d'accedir a altres directors pel nostre compte, mitjançant la tècnica del «mostreig de bola de neu» (Maykut i Morehouse, *op. cit.*: 68), mitjançant la qual un participant ens condueix a un altre com si es tractés d'una bola de neu. Aquesta tècnica ens va funcionar molt bé, ja que vàrem poder agrupar distints directors que també varen voler participar en l'estudi.

Igualment, varen aparèixer interrogants sobre la composició global del grup de directors participants: quantes persones n'han de formar la totalitat?, quantes convé incorporar-ne en cada grup?

Després de recórrer al fonament que ens ofereix la teoria aportada per experts, hem constatat que autors de referència com Lincoln i Guba (*op. cit.*) sostenen que un estudi d'aquestes característiques pot assolir la saturació amb un mínim de dotze persones i amb un màxim de vint.

Conseqüentment, estam dins del rang segons autors de referència, ja que en total hem implementat quatre grups de discussió (dos per a directors escolars i dos per a directors d'educació secundària), amb un total de vint-i-tres participants.

En total, vàrem poder reunir quaranta-tres persones informants, entre inspectors i directors, tal com s'exposa en el quadre següent que recull un resum de les fonts personals de l'estudi empíric:

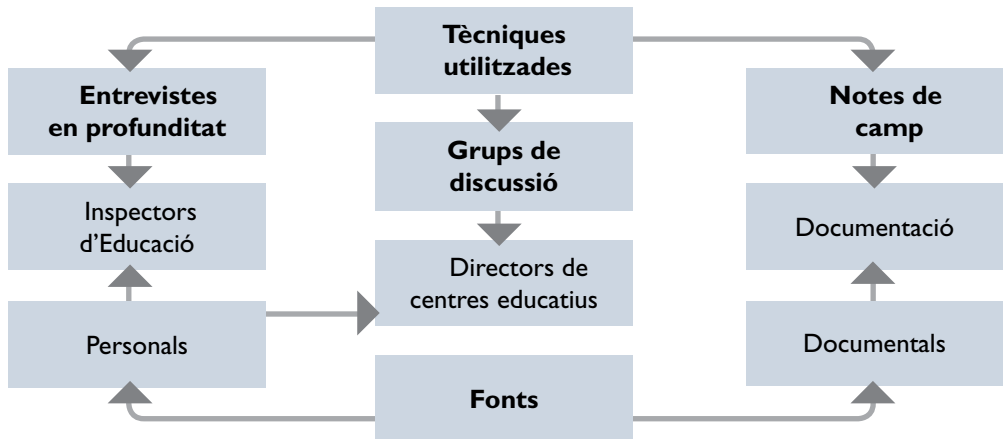
**QUADRE I. FONTS PERSONALS DE L'ESTUDI EMPÍRIC**

Entrevistes en profunditat a inspectors d'Educació:	➤ Inspectors de Balears en actiu: 14 ➤ Inspectors de Balears retirats: 6 <b>TOTAL D'INSPECTORS: 20</b>
Grups de discussió amb directors de centres educatius:	➤ Grup 1. Directors escolars: 5 ➤ Grup 2. Directors escolars: 6 ➤ Grup 1. Directors de secundària: 6 ➤ Grup 2. Directors de secundària: 6 <b>TOTAL DE DIRECTORS: 23</b>
<b>TOTAL DE PARTICIPANTS</b>	20 inspectors 23 directors <b>TOTAL: 43</b>

L'estudi empíric va conjugar diferents tècniques i fonts, tal com queda reflectit de manera gràfica en el gràfic 4, ja que així podíem accedir a diverses fonts, contrastar les argumentacions i, posteriorment, arribar a resultats i conclusions. Addicionalment, també vàrem completar la informació amb les nostres notes de camp, com a fonts documentals de primer ordre.

**GRÀFIC 4. PROCÉS I RELACIÓ ENTRE TÈCNiques I FONTS UTILITZADES EN L'ESTUDI EMPÍRIC**

**METODOLOGIA QUALITATIVA**



El desglossament minuciós del procés metodològic va seguir la planificació estipulada per Ballester (op. cit.), tal com es pot veure en el gràfic següent:

### GRÀFIC 5. PROCÉS METODOLÒGIC DE L'ESTUDI EMPÍRIC

#### FASE PREPARATÒRIA

1. DEFINICIÓ DEL PROBLEMA  
DEBAT EN EQUIP

2. SELECCIÓ DE METODOLOGIA  
DISSENY (context, casos, dates,  
procés d'investigació, etc.)

**PROJECTE D' INVESTIGACIÓ**

#### FASE DE TREBALL DE CAMP

3. NEGOCIACIÓ I ACCÉS AL  
CAMP D'INVESTIGACIÓ

4. RECOLLIDA SISTEMÀTICA DE  
DADES I INFORMACIÓ

**REGISTRES DE DADES  
I INFORMACIONS**

#### FASE D'ANÀLISI

5. TRANSFORMACIÓ I  
REDUCCIÓ DE DADES

6. PREPARACIÓ D'ESQUEMES I  
ANÀLISI DE CONTINGUT

**QUADRES, ESQUEMES  
I ALTRES MATERIALS**

7. INTERPRETACIONS I  
DISCUSSIÓ DE RESULTATS

**DOCUMENT PROVISIONAL  
DE RESULTATS**

#### FASE INFORMATIVA

8. ELABORACIÓ I  
PRESENTACIÓ  
DELS RESULTATS

**INFORME FINAL**

Font: Ballester (op. cit.: 241).

Una vegada fetes i retornades totes les transcripcions de les entrevistes i dels grups de discussió, perquè mantinguessin la validesa atorgada pels informants —que conserven l'anonimat escrupolós en tot l'estudi—, per procedir a analitzar tota la documentació aportada per les fonts personals, vàrem fer servir Atlas.ti, una potent eina informàtica d'anàlisi qualitativa de dades, que ens va ser molt útil per codificar les dades en tres nivells d'anàlisi, per reduir les dades des d'unitats de significats fins a metacategories:

1. Primer nivell: els codis, que són les unitats bàsiques d'anàlisi de les distintes unitats hermenèutiques
2. Segon nivell: categories
3. Tercer nivell: metacategories

És a dir, vàrem procedir des de les unitats de significat, progressivament, fins al primer grau (codis). A partir d'aquests, vàrem procurar assolir el segon nivell d'anàlisi (categories) i, finalment, vàrem aconseguir el tercer i últim nivell: la formació de les metacategories o nuclis temàtics.

## CRITERIS DE RIGOR

Durant tot el procés de planificació, implementació, obtenció i tractament de les dades obtingudes, hem de seguir necessàriament uns criteris de fiabilitat i rigor científic que li atorguen la validesa exigida, entesa com a veritat. En efecte, Sandín (2003: 187) cita Scheurich (1996) quan sosté que «la validesa, com a sinònim de veritat, com a veritat construïda, com a veritat interpretada, consensuada, signifiqui el que signifiqui, es converteix en la línia divisòria, el criteri límit que estableix la legitimitat, acceptació o fiabilitat dels treballs d'investigació».

En relació amb la necessària validesa d'una investigació científica perquè sigui utilitzada com a suport per prendre decisions importants, Sandín (ibidem) indica el següent:

Quan parlem de la qualitat d'un estudi, solem referir-nos a la seva rigor científica, fiabilitat, veracitat, fiabilitat, plausibilitat, adequació metodològica, credibilitat, congruència, etc. Però potser el terme més utilitzat sigui el de validesa. Una investigació no vàlida no és veritable. Una investigació no vàlida no és una bona investigació, no té credibilitat. Si els estudis no poden oferir resultats vàlids, llavors, les decisions polítiques, educatives, curriculars, etc., no poden basar-se s'hi.

En aquest sentit, nosaltres hem adoptat els quatre criteris de rigor aportats per un autor clàssic (Guba, 1981): valor de veritat, aplicabilitat, consistència i neutralitat, per mostrar la validesa i autenticitat de la investigació.

## ALGUNS RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ

L'estudi, desenvolupat durant tres cursos acadèmics, d'ençà del 2011-2012, emmarcat en el programa de doctorat de l'espai europeu d'educació superior (EEES) Educació i Societat, en la línia investigadora anomenada Recerca en didàctica, formació i avaluació educativa de la Universitat

de Barcelona, ha projectat resultats en set vies distintes, tantes com metacategories vàrem poder formar. D'aquesta manera, la tesi planteja resultats en relació amb:

- 1. Pràctiques professionals.** Sobre aquest aspecte, els resultats apunten al fet que la visita d'inspecció queda desvirtuada de la seva vertadera essència, pràcticament reduïda al despatx puntual solament una o dues vegades en un curs amb la direcció del centre, bé telefònicament o al despatx mateix de la direcció, sense que puguem apreciar un impacte vertader i normalitzat de la visita a l'aula. Aquest fet queda prou denunciat per la pràctica majoria de fonts personals, tant directors (que es queixen sonorament) com inspectors, que valoren moltíssim la visita a l'aula i l'arriben a qualificar d'«essencial, bàsica i fonamental». El lament de molts d'inspectors sobre la manca de temps per haver d'atendre altres feines i la càrrega de treball que impedeix efectuar la seva comesa pedagògica adientment mitjançant aquesta atribució nuclear tan important també és notòria.
- 2. Percepcions sobre la Inspecció.** Mentre que els inspectors valoren la seva acció com a «essencial, un factor de qualitat», i afirmen que la seva activitat és «rellevant», consideren que el professorat desconeix o no té una bona impressió sobre les tasques que fan com a inspectors. En canvi, els inspectors creuen que els equips directius, en general, «valoren positivament» el treball dut a terme per la Inspecció, ja que els veuen «útils» i els consideren un «referent». No obstant això, el col·lectiu de directors és pràcticament unànime i rotund amb la percepció que té de les funcions i els quefers dels inspectors com a agents de millora dels centres. Diuen ben alt i clar que els inspectors no inspeccionen, que no entren a les aules a comprovar l'estat de l'ensenyament i que no estan en contacte amb l'escola com s'espera d'un col·lectiu com aquest. La valoració generalitzada és que l'inspector és un buròcrata allunyat de la realitat escolar, una figura que no contribueix a la millora efectiva de l'ensenyança. Fins i tot, alguns directors varen afirmar que si la Inspecció desaparegués, ningú no ho notaria als centres.
- 3. Propostes de millora.** Queda patent, en ambdós col·lectius, que l'inspector hauria de «ser pedagog», o «mestre», un «especialista en didàctica i en programació educativa, perquè ha d'inspeccionar sobre això». Alguns directors varen mostrar una actitud d'incredulitat i sorpresa en saber que molts inspectors no tenen formació universitària relacionada amb la pedagogia i que sols són llicenciats en qualsevol altra disciplina. La veu de molts de directors apunta a la idea que els inspectors han de «tenir més contacte amb els professors perquè el seu treball sigui com és degut, relacionat amb el treball pedagògic», i reclamen que «han d'estar més en contacte amb l'escola», criticant que «no poden venir una vegada o dues a l'any, i a vegades ni això». Així mateix, el col·lectiu d'inspectors exigeix poder gaudir d'un marc més bo per desenvolupar les funcions pròpies en condicions més idònies, per poder fer més i millors visites a l'aula amb el professorat, i poder incidir en la millora dels centres i de l'aprenentatge de l'alumnat.
- 4. Funcions.** La funció que queda relegada a un lloc excessivament abandonat, alhora que és valorada com la més important per la majoria d'inspectors i directors, és la funció d'avaluació, per tal que pugui «acabar en un pla de millora». Hi ha inspectors que admeten que «la Inspecció ja no és el que era», que hi ha «crisi en la Inspecció» i que «està perdent terreny». Hi ha inspectors que critiquen ingerència per part de responsables polítics en les funcions pròpies que tenen encomanades i que admeten que, malgrat que no és una funció oficial establerta en la llei, fan molta mediació i arbitratge.

- 5. Accés.** Els inspectors afirmen rotundament que ha de ser per estricta oposició i que s'ha d'exigir experiència directiva. No accepten l'accidentalitat a llarg termini. Hi ha veus que exposen que el que és determinant és la composició del tribunal, que no pot estar «digitat», atès que «no és acceptable per les influències i implicacions polítiques».
- 6. Competències professionals.** La necessitat de gaudir d'experiència i avaluació positiva en l'exercici de càrrecs directius, especialment de director, és molt recurrent. Així mateix, és pràcticament unànime la veu d'inspectors que reclamen competències relacionades amb «la didàctica, amb teoria del currículum, en organització i gestió de centres educatius i en treball col·laboratiu». El manifest d'un director que recorda amb gratitud l'acció professional d'un inspector —ja jubilat— amb aquest perfil pedagògic i humà resulta molt interessant i alhora revelador, atès que els mateixos directors valoren molt positivament que un inspector tingui el perfil d'inspector pedagògic. Aquest director escolar esmentat diu literalment: «Jo crec que els inspectors haurien de ser persones pedagògicament molt ben preparades, és la meua impressió. Nosaltres hem tingut un inspector així i parlàvem de pedagogia, que és una eina que s'hauria de tractar molt a l'escola. Fins a la seva arribada, jo veia l'inspector com un controlador, un fiscalitzador. Però aquest inspector, que és pedagògic, feia perfectament el seu treball, ens ajudava. I ho notàvem molt.»
- 7. Formació.** Destaca la relacionada amb «experiència directiva», «gestió de centres», «organització escolar», així com amb «avaluació de centres», «procediment administratiu», «legislació», «redacció d'informes», «dinàmica de grups», «comunicació» i «relacions humanes».

## ALGUNES CONCLUSIONS

Una de les conclusions més clares és que l'activitat professional dels inspectors queda deslluïda i infrutilitzada. Hi ha contrastos evidents i notables xocs entre tres forces: la teoria, la normativa i el quefer diari. És a dir, no hi ha correspondència entre allò que estipulen els autors de referència (López del Castillo, 2013, 2000, 1995, 1993; Soler Fierrez, 2013, 2012, 2002, 2001, 1999, 1996, 1995, 1995b, 1994, 1993; Martín Rodríguez, 2011, 1988; Ramírez Aísa, 2003, 2000, 1995, 1993; Antúnez, 2009, 1993; Antúnez i Silva, 2013) i el que encomana la normativa com a vertader quefer dels inspectors en l'exercici de les seves funcions i atribucions per ajudar a millorar veritablement els centres docents que han d'inspeccionar.

La majoria dels inspectors creuen que la visita és essencial per conèixer i informar, i per contribuir a la millora dels centres educatius. De fet, en el marc teòric de la tesi vàrem fer palès que els autors de referència ho testifiquen, al mateix temps que històricament s'ha concebut la inspecció mitjançant la visita als centres. El sentit essencial i primer de la creació, el 1849, del cos d'inspectors professionals de primer ensenyament obeïa, sens dubte, a la necessitat de supervisar l'activitat dels mestres per conèixer de primera mà la seva activitat educadora, controlar el compliment de les disposicions legals en els establiments educatius, promoure'n la millora i el progrés social.

Els inspectors revelen que fan moltes tasques i variades «que indica el pla d'actuació» i que actuen «a instància de part i ofici». No obstant això, reconeixen que la manca de temps, la quantitat de



centres que han de supervisar, l'atenció preferent a les incidències que exigeixen la seva atenció immediata (mediació, en molts casos), així com haver d'atendre actuacions procedents d'exigències polítiques —algunes amb més tall ideològic que didàctic, segons diuen— procedents de responsables de l'Administració educativa propicia que la freqüència i assiduitat amb què voldrien fer visites pedagògiques hagin decrescut exponencialment. Exposen que les tasques incidentals «ocupen molt de temps en la nostra agenda» al mateix temps que «entelen o redueixen les altres».

Aquest desviament d'actuacions de tall pedagògic als centres docents ha estat notablement percebut pels directors, que manifesten de manera generalitzada que la presència dels inspectors als centres és escassa i molt puntual. A més, sostenen que les visites insuficients que reben queden habitualment limitades als despatxos dels directius, sense que s'apreciïn visites a l'aula de manera normalitzada i freqüent per supervisar la pràctica docent. Així mateix, demanen visites d'inspecció a l'aula del professorat per a la millora de l'organització escolar.

El fet més rellevant i notori de tot això és que la visita, que històricament ha estat el rol estel·lar dels inspectors, ara es veu malferida, maltractada i reduïda a la mínima expressió, malgrat que els mateixos directors la reclamen i els mateixos inspectors argumenten que és el que voldrien fer més sovint i millor.

Concloem que la funció més valorada i considerada com la més important i necessària pels inspectors és l'avaluació, que és considerada com «la funció primordial», «imprescindible», «la funció principal de la Inspecció». Exposen que l'avaluació ha d'acabar en una millora i s'erigeixen com a «experts i autoritat en educació» i «l'única autoritat educativa que té la potestat d'avaluar programes, docents, centres». No obstant això, exposen que «la política educativa» ha desviat aquesta funció a altres actors.

Igual que ocorre amb la visita a les aules, els inspectors en defensen la importància rellevant, però sostenen que l'avaluació «queda coixa» i que «hauriem aprofundir-hi». Concloem que els inspectors reclamen més presència en la funció avaluadora, però es regeixen per les pautes marcades en el pla d'actuació de la Inspecció, que, tal com diuen, «el fa el polític».

Així mateix, podem concloure que les tasques més ben valorades són les que suposen un contacte amb els professors per facilitar assessorament, mitjançant accions variades, coordinació entre etapes o avaluació docent i directiva. Consideren que és essencial «mirar la programació i veure com s'aplica, ficar-s'hi dins», ja que això és «la matriu de la nostra professió, acostar-se al professor, veure quin és el seu full de ruta i veure com l'executa, i a partir d'aquí, les tres grans funcions de supervisió, avaluació i assessorament».

Reconeixen que les tasques essencials són «les que més sofreixen quan tens excés de treball, com la visita als centres, el contacte amb la realitat, les visites a les aules, la visualització del que està passant realment al centre».

D'altra banda, conclouem que els inspectors valoren negativament haver d'atendre tasques que els allunyen del contacte dels centres, com l'excés de burocràcia que provoca que el que per a ells és una tasca essencial com la visita a l'aula es redueixi: «casualment, això minva quan tenim molta

feina de despatx» amb les «tasques administratives i mecàniques», considerades «tedioses» i «poc productives» perquè «ens ocupen molt de temps en detriment d'altres actuacions.»

També indiquen que la manca de professionalització en l'Administració educativa és un obstacle perquè han tingut «veritables incompetents». Consideren que l'excés de proximitat del poder polític i la Inspecció fa que es confonguin papers, ja que «la professió es ressent».

Hem observat que els inspectors exposen que fan moltes tasques d'arbitratge i mediació, «funcions de negociador, mediador», «de conciliació». Indiquen que, tot i que els «carrega amb més feina, és d'agrair perquè tot i que es tracta d'una cosa molt implícita i no explícita, perquè això no es diu, reconeixen que —com admet algun director— si ho diu l'inspector, et faran cas».

Concloem que una nova funció que no consta com a tal en l'articulat legal, com la mediació i l'arbitratge, així com un excés de tasques burocràtiques i rutines administratives, esgoten l'agenda dels inspectors.

La funció inspectora pot resultar determinant en la millora dels centres docents. Hem constatat que els inspectors ho creuen i que els directors, tot i que no manifesten majoritàriament un valor positiu perquè sostenen que no reben les visites que desitjarien, també veuen que poden representar un factor de qualitat si els inspectors poden fer el que realment han de fer. El més evident és que demanen als inspectors que acudeixin als seus centres, que entrin a les aules.

En conseqüència, podem concloure que apreciam incongruència en l'assumpció de tasques i funcions pel que fa als requeriments que ambdós col·lectius fan, atès que van en la mateixa sintonia i desitgen poder implementar accions pedagògiques i didàctiques per a la millora dels centres docents.

Concloem que hi ha una infravaloració i un profit escàs del potencial de la Inspecció com a institució i dels inspectors com a agents de millora de la qualitat educativa perquè no tenen un plantejament apropiat centrat en la millora substantiva de la qualitat educativa en els centres docents.

Finalment, conclouem que cal un model d'Inspecció clar i determinat (la tesi en proposa un arranjament de totes les indagacions de la investigació) que garanteixi el compliment de les seves funcions i atribucions, alhora que asseguri l'accés a la Inspecció dels millors, per tal que assumeixin aquesta complexa tasca adientment, ja que és estratègica dins el sistema educatiu. Concloem que la responsable d'oferir aquest model, pertinent i diàfan, sense ambigüitats ni superposicions, és l'Administració educativa, que ha d'oferir el marc més pertinent perquè la Inspecció pugui desenvolupar plenament les seves funcions en benefici dels centres educatius i del sistema educatiu, en definitiva, en profit de la societat.

## ALGUNES VIES DE FUTUR

Quan vàrem plantejar, el 2011, el projecte de recerca, ja des del projecte de tesi, ho vàrem fer des de la confiança i certesa que la Inspecció educativa pot tenir un paper clau en la millora de la qualitat educativa. Ha estat així històricament i creiem que ha de continuar així. No obstant

això, hem vist que per aconseguir-ho és fonamental enfortir i donar suport a aquest col·lectiu professional.

L'objectiu general d'aquest estudi ha estat analitzar les funcions i les tasques dels inspectors d'Educació com a agents de millora als centres docents, és a dir, la nostra meta ha estat aprofundir en el coneixement de la Inspecció educativa i examinar la pràctica professional dels inspectors, per determinar la congruència de les seves activitats i establir canals que realcin de quina manera poden donar suport als professors i els centres docents per millorar la qualitat de l'educació a les Illes Balears.

A partir de tot el que s'ha exposat, procedim a destacar alguns aspectes de la investigació en els quals es podria aprofundir:

1. Se suggereix una investigació centrada en la identificació de necessitats de formació inicial i permanent dels inspectors, amb la finalitat de proporcionar informació a l'Administració per enfortir el col·lectiu que exerceix la funció inspectora.
2. Es proposa un estudi basat en la visita d'inspecció del segle XXI, en què s'analitzin els trets més necessaris i oportuns perquè contribueixi a la millora de l'activitat docent.
3. Se suggereix un estudi exclusiu sobre les tasques dels inspectors als centres que determini tasques prioritàries i la seva vinculació amb les funcions essencials per focalitzar-les en la millora de l'educació obligatòria.
4. Es proposa que els fòrums d'administradors existents indaguin sobre aquest tema.
5. Es recomana que s'elabori un programa formatiu exclusiu per a inspectors en actiu basat en les necessitats del col·lectiu i dels centres educatius, que tingui una base sòlida en els coneixements, habilitats i destreses que els inspectors necessiten desenvolupar per promoure realment la millora dels resultats educatius, és a dir, que tingui com a eix fonamental la missió de l'escola i l'assoliment dels propòsits educatius de l'educació obligatòria.
6. Es recomana fer un estudi d'avaluació de l'acompliment de la funció inspectora en el mateix àmbit en què s'ha dut a terme la nostra investigació.
7. Se suggereix que es dissenyi d'un programa de postgrau oficial (màster universitari) dissenyat conjuntament per la Inspecció educativa i les institucions interessades en l'educació escolar (Universitat, IRIE, etc.).
8. Es proposa que es faci un estudi de les funcions exercides en demarcacions diferents de la Inspecció educativa, amb el propòsit de posar en evidència possibles diferències o desviacions en l'exercici professional.
9. Es proposa que s'elabori un estudi que reculli la pertinència de la Inspecció de Serveis.

10. Se suggereix que es dugui a terme un estudi exclusivament centrat en les pràctiques mediadores i d'arbitratge dels inspectors, que avaluï la necessitat d'incloure la funció medidora entre les funcions pròpies de la Inspecció Educativa en la llei educativa estatal.
11. Se suggereix que es faci un estudi comparatiu amb més comunitats autònomes. Coneixem resultats de Catalunya, de Galícia i ara de les Illes Balears.
12. Es recomana que es faci un estudi que reflecteixi un banc de bones pràctiques que difongui les experiències que han tingut els inspectors, que descobreixi el conjunt d'accions que serien el resultat de la identificació d'una necessitat específica de millora i suposarien una millora evident dels estàndards de qualitat del servei educatiu.

Segurament, hi ha molts temes que han quedat de costat, fet que ens obre noves línies d'investigació i possibilitats de difondre els resultats en altres espais.

S'ha constatat la importància que suposa col·locar l'anàlisi d'un dels grups que sosté el treball en les organitzacions escolars. El reconeixement i la comprensió de la realitat discursiva, construïts en l'organització i per l'organització, així com la identitat professional dels inspectors, requereixen processos de reflexió institucional i constitueixen elements crucials en la construcció d'iniciatives i procediments per sostenir i aprofitar aquest col·lectiu professional.

Les línies de recerca i les tendències de la formació, la millora i el canvi educatiu ressalten el treball dels inspectors com una via per a l'enfortiment de les innovacions impulsades pels centres escolars.

Amb aquesta tesi aportam una sèrie d'elements que poden ajudar les persones interessades en temes sobre canvi educatiu i aprofundir en la investigació sobre la funció inspectora.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Antúnez, S. (2009). «La Inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación», a *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 10, maig. Asociación de Inspectores de Educación de España (ADIDE).
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de los centros escolares*. Cuadernos de Educación, núm. 13. Barcelona: Horsori.
- Antúnez, S.; Silva, P. (2013). «Presentación», a *Educación*, vol. 49, núm. 1, gener-juny, p. 9-11. *Monográfico de la inspección educativa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Atlas.ti (2008). *Atlas.ti. The Knowledge Workbench* (versió 5.0). Berlín: Scientific Software Development.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears. (2a edició revisada). Materials Didàctics, 86.
- Bernal, C. (2000). *Metodología de la investigación para la Administración y economía*. Bogotá: Pearson Educación.
- Bogdan, R.; Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bogdan, R.; Taylor, S. (1975). *Introduction to Qualitative research methods*. Nova York: John Wiley.
- Brunet, I.; Pastor, I.; Belzunegui, À. (2002). *Tècniques d'investigació social. Fonaments epistemològics i metodològics*. Barcelona: Pòrtic.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Coller, J. (2005). *Estudio de casos*. Cuadernos Metodológicos, núm. 30. 2a edició. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cook T. D.; Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (Coords.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Mèxic, DF: UNESCO.
- Gil, F. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Gil de Zárate, A. (1995): *De la instrucción pública en España*. 3 vol. Oviedo: Pentalfa. (Edició facsímil íntegra de l'original de 1855, millorada amb índex onomàstic disponible al volum III).

Goetz, J. P.; Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Guba, E. G. (1981). «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», a Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (Eds.) (2008): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 6a edició. Madrid: Akal. [Vegeu l'original de Guba (1981). *Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries*. ERIC/ECTJ Annual, vol. 2, p. 75-91.]

Gutiérrez Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Cuadernos Metodológicos, núm. 41. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Ibáñez, J. (2000). «Perspectivas de la investigación social: el diseño en tres perspectivas», a García Ferrando, M.; Ibáñez, J.; Alvira, F. (Eds.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. 3a edició.

Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión, teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Imbernón, F. (2012). «Recortes en cantidad y en la calidad», a *El País* (21 de gener de 2012), disponible en línia a: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/01/21/actualidad/1327178889\\_773882.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/01/21/actualidad/1327178889_773882.html)  
Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Lincoln, Y.; Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

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. (2000). *La inspección del bachillerato en España (1845-1984)*. Cuadernos de la UNED. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

López del Castillo, M. T. (1995). «El acceso a la inspección profesional en el sistema educativo español: 1949-1936», a Soler Fierrez, E. (coord.). *Estudios históricos sobre la Inspección educativa*. Madrid: Escuela Española.

López del Castillo, M. T. (1993). «Las funciones de la Inspección en el contexto del actual sistema educativo», a VV.AA.: *Técnicas y procedimientos de Inspección educativa*. Madrid: Escuela Española.

Martín Rodríguez, E. (2011). *Supervisión e inspección educativas. Guía didáctica*. Curso de formación permanente del profesorado. Madrid: UNED.

- Martín Rodríguez, E. (1988). *Supervisión educativa*. Cuadernos de la UNED. Madrid: UNED.
- Maykut, P.; Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Mcmillan, J. H.; Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa*. (5a edició). Madrid: Pearson Educación.
- Merino Sanz, M. J. (coord.) (2010). *Introducción a la investigación de mercados*. Madrid: ESIC.
- Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mucchieli, R. (1969). *La dinámica de grupos*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Ramírez Aísa, E. (2003). *Educación y control en los orígenes de la España liberal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ramírez Aísa, E. (2000). «La Inspección en su siglo y medio de historia», a *Actas del Congreso Nacional de Inspección Educativa. 150 años de Inspección educativa: la Inspección ante el siglo XXI*. Madrid: Anaya.
- Ramírez Aísa, E. (1995). «La Inspección educativa en las enseñanzas de formación profesional: 1924-1984», a Soler Fierrez, E. (coord.). *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa*. Madrid: Escuela Española.
- Ramírez Aísa, E. (1993). «Introducción a la historia de la Inspección Educativa», a Soler Fierrez, E. (coord.). *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Scheurich, J. J. (1996). «The masks of validity: a deconstructive investigation», a *Qualitative Studies in Education*. 9 (1), p. 49-60.
- Silva (2009). «La inspección escolar en Cataluña. Un estudio de casos», *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 9, octubre. Asociación de Inspectores de Educación de España (ADIDE).
- Soler Fierrez, E. (2013). *La visita de inspección. Encuentro con la realidad educativa*. 3a edició revisada i ampliada. Madrid: La Muralla.
- Soler Fierrez, E. (2012). «Evolución de la visita de inspección a los centros: pasado, presente y futuro», a XIII Encuentro Nacional de Inspectores de Educación. *La actuación inspectora en los centros docentes*. Toledo: Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE). Document fotocopiado.

- Soler Fierrez, E. (2002). *La visita de inspección. Encuentro con la realidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Soler Fierrez, E. (2001). *La supervisión educativa en sus fuentes*. Madrid: Santillana.
- Soler Fierrez, E. (1999). «La visita de inspección educativa en la II República española (1931-1936)», a *Bordón. Monográfico: 150 años de Inspección educativa*. Volum 51, núm. 3. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Soler Fierrez, E. (1996). «La formación permanente de los inspectores de educación», a García Hoz (Dir.): *Formación de profesores para la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Soler Fierrez, E. (1995). *La práctica de la inspección en el sistema escolar*. Madrid: Narcea.
- Soler Fierrez, E. (coord.) (1995b). *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa*. Madrid: Escuela Española.
- Soler Fierrez, E. (1994). *La inspección en las distintas concepciones y sistemas pedagógicos. Características y funciones*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Soler Fierrez, E. (coord.) (1993). *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. (3a edición). Madrid: Morata.
- Teixidó, J. (2011). «El futuro de la dirección escolar. El arte de avanzar mirando por el retrovisor», a *Escuela*, 8 de diciembre.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Maanen, J. (Ed.) (1985). *Qualitative methodology*. Beverly Hills: Sage Publications.