

# El referente prioritario del modelo de Inspección Educativa en el Estado español. Estudio comparativo e inferencia de retos<sup>1</sup>

/

## The priority reference of the Educational Inspection model in the Spanish State. Comparative study and inference of challenges

Tomás Secadura Navarro<sup>2</sup>

Ana María Barbero Alcalde<sup>3</sup>

Antonio Jesús Del Saz Ortega Villaizan<sup>4</sup>

Gema Úbeda-Portugués Ávila<sup>5</sup>

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.854>

### Resumen

El artículo expone la investigación que se ha llevado a cabo sobre el corpus normativo referido a los planes de trabajo y planes generales de actuación de la inspección educativa (IE), en el Estado español. El objeto de estudio es determinar *¿cuál es el referente central que tiene la IE?*, en su acción institucional. Se utiliza la metodología cualitativa, propia de los estudios descriptivo-comparativos, y la técnica hemerográfica

<sup>1</sup> Este artículo es el informe de una investigación sobre el corpus normativo referido a los planes de trabajo y planes generales de actuación de la inspección educativa en el Estado español, dirigida por Tomas Secadura Navarro como coordinador e investigador principal.

<sup>2</sup> Inspector de Educación jubilado. Madrid.

<sup>3</sup> Inspectora de Educación. Servicio de Inspección Educativa de Madrid-Capital.

<sup>4</sup> Inspector de Educación. Servicio de Inspección Educativa de Madrid-Sur.

<sup>5</sup> Inspectora de Educación. Servicio de Inspección Educativa de Madrid-Capital.

para los análisis de legislación comparada. El método de indagación tiene tres fases principales. Parte de la definición técnica y previa de la categorización de nueve tipos de actividades de la Inspección, junto con el diseño de un catálogo de diez referentes a investigar. Después, se registran las actividades de la IE, de cada Administración educativa, según los referentes o ámbitos que las agrupan, y se computan y tabulan para deducir los porcentajes de vinculación entre los tipos de actividades y el referente que las asocia. A partir de esas cifras y valores autonómicos, se tasa y calcula el contexto global para el conjunto del Estado español. El análisis de las características de los planes de actuación y la explotación de datos de la investigación nos permite obtener empíricamente la escala de referentes que actualmente articulan la IE, así como deducir conclusiones y formular propuestas sobre desafíos y respuestas para el siglo XXI.

**Palabras clave:** Inspección educativa, Inspector, investigación comparativa, modelo, sistema educativo.

### **Abstract**

The article presents the research that has been carried out on the regulatory corpus referring to the work plans and general action plans of the educational inspection (EI), in the Spanish State. The object of study is to determine what is the central reference of the EI in its institutional action. The qualitative methodology, typical of descriptive-comparative studies, and the hemerographic technique for the analysis of comparative legislation are used. The inquiry method has three main phases. It starts from the technical and prior definition of the categorization of nine types of activities of the Inspection, together with the design of a catalog of ten references to be investigated. Afterwards, the EI activities of each educational Administration are recorded, based on the references or areas grouping them, and they are computed and tabulated to deduce the linking percentages between the type of activities and the reference that associates them. Based on those figures and regional values, the global context for the entire Spanish State is assessed and calculated. The analysis of characteristics of action plans and the exploitation of research data allows us to empirically obtain the scale of references that currently articulate the EI, as well as drawing conclusions and formulating proposals on challenges and responses for the 21st century.

**Keywords:** Educational inspectorate, inspector, comparative research, model, educational system.

## 1. Introducción

De partida, nos pronunciamos en el sentido de esclarecer que utilizamos la identidad de la inspección como “educativa” y no como “de educación”, en la medida que abordamos un estudio de legislación comparada, y damos prioridad al marco fijado en el Título VII de la Ley Orgánica de Educación (LOE)<sup>6</sup>. También, inicialmente, anunciamos que nos ha orientado la sincera intención de acometer una investigación innovadora, con la predisposición de verificar de forma experimental ¿que hace la inspección educativa?, acorde con sus planes generales de actuación. El estudio comparativo-descriptivo que presentamos tiene el móvil de categorizar de forma cualitativa la praxis inspectora, desde una perspectiva *inédita*: se coteja la acción inspectora en el contexto de un catálogo de diez referentes técnicos.

El artículo sigue la secuencia de:

- Planteamiento de la investigación.
- Metodología de la investigación.
- Descripción de los referentes para la catalogación de la acción inspectora.
- La planificación de la inspección educativa (IE). Valoraciones.
- Resultados de la investigación.
- Desafíos y claves para una futura IE. Revisión teórica.
- Conclusiones de la investigación. Retos.

## 2. Planteamiento de la investigación

A lo largo de los últimos cincuenta años, la inspección educativa (IE) se ha debatido entre continuos desacuerdos que aún siguen redundantes. En otro trabajo (Secadura, 2017, p. 501), exponía parte de esas contradicciones, verdaderas aporías según Vázquez (1999, p. 121): ¿función central o periférica?, ¿función individual o cooperativa?, ¿función correctiva o proactiva? O claras antinomias

<sup>6</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4), de Educación (LOE).

(Esteban Frades, 2007; Secadura, 2011 y 2017): profesionalización contra no profesionalización; dependencia orgánica de un órgano administrativo y, simultáneamente, dependencia funcional de otro; función de control frente al asesoramiento; inspectores generalistas frente a especialistas; actuación nivelar frente a internivelar; la centralización cara a la descentralización; la naturaleza del cuerpo de funcionarios, docente o no docente; la unidad organizativa (Primaria-Secundaria) o su disociación. En esta línea de antagonismos o contrariedades, Barea (2014) describe la indeterminación normativa frente a la necesidad de fortaleza profesional. Igualmente, de García Ballesteros y Pérez Jiménez (2017, p. 5), tomamos profesionalización versus politización, y funciones administrativas versus funciones pedagógicas. Trayectoria de discordancias, en la que Cuadrado (2018), perfila un buen repertorio de elementos de carácter estructural cuya oposición debiera clarificarse en el funcionamiento de la IE, y entre otros aspectos apunta la pugna entre gestión administrativa y promoción de políticas de una determinada Administración educativa o actuaciones de supervisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros. Incongruencias en la IE, donde Rul (2019) refiere la importancia de los elementos unidad, eficacia y responsabilidad frente a división, burocracia y trivialidad. Y, en este derrotero, Montero (2021, p. 36) puntualiza el conflicto funcional de la autonomía de los centros frente a control, en lo que afecta al modelo de inspección. Por destacar algunas de las antítesis, incluso contrasentidos que mantienen en conflictos innecesarios a la IE, que no acaba de cerrar su orientación y *enfoque* institucional y continúa debatiéndose en una incansable crisis de identidad.

A partir de la LOE y especialmente con la entrada en vigor de la LOMCE<sup>7</sup>, Secadura (2008 y 2014), ha analizado y reflexionado, en varios trabajos, sobre la situación de la IE y el estado de sus *fortalezas y debilidades*, desde las dimensiones: estructura, planificación, acción-instrumentación y enfoque-finalidad. De manera que, después de examinar los correspondientes planes de actuación de la IE de todas las Comunidades Autónomas, llegó a concluir que para su modernización la clave estaba en el *enfoque*, y en torno a él deberían pivotar las demás innovaciones

<sup>7</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10), de mejora para la calidad educativa (LOMCE).

de organización y funcionamiento. En esos estudios, se apuntó como principal debilidad de la IE que había una precaria respuesta hacia los apremiantes problemas del sistema educativo, porque se guiaba la acción de forma casi exclusiva hacia el "centro docente" y, paralelamente, apenas existía influencia pública de los informes de Inspección. Asimismo, se observó que, en relación con las discrepancias que desorientan a la IE, quizás la fundamental estaba en la necesidad de fijar y definir el *referente- eje* de la acción inspectora.

Sin embargo, en los citados trabajos no se *perfilaron* los contenidos de las actuaciones de la IE desde un repertorio amplio de *referentes* que permitieran catalogar las mismas dentro de una mayor especificidad en el quehacer profesional. Propósito de actualización y complemento que toma la investigación que presentamos, para repensar sobre los retos y claves de la IE futura.

Si nos preguntamos ¿cuál es la situación actual?, y ¿qué debiéramos proponer para la ordenación por hacer de la IE?, seguimos convencidos de que probablemente la contradicción esencial está en delimitar cuál es, o cuál debiera ser, el *referente* prioritario de la Inspección educativa del siglo XXI, a efectos de una reglamentación estable y eficaz (Secadura, 2017). Veamos algunas reflexiones y aportaciones: ¿debe ser el alumno? (Castán Esteban, 2014); ¿debe ser el profesorado o la materia de competencia docente?, y desde esas perspectivas adquiere importancia la supervisión o evaluación de la forma de impartir las clases, o la relevancia según Cuadrado (2018) de supervisar los procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Tiene que seguir siendo el Centro docente?, principal eje articulador normativo, hoy en día, de la intervención de los inspectores e inspectoras (LOE-LOMLOE)<sup>8</sup>, o es precisa una evolución o reforma, al cuestionar si la IE responde a las necesidades del sistema educativo español (Martínez Aragón, 2014), y aunque el centro educativo sea un pilar en la acción inspectora, la mirada tiene que corregirse y situarse en el sistema escolar, de forma general, conjunta y coherente, desde la contingencia de su globalidad (Secadura, 2011 y 2017), reconociendo que no tiene porqué existir dualidad entre las miradas centro o sistema, puesto que es

<sup>8</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE del 30; corrección de errores de 23 de febrero de 2021), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE).

plenamente viable un *enfoque integrado* (Sánchez, 2021, p. 207; y Secadura, 2017, p. 517).

De antemano, el punto de vista o el paradigma *integrador*, desde una visión práctica y teórica, de intención técnica o profesional, lo observamos como una dirección más eficaz, de mayor confianza de éxito, tanto hacia y para los elementos funcionales y organizativos de los propios centros, con "enfoques escolares integrales" (Barbero y Secadura, 2023), como para la evaluación integral y conjunta de estos (Luján, 2022, p. 149). Del mismo modo, así lo percibimos para los componentes estructurales del sistema educativo (financiación, currículo, programación de las enseñanzas y evaluaciones) y sus agentes (Administración educativa, inspección educativa, centros, profesorado, alumnado y familias). Posición en la que los *referentes* de la IE, *micro* (alumnos, aula, profesorado y proceso de enseñanza-aprendizaje) y *meso* (centros, programas y servicios), enfocan una acción inspectora dirigida no solo a estos, sino también hacia el impacto y proyección en el referente *macro*, que es el sistema educativo en su globalidad. Los aspectos *micro* y *meso* se inspeccionan desde la integridad de todos los elementos y hacia el interés universal del sistema escolar (Secadura, 2017, p. 503). En esta línea de emprendimiento e intervención en los centros, y en relación con el cometido general de la evaluación del sistema educativo, están los trabajos de Tiana (1993), López Rupérez (2018) y Estefanía (2024), que también proponen un *modelo multinivel e integrado* de evaluación.

Parece evidente que, según se opte principalmente por un *referente* marco u otro, la organización y el funcionamiento de la inspección educativa tendría que variar en el perfil profesional de los inspectores e inspectoras (acceso), en el desarrollo de las funciones (estructura y acción), desde la doble dimensión teórica y práctica, y en la planificación e implementación de los recursos, en cuantos a los servicios de inspección. En definitiva, al encuadrar el *referente*, estamos decidiendo sobre el factor primordial de todo *modelo* de IE.

Aunque la inspección educativa no se regula en la LOE-LOMLOE, dentro de los principios del sistema educativo (Art. 1), sí que se presenta como un factor que

favorece la calidad de la enseñanza (Art. 2.2). Desde esta consideración legal, interpretamos que la supervisión ejercida por la inspección educativa tiene un triple sentido: *administrativo, técnico y educativo* (Secadura, 2014). El primero, porque se refiere a la tutela de la legalidad y a la salvaguardia del cumplimiento de la normativa; el segundo, desde la aportación de los inspectores e inspectoras de educación, como un personal cualificado, se contribuye a la eficacia del sistema escolar; y el tercero, porque la Inspección actúa como factor educativo específico que favorece la calidad de la educación, en general, y la mejora de la práctica escolar, en particular.

Es decir, la inspección educativa es un aval administrativo y técnico para la educación. Si vamos al ordenamiento constitucional (Art. 27.8)<sup>9</sup>, advertimos que esta garantía es específica de un sistema democrático, y se efectúa por legítima *delegación social*, convirtiéndose en un organismo que la sociedad institucionaliza para asegurar el cumplimiento de las leyes y garantizar el rendimiento social de la educación y la defensa del *derecho* a la misma de todos los ciudadanos (García-Casarrubios, Iglesias y Secadura, 1989, p. 17). Para Ramírez Aísa (2021, p. 9) la Inspección de Educación se sitúa en el espacio y horizonte propio de la Administración y es un servicio auxiliar de esta, de carácter preventivo, informativo y corrector que interviene para velar por los bienes jurídicos protegidos en el ámbito de la educación.

En ese sentido, Campos Barrionuevo (2017a, p. 142; 2019, pp. 249-251) hace hincapié en que la IE es un *órgano técnico* de la Administración educativa que es garante del cumplimiento del ordenamiento administrativo y debe actuar en base a los principios que rigen a la Administración pública, con sometimiento a la Ley y al Derecho. Ahora bien, ese órgano o servicio se ubica entre las autoridades de la Administración educativa (de la que depende y recibe la legitimidad para inspeccionar) y los centros escolares, posición que debiera favorecer su misión y el ejercicio técnico profesional (Oliver, 2016). Donde el correcto desarrollo de las funciones legales tiene ese *doble ámbito* de propias y a la vez integradas en el

<sup>9</sup> «Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes».

marco del funcionamiento de la Administración pública y el procedimiento administrativo (Berengueras y Vera, 2015; Rodríguez Bravo et al., 2021, p. 17). Ámbito funcional que reincide Galicia Mangas (2017, p. 186), al promover que la IE debe situarse en el marco jurídico del sector público, de ejercicio *ad intra* cuando se actúa con unidades y servicios de la Administración como son los centros docentes públicos, y de actuación *ad extra* que se realiza sobre los sujetos obligados como son los centros privados, siempre con el fin de garantizar el derecho a la educación. Postura en la que la IE se entiende y configura como un *servicio público* encuadrado en una *ética pública* (Esteban Frades, 2011; García Ballesteros y Pérez Jiménez, 2017). Razones que nosotros, además, acomodamos a la necesidad de una especie de *sello* privativo y ético que debe regir la actividad profesional, con carácter peculiar y para diferenciarse desde una visión de calidad en el cumplimiento de sus funciones legales. Un código deontológico propio y exigente, sin perjuicio de los principios éticos y generales de la función pública, es uno de los retos más audaces.

Cabe plantearnos si el marco jurídico establecido por las leyes orgánicas educativas LOE-LOMLOE para la inspección educativa, junto con la reglamentación que tienen o pueden llevar a cabo las Administraciones educativas, posibilitan distintos enfoques referenciales o prioridad de *objeto* (aula, materia, profesor, centro, zona o región escolar, sistema educativo...) y así cumplir el mandato constitucional. Nosotros observamos que sí, que son plenamente viables y múltiples las alternativas de dirección en la función inspectora, que se admiten disímiles modelos y estilos estratégicos, dependerá especialmente de la opción que tome la correspondiente Administración educativa en cuanto a la planificación, la tipificación de actuaciones y la instrumentación de los informes.

Razones, por tanto, que confirman la importancia de investigar sobre la realidad de los *referentes* que actualmente tiene la actividad de la IE en el Estado español. Estudio que nos permitirá reflexionar y proponer sobre la organización y la acción de la inspección educativa futura.

### 3. Metodología de la investigación

El presente trabajo lleva a cabo la realización de un estudio descriptivo-comparativo de la normativa referida a la *acción* de la inspección educativa en el conjunto del Estado español. Se fundamenta en la *metodología cualitativa* para los análisis normativos de legislación comparada, y mediante la técnica *hemerográfica* de investigación legislativa efectuamos un examen centrado en la revisión del corpus normativo referido a los *planes de trabajo y planes generales de actuación* de la inspección educativa (IE) en las 17 Comunidades Autónomas y en el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD; planes de actuación de Ceuta y Melilla).

Previamente, partimos de definir los siguientes conceptos:

- **Actuaciones de la IE:** distinguimos como *actuaciones* la actividad administrativa que encierra técnicas, instrumentos y procedimientos del quehacer profesional de la inspección educativa, en el cumplimiento de sus funciones<sup>10</sup> y dentro de las atribuciones<sup>11</sup> de los inspectores e inspectoras, para el logro de los objetivos y fines previstos en los correspondientes planes de actuación.
- **Referente de la acción de la IE:** entendemos como *referente* el ámbito de contenido, o el objeto principal que articula la actividad inspectora. Es decir, la materia de conocimiento o asunto que orienta y es *enfoque central* del ejercicio de una determinada actuación inspectora o del proceder de la inspección educativa.

Mediante fichas hemerográficas de cada norma autonómica, sobre la acción de la inspección educativa, según lo aprobado por los centros directivos

<sup>10</sup> Concepto de **función**: las funciones de la inspección educativa son las capacidades de actuar de forma propia; lo que le corresponde realizar *como institución* o entidad. Por ello, las funciones determinan las competencias y capacidad de poder de la Inspección como órgano administrativo, como estructura, globalmente.

<sup>11</sup> Concepto de **atribución**: las atribuciones, sin embargo, son cada una de las facultades, o poderes, que corresponden a cada parte de una organización pública, según las normas que la desarrollan. Es decir, son la *capacidad de obrar de los inspectores e inspectoras*, como elementos *operativos*, dentro del conjunto de la organización que es la Inspección.

competentes en la IE, se revisan los correspondientes planes generales de actuación, planes directores o planes de trabajo (no se examinan los planes provinciales o territoriales), con el propósito principal de clasificar las actividades inspectoras que se programan y analizar sus contenidos o conceptos para situarlas o vincularlas con aquel *referente* o ámbito que mejor aglutina sus temáticas.

En el estudio, para la clasificación de las actividades de la IE consideramos la taxonomía de tipificación normativa más frecuente, con nueve tipos de actuaciones; así como, se establecen diez *referentes* o ámbitos de categorización para la conexión y vinculación de las actividades (tabla 1). Conceptos de tipos de actividad y de referentes que más tarde describimos.

*Tabla 1: Taxonomía de actividades de la IE y categorización de los referentes que se analizan*

Actividades	Referentes
1. Prioritarias, preferentes o equivalentes	1. Aula-Materia-Proceso de enseñanza y aprendizaje
2. Habituales o equivalentes	2. Alumnado-evaluación y resultados
3. Específicas o equivalentes	3. Profesorado y práctica docente
4. Extraordinarias o equivalentes	4. Función directiva y equipos directivos
5. Incidentales	5. Centro docente
6. Internas o de carácter orgánico	6. Procesos y comisiones de intervención de la IE
7. Formación, actualización y perfeccionamiento	7. Acción orgánica e instrumentación de la IE
8. De evaluación	8. Formación y perfeccionamiento de la IE
9. Otras	9. Evaluación de la IE
	10. Sistema educativo

*Fuente: Elaboración propia.*

El objeto de estudio de esta investigación es determinar *cuál es el referente central que tiene la IE en el Estado español*. Para comprobarlo, la sistemática lleva el siguiente operativo:

- a) Se examinan los planes de actuación en vigor de las 17 Comunidades Autónomas y del MEFPD (planes de actuación de Ceuta y Melilla), mediante fichas hemerográficas y según las fuentes normativas que se citan en el [Anexo 1](#): *Normativa de los planes de actuación de la IE en las Administraciones educativas del Estado español*.

- b) Las actuaciones de la IE se revisan desde la tipología y conceptos descritos en el [Anexo 2: Descripción de las actuaciones en la acción inspectora de la IE](#).
- c) Se definen como novedad investigadora los ámbitos de contenido de los diez *referentes* que contribuirán a catalogar e inventariar la acción de la IE y que seguidamente presentamos en un apartado específico.
- d) Se sitúan cualitativa y conceptualmente las actividades de la IE, de cada Comunidad Autónoma, según los referentes o ámbitos que las agrupan, y se computan o cuantifican para deducir los porcentajes de vinculación o conexión entre el tipo de actividades y el ámbito o referente que las asocia y unifica, en mayor medida. La finalidad es conseguir el porcentaje de actividad que comprende cada uno de los *referentes* con relación al correspondiente Plan de Actuación. Para ello, se utiliza un *Excel* con la estructura del [Anexo 3: Tabla por Comunidad Autónoma de tabulación de frecuencia de las actuaciones de la IE según catálogo de referentes](#).
- e) A partir de esos datos y valores autonómicos, se tasa y calcula el contexto global para el conjunto del Estado español, y se establece la relación porcentual entre actividades y referentes que tiene la acción de la IE. Son las valoraciones que se describen en este trabajo, con los objetivos finales de inferir el referente-eje de la inspección, deducir conclusiones y formular propuestas sobre desafíos y respuestas para el siglo XXI.

#### **4. Descripción de los *referentes* para la catalogación de la acción inspectora**

La investigación, según hemos citado, establece el catálogo de diez referentes que sigue a continuación (tabla 2), para situar y clasificar la *acción* de la IE en el conjunto de Administraciones educativas del Estado español, desde el medio principal de los centros educativos no universitarios y los servicios, programas, proyectos y actividades del sistema educativo.

Tabla 2: Catálogo de referentes para clasificar la acción de la IE

Referentes	Ejemplos de actividad inspectora
<p><b>1. Aula / Materia / Proceso de enseñanza y aprendizaje</b></p> <p>Actuaciones inspectoras comprendidas en el entorno y escenario del <i>aula</i>, también dirigidas o relacionadas con la impartición de una determinada área, materia, asignatura o módulo y sobre la articulación de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de los medios, materiales y recursos didácticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisión de los libros de texto y materiales curriculares adoptados por los centros docentes por la aplicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</li> <li>- Supervisión de las programaciones didácticas y su aplicación en el aula.</li> <li>- Supervisión de la impartición del área de matemáticas en Educación Primaria según el nuevo currículo de la LOMLOE.</li> </ul>
<p><b>2. Alumnado/ evaluación y resultados</b></p> <p>Actividad inspectora orientada por el examen de medidas concretas sobre el alumno en particular y su situación académica, o el entorno del alumnado, absentismo, disciplina y convivencia incluido el acoso, atención domiciliaria, abandono escolar, el rendimiento educativo (tasas y decisiones de repetición, promoción y titulación), los procesos de evaluación, las competencias específicas, la realización de pruebas, el análisis de resultados y puede comprender de forma específica también algún proceso de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización del informe de flexibilización del período de escolarización.</li> <li>- Supervisión y asesoramiento de los procesos de evaluación del alumnado de acuerdo con las modificaciones introducidas por la LOMLOE.</li> <li>- Supervisar la evolución de los resultados académicos de los alumnos destinatarios de medidas específicas de atención a la diversidad.</li> <li>- Supervisión de convalidaciones, exenciones y simultaneidad de estudios.</li> <li>- Análisis de la adquisición y desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado.</li> </ul>
<p><b>3. Profesorado y práctica docente</b></p> <p>Actuaciones de la inspección educativa focalizadas en la supervisión y/o evaluación del profesorado, su capacidad, idoneidad y práctica docente. Pueden incluir el ámbito de la intervención en el aula y en los servicios y programas educativos, pero van más allá, se sitúan en el perfil profesional del docente, sus funciones, atribuciones, competencias y cualificación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisión del período de prácticas del profesorado seleccionado en los procesos selectivos convocados por la Consejería competente.</li> <li>- Evaluar la práctica docente a efectos de reconocimiento como mérito.</li> <li>- Supervisión de la adecuación e idoneidad de las titulaciones del profesorado de centros de titularidad privada a las enseñanzas que imparte.</li> </ul>
<p><b>4. Función directiva y equipos directivos</b></p> <p>Actividad inspectora dirigida a la supervisión y evaluación de la función directiva y de los equipos directivos de los centros educativos. Y en el caso de los centros y servicios educativos públicos, la evaluación de desempeño de los directores y directoras a los efectos de nombramientos, renovación en el cargo y consolidación del complemento económico, en su caso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar el desempeño de la función directiva al finalizar cada período de mandato del director.</li> <li>- Propuesta de nombramiento extraordinario de los directores de los centros que presenten vacante, después de las convocatorias oficiales.</li> <li>- Evaluación anual de los directores de los centros educativos públicos a efectos de consolidación del complemento económico.</li> <li>- Supervisar la estructura de organización interna que siguen los equipos directivos.</li> </ul>
<p><b>5. Centro docente</b></p> <p>Actuaciones de intervención inspectora encauzadas por la perspectiva del centro escolar y su entorno, desde sus dimensiones organizativas, de funcionamiento, gestión y planificación. El referente alcanza, entre otros aspectos, la concreción y examen de: estructuras organizativas de gobierno y de coordinación docente; horarios de profesores y alumnos; los documentos institucionales; la gestión administrativa y académica; los planes, programas y proyectos existentes; enseñanzas que se imparten; la convivencia escolar; los recursos educativos humanos y materiales; la innovación educativa (investigación e experimentación), y los marcos de autonomía y participación con atención a los miembros de la comunidad educativa; junto con la revisión de los resultados estratégicos y los procesos de evaluación (interna y externa). Se perfila el centro educativo como "unidad" y se entiende como un <i>subsistema</i> dentro del sistema educativo, al apreciar su estructura de organización y sus agentes componentes, como comunidad educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisión de la convivencia en los centros.</li> <li>- Supervisión del plan de bilingüismo en los centros.</li> <li>- Supervisión del documento de organización del centro (DOC).</li> <li>- Supervisión de los procesos de evaluación interna de los centros.</li> <li>- Supervisar el funcionamiento de los órganos colegiados y de gobierno del centro: claustro de profesores y consejo escolar.</li> <li>- Supervisar los documentos de planificación anual del centro: Programación General Anual y Memoria Anual.</li> <li>- Supervisar la eficiencia en la organización de los recursos personales del centro: horarios de profesores y de alumnos.</li> <li>- Supervisar las actividades complementarias y extraescolares en los centros concertados.</li> <li>- Supervisión de la documentación académica y administrativa de los centros.</li> </ul>

Tabla 2: Catálogo de referentes para clasificar la acción de la IE (continuación)

Referentes	Ejemplos de actividad inspectora
<p><b>6. Procesos y comisiones de intervención de la IE</b></p> <p>Referente que comprende un repertorio diverso y plural de actuaciones inspectoras relacionadas con la participación en tribunales, comisiones (premios, escolarización, absentismo...), instrucción de expedientes disciplinarios, acoso laboral del profesorado y posibles agresiones externas, formación del profesorado, intervención en quejas y reclamaciones, supervisión de la orientación educativa...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presidir la Comisión de selección y nombramiento de directores y directoras.</li> <li>- Intervención en la escolarización del alumnado, comisiones y servicios de apoyo en la admisión de alumnos o en el seguimiento del absentismo.</li> <li>- Intervención en la instrucción de expedientes disciplinarios al personal de los centros públicos.</li> <li>- Participación en la presidencia de tribunales de los concurso-oposición de los cuerpos docentes.</li> <li>- Colaboración en los premios de teatro escolar para el alumnado de educación secundaria obligatoria.</li> <li>- Participación en los premios extraordinarios de ESO y Bachillerato.</li> <li>- Unidad de convivencia y contra el apoyo escolar.</li> </ul>
<p><b>7. Acción orgánica e instrumentación de la IE</b></p> <p>Actuaciones de inspección de ámbito interno, encaminadas hacia el fortalecimiento, sistematización y mejora de los propios métodos, técnicas, herramientas y procedimientos que se programen o utilicen por los servicios de IE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de documentos normalizados.</li> <li>- Medidas para la digitalización del trabajo de la Inspección.</li> <li>- Creación y mantenimiento de bases de datos digitales que favorezca el trabajo de la Inspección.</li> <li>- Elaboración y desarrollo de un proyecto Erasmus+.</li> </ul>
<p><b>8. Formación y perfeccionamiento de la IE</b></p> <p>Actividades formativas directas o abiertas a la opción voluntaria que reciban los Inspectores e Inspectoras de Educación, para el perfeccionamiento y actualización en el ejercicio profesional, orientadas a la adquisición y profundización en los conocimientos y técnicas relativas a sus funciones, capacidades y actuaciones y al desarrollo de procesos de innovación y mejora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curso de formación para inspectores accidentales de nueva o reciente incorporación.</li> <li>- Jornadas sobre las líneas metodológicas de desarrollo de aprendizaje competencial.</li> <li>- Curso sobre incoación e instrucción de expedientes disciplinarios al personal docente.</li> <li>- Participación por iniciativa personal en cursos, congresos, jornadas y seminarios relacionados con temas específicos de su trabajo.</li> </ul>
<p><b>9. Evaluación de la IE</b></p> <p>Acción de la inspección educativa relacionada con su propia rendición de cuentas y el desarrollo de planes de evaluación <i>externa</i> e <i>interna</i>, carta de servicios y otras medidas, así como el procedimiento para la <i>evaluación individual</i> de los inspectores e inspectoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación y seguimiento del Plan Territorial, Plan Anual o Plan Plurianual, en su caso.</li> <li>- Análisis del calendario de las distintas actuaciones realizadas por los inspectores e inspectoras.</li> <li>- Revisión de los indicadores de logro establecidos en la ejecución de determinadas actuaciones.</li> <li>- Cumplimiento del proceso de elaboración de las memorias anuales de los servicios de inspección.</li> </ul>
<p><b>10. Sistema educativo</b></p> <p>Referente en el que se consideran o tipifican las actuaciones, bien guiadas hacia la supervisión de aspectos <i>específicos</i> del sistema educativo, entendidos de una forma <i>holística</i> y claramente enmarcados por el derecho a la educación, como pueden ser el desarrollo del currículo o la ordenación de las enseñanzas, las evaluaciones de diagnóstico o los procesos de admisión y escolarización; o bien, que se corresponden a la ejecución de otro cualquiera de los referentes anteriores, pero con la condición de que siempre, en ambos enfoques, se ultimen con informes técnicos <i>globales</i> que tengan proyección hacia el <i>conjunto</i> del sistema y sus agentes (administración educativa, Inspección educativa, centros educativos, servicios y programas educativos, profesorado, alumnado y familias). Interesa la concepción de cada ámbito de supervisión dentro de este "todo" que es el sistema educativo de cada Comunidad Autónoma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisión de la ordenación académica de los centros derivada de la aplicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</li> <li>- Supervisión de la equidad en el proceso de admisión de alumnos del curso escolar, con análisis de la oferta de plazas y cobertura de la atención a la diversidad, en el conjunto de los centros sostenidos con fondos públicos.</li> <li>- Supervisión específica de la red de centros que imparten enseñanzas a distancia de Formación Profesional.</li> <li>- Supervisión de la tasa de promoción, repetición y titulación en las diferentes etapas de las enseñanzas regladas.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## 5. La planificación en la inspección educativa. Valoraciones

En la investigación damos notabilidad al estudio del *principio de planificación* en la acción de la IE. Sin embargo, nos diferenciamos de forma innovadora en comparación con otros trabajos publicados, porque hemos enfocado el análisis en *¿qué tipología de actividades se programa?, ¿qué se hace? y ¿cómo se agrupa la acción?* Es decir, y en parte ya hemos argumentado, nos centramos en los planes generales de actuación en vigor (curso 2023-2024), con el proyecto de examinar la actividad inspectora, para lo cual cotejamos los contenidos o materias que aborda y lo hacemos clasificando la intervención de la Inspección en un repertorio de diez referentes, que previamente hemos tipificado. El propósito es *categorizar* cualitativamente la praxis inspectora, intención que acometeremos en el siguiente epígrafe del artículo. Ahora, de forma previa, afrontamos otras apreciaciones.

Procede exponer, primeramente, aquellos trabajos académicos, de discurso teórico y profesional, o de indagación comparada, que hemos tenido en cuenta como fuentes. Después, presentamos las valoraciones que efectuamos en cuanto a nuestra investigación sobre la planificación observada en la IE y la evolución que ha tenido con el tiempo, en el conjunto de la legislación examinada de las Comunidades Autónomas y el MEFPD (Ceuta y Melilla). Nos centramos en los indicadores sobre los planes de actuación: periodicidad o temporalización, el rango normativo y la forma de hacerlos públicos.

El concepto y desarrollo de los planes de actuación y la planificación institucional de la IE ha sido un factor o variable que ha orientado directamente un buen número de trabajos en la literatura específica sobre Inspección (Barea, 2016 y 2017, pp. 175-200; Castillo, 2019; López Ruiz, 2014; Oliver, 2019, pp. 93-110; Martín y Manzano, 2020; Pérez Aguilar, 2019; Esteban y Gómez, 2022; Vidorreta, 2022, pp. 71-74). Sin duda, este protagonismo en el discurso profesional no debe extrañarnos, la relevancia de trabajos viene a estar justificada, porque la planificación, en sus distintos niveles de concreción, es una *estrategia esencial*, pudiéramos decir *universal*, que facilita la consistencia de la actividad organizativa, evita la improvisación y ayuda a una utilización coherente y eficaz del tiempo y los recursos. Valoramos así, la firmeza táctica del principio de *planificación* en la organización de

la IE, que toma especial fortaleza al facilitar también los medios propios de evaluación y reajuste.

Igualmente, desde la perspectiva de las publicaciones de *estudios comparados* de dimensión legislativa, la revisión de los planes de actuación de la IE es un componente altamente considerado en las visiones comparativas. Indicamos, por tanto, algunas de las investigaciones.

Comenzamos con un trabajo de Secadura (2014, pp. 9-10), que comprobó la *temporalización* de los planes en el Estado español, con el resultado de que la mayor frecuencia era corta o anual (62%), en segundo lugar los planes cuatrienales (27%), y al final, en menor graduación, los de medio plazo (11%; de dos o tres años). Ya entonces, Secadura suscitaba como una debilidad obvia la planificación existente e imperante de corto plazo, por la fragilidad o imprecisión de no poder vertebrar una acción inspectora continuada y de fuerte previsión; y para contrapeso, proponía la tendencia a valorar la mayor eficacia de los planes de actuación a largo plazo, para equilibrar de forma aventajada los tiempos debido a la finalidad y los objetivos del sistema educativo. Unos años más tarde, López Jordán (2017, pp. 11) examinó, como componentes de su estudio, la importancia del *rango normativo*, en la regulación de los planes de actuación, y la conveniencia de que estos se *publicaran en los diarios oficiales*. En su análisis observó que la mayoría de la Administraciones educativas (61%) utilizaban el rango normativo de "*Resolución*" para aprobar los planes; y que un buen porcentaje de Comunidades Autónomas (27%) no los publicaban oficialmente, sino que lo hacían a través de documentos internos o de su página Web, circunstancias que apreció como clara inseguridad para la legitimidad de las actuaciones de la IE.

Posteriormente, conviene traer a reflexión el trabajo de Martín Martín y Manzano Rodrigo (2020, pp. 4-8), los cuales han elaborado un destacado estudio comparado sobre los planes de actuación de la IE, que incluye la revisión de aspectos como vigencia, momento de la publicación, rango de la norma, plan de formación, objetivos y actuaciones. Estos autores vinculan la necesidad de los planes de actuación para que las Administraciones educativas puedan cumplir la

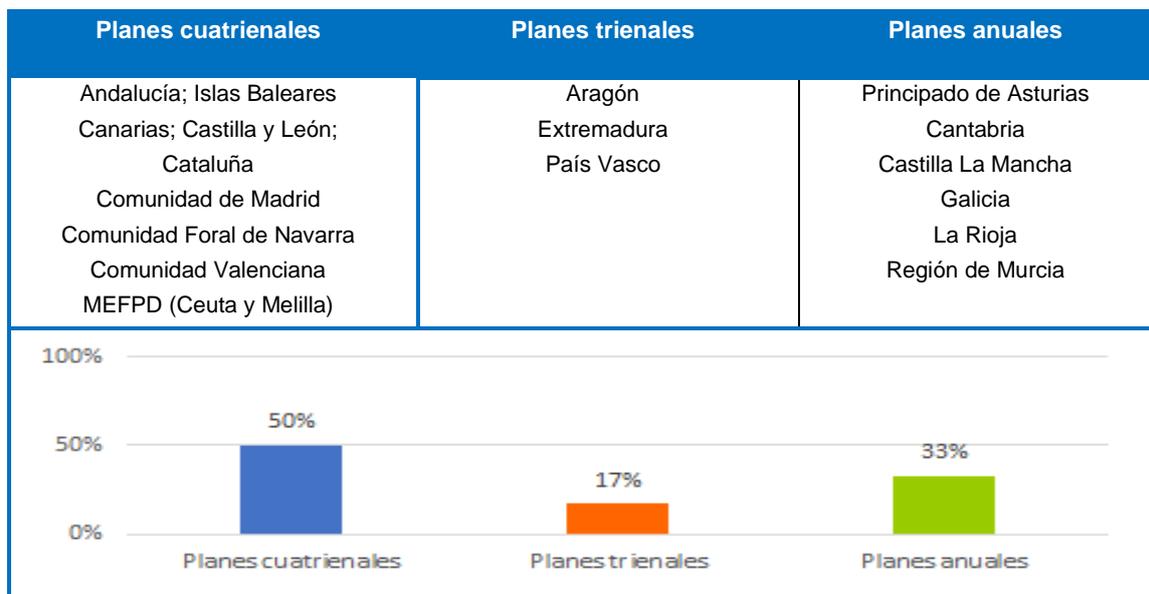
competencia que da el artículo 148.2 de la LOE de ordenar, regular y ejercer la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial. Se concluye con propuestas de futuro de las que acentuamos: el entender como obligatorio su publicación oficial (el 29,5% no se publicaban); la conveniencia de un rango normativo alto (el 76% tenían jerarquía de resoluciones y el 29,5% eran documentos sin rango); que exista concreción anual y fechas de publicación anteriores al comienzo de curso (solamente el 11% de los planes tenía fecha anterior al 1 de septiembre); la positividad de que se incluya la formación para los inspectores; y la conveniencia de favorecer que la taxonomía de las actuaciones fuera *similar* en las distintas Administraciones educativas.

Seguimos con la aportación de Pérez Aguilar y Jiménez Jiménez (2021, p. 9), que al estudiar el carácter, identidad y ejecución de las actuaciones de la IE, presentan una idea pericial que nos parece bastante interesante: relacionan el principio de planificación con el *inicio* del desarrollo de las actuaciones y entienden que la dirección por objetivos y sus técnicas gerenciales (algo propio en las Administraciones públicas) se materializa en los planes. Los cuales también facilitan el principio en la función pública de control de la gestión y evaluación de resultados, para la valoración y posibles acciones de rediseño y reprogramación.

Y terminamos esta parte con las publicaciones de González Castaño (2023, pp. 43-47) y González Fernández (2023, pp. 30-31), que analizan la tipología de los planes (generales y provinciales) y su periodicidad, llegando ambos a la conclusión de la *similitud* que existe entre todas las Administraciones educativas para apreciar la planificación como elemento básico en la organización de la IE. Así como, destacan que existe una mayor frecuencia de proyectar planes generales plurianuales y que, sobre este, se concrete un plan general anual, que a su vez puede puntualizarse en planes provinciales o territoriales.

Después del recorrido teórico-técnico sobre trabajos relativos a la planificación de la IE, retomamos nuestra investigación y abordamos el estado actual en cuanto a la *periodicidad* de los planes de actuación. Lo detallamos en el gráfico 1.

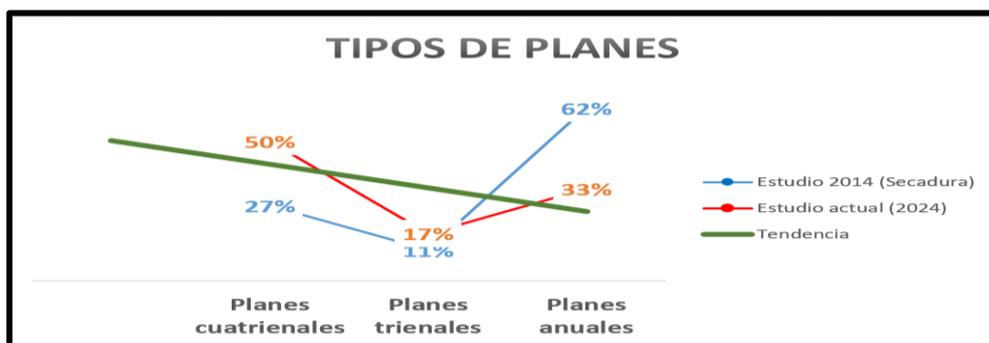
Gráfico 1: *Temporalización de los planes generales de actuación de la IE. Datos en el Estado español. Curso 2023-2024*



Fuente: *Elaboración propia.*

Nos interesa contrastar la evolución de los tiempos en la planificación, en los últimos diez años, para lo que confrontamos el estudio realizado por Secadura (2014) y los resultados de este trabajo (ver gráfico 2).

Gráfico 2: *Evolución de los planes de actuación según su temporalización*



Fuente: *Elaboración propia.*

Comprobamos una tendencia de progresión favorable. Se ha crecido hasta el 50% en los planes cuatrienales y el 17% en los trienales (todos contienen concreción anual). Por ese motivo, hay una habilitación a compromisos más firmes de la acción inspectora en el medio plazo que, a su vez, mantiene un razonable equilibrio en las concreciones anuales al desglosarse, generalmente, en planes segregados por año. No obstante, sigue existiendo un amplio porcentaje de planes

anuales de corto plazo (33%), que estimamos como inestabilidad por el riesgo ante posibles cambios de injerencia de criterio político y por la frágil relación entre el contingente de actividades y los tiempos posibles. Se plantea aquí un considerable reto, dado que asociamos los planes anuales a una mayor debilidad en la IE, porque tienen limitación para programar actuaciones sistémicas, cuyas características y por su naturaleza exigen un medio plazo. A este respecto, coincidimos con Polo (2018, p. 7) que en la defensa de los planes institucionales plurianuales, argumenta que eso no implica que quiera ser independiente de los poderes políticos, sino que, aceptando las prioridades políticas que se puedan establecer, la propia Inspección tenga un itinerario de intervención basado en datos que buscan la mejora del sistema.

La planificación se presenta como un recurso técnico que permite acordar un orden de prioridades en la actividad, ajustado a unos tiempos y desde un proceso *continuo y cíclico*. Actualmente, continúa la concepción de la planificación como *matriz*. Los diferentes estadios y niveles (planes generales junto con planes de mayor concreción) se superponen de una manera interactiva y lo hacen sobre metas y objetivos comunes. Se sigue desarrollando, sin apenas cambio ni evolución, el diagnóstico, ya veterano, que presentaron los inspectores García-Casarrubios, Iglesias y Secadura (1989, pp. 57-77), los cuales plantearon que los niveles de planificación de la IE responden a diferentes ámbitos de gestión, con una estructuración *concéntrica* y de *doble dirección*. Concéntrica, porque el primer nivel superior es, a su vez, matriz del segundo, y este del tercero. De esta manera, desde un ámbito general se efectúa, progresiva y paulatinamente, un efecto de concreción en dirección y proceso centrípeto, donde el punto central es el mismo centro educativo u otros referentes. Por otra parte, es de doble dirección, porque también los niveles de planificación son soporte para los procesos de *reajuste y realimentación*, para efectuar el recorrido inverso, que hace llegar a las autoridades educativas las necesidades más acuciantes. De forma que, en movimiento centrífugo, se recaban datos y se posibilita la incorporación de las modificaciones necesarias para la mejora de la planificación (efecto de reajuste para recapitular y reordenar).

De igual forma, como ratificación de lo dicho por los autores González Castaño (2023) y González Fernández (2023), hemos observado que la planificación continúa con la clásica sistematización del trabajo en *niveles de concreción* (planes generales autonómicos o regionales- temporalización media o anual; planes provinciales o territoriales- temporalización anual; y planes operativos de distrito o zona-temporalización corta y variable). Así como, por nuestro lado, añadimos que la planificación tiene en cuenta tres momentos clave, o fases convenientemente articuladas (tabla 3):

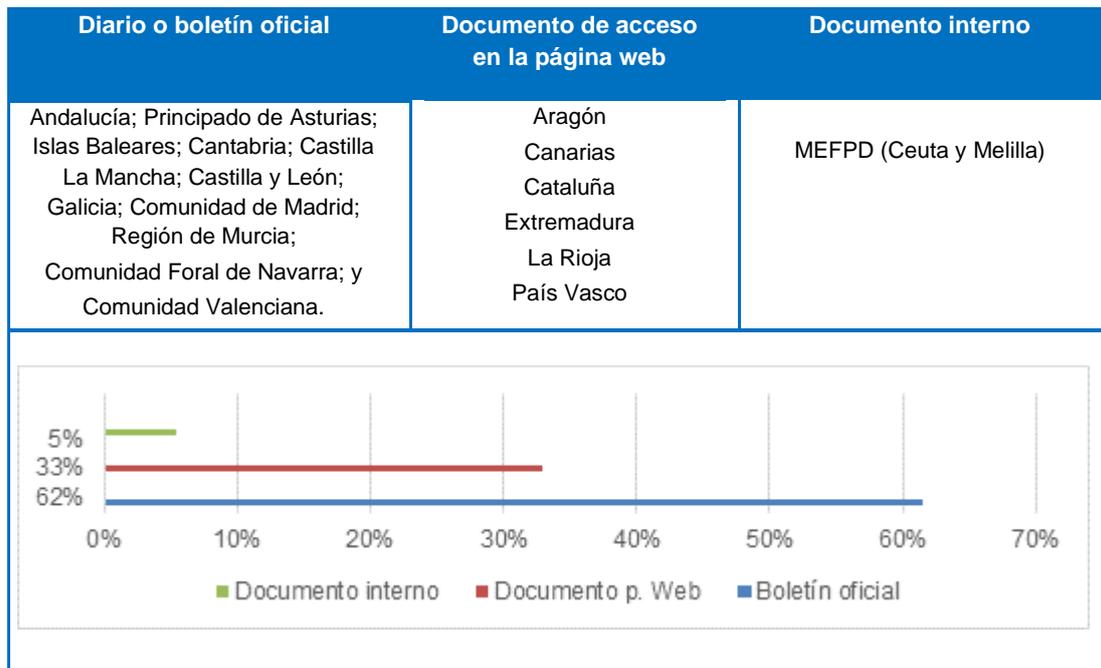
Tabla 3: *Fases de la planificación*

Momentos o fases	Concepto
<b>Diagnóstica</b>	Fase de iniciación e identificación de necesidades, que reconoce los elementos de partida y la realidad, y que contribuye a seleccionar las líneas prioritarias, los objetivos y propósitos.
<b>Operativa</b>	Período de <i>aplicación</i> , donde se acuerdan los tiempos de intervención, la designación de responsables y sus actuaciones. Se seleccionan y elaboran las herramientas necesarias. Esta fase está siendo muy importante actualmente, se tiende a desarrollar verdaderos " <i>mapas de acciones</i> ", con un despliegue exhaustivo de las actividades a realizar, con calendario de tareas.
<b>Evaluadora</b>	Momento destinado a la comparación de los resultados con los criterios y objetivos preestablecidos. Se examinan los indicadores de logro y es una fase de ayuda constructiva para el reajuste y las mejoras futuras.

Fuente: *Elaboración propia.*

Nos detenemos en otra propiedad esencial o distintivo robusto de todo método de programación. Apuntamos a la condición de que los planes directores y de actuación, tanto generales (los de mayor compromiso político), como también y especialmente los anuales (al ser operativos), se sostengan con la legitimidad de la publicación en los diarios o boletines oficiales de las correspondientes Administraciones públicas, para mayor *seguridad jurídica* de la IE. Veamos las condiciones presentes de los planes (gráfico 3).

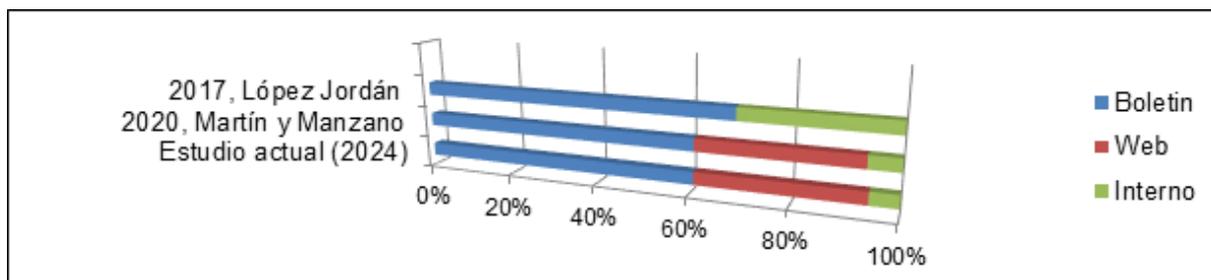
Gráfico 3: *Publicación de los planes anuales de actuación en los boletines oficiales y otros medios. Datos en el Estado español. Curso 2023-2024*



Fuente: *Elaboración propia.*

Este requisito se ha planteado como un déficit de la IE en estudios anteriores (López Jordán, 2017; y Martín Martín y Manzano Rodrigo, 2020). La posición actual es que sigue la inconsistencia, porque el 38% de las Administraciones educativas no llevan la planificación al boletín oficial (ver gráfico 4). En la última década no ha mejorado este contexto de cierta lasitud en la publicidad de las normas de IE. Es cierto que las autoridades educativas poseen discrecionalidad en esta medida, pero desde la mirada técnica y profesional lo tenemos que valorar como carencias en la transparencia, en la planificación y dirección por objetivos, que deben guiar la actuación de todas las unidades administrativas (Preámbulo de la Ley 40/2015, de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público), situación que en múltiples circunstancias puede afectar también a los derechos de los ciudadanos (Art. 9.3 de la CE) y a la rendición de cuentas de la propia IE.

Gráfico 4: Comparación de varios estudios sobre la forma de publicación de los planes de actuación en los boletines oficiales y otros medios



Fuente: elaboración propia partiendo de datos de autores citados.

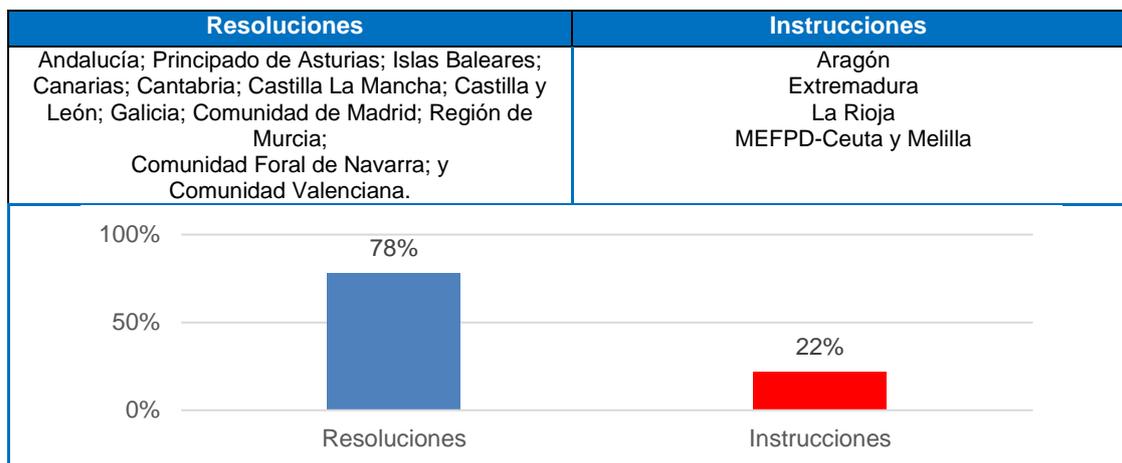
Por último, nos interesa analizar el rango normativo de los planes de actuación, es importante revisar este rasgo de la planificación y comprobar las autoridades competentes en los distintos estadios. La IE se sitúa en el régimen jurídico del sector público y está condicionada por el Derecho administrativo, luego debemos entender que su ámbito funcional y programático será de mayor solidez cuanto más alta sea su regulación en la jerarquía normativa. Desde esta consideración, y a nuestro juicio, los planes de la IE pueden apreciarse como *planes administrativos*, de manera que, según el análisis genérico de estos que hace Rodríguez de Esteban (2023, pp. 90-94), en ellos cabe la eficacia directa y la vinculación para la propia Administración educativa en pluralidad de aspectos. Nos focalizamos en los planes plurianuales y anuales, no descendemos a otros tipos (véase el [Anexo 1](#), sobre normativa).

De las doce Administraciones educativas que tienen planificación cuatrienal o trienal, solo dos se planifican con el rango de Orden, un 16,5% (Andalucía y Castilla y León), en las diez restantes sus planes son aprobados por medio de *Resoluciones* de distinto nivel: del Consejero (Islas Baleares); de las Viceconsejerías (Canarias, Madrid y País Vasco); de la Secretaría General o equivalente (Aragón, Cataluña, Extremadura y Comunidad Valenciana); y de una Dirección General (Comunidad Foral de Navarra y el Ministerio-Ceuta y Melilla). Esto nos hace plantear la propuesta futura de considerar una elevación de rango normativo para los planes de la IE.

En cuanto a los dieciocho planes *anuales*, catorce se sostienen en Resoluciones (77,8%) y cuatro en Instrucciones (22,2 %), que calificamos como otra debilidad y necesidad de mejora, porque incluso tres de ellas son firmadas por los

directores o jefes de la Inspección directos (Aragón, La Rioja y el MEFPD-Ceuta y Melilla), circunstancia fácil de mudar por órdenes superiores y más abierta ante el posible desafuero.

Gráfico 5: Rango normativo de los planes anuales de actuación de la IE. Datos en el Estado español. Curso 2023-2024



Fuente: Elaboración propia.

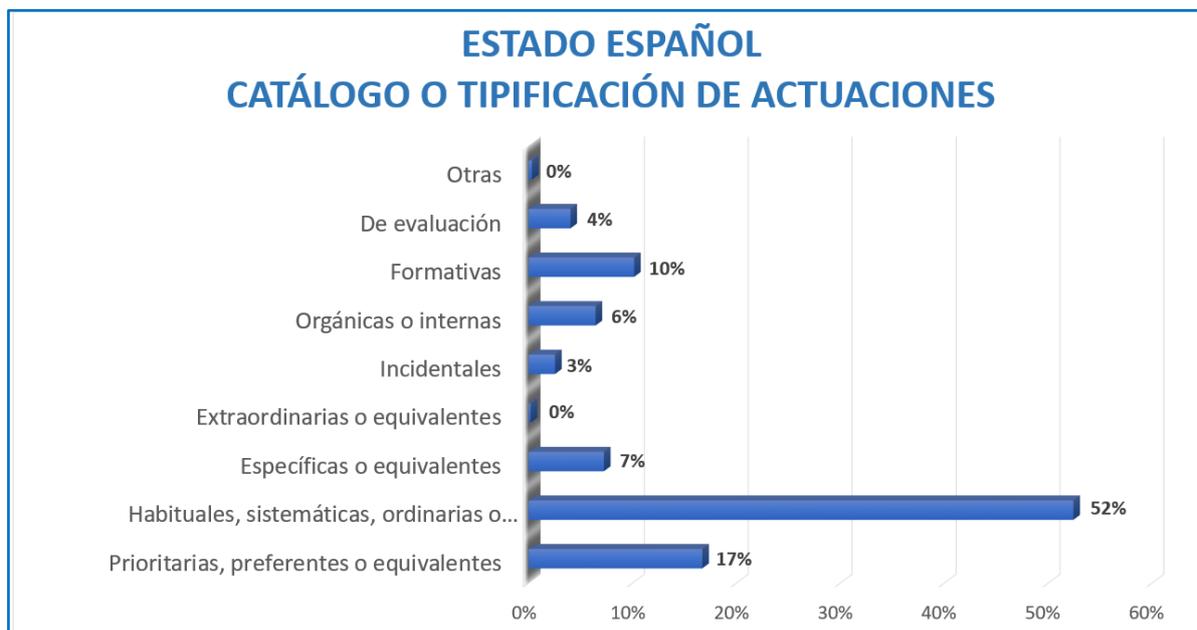
## 6. Resultados de la investigación

En este epígrafe, desarrollamos el contenido más inherente y singular de la investigación. Lo hacemos en dos apartados, uno destinado a las actuaciones y otro relativo a los referentes.

### ***Sobre la categorización de las actuaciones***

Iniciamos la interpretación de resultados con el análisis taxonómico de las actuaciones de la IE en el Estado español, para valorar la situación real y el cómputo de los porcentajes de incidencia en la planificación oficial de la Inspección. La revisión del catálogo y de las características internas del tipo de actuaciones, nos permite, por un lado, reconocer de forma generalizada el esfuerzo técnico que realizan las Administraciones educativas y sus inspecciones. Pero, por otro, también se infieren claros retos.

Gráfico 6: Porcentajes según catálogo del tipo de actuaciones en relación con los planes de actuación de la IE en el conjunto del Estado español



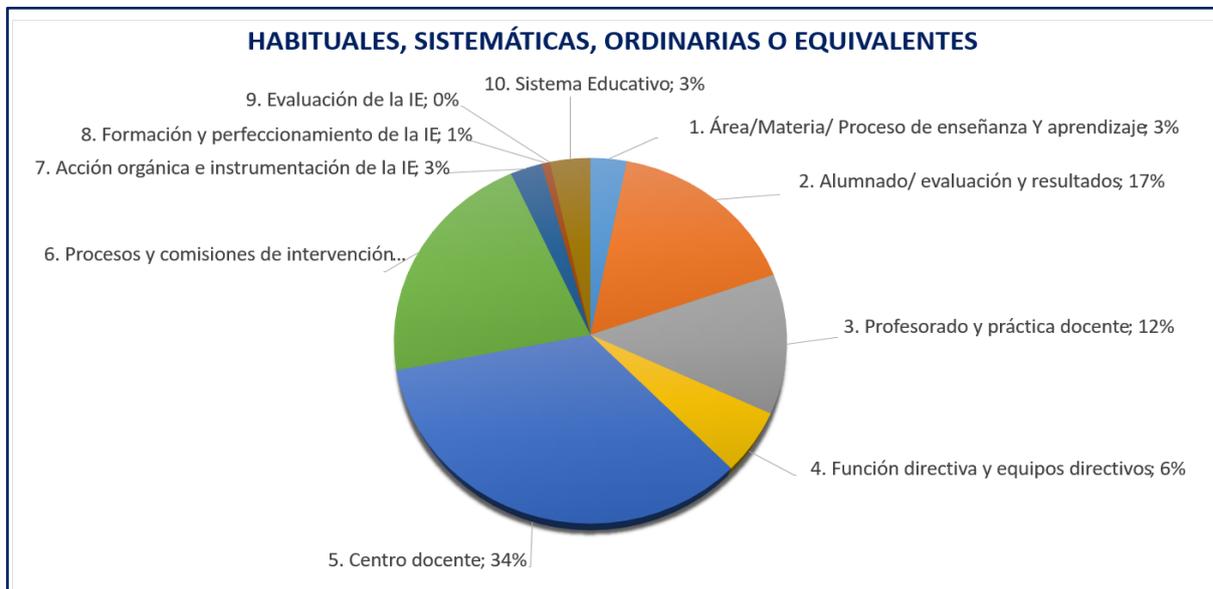
Fuente: Elaboración propia.

Visto el gráfico 6, se observa de manera evidente que el tipo de actuaciones *habituales* o análogas (ordinarias, funcionales, sistemáticas...), ocupan el primer lugar en la planificación de la IE. Como valor medio, en el estudio comparado de las Comunidades Autónomas, representan el **52%** de los tiempos de programación. Esto supone un innegable dominio global, que es, a su vez, una monopolización en algunas inspecciones, en las que se planifican con distribuciones aproximadas al 70% y decenas de actuaciones (ejemplos de: Asturias; Castilla La Mancha; Castilla y León; Extremadura; La Rioja; Comunidad de Madrid). Esta realidad es cuestionable y debería ser revisada, por la sobredimensión de la programación destinada a "lo habitual". Presentamos nuestros argumentos.

El programar la intervención inspectora con este tipo de actuaciones responde principalmente al interés de la autoridades educativas territoriales, de modo que implica asuntos recursivos, de naturaleza esencialmente burocrática y una forma de quehacer profesional básicamente individual (inspectores/as de referencia según asignación de lotes de centros y servicios). Factores que estimamos como amenazas y desvelan una *anacronía permanente* dentro de las debilidades de la IE. Si comprobamos (gráfico 7) el contenido o referente de materia de estas

actuaciones, descubrimos que se enfocan prioritariamente a tareas periódicas, reiteradas y rutinarias, relacionadas con los centros educativos (34%), con la participación de la IE en procesos y comisiones usuales o repetidas como escolarización, absentismo, tribunales, reclamaciones... (21%); junto con la actividad cotidiana ("curso a curso") hacia el alumnado (17%), hacia el profesorado (12%) y la relativa a la función directiva (6%). Programación que satura un alto porcentaje de la planificación y que obvia, o apenas incide, los contenidos sistémicos (3%), o de supervisión de áreas/materias y procesos de enseñanza-aprendizaje (3%).

*Gráfico 7: Porcentajes de los referentes investigados con relación a las actuaciones habituales, sistemáticas, ordinarias o equivalentes en el conjunto del Estado español*



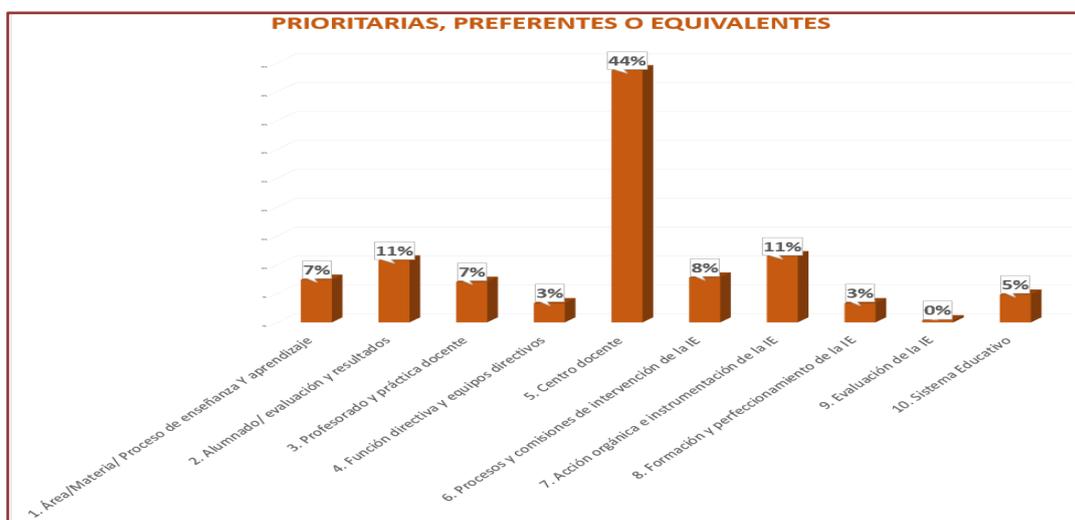
Fuente: Elaboración propia.

Este alto porcentaje del tiempo de planificación destinado al trabajo de programación habitual u ordinaria es, si cabe, más preocupante cuando coincide con planes que incorporan la previsión de un extenso número de actuaciones y/o procesos, cuyo cálculo nos hace situarles como de difícil cumplimiento, o de definición *nominal*, más que de estricto operativo. Así, y a pesar de las esclarecidas y buenas intenciones programáticas de la práctica totalidad de las Administraciones educativas, resaltamos que un buen conjunto de ellas tiene una planificación que nosotros consideramos "extrema" o de "máximos". Algunos ejemplos son las Comunidades Autónomas de Castilla y León (116 actividades/año), Castilla La Mancha (96 actividades/año), La Rioja (88 actividades/año) o Extremadura (86

actividades/año). En estos casos, y según nuestro criterio, se da la previsión de un activo "muralla" o "barrera" que invalida considerablemente la potencialidad de la Inspección y que limita para otro tipo de intervención, de respuesta más necesaria para los nuevos escenarios del sistema educativo, como más adelante sostendremos. Desde esta perspectiva, si además coincide que no hay planes de medio plazo, es difícil programar acciones sistémicas con calado, la programación se enfrenta a constantes "rebotes", no tiene la continuidad o seguimiento necesarios.

Volvemos hacia atrás, con los datos del anterior *Gráfico 6*, sobre las actuaciones *prioritarias*, preferentes o equivalentes, las cuales aparecen en la planificación de la IE en un segundo puesto, se establecen en un valor medio del **17%**, en el conjunto de las inspecciones. Son actuaciones, con carácter general, dirigidas por los servicios o departamentos centrales de la Inspección y que responden a la prelación de las políticas educativas. Su puesta en práctica es más rigurosa y sistemática (plazos y procesos, coordinación, transversalidad, documentos homologados, recursos, población a aplicar, modelos de informes...) y la responsabilidad se sitúa en la intervención, generalmente, de equipos de inspectores de distintas configuraciones (de área, de ámbito, interterritoriales...). Veamos, también, el contenido o ámbito de materia (referente) de este tipo de actuaciones.

**Gráfico 8: Porcentajes de los referentes investigados con relación a las actuaciones prioritarias, preferentes o equivalentes en el conjunto del Estado español**



Fuente: *Elaboración propia.*

Al cotejar el contenido de estas actuaciones (ver gráfico 8), verificamos que se enfocan igualmente hacia el centro docente (44%). Esto provoca también desequilibrio en el reparto porcentual y programático aplicado a los otros ámbitos de acción. No obstante, se denota una mejor proporcionalidad en algunos campos como: acción orgánica e instrumentación de la Inspección (11%); alumnado/evaluación y resultados (11%); y área/materia/proceso de enseñanza aprendizaje (7%).

Las características y condiciones que hemos descrito nos permiten definir a las actuaciones *prioritarias* como de mayor solidez y eficacia para la IE. Pero aparecen los retos, en primer lugar, de conseguir su crecimiento e implementación, dado el bajo porcentaje que tienen en la planificación actual; y en segunda apreciación, la revisión de sus referentes de contenido, con disminución de lo focalizado en los centros y ampliación de ámbitos como: la función directiva (tiene un 3%); o el desarrollo de las enseñanzas, uno de los indicadores principales desde la perspectiva del sistema educativo (el referente global tiene un 5%).

Una consideración singular la reparamos en las actuaciones *específicas* o equivalentes, implantadas con el valor medio del **7%**. En esta tipología, hemos apreciado hermenéuticas discrepancias conceptuales en el diseño. Hay disparidad evidente, de tal forma que destacamos: las que se proyectan como procesos homologados de la IE (trabajos de análisis de especial interés, estudios monográficos, acciones especiales o delimitadas...), frente a la descripción de la participación de la Inspección en Comisiones o tareas de colaboración con otras unidades administrativas. Esto hace que haya un cambio significativo en el *referente* principal de los contenidos que se programan, de manera que los procesos y comisiones de intervención ocupan el 44%; y el centro docente pasa a un 21% (gráfico 9). En este caso, y en relación con perfilar conceptualmente la tipología total y completa de las actuaciones, inferimos como reto la conveniencia de articular una uniformidad conceptual básica para el conjunto de las Administraciones educativas.

Gráfico 9: Porcentajes de los referentes investigados con relación a las actuaciones específica o equivalentes en el conjunto del Estado español



Fuente: Elaboración propia.

Volvemos de nuevo, para terminar, a la revisión de otras tipologías de actuaciones (gráfico 6), donde reconocemos positivamente la situación de las actuaciones *formativas* dentro de la planificación, con un valor medio del **10%** sobre lo programado, clara fortaleza si además se articula a través de planes específicos de perfeccionamiento y actualización (ejemplos de Andalucía, Canarias, La Rioja, Comunidad Valenciana...). Esto es saludable y responde a una reivindicación histórica de la IE, aunque le queda la duda a este equipo de si lo planificado definitivamente se ejecuta; además, planteamos la mejora directa de que las acciones formativas sean menos generalistas. También, observamos consistentes actividades *orgánicas* o internas con el valor de **6%**, tipos de intervención con productiva sistematización, bien para la intervención hacia los centros y servicios, bien para la propia instrumentación y desarrollo de la IE. Por otra parte, apuntamos el dato de las acciones de *evaluación* con el valor medio del **4%** sobre lo proyectado en los planes, porcentaje en el que anotamos una evolución positiva ante los

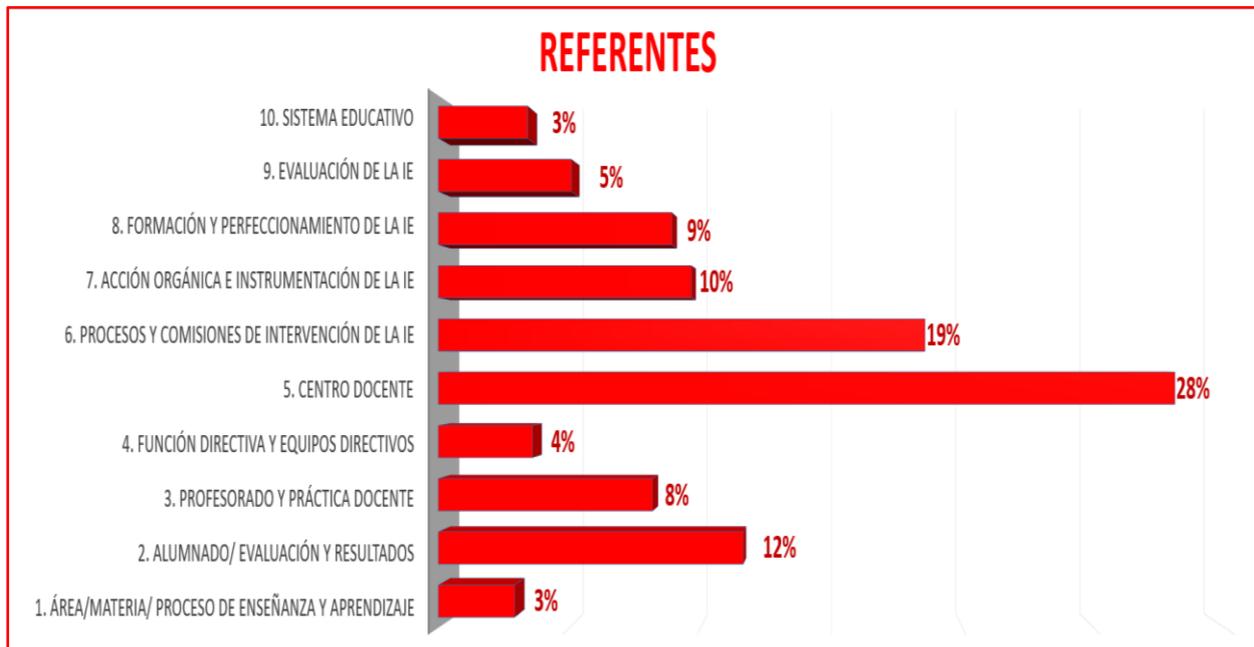
procesos de evaluación de la IE, tanto interna como externa; aunque, debemos seguir abiertos a la reflexión y crecimiento constante de este factor como un reto.

Finalmente, al examinar la categoría de las actuaciones *incidentales* (3%), nos ratificamos en la utilidad que tendría la uniformidad de criterios y de conceptos en la tipificación de la acción inspectora. Traemos aquí a colación el ejemplo de Murcia, que entiende como incidental lo que, con carácter general, es habitual en el resto de España. Futuro reto sobre acuerdos de similitud conceptual que también se refuerza con el caso de la Comunidad de las Islas Baleares, que programa ciertas actividades sin tipificación específica.

### ***Sobre la determinación de los referentes que tiene la IE***

Anteriormente, se ha considerado un razonable número de aportaciones de la literatura específica o profesional sobre la importancia de definir el referente prioritario de la IE. Como también, se ha planteado que no conocemos trabajos de investigación que hayan estudiado la clasificación de lo que hace la Inspección (actuaciones) en correlación con un repertorio lógico de referentes, acorde con sus realidades. Esto es lo principal de la investigación que presentamos, el responder a *¿cuál es el referente central que tiene la IE en el Estado español?* Para ello, hemos definido el concepto de referente (ámbito de contenido, o el objeto principal que articula la actividad inspectora) y hemos determinado de forma previa y descriptiva un catálogo de diez referentes (*Tabla 2*) para situar y clasificar la acción de la IE. Pues bien, como resultado del estudio empírico se ha obtenido la **escala de referentes** y datos porcentuales que aparecen en el gráfico que sigue:

Gráfico 10: Porcentajes de los referentes investigados con relación a los planes de actuación de la IE en el conjunto del Estado español



Fuente: Elaboración propia.

Por consiguiente, de la explotación de los datos tabulados del conjunto de todos los planes de actuación de la IE, se concluye que el "centro docente" es el referente preponderante en la acción inspectora, con una relevancia del **28%** en la programación. Se mantiene, así, la orientación histórica del quehacer de la IE y se confirma, también, el propio marco del contexto legislativo (LOE-LOMLOE).

Ahora bien, dentro de ese mismo marco legal, el escenario está cambiando, hay una realidad con mayor pluralidad de enfoques. Toman alcance en la planificación ámbitos como "procesos y comisiones de intervención" (19%) y "alumnado, evaluación y resultados" (12%). Al igual que se sitúan en valores muy representativos los referentes que aglutinan la actividad sobre "acción orgánica e instrumentación" (10%); "formación y perfeccionamiento" (9%), con la salvedad de que este dato se alimenta de previsiones más "nominales" que concretas; y "profesorado y práctica docente" (8%).

En un segundo orden, sigue un cierto equilibrio en cuanto a los porcentajes del referente de la "evaluación de la IE" (5%), que tiene evidencia institucional y es manifiestamente interna; junto con el relativo a la "función directiva" (4%), donde

puntualizamos que determinadas intervenciones sobre la dirección de los centros se tipifican en el ámbito de "procesos y comisiones" (ejemplo: comisión de selección de directores).

En último término aparecen los valores sobre los referentes "área/materia/procesos de enseñanza-aprendizaje" (3%) y "sistema educativo" (3%). Es decir, el menor peso efectivo de la acción inspectora lo tienen las actuaciones destinadas al seguimiento de la realidad en las aulas y la intervención (directa o inferida) por y para los elementos, temáticas y factores principales del sistema educativo. En el estudio se aprecia que la acción inspectora no tiene en cuenta el sistema escolar como un "todo".

Estos datos fácticos son reveladores y justifican el plantear la revisión general de los *referentes-eje* como, quizás, el principal reto de la IE futura, para reconducir la acción articulando mayor proporción y efectividad entre ellos, y en especial dando fortaleza al referente que hemos identificado como "sistema educativo".

Los estudios internacionales comparados (aquí destacamos lo abordado por la IEA y la OCDE)<sup>12</sup>, perseveran en la idea de que la intervención de todos los agentes en los sistemas educativos debe ser "holística" y tener una proyección conjunta de red; así como, nos advierten que la evolución y complejidad de los sistemas escolares obliga a un seguimiento *multifactorial* y se debiera hacer con procedimientos que posibiliten información institucional de mejora y reajuste tantos para los centros en particular, como en extensión para el propio sistema.

## **7. Desafíos y claves para una futura IE. Revisión teórica**

En la literatura especializada, nos encontramos con un aceptable número de publicaciones sobre los modelos de la inspección educativa y los retos y claves en la

<sup>12</sup> La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), tutela el programa PISA, para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. El objetivo del programa es medir la capacidad de los alumnos de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias para afrontar los retos de la vida real. La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), ha evaluado el rendimiento de los estudiantes en áreas como matemáticas y ciencias (TIMSS), comprensión lectora (PIRLS) y educación cívica y ciudadana (ICCS y CIVED); ha investigado la competencia digital de los estudiantes (ICILS y SITES), y ha estudiado la educación infantil (ECES) así como la formación del profesorado (TEDS-M).

perspectiva del siglo XXI. El razonamiento académico o especulativo sobre los modelos de la IE es un planteamiento conceptual que facilita el discurso técnico, en tanto que todo modelo supone una recopilación e integración de teorías y enfoques que orientan en el quehacer profesional y se da cabida a la constante revisión de desafíos y oportunidades para el avance. Por ello, no hemos olvidado el conocimiento de trabajos como el de Ehren (2017), sobre los modelos en el contexto europeo; o el de Choi, (2019), preocupado por el funcionamiento de la inspección y los rendimientos escolares. Así como, la aportación académica de Lucendo Patiño y Vázquez Cano (2020), que revisan los modelos de inspección y la supervisión educativa. Ahora bien, nuestra principal intención es tratar de contestar, desde la realidad profesional, a la pregunta: *¿qué desafíos tiene la IE del siglo XXI y cuáles serían las claves para su óptimo desarrollo?* Esta pregunta no es original ni novedosa, pero sí fundamental por su carácter transversal y de configuración permanente. Comenzamos con las aportaciones de aquellos autores que hemos significado, para después presentar las propuestas que se infieren de los datos de investigación que hemos expuesto anteriormente. Si nos situamos en la consideración de ensayos y trabajos que plantean bien directamente, bien de forma colateral, el problema futuro de la IE y sus *retos*, comprobamos la amplia pluralidad de propuestas y alternativas. Nos detenemos en algunas por su representación.

Secadura (2008), identificó once principios organizativos para definir la estructura de la IE en España y perfiló un repertorio de debilidades, principalmente relacionadas con el principio de planificación y la indefinición del papel institucional de la Inspección, que justificaban el reto de cambiar el modelo existente y responder más eficazmente ante la complejidad futura del sistema escolar. En esta línea de relevancia del sistema como desafío para la Inspección, están los trabajos, por un lado, de Uruñuela (2008) que lo asocia a la intervención en el desarrollo de la LOE. Y por otro, el de Díaz Rodríguez y Carrasco Embuena (2011), que analizan los rasgos característicos del "débil código profesional" de la IE y su correlación con algunos rasgos institucionales imperantes en los problemas del sistema escolar. Estos autores, partiendo del aforismo "*si no eres parte de la solución, eres parte del problema*", plantean claves y medidas para que la Inspección sea "parte de la solución". Postulan, principalmente, por las siguientes claves para fortalecer el

código de la Inspección: primacía de la función evaluadora; actuación inspectora técnica e independiente de los poderes políticos; y el trabajo en equipo ante la necesidad de especialización (p. 7).

La intromisión política en la intervención de la IE es una variable altamente criticada en el ámbito profesional. Al igual que, de forma equidistante, es defendida la independencia técnica o la capacidad de intervención autónoma como un objetivo o empeño histórico. En la década pasada hubo importantes trabajos sobre esto, que conviene referir. Silva (2013, p. 79), en una investigación del entorno de Cataluña, concluye que la IE sufre el problema de que las prioridades políticas, no siempre claras y uniformes, originan incertidumbres e inseguridades en el colectivo profesional. Rul (2013, p. 39), critica las condiciones de la Inspección, por sus problemas de dependencia e instrumentalización política (papel *vicario*). Y Estañán (2014, p. 74), llega a afirmar que la IE es el cuerpo docente más *convulsionado* desde la restauración democrática en nuestro país.

La defensa de la función evaluadora de la IE como reto es un argumento reincidente y conviene que revisemos aportaciones distintivas. Empezamos con Castán Esteban (2016), que además de promover mejoras en la selección y formación de los inspectores, propone que, dejando de lado tareas de gestión administrativa, la inspección centre su tiempo y esfuerzo en la evaluación docente. Orientación que, en parte, también toma Galicia Mangas (2016, pp. 13-19) que plantea como retos destacados de la Inspección su participación en la mejora de la convivencia en los centros docentes, a través de la intervención activa para la mediación y resolución de conflictos; y también la mejora de la calidad de la educación a través de la evaluación (de los centros, del profesorado, del ejercicio de la función directiva y del sistema educativo en su conjunto), de las actuaciones de asesoramiento a los miembros de la comunidad educativa, y de la coordinación de actuaciones de los servicios de Inspección. Perspectiva evaluadora claramente asumida por Estefanía (2021 y 2024), que justifica y reivindica un nuevo modelo de IE centrado en la evaluación y la mejora; así como, la participación de la Inspección en un modelo integrado de evaluación del sistema educativo. Y, por último, traemos la indicación del Consejo de la Unión Europea, en sus recomendaciones (2022),

dirigidas a la promoción del éxito escolar, donde se sitúa a la Inspección en una evaluación externa que proporcione asesoramiento y apoyo a los centros educativos, contribuya a la autoevaluación escolar y promueva una cultura de reflexión personal y de mejora de las estrategias y prácticas de inclusión y bienestar.

Seguimos con otros autores como Rul (2013, pp. 44-48), que centra los retos de la IE en relación con la necesidad de un estatuto profesional; la determinación de combinar su carácter generalista y especializada; junto con el saber complementar las funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento. Línea de tesis que sigue Blanco López (2018), al apreciar como clave las competencias profesionales del inspector de educación. Y que reenfoca Sarasúa (2019, pp. 100-103) que promueve como desafíos: definir con claridad las competencias de la IE, aprobar un estatuto propio y recuperar la autoridad y el prestigio. Sobre esto último, relativo al rol institucional de la Inspección, Cercós Soto (2019) repasa algunos trabajos sobre el futuro y perspectiva de la Inspección (el sistema educativo, el centro escolar, el cambio y la propia educación) y llega a la conclusión de que la profesión es de *vértigo* y está en permanente cuestionamiento. Esta situación de la IE, abierta a una tensión e indefinición perpetua se mantiene, prueba ostensible es la intención y objetivo del monográfico en el que participamos, a la búsqueda de soluciones.

La IE precisa fijar su rol para responder ante los nuevos retos a los que se enfrenta el sistema educativo, y desde esa mirada Rodríguez Bravo (2020, pp. 11-13) entiende que la IE debe adaptarse para no perecer, y esa adaptación para el autor implica un modelo de *neoinspección* basado en unos presupuestos de especialización y en la modificación del *statu quo*, para lo cual propone medidas como: la coexistencia de la presencialidad y el teletrabajo como fórmula organizativa; el aprovechamiento de los avances tecnológicos y fuentes de información centralizadas para desarrollar las funciones; y una mayor importancia de las funciones de asesoramiento y acompañamiento didáctico, sostenida en una rigurosa formación permanente. Añadimos que, al tratar el reto de las nuevas tecnologías en la IE, debemos reconocer el trabajo pionero de Mora Baringo (2008); y conviene reconocer que la dimensión de especialización en la IE históricamente ha

producido manifiesta polémica y desacuerdo profesional ante la forma de ¿cómo abordarla?

Para profundizar en el planteamiento de retos de la IE, continuamos con el trabajo de Secadura (2017, pp. 511-516), que partiendo de una justificación teórica y práctica, entiende que las claves para la modernización de la Inspección tendrán que situarse en la finalidad (*¿para qué la Inspección?*), en la estructura (*¿cómo la organización?*) y en los procesos (*¿cómo actuamos, cómo funcionar?*). Este autor postula por un modelo de Inspección enfocado al sistema educativo y, desde ese referente, presenta un catálogo extenso de medidas sobre planificación, tipología de actuaciones, formas de actuar, instrumentación, formación y evaluación. Para Secadura, la clave futura de la IE está en decidir su referente (enfoque).

A partir de una dimensión de análisis y cuestionamiento casi total de la IE, Bar Cendón y Martínez Muñoz (2018), presentan una comunicación en el Congreso de ADIDE federación en Bilbao, con un profundo y completo estudio en relación con el presente y futuro de la IE. Nosotros destacamos el rigor del examen que hacen de la normativa desde los indicadores de respeto a la independencia profesional, a la transparencia y al servicio público. De tal forma que desarrollan un amplio inventario de propuestas, de las que ahora seleccionamos: la necesidad de la visibilidad de la IE; la dependencia jerárquica al máximo nivel; la organización por ámbitos de trabajo; y la planificación y evaluación de los planes de actuación, que debe ser participativa, transparente y pública. De lo propuesto por Bar y Martínez, nos interesa retomar ese efecto de poca visibilidad de la IE, como un colectivo singular poco conocido y que debiera reivindicarse, circunstancia que antes en un buen trabajo también denunció Jiménez (2014, pp. 60-61).

Finalmente, desde una mirada sistémica para la IE, valoramos en primer lugar, el trabajo de Rodríguez Bravo *et al* (2021), que hacen una sólida publicación sobre retos y desafíos por alcanzar en el marco del buen desempeño de la IE. Este equipo de autores reflexiona en detalle sobre una buena proporción de contenidos (contexto de la IE; las capacidades profesionales; lo estratégico para una adecuada organización interna; lo competencial de los inspectores e inspectoras; el acceso y

formación; entre otros). Del extenso número de propuestas que recogen, nos parece de vital importancia la siguiente: necesidad de una regulación estatal en cuanto a la organización y funcionamiento de los servicios de inspección educativa en particular con los principios y estructura organizativa, equipos y comisiones internas, acceso y provisión de puestos, formación y evaluación (p. 20). Y, en segundo lugar, traemos a colación la tesis de Sánchez Hermosilla (2021, pp. 197-198), que reclama un paradigma integrado para la IE y un modelo de intervención sistémica, destaca una serie de claves principales de las que puntualizamos algunas: la profesionalización que supone la construcción conjunta de conocimiento; la independencia técnica y política; la mayor presencia en los centros y las aulas como lugares de impacto de la Inspección; y el acceso y permanencia profesionalizada a través de vías objetivas, estrictas, rigurosas y donde se valore la capacitación más que la meritocracia.

Después de los antecedentes teóricos y profesionales que hemos apuntado, en el epígrafe siguiente presentamos como conclusiones los retos que se infieren de los datos de este estudio.

## 8. Conclusiones de la investigación. Retos

A partir del aval experimental de lo investigado, recapitulamos con diez propuestas dirigidas a un propósito doble: que la IE encuentre su identidad institucional y que su acción contribuya a la mejora global del sistema escolar.

**Primera.-** Como corolario de la investigación, se ha obtenido una escala de diez referentes, ordenada porcentualmente, donde se clasifica la acción de la IE y se concluye que el "centro docente" es el ámbito preponderante, con una ocupación del **28%** en la planificación. Asimismo, se colige y se tiene la certeza de que el escenario de la programación de la inspección está permutando hacia una mayor pluralidad y equilibrio de referentes o enfoques (véase *Gráfico 10*).

A pesar de ese relativo equilibrio, entre los *referentes* investigados y los porcentajes que estos suman en la planificación de la IE, **tres** valores destacan de forma negativa. Por un lado, en la zona alta de la cuantificación, observamos la trayectoria que tiene el ámbito "procesos y comisiones de intervención", con un **19%**

en la programación, ajuste que se aprecia desfavorable porque refleja una costosa acometida de la inspección en actuaciones habituales o repetitivas, de prevención de colaboración con otras unidades administrativas o de dominante naturaleza burocrática. Por otro, en la zona baja, aparecen dos valores sobre los referentes "área/materia/procesos de enseñanza-aprendizaje" (3%) y "sistema educativo" (3%), principal ámbito explorado en el estudio y que nos descubre que la IE no tiene en cuenta el sistema escolar como un "todo".

Es decir, existe un menor compromiso de la acción inspectora hacia la supervisión o evaluación del rendimiento en las aulas y la intervención (directa o inferida) por y para los elementos, temáticas y factores principales del sistema educativo. Estas conclusiones son reveladoras y fundamentan nuestra principal propuesta como *reto* futuro de la IE: la revisión de los *referentes-eje* que se utilizan en la planificación institucional para reconducir la acción articulando mayor proporción y efectividad entre ellos (véase la segunda parte del apartado 6), y en especial dando fortaleza al referente que hemos identificado como "sistema educativo".

**Segunda.** El reto de modificar la estructura y tipología de los planes generales de actuación, con disminución porcentual de las actividades *habituales* o análogas (ahora son un 52%) y crecimiento e implementación de las actuaciones prioritarias y específicas (ahora son un 17%), que las apreciamos más sólidas y sistémicas (*Gráfico 6*). En el análisis de estas, también apuntamos la revisión de sus referentes de contenido, con disminución de lo focalizado en los centros (44%) y ampliación de ámbitos como: la función directiva (tiene un 3%); o el desarrollo de las enseñanzas, uno de los indicadores principales desde la perspectiva del sistema educativo (el referente global tiene un 5%).

La actual planificación está sobredimensionada con las actividades *habituales*, de planteamiento esencialmente burocrático, repetitivo, y que tienen finalización en sí mismas (sin apenas proyección). Esto se agrava si además el contingente de actuaciones se sitúa entre las 80-115 tareas. La planificación entendida así es una *paradoja*. La fortaleza de la planificación como estrategia

pierde operatividad por la meticulosidad de los procesos y por el desequilibrio interno, dada la discordancia entre el número de actividades programadas y los tiempos previstos.

Además, esa mayor ponderación en la tipología de las actuaciones que se planifiquen debe ir acompañada de mejores procesos de coordinación interna de la Administración educativa, en tanto en cuanto las actuaciones *habituales* se programan en respuesta, principalmente, al interés de la autoridad educativa territorial (dependencia orgánica); y, por otra parte, las actuaciones *preferentes* responden más a los objetivos de la autoridad educativa central (dependencia funcional). Esto produce una confrontación frecuente y disyuntiva entre las unidades administrativas, con desencuentro a la hora de establecer las actuaciones y su número, en el quehacer del “día a día”.

**Tercera.-** En la planificación de la IE se comprueba que los objetivos y líneas estratégicas de la autoridad educativa central (ámbito funcional), normalmente con mirada más amplia e integral, chocan en multitud de situaciones con los intereses cotidianos, incidentales o de emergencia de la autoridad periférica o territorial (ámbito orgánico), afectando a la potencialidad de la inspección, a sus tiempos y procesos. Motivos que nos llevan a reincidir en el reto histórico y la propuesta de que la IE dependa orgánica y funcionalmente de una Viceconsejería propia, con independencia y al margen de la Administración periférica territorial, para que pueda actuar con incidencia transversal en los territorios, con visión de sistema.

**Cuarta.-** La IE actualmente tiene unos procesos de planificación que pivotan sobre una dispar taxonomía de actividades (véase [Anexo 2](#)) y aunque es viable el estudio comparado, con la estrategia de la analogía o equivalencia, no ocultamos su complejidad por las diferencias internas en los conceptos de las tipologías que se utilizan y por las divergencias en los mapas de acción. En este sentido, y cara una ordenación estatal y básica de la IE, proponemos que debiera aprobarse un protocolo para definir y perfilar conceptualmente y con similitud técnica las clases de actuaciones, para uniformidad en el conjunto de las Administraciones educativas.

**Quinta.-** El reto de generalizar los planes de actuación de la IE con temporalización larga, para efectos de una mejor sistematización y mayor seguridad en la articulación de los objetivos y la previsión de contenidos. Se ha comprobado, satisfactoriamente, que la periodicidad de los planes de actuación tiene una tendencia creciente hacia la promulgación de planes de medio plazo (**67%**). El planteamiento de estos planes, desglosados anualmente, lo consideramos la mejor estrategia. No obstante, sigue existiendo un amplio número de Administraciones educativas que solo promueven planes anuales de corto plazo (**33%**); hecho que señalamos como una debilidad fundada y que justifica este reto de cambio, porque los planes de corto plazo tienen limitación para programar actuaciones sistémicas, cuyas características y por su naturaleza exigen tiempos más duraderos.

**Sexta.** El reto de publicar los planes generales de actuación, plurianuales y anuales, en los diarios o boletines oficiales debiera ser una exigencia futura plenaria, para garantizar la seguridad jurídica de la IE y la transparencia y conocimiento de su actuación pública. Actualmente, se mantiene una apreciable inseguridad y lasitud, porque el 38,8% de las Administraciones educativas no llevan la planificación de la IE al boletín oficial. Asimismo, esta publicación oficial debiera ser anticipada para evitar el funcionamiento de la IE sin un plan en vigor.

**Séptima.-** Al plantearnos el rango normativo de los planes de actuación, primero retomamos lo dicho sobre que IE debiera depender orgánica y directamente de una Viceconsejería específica en cada Comunidad Autónoma. Desde esa adscripción orgánica, el rango de los planes de medio plazo tendría que elevarse y publicarse mediante "Orden" del Consejero o Consejera, en la actualidad esto lo cumple solo un **16,5%** de las Administraciones educativas. Y, en cuanto a los planes *anuales*, que sería factible la vía y rango de "Resolución", habría que evitar la falta de pronunciamiento de la máxima autoridad orgánica de la que dependa la IE, circunstancias que ahora se da en un **22,2 %** de las inspecciones.

**Octava.-** Partimos de reconocer, de forma propicia, el planteamiento de mejora que se está produciendo sobre las actuaciones *formativas* de la IE, en el conjunto del Estado español (9%), aunque lo abordamos con dudas en cuanto a la

realidad de lo ejecutado (en el estudio revisamos “lo nominal”). Complementariamente, apuntamos algunos retos de mejora: aprobación preferente de *planes específicos* de formación, de medio plazo, con compromiso de actividades concretas y seguimiento de logros, esto lo consideramos más riguroso que la formación incluida o “diluida” en los planes ordinarios de actuación; relaciones y alta coordinación, incluso con acuerdos o convenios, con las universidades, los centros de enseñanza superior y entre las distintas inspecciones educativas del Estado, especialmente con aquellas limítrofes en territorio; fomento de la formación “*inter pares*”, para dar compromiso y audiencia a la propia inspección; e impulso del liderazgo del MEFPD para llevar a cabo *planes de formación nacionales*, estructurados en cursos, congresos o seminarios, abiertos a la realización de intercambios y estancias entre distintas Comunidades Autónomas y al ámbito internacional.

**Novena.-** En un estudio de investigación sobre ¿qué hace la IE?, debemos también preguntarnos ¿se evalúa la IE? Los datos nos dicen que sí, hay proporcionalidad de contenidos y evidencia institucional en la programación que se destina al referente “evaluación de la IE” (5%). En este caso, el reto lo presentamos dirigido a revisar las estrategias y modelos de evaluación. Así, por un lado, en cuanto a la evaluación interna, una instrumentación más transparente y de respeto a la información “de ida y vuelta” aportada por las audiencias; y, en otro término, desarrollar la evaluación externa, que todavía tiene un incipiente tratamiento.

**Décima.-** Queremos terminar con la reflexión sobre un fundamento que para nosotros debiera ser un desafío audaz y pieza clave en la regulación futura de la IE. Nos referimos a la exigencia de aprobar una especie de *sello* privativo y ético, para regir el quehacer profesional, con carácter singular, y para diferenciarse desde una visión de calidad en el cumplimiento de las funciones y atribuciones legales. Un código deontológico distintivo y común, sin perjuicio de los principios generales éticos y de conducta de la función pública y de los principios de actuación establecidos en el novedoso artículo 153 bis de la LOE, según modificación de la LOMLOE.

## Financiación

Sin financiación expresa.

## Conflicto de Intereses

Ninguno.

## Referencias bibliográficas

Bar Cendón, J., & Martínez Muñoz, F. (2018). Presente y futuro de la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (30). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.639>

Barbero Alcalde, A. M., & Secadura Navarro, T. (2023). Evaluación de la función directiva y su proyección en la evaluación del centro. Modelo de la Comunidad de Madrid. *Avances en Supervisión Educativa*, (40). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i40.817>

Barea Romero, C. (2014). Indeterminación normativa, debilidad profesional. *Avances en Supervisión Educativa*, (21). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i21.83>

Barea Romero, C. (2016). Los planes generales de actuación de la Inspección Educativa de Andalucía, Madrid y el País Vasco. *Avances en Supervisión Educativa*, (26). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i26.579>

Barea Romero, C. (2017). Los planes de actuación de la Inspección Educativa. En Vázquez-Cano, E. (Coord.). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos*, pp. 175-200. Madrid: UNED.

Berengueras Pont, M. M., & Vera Mur, J. M.<sup>a</sup> (2019). La organización de la Inspección de Educación en España. *Aula*, (25), pp. 117–128. <https://doi.org/10.14201/aula201925117128>

Blanco López, J. L. (2018). La competencia profesional del inspector de educación. *Cuadernos de pedagogía*, (494), pp. 68-72.

Campos Barrionuevo, B. (2017). La dimensión administrativa de la Inspección en los centros escolares. Cuestiones centrales. En Vázquez-Cano, E. (Coord.). *La*

- Inspección y la Supervisión de los centros educativos*, pp. 133-154. Madrid: UNED.
- Campos Barrionuevo, B. (2019). La inspección de educación en el sistema escolar español. En Castillo García, M., Mata Silva, V., & Palacios Pavón, P.J. (coords.). *La Inspección Educativa del Siglo XXI*, pp. 197-227. Madrid: Santillana.
- Castán Esteban, J. L. (2014). El alumno, referente de la inspección de educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (21). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i21.86>
- Castán Esteban, J. L. (2016). El reto de la Inspección de Educación en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (25). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.561>
- Castillo García, M. (2019). Hacia un modelo de plan de actuación flexible y adaptado al contexto. *Avances en Supervisión Educativa*, (32). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.663>
- Cercós Soto, J. (2019). A la búsqueda de la inspección educativa: un breve repaso de la literatura sobre su futuro. *Avances en Supervisión Educativa*, (31). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.652>
- Consejo de la Unión Europea (2022). Recomendaciones de 28 de noviembre de 2022, sobre los caminos hacia el éxito escolar (DOUE de 19 de diciembre). Recuperado a partir de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2022-70071>
- Cuadrado Muñoz, F. (2018). Inspección Educativa, cuasimercado y gobierno por los resultados. *Avances en Supervisión Educativa*, (30). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.640>
- Choi, A. (2019). La inspección de la educación: ¿qué modelos funcionan mejor? Fundación Jaime Bofill-Ivàlua, *¿Qué funciona de la educación? Evidencias para la mejora educativa*, (13). Recuperado a partir de [http://www.ivalua.cat/documents/1/29\\_01\\_2019\\_15\\_38\\_02\\_Qu\\_e\\_funciona\\_13\\_Castel\\_la.pdf](http://www.ivalua.cat/documents/1/29_01_2019_15_38_02_Qu_e_funciona_13_Castel_la.pdf)

- Díaz Rodríguez, V., & Carrasco Embuena, V. (2011). La Inspección de Educación: ¿parte de la solución o parte del problema? *Avances en Supervisión Educativa*, (15). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i15.486>
- Ehren, M. (2017). Mecanismos y modelos de inspecciones eficaces en el contexto europeo. En Vázquez-Cano, E. (Coord.). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos*, pp. 451-476. Madrid: UNED.
- Esteban Frades, S. (2007). Reflexiones sobre las antinomias de la Inspección Educativa en España. Un problema sin resolver. *Avances en Supervisión Educativa*, (6). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/273>
- Esteban Frades, S. (2011). Naturaleza y aportaciones de la inspección educativa como servicio público. *Avances en Supervisión Educativa*, (15). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i15.488>
- Esteban Frades, S., & Gómez Muñoz, M. N. (2022). La planificación en la administración educativa. Un ejemplo de plan de actuación de la Alta Inspección de Educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (37). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i37.761>
- Estefanía Lera, J.L. (2021). Nuevo modelo de Inspección Educativa centrado en la evaluación y la mejora. *Avances en Supervisión Educativa*, (36). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.736>
- Estefanía Lera, J. L. . (2024). Hacia un modelo integrado de evaluación del sistema educativo: la participación de la inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (40). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i40.834> (Original work published 30 de diciembre de 2023).
- Estañán Vanacloig, E. (2014). Inspección y mejora del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*, (441), pp. 74-77.
- Galicia Mangas, F.J. (2016). ¿Puede la Inspección abordar nuevos retos con su enfoque actual? *Avances en Supervisión Educativa*, (25). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.563>

- Galicia Mangas, F. J. (2017). El régimen jurídico de la Inspección de Educación. *Revista Aragonesa de Administración Pública*, (49-50), pp. 152-195. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6346418>
- García Ballesteros, P. E., & Pérez Jiménez, J. M.<sup>a</sup> (2017). La Inspección Educativa como servicio público para el siglo XXI. *Supervisión 21*, 46, (46). Recuperado de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/268>
- García-Casarrubios, J. M.<sup>a</sup>, Iglesias, M.<sup>a</sup> A., & Secadura, T. (1989). *La función inspectora en Educación*. Madrid: Escuela Española, S. A.
- González Castaño, V. (2023). Análisis comparado de la normativa de inspección educativa entre las comunidades autónomas de España. Universidad de Valladolid. Repositorio documental. Trabajo fin de Máster. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/62605>
- González Fernández, J.L. (2023). La Inspección Educativa actual en las Comunidades Autónomas: una visión comparativa. *Supervisión 21*, 68 (68). <https://doi.org/10.52149/SP21/68.16>
- Jiménez Sánchez, J. (2014). Una nueva y vieja inspección. *Cuadernos de Pedagogía*, (441), pp. 58-62.
- López Jordán, L.J. (2017). Estudio de la situación de la Inspección de Educación en las Comunidades Autónomas. *Supervisión 21*, (46). Recuperado de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/264>
- López Ruiz, M. del C. (2014). La organización y funcionamiento de la inspección educativa en Ceuta. El plan general de actuación 2013-2017. Algunas consideraciones generales. *Avances en Supervisión Educativa*, (22). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i22.58>
- López Rupérez, F. (2018). *Un modelo integrado de evaluación para el sistema educativo español*. Repositorio de la Universidad Camilo José Cela. Recuperado de <http://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/831?show=full>
- Lucendo Patiño, J. M., & Vázquez Cano, E. (2020). *Modelos de inspección y supervisión educativa*. Madrid: Editorial Sanz y Torres, S. L.
- Luján Castro, J. (2022). Participación de la inspección de educación en la evaluación del sistema educativo. En Ramírez Aísa, E. (Coord.). *La Inspección de*

- Educación desde el Estado*. Educa Nova, pp. 129-150. Serie monográfica núm. 3. USIE,
- Martín Martín, A., & Manzano Rodrigo, A. (2020) Los planes de actuación de la Inspección de Educación: estudio comparado. *Supervisión 21*, 55 (55). Recuperado de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/444>
- Martínez Aragón, L. (2014). ¿Responde la Inspección de Educación a las actuales necesidades del sistema educativo español? *Supervisión 21*, 31 (31). Recuperado de [https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/02\\_01\\_art\\_lma.pdf](https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/02_01_art_lma.pdf)
- Montero Alcaide, A. (2021). La Inspección educativa en la LOMLOE. Proyecto, enmiendas y ley. Significación de los cambios. *Avances en Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.722>
- Mora Baringo, V. (2008). La Inspección y los retos de las nuevas tecnologías. *Avances en Supervisión Educativa* (9). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/332>
- Oliver Pozo, J. (2016). La Inspección de Educación como factor de calidad ejercida desde su espacio en el Sistema Educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, (25). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.541>
- Oliver Pozo, J. (2019). Los planes de actuación de la inspección educativa. En Castillo García, M., Mata Silva, V., y Palacios Pavón, P.J. (coords.). *La Inspección Educativa del Siglo XXI*, pp. 93-110. Madrid: Santillana.
- Pérez Aguilar, J.F. (2019). La planificación de las actuaciones de la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (32). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.662>
- Pérez Aguilar, J.F., & Jiménez Jiménez A.(2021). El desarrollo de las actuaciones de la inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (36). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.711>
- Pérez Jiménez, J. M.<sup>a</sup>, & García Ballesteros, P. E. (2022). *La Inspección de Educación. Teoría crítica y práctica comprometida*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica.

- Polo Martínez, I. (2018). La visita de inspección en riesgo de extinción. *Avances en Supervisión Educativa*, (29). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.623>
- Ramírez Aísa, E. (2021). *La Inspección de Educación y el artículo 27.8 de la Constitución Española*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Ramírez Aísa, E. (Coord.) et al. (2022). *La Inspección de Educación desde el Estado*. Educa Nova. Serie monográfica núm. 3. USIE. DOI <https://doi.org/10.52149/Sp21/L.34>
- Rodríguez Bravo, M. y Camacho Prats, A. (2017). Estudio comparado de las funciones y atribuciones de los inspectores de educación: Andalucía, Canarias, Islas Baleares y País Vasco. *Supervisión 21*, 43 (43). Recuperado de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/210>
- Rodríguez Bravo, M. (2020). La neoinspección: Una mirada hacia el futuro. *Avances en Supervisión Educativa*, (34). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.694>
- Rodríguez Bravo, M. (Coord.) et al. (2021). *Marco para el buen desempeño de la Inspección Educativa. Retos y desafíos por alcanzar*. Educa Nova. USIE. DOI <http://dx.doi.org/10.52149/Sp21/B1>
- Rodríguez de Santiago, J.M. (2023). *Planes administrativos. Una teoría general del plan como forma de actuación de la Administración*. Madrid: Ed. Marcial Pons.
- Rul i Gargallo, J. (2013). Problemas y retos de la inspección de educación. *Educar*, 49 (1), pp. 29-48. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/view/v49-n1-rul>
- Rul i Gargallo, J. (2019). Por un nuevo modelo de inspección educativa: unidad, eficacia, responsabilidad vs. División, burocracia, trivialidad. En Castillo García, M., Mata Silva, V., & Palacios Pavón, P.J. (coords.). *La Inspección Educativa del Siglo XXI*, pp. 519-548. Madrid: Santillana.
- Sarasúa Ortega, A. (2019). La Inspección de Educación, un futuro incierto. *Aula*, (25), pp. 91-104. <http://dx.doi.org/10.14201/aula20192591104>
- Sánchez Hermosilla, M.J. (2021). La inspección educativa ante los nuevos retos educativos. En Asegurado, A., & Marrodán, J. (coords.) *La LOMLOE y su*

*análisis. Una mirada técnica*, pp. 191-209. Madrid: ANELE-USIE. DOI: 10.52149/Sp21/B2

Secadura Navarro, T. (2008). Principios de organización de la Inspección Educativa en el Estado Español: fortalezas y debilidades. *Avances en Supervisión Educativa*, (8). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/319>.

Secadura Navarro, T. (2011). El referente de la Inspección educativa: el Centro docente versus el Sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, (15). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i15.485>

Secadura Navarro, T. (2014). Fortalezas y debilidades de la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (21). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i21.77>

Secadura Navarro, T. (2017). La Inspección Educativa ante el siglo XXI. Retos y propuestas de mejora. En Vázquez-Cano, E. (Coord.). *La Inspección y la Supervisión de los centros educativos*, pp. 501-520. Madrid: UNED.

Silva García, B.P. (2013). El papel de la Inspección Escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar*, 49 (1), pp. 67-82. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/view/v49-n1-silva/9>

Tiana Ferrer, A. (1993). Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo. *Bordón: Revista de pedagogía*, 45, (3), pp. 283-294

Uruñuela Nájera, P. M. (2008). Los retos profesionales de la Inspección Educativa para la aplicación de la LOE. *Avances en Supervisión Educativa*, (8). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/416>

Vázquez Gómez, G. (1999). La Supervisión, función de conocimiento compartido del sistema educativo. *Revista de Educación*, (320), pp. 121-139. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1999/re320/re320-06.html>

Vera Mur, J. M.<sup>a</sup>, & Berengueras Pont, M. M. (2019). Inspección de educación y función pública. En Castillo García, M., Mata Silva, V., & Palacios Pavón, P.J. (coords.). *La Inspección Educativa del Siglo XXI*, pp. 75-91. Madrid: Santillana.

Vidorreta García, C. (2022). La Inspección de las acciones educativas en el exterior  
En Ramírez Aísa, E. (Coord.). *La Inspección de Educación desde el Estado*,  
pp. 65-102. Educa Nova. Serie monográfica núm. 3. USIE. DOI  
<https://doi.org/10.52149/Sp21/L.34>

### **Bibliografía complementaria**

Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas  
públicas. *Educar*, 49, (1), pp. 13-27. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.8>

Campos Barrionuevo, B. (2017). *Inspección Educativa y calidad institucional*. Madrid:  
Universitas, S. A.

Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la  
Inspección. Características y propósitos. *Aula*, (25), pp. 27-58.  
<http://doi.org/10.14201/aula2019252758>

Fernández Farreres, G. (2000). El Sistema Educativo. *Revista Vasca de  
Administración Pública. Herri-Arduralaritzako Euskal Aldizkaria*, (57), pp. 67-  
80. <https://doi.org/10.47623/ivap-rvap.57.2000.03>

Galicia Mangas, F. J. (2016). Sobre la especial naturaleza de la Inspección de  
Educación. *Supervisión* 21, 41 (41). Recuperado de  
<https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/174/323>

Galicia Mangas, F. J. (2016). *La Inspección de Educación: régimen jurídico*.  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de  
Documentación y Publicaciones.

López Rupérez, F., García García, I., & Expósito Casas, E. (2017). *La calidad de la  
gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico*. Universidad  
Camilo José Cela. Recuperado de [https://feae.eu/wp-  
content/uploads/2017/10/Calidad-gobernanza-sist.-educativo-espa%C3%B1ol-  
Estudio-empirico.pdf](https://feae.eu/wp-content/uploads/2017/10/Calidad-gobernanza-sist.-educativo-espa%C3%B1ol-Estudio-empirico.pdf)

Martel Robaina, A. (2022). Funciones de la inspección de educación: análisis  
descriptivo-comparativo de la normativa de inspección autonómica. *Avances  
en Supervisión Educativa*, (38). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i38.763>

- Natal Delgado, A., & González Fernández, J. L. (2022). Proyecto del Real Decreto de la Inspección Educativa. *Supervisión* 21, 66 (66). <https://doi.org/10.52149/Sp21/66.6>
- Nogueira Soriano, R. (1988). *Principios constitucionales del sistema educativo español*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones.
- Palencia Pulido, I., & Ruiz de la Peña Ruiz T. (2023). El sistema educativo español. Una aproximación sociológica. *Supervisión* 21, 70 (70). <https://doi.org/10.52149/Sp21/70.8>
- Secadura Navarro, T. (2009). *Supervisión y compromiso con los sistemas educativos*. Ministerio de Educación, Congreso Iberoamericano de Supervisión Educativa, Santander.
- Tejeiro Gallego, F. (2023). Necesidades formativas de los directores y directoras y la inspección educativa: pautas de actuación hacia la mejora educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (40). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i40.811>
- Trujillo, F. (2016). La inspección educativa: valor añadido en educación. Recuperado de <https://fernandotrujillo.es/la-inspeccion-educativa-valor-anadido-en-educacion/>

## **Anexos**

- [Anexo 1](#): *Normativa de los planes de actuación de la inspección educativa en las Administraciones educativas del Estado español.*
- [Anexo 2](#): *Descripción de las actuaciones en la acción inspectora de la IE.*
- [Anexo 3](#): *Tabla por Comunidad Autónoma de tabulación de frecuencia de las actuaciones de la IE según catálogo de referentes.*

## **Anexo 1: Normativa de los planes de actuación de la inspección educativa en las Administraciones educativas del Estado español**

### **ANDALUCIA**

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/inspeccion-educativa>

LEY 17/2007, de 10 de diciembre ([BOJA del 26](#)), de Educación de Andalucía.

DECRETO 115/2002, de 25 de marzo ([BOJA del 30](#)), por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa; modificado por el Decreto 264/2021, de 21 de diciembre (BOJA del 24).

ORDEN de 13 de julio de 2007 ([BOJA de 2 de agosto](#)), de la Consejería de Educación, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la inspección educativa de Andalucía.

DECRETO 264/2021, de 21 de diciembre ([BOJA del 24](#)), por el que se modifica el Decreto 115/2002, de 25 de marzo, por el que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección Educativa, así como el Decreto 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y regula la selección del profesorado y la provisión de puestos docentes.

ORDEN de 26 de julio de 2023 ([BOJA de 1 de agosto](#)), de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, por la que se establece el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2023-2027.

RESOLUCIÓN de 2 de agosto de 2023 ([BOJA de 9 de agosto](#)), de la Viceconsejería, por la que se aprueban las Instrucciones para el desarrollo, la dirección y la coordinación del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa y el Plan Anual de Perfeccionamiento y Actualización Profesional, para el curso escolar 2023-2024.

### **ARAGON**

<https://educa.aragon.es/inspeccion-educacion>

DECRETO 32/2018, de 20 de febrero ([BOA de 1 de marzo](#)), del Gobierno de Aragón, por el que se regula la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Aragón.

ORDEN ECD/1260/2018, de 17 de julio ([BOA del 31](#)), de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, de organización y funcionamiento de la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Aragón.

RESOLUCIÓN de 29 de julio de 2022 ([BOA del 16 de agosto](#)), de la Secretaría General Técnica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el Plan de formación permanente y actualización profesional de la Inspección de Educación de Aragón para los cursos académicos 2022/2023, 2023/2024 y 2024/2025.

RESOLUCIÓN de 4 de agosto de 2022 ([BOA del 16](#)), de la Secretaría General Técnica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el Plan General

de Actuación de la Inspección de Educación de Aragón para los cursos académicos 2022/2023, 2023/2024 y 2024/2025.

[INSTRUCCIONES](#) de 26 de julio de 2023 de la Directora de la Inspección de Educación, para las Inspecciones Provinciales de Educación del Departamento de Educación, Cultura y Deporte en relación con el desarrollo del Plan General de Actuación de la Inspección de Educación en Aragón para el curso 2023/2024.

## **PRINCIPADO DE ASTURIAS**

<http://www.educastur.es/consejeria/inspeccion-educativa>

DECRETO 70/2023, de 11 de agosto ([BOPA del 16](#)), por el que se establece la estructura orgánica básica de la Consejería de Educación.

RESOLUCIÓN de 1 de agosto de 2012 ([BOPA del 14](#)), de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las instrucciones de organización y funcionamiento del servicio de inspección educativa.

RESOLUCIÓN de 5 de septiembre de 2023 ([BOPA del 18](#)), de la Consejería de Educación, por la que se aprueba el Plan de Actuación del Servicio de Inspección Educativa para el curso 2023-2024.

## **ISLAS BALEARES**

[http://www.caib.es/sites/inspeccioeducativa/ca/pagina\\_dinici-41838/?campa=yes](http://www.caib.es/sites/inspeccioeducativa/ca/pagina_dinici-41838/?campa=yes)

LEY 1/2022, de 8 de marzo ([BOIB del 17](#)), de educación de las Islas Baleares.

DECRETO 28/2023, de 15 de mayo ([BOIB del 18](#)), por el que se regula la Inspección Educativa en las Islas Baleares.

RESOLUCIÓN de 15 de diciembre de 2023 del Consejero de Educación y Universidades (BOIB de 23), por la cual se fijan las directrices y se aprueba el Plan de Actuación del Departamento de Inspección Educativa para el Periodo 2024-2028 y se establece el Programa de Actuación del Departamento de Inspección Educativa para el Curso 2023-2024.

## **CANARIAS**

[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/inspeccion\\_educativa/](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/inspeccion_educativa/)

LEY 6/2014, de 25 de julio ([BOC de 7 de agosto](#)), Canaria de Educación no Universitaria

DECRETO 52/2009, de 12 de mayo ([BOC del 22](#)), por el que se aprueba el Reglamento de Ordenación de la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Canarias.

ORDEN de 22 de mayo de 2011 ([BOC de 1 de junio](#)), de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa de la Comunidad Autónoma de Canarias.

[RESOLUCIÓN](#) de 28 de enero de 2022 de la Viceconsejería de Educación, Universidades y Deportes, por la que se aprueba el Plan de Trabajo General de la Inspección de Educación para el cuatrienio 2021-2025.

[PLAN DE TRABAJO](#) General de la Inspección de Educación. Cuatrienio 2021/2022 – 2024/2025

[RESOLUCIÓN](#) de 30 de noviembre de 2023, del Viceconsejero de Educación, por la que se aprueba el Plan de Trabajo Anual de la Inspección de Educación para el curso escolar 2023-2024,

[PLAN DE TRABAJO ANUAL](#) de la Inspección de Educación, curso 2023-2024.

## CANTABRIA

<https://www.educantabria.es/inspeccion>

LEY 6/2008, de 26 de diciembre ([BOC del 30](#)), de Educación de Cantabria.

ORDEN ECD/111/2015, de 30 de septiembre ([BOC de 8 de octubre](#)), de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización y funcionamiento de la inspección educativa de la Comunidad Autónoma de Cantabria; modificada por la Orden EDU/1/2024, de 4 de enero, ([BOC de 11 de enero de 2024](#)).

RESOLUCIÓN de 8 de octubre de 2023 ([BOC del 17](#)), de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa y Ordenación Académica, por la que se aprueba el Plan de Actuación del Servicio de Inspección de Educación para el curso 2023-2024.

## CASTILLA LA MANCHA

<http://www.educa.jccm.es/es/inspeccion>

LEY 7/2010, de 20 de julio ([DOCM del 28](#)), de Educación de Castilla-La Mancha.

DECRETO 34/2008, de 26 de febrero ([DOCM del 29](#)), por el que se establece la ordenación de la Inspección de Educación de Castilla La Mancha.

ORDEN de 08-04-2008 ([DOCM del 18](#)) de la Consejería de Educación y Ciencia, que desarrolla el Decreto 34/2008, de 26-02-2008, por el que se establece la ordenación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha y en la que se determina su organización y funcionamiento. Corrección de errores de 09-07-2008 ([DOCM del 16](#)).

RESOLUCIÓN de 04/09/2023 ([DOCM del 13](#)), de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se aprueba el Plan General de Actuación y Formación de la Inspección de Educación de Castilla-La Mancha para el curso 2023/2024.

## CASTILLA Y LEÓN

<https://www.educa.jcyl.es/dpvalladolid/es/informacion-especifica-dp-valladolid/area-inspeccion-educativa>

DECRETO 92/2004, de 29 de julio ([BOCYL de 3 de agosto](#)), por el que se regula la Inspección Educativa en Castilla y León.

ORDEN EDU/1373/2008, de 23 de julio ([BOCYL del 30](#)), de la Consejería de Educación, que desarrolla el Decreto 92/2004, de 29 de julio, por el que se regula la Inspección Educativa en Castilla y León.

ORDEN EDU/1225/2023, de 23 de octubre ([BOCYL del 31](#)), por la que se aprueba el Plan de Actuación de la inspección educativa de Castilla y León para los cursos académicos 2023/2024, 2024/2025, 2025/2026 y 2026/2027.

[Resolución de 3 de noviembre de 2023](#) de la Secretaría General de la Consejería de Educación, por la que se establecen las directrices para la elaboración de los planes anuales de actividades de las Áreas de Inspección Educativa de las Direcciones Provinciales de Educación y el Plan de formación específica de la Inspección Educativa de Castilla y León para el curso académico 2023/2024.

## CATALUÑA

<https://educacio.gencat.cat/ca/departament/inspeccio-educacio/>

LEY 12/2009, del 10 de julio ([DOGC del 16](#)), de educación.

DECRETO 12/2021, de 2 de marzo ([DOGC del 4](#)), de la Inspección de Educación.

[PLAN DIRECTOR](#) 2021-2025

## EXTREMADURA

<https://educarex.es/inspeccion/normativa.html>

LEY 4/2011, de 7 de marzo ([DOE del 9](#)), de educación de Extremadura.

DECRETO 34/2019, de 9 de abril ([DOE del 15](#)), por el que se regula la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

ORDEN de 9 de julio de 2019 ([DOE del 18](#)), de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se regula la organización y el funcionamiento de la inspección de educación de Extremadura. En vigor excepto los artículos 28 y 29.1.

DECRETO 61/2023, de 24 de mayo ([DOE del 30](#)), por el que se regula la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

RESOLUCIÓN de 31 de julio de 2023 ([DOE del 10 de agosto](#)), de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueba el Plan Director de Actuación de la Inspección de Educación de Extremadura para el trienio 2023-2026.

[INSTRUCCIÓN](#) N.º 19/2023, de 31 de julio, de la Secretaría General de Educación y formación Profesional, por la que se aprueba el Plan General Anual de la Inspección de Educación en Extremadura para el curso 2023/2024.

## **GALICIA**

<http://www.edu.xunta.gal/portal/inspeccioneducativa>

DECRETO 99/2004, de 21 de mayo ([DOG del 25](#)), por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa y el acceso al cuerpo de inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Galicia.

ORDEN de 13 de diciembre de 2004 ([DOG del 22](#)), de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria, por la que se desarrolla el Decreto 99/2004, de 21 de mayo, por el que se regula el funcionamiento de la Inspección Educativa y el acceso al cuerpo de inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Galicia.

RESOLUCIÓN de 31 de octubre de 2023 ([DOG de 9 de noviembre](#)), de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establece el Plan general de la Inspección Educativa para el curso 2023/24.

## **LA RIOJA**

<https://www.larioja.org/edu-inspeccion/es/informacion-general>

DECRETO 3/2010, de 22 de enero ([BOR del 27](#)), por el que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección Técnica Educativa de la Comunidad Autónoma de La Rioja; modificado por el DECRETO 46/2021, de 28 de julio.

DECRETO 46/2021, de 28 de julio ([BOR del 30](#)), por el que se modifica el Decreto 3/2010, de 22 de enero, por el que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección Técnica Educativa de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

[PLAN GENERAL ANUAL DE ACTUACIÓN](#) del Servicio de Inspección Técnica Educativa. Curso 2023/2024.

[PLAN DE FORMACIÓN](#) para el curso 2023-2024.

## **COMUNIDAD DE MADRID**

<https://www.educa2.madrid.org/web/sginspeccioneducativa/documentos-administrativos-de-los-centros>

DECRETO 61/2019, de 9 de julio ([BOCM del 15](#)), del Consejo de Gobierno, por el que se regula la organización, estructura y funcionamiento de la Inspección Educativa en la Comunidad de Madrid.

ORDEN 732/2021, de 24 de marzo ([BOCM de 7 de abril](#)), de la Consejería de Educación y Juventud, por la que se desarrolla el Decreto 61/2019, de 9 de julio, del Consejo de

Gobierno, por el que se regula la organización, estructura y funcionamiento de la Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid.

RESOLUCIÓN de 17 de agosto de 2021 ([BOCM del 26](#)), de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se aprueba el Plan General Plurianual de Actuación de la Inspección Educativa. Cursos 2021-2025.

RESOLUCIÓN de 2 de agosto de 2023 ([BOCM de 10 de agosto](#)), de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se aprueba el Plan Anual de Actuación de la Inspección Educativa para el curso 2023-2024

## REGIÓN DE MURCIA

<https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=794&IDTIPO=140>

DECRETO 316/2015, de 29 de diciembre ([BORM del 31](#)), por el que se ordena y regula la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia; modificado por el DECRETO 224/2017, de 6 de septiembre.

DECRETO 224/2017, de 6 de septiembre ([BORM del 18](#)), por el que se modifica el Decreto 316/2015, de 29 de diciembre, por el que se ordena y regula la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

ORDEN de 12 de julio de 2017 ([BORM del 25](#)), de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la Inspección de Educación.

RESOLUCIÓN de 23 de octubre de 2023 ([BORM del 27](#)), de la Secretaría General de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo, por la que se establece el Plan de Actuación de la Inspección de Educación para el curso 2023/2024.

## COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA

[http://www.navarra.es/home\\_es/](http://www.navarra.es/home_es/)

DECRETO FORAL 80/2008, de 30 de junio ([BON de 4 de agosto](#)), por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa del Departamento de Educación; modificado por el DECRETO FORAL 19/2012 de 25 de abril.

DECRETO FORAL 19/2012, de 25 de abril ([BON de 11 de mayo](#)), por el que se modifican el Decreto Foral 132/2011, de 24 de agosto, por el que se establece la estructura orgánica del Departamento de Educación y el Decreto Foral 80/2008, de 30 de junio, por el que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección Educativa del Departamento de Educación.

RESOLUCIÓN 480/2022, de 9 de noviembre ([BON de 22 de diciembre](#)), del Director General de Educación por la que se aprueba el Plan Plurianual de Actuación de la Inspección de Educación de la Comunidad Foral de Navarra para el período 2022-2026.

RESOLUCIÓN 439/2023, de 7 de noviembre ([BON de 21 de diciembre](#)), del Director General de Educación por la que se aprueba el Plan Anual de Actuación del Servicio de Inspección Educativa para el curso 2023/2024.

## COMUNIDAD VALENCIANA

<https://ceice.gva.es/es/web/inspeccion-educativa/normativa-inspeccio-educacio>

DECRETO 80/2017, de 23 de junio ([DOGV de 5 de julio](#)), del Consell, por el que se regula la actuación, el funcionamiento y la organización de la inspección de educación de la Comunidad Valenciana.

ORDEN 17/2019, de 16 de abril ([DOGV del 24](#)), de la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se desarrolla la actuación, el funcionamiento y la organización de la inspección de educación de la Comunidad Valenciana.

[INSTRUCCIONES](#) de 25 de septiembre de 2020, de la Secretaria Autonómica de Educación y Formación Profesional por las que se regula el funcionamiento de las áreas específicas de trabajo de la inspección de educación de la Comunidad Valenciana.

RESOLUCIÓN de 17 de octubre de 2023 ([DOGV del 20](#)), de la Secretaría Autonómica de Educación, por la que se aprueba el Plan plurianual de la Inspección educativa de la Comunidad Valenciana para el periodo 2023-2027.

RESOLUCIÓN de 17 de octubre de 2023 ([DOGV del 20](#)), de la Secretaría Autonómica de Educación, por la que se aprueba el Plan general de actuación anual de la Inspección educativa de la Comunidad Valenciana para el curso 2023-2024.

RESOLUCIÓN de 10 de noviembre de 2023 ([DOGV del 15](#)), de la Secretaría Autonómica de Educación, por la que se aprueba el Marco de referencia para la formación y actualización institucional de la Inspección educativa de la Comunidad Valenciana para el período 2023-2027.

## PAIS VASCO

<https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/inspeccion-educacion/>

Ley 17/2023, de 21 de diciembre ([BOPV de 4 de enero de 2024](#)), de Educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco

DECRETO 98/2016, de 28 de junio ([BOPV de 4 de julio](#)), de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

[PLAN GENERAL TRIENAL](#) de la Inspección de Educación. Cursos 2023-2026.

[PLAN GENERAL ANUAL](#) de la Inspección de Educación. Curso 2023-2024.

## CIUDADES AUTÓNOMAS DE CEUTA Y MELILLA E INSPECCIÓN CENTRAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/> (Inspección del sistema educativo - | Ministerio de Educación y Formación Profesional)

ORDEN de 29 de febrero de 1996 ([BOE de 2 de marzo](#)) por la que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación.

ORDEN de 3 de agosto de 1996 ([BOE del 8](#)) por la que se modifica la Orden de 29 de febrero de 1996 y se adapta la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación a la estructura del Ministerio de Educación y Cultura.

[RESOLUCIÓN](#) de 7 de octubre de 2021, de la Dirección General de Planificación y Gestión Educativa, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el cuatrienio 2021-2025.

## **Anexo 2: Descripción de las actuaciones en la acción inspectora de la IE**

Del estudio conjunto de los planes de actuación de la inspección educativa, en las Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, discernimos para esta investigación la conveniencia de agrupar y examinar la acción inspectora desde el marco del siguiente catálogo o tipificación de actuaciones (taxonomía). Actualizamos lo realizado por Secadura (2014):

- **Prioritarias o preferentes:** son aquellas cuyo contenido se define en relación con los objetivos prioritarios o *estratégicos* establecidos por las Administraciones educativas, en respuesta a las necesidades del sistema educativo, a sus enseñanzas e implantación y a las nuevas demandas sociales en materia de educación. La obligación de su ejecución prevalece sobre el resto de las actuaciones. Responden a las *directrices* programáticas, preponderantes, de la política educativa de las Consejerías de Educación, en el marco del tiempo de los planes de actuación. También se pueden identificar como *procesos clave*, o *factores clave*, o *matrices de programación*.

Se planifican por los Servicios *Centrales* de la Inspección y presentan buena sistematización a través, habitualmente, de documentos, *guías* de supervisión o *protocolos* homologados, canalizados y dirigidos, como actuación común, para los Servicios de Inspección Territoriales, con el fin de homogenizar la actuación (pautas de acción, recogida de datos, tratamiento y análisis de resultados, informes). La incidencia puede abarcar la totalidad de los centros (censo) o una muestra de estos (muestras válidas para procesos estadísticos), con temporalización anual o plurianual. Importa la forma de ejecución, en la que prevalece la intervención colegial y en equipo.

- **Habituales o equivalentes:** también llamadas *ordinarias*, *funcionales*, *generales*, *sistemáticas* y *procesos operativos*, que recogen las actividades frecuentes y repetidas que la inspección educativa, en el día a día, realiza en los centros educativos, programas y servicios, en el ejercicio de sus funciones, y en cada curso escolar. Por tanto, son las actuaciones *propias* efectuadas de modo usual y reiterado y, normalmente, se circunscriben al campo de intervención de cada Inspector (lote de centros y servicios asignado). Son las que deben hacer los servicios provinciales o territoriales con carácter anual o periódico. Responden a procesos *cíclicos* y *previsibles*, de manera que para su desarrollo también se viene a disponer de procedimientos e instrumentos homogéneos. Estas actuaciones, igualmente, se suelen programar bien de forma *censal*, bien con incidencia solo en una *muestra* de centros.

Otra modalidad de abordarlas es considerándolas mediante el filtro de "*una especial relevancia*", de manera que durante un curso o varios (plurianual) se seleccionan algunas actuaciones habituales que serán objeto de una mayor atención y planificación; es decir, de una especial consideración. Se desarrollan de acuerdo con la planificación que establezcan los planes de actuación y con las instrucciones que se impartan para la ejecución de este. Por su tipología y significación, se suelen programar con documentos comunes con el fin de homogeneizar su ejecución y el tratamiento de datos. Están abiertas a una mayor permeabilidad en la intervención de equipos de inspección.

- **Específicas:** se llaman así a las que se incorporan en los planes como respuesta a las necesidades singulares de un territorio. También, las destinadas a la elaboración de trabajos de análisis, o *estudios monográficos*, de especial interés, sobre aspectos concretos o *específicos* en materia educativa:

Normalmente, la planificación se efectúa por los centros directivos de la Administración y se articula con instrumentos y procedimientos comunes para facilitar la homogeneidad. Se delimitan en los planes anuales de actuación.

- **Extraordinarias:** vienen a ser actuaciones "de encomienda", o de "encargo", y que se planifican cuando una circunstancia o situación excepcional lo viene a requerir. Al contrario de las incidentales, siguen el criterio de planificación y se destinan a la realización de trabajos especiales, informes o estudios, abordándose en centros o servicios determinados.
- **Incidentales:** que responden a situaciones de apremio, exigencia o urgencia, ordinariamente con procedencia inesperada o por razones de denuncia o conflicto sobrevenido; o que sean necesarias por criterio de oportunidad e interés. Las actuaciones *incidentales* no suelen estar recogidas, de forma concreta, en los planes de actuación. Son actuaciones singulares, no previstas y cuya naturaleza no permite su planificación ni su demora. Estas actuaciones se plantean ante situaciones que exigen una rápida y urgente intervención.
- **Internas o de carácter orgánico:** que articulan la actividad para la mejora de la organización y gestión de los propios Servicios de Inspección, para su correcto funcionamiento. Se dirigen a fortalecer *los procedimientos* de la Inspección, las exigencias del desarrollo de las tareas propias, a través de la elaboración de materiales y el diseño de instrumentos, guías y protocolos, tanto para la información y asesoramiento hacia los centros y servicios, como para las actuaciones que realizan los inspectores e inspectoras.
- **De formación, actualización y perfeccionamiento:** se enfocan a la preparación técnica del perfil profesional o la necesaria para el trabajo a realizar en los ámbitos de los planes de actuación. Comprenden tanto la materia o temática como la modalidad de la formación (cursos, seminarios, congresos, jornadas, licencias ...).
- **De evaluación:** actividades estructuradas, periódicas o permanentes, destinadas a la evaluación interna o externa de los servicios de inspección educativa o a la evaluación individual de los inspectores e inspectoras.

**Anexo 3: Tabla por Comunidad Autónoma de tabulación de frecuencia de las actuaciones de la IE según catálogo de referentes**

Taxonomía/ catálogo o tipificación de las actuaciones	ENFOQUE - N.º de actuaciones según sus referentes										Totales de las actuaciones según tipificación	
	1 Aula/Materia/Proceso de enseñanza y aprendizaje	2 Alumnado/ evaluación y resultados	3 Profesorado y práctica docente	4 Función directiva y equipos directivos	5 Centro docente	6 Procesos y comisiones de intervención de la IE	7 Acción orgánica e instrumentación de la IE	8 Formación y perfeccionamiento de la IE	9 Evaluación de la IE	10 Sistema educativo	N.º	% con relación al Plan General de Actuación de la IE
Prioritarias, preferentes o equivalentes												
Habituales, funcionales, ordinarias o equivalentes												
Específicas o equivalentes												
Extraordinarias o equivalentes												
Incidentales												
Orgánicas o internas												
Formativas												
De evaluación												
Otras												
<b>Totales</b>												
											<b>Totales</b>	
											<b>N.º</b>	<b>%</b>
Totales del n.º de actuaciones según el referente y $\Sigma$												
Porcentaje (%) que comprende el referente o ámbito con relación al Plan General de Actuación de la IE												

