

La equidad en la planificación de la Inspección Educativa *

/

Equity in the planning of the Educational Inspectorate

Tomás Secadura Navarro

Inspector de Educación jubilado. Madrid.

Ana María Barbero Alcalde

Inspectora de Educación. Servicio de Inspección Educativa de Madrid-Capital

Antonio Jesús Del Saz Ortega Villaizán

Inspector de Educación. Servicio de Inspección Educativa de Madrid-Sur

Gema Úbeda-Portugués Ávila

Inspectora de Educación. Servicio de Inspección Educativa de Madrid-Capital

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.945>

Resumen

La comunicación presenta 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 cuantificar el porcentaje de acción institucional que planifica la IE focalizada en la *equidad* y su dimensión educativa específica. Se utiliza la metodología cualitativa, propia de los estudios descriptivo-comparativos, y la técnica hemerográfica para los análisis de legislación comparada. El método de indagación tiene dos fases principales. Parte de la definición técnica y previa de un repertorio de indicadores para delimitar el concepto y proporción de la equidad en la perspectiva del quehacer de la Inspección. Después, se examinan y computan las actuaciones de la IE que responden, de forma directa o asociada, a los citados indicadores de equidad. Este cálculo y tabulación de las acciones sobre equidad se sistematiza utilizando la categorización de nueve tipos de

* Este artículo está basado en la Comunicación al XVII Congreso Estatal de FADIDE (Córdoba, del 13 al 15 de noviembre de 2024), y es el resultado de una investigación sobre la normativa referida a los planes de trabajo y planes generales de actuación de la inspección educativa en el Estado español, dirigida por Tomás Secadura Navarro como coordinador e investigador principal.

actividades (taxonomía) y el catálogo de diez referentes o ámbitos que las agrupan¹. A partir de los datos obtenidos, agrupados por Comunidades Autónomas, se tasa y deduce el contexto global para el Estado español. Valores y cifras que avalan las conclusiones y propuestas.

Palabras clave: Equidad, igualdad, calidad, inclusión, inspección educativa, planificación, modelo, sistema educativo.

Abstract

The communication presents the research conducted on the regulatory corpus related to work plans and general action plans of educational inspection (IE) in the Spanish State. The object of the study is to quantify the percentage of institutional action planned by EI focused on equity and its specific educational dimension. A qualitative methodology, typical of descriptive-comparative studies, is employed, along with a hemerographic technique for comparative legislation analysis. The inquiry method has two main phases. It begins with the technical and prior definition of a repertoire of indicators to delineate the concept and proportion of equity from the perspective of the Inspection's work. Then, the actions of the IE that directly or indirectly correspond to the aforementioned equity indicators are examined and quantified. This calculation and tabulation of equity actions are systematized using the categorization of nine types of activities (taxonomy) and a catalog of ten references or fields that group them. Based on the obtained data, categorized by Autonomous Communities, a global context for the Spanish State is assessed and deduced. Values and figures that support the conclusions and proposals.

Keywords: Equity, equality, quality, inclusion, educational inspection, planning, model, educational system.

¹ La definición de la taxonomía de nueve tipos de actuaciones de la IE, y la acotación teórica y práctica del catálogo de diez referentes que las agrupan, son tomadas de otra investigación realizada por este mismo equipo de inspectores e inspectoras, publicada en el núm. 41 de la Revista *Avances En Supervisión Educativa*: "El referente prioritario del modelo de inspección educativa en el Estado español. Estudio comparativo e inferencia de retos". Véase la referencia bibliográfica.

1. Introducción

La equidad, desde la contingencia de los países del primer mundo, viene a considerarse como un principio eje o articulador para tener en cuenta en el desarrollo de la educación. No obstante, simultáneamente, se presenta como una innegable inquietud y preocupación en las políticas educativas de los países con sistemas educativos de alto desempeño. En el caso de España, la equidad desde su concepción educativa ha seguido las pautas internacionales y ha sido, y es, un pilar fundamental en las diferentes leyes orgánicas de educación, evolucionando para adaptarse a las necesidades y desafíos de cada época.

Abordamos en este trabajo una investigación que presuponemos inédita e innovadora. Pretendemos verificar, de forma empírica: *¿qué porcentaje de la actividad de la inspección educativa se destina a intervenciones relacionadas con la equidad?*, acorde con sus planes generales anuales de actuación. El estudio comparativo-descriptivo que presentamos tiene el fundamento de contribuir a categorizar la praxis inspectora desde esta nueva perspectiva. El propósito es medir el *impacto* de la equidad en el quehacer profesional de la Inspección, y lo hacemos con disociación, tanto de la repercusión en la tipología de las actuaciones (taxonomía de nueve tipos de actividades), como del alcance en un inventario de diez referentes, entendidos como dimensiones para la agrupación de estas. El artículo sigue la secuencia:

- Metodología de la investigación.
- La equidad y la inspección educativa. Valoraciones teóricas y técnicas.
- Resultados de la investigación.
- Conclusiones.

2. Metodología de la investigación

Según hemos anticipado, realizamos un estudio descriptivo-comparativo de la normativa referida a la *acción planificada* de la inspección educativa en el conjunto del Estado español. Se fundamenta en la *metodología cualitativa* para los análisis de legislación comparada, de modo que, mediante la técnica *hemerográfica* de investigación (recopilación, descripción y análisis), efectuamos un examen centrado en la revisión de la normativa sobre la planificación institucional de la inspección educativa. El *objeto*

de estudio de esta investigación es ponderar con datos el porcentaje de acción institucional que la IE dirige hacia la *equidad* y su componente educacional. Para comprobarlo, la sistemática lleva el siguiente operativo:

- a) El término de equidad es variado en sus distintas acepciones, complejo en su interpretación por los matices de contenidos propios y por la pluralidad de vínculos que tiene con otros conceptos educativos (igualdad, inclusión, calidad, eficiencia, justicia social...), por lo cual y para un mejor conocimiento teórico y fundamento de la investigación, hacemos una revisión teorizante o doctrinaria del mismo, como etapa preparatoria. Véase *Anexo 1: Revisión teórica y experimental sobre el concepto de equidad*.
- b) Consideradas las precitadas referencias de literatura específica, se definen, de forma técnica y previa, un repertorio de cuarenta *indicadores* para acotar y encuadrar el concepto de la equidad en la visión del ejercicio funcional de la inspección educativa. Estos indicadores se catalogan desde la dimensión de diez referentes². Véase *Anexo 2: Catálogo de referentes y selección de indicadores para identificar la intervención sobre equidad de la IE*.
- c) Se examinan los planes anuales de actuación, planes directores o planes de trabajo (curso 2023-2024) de las 17 Comunidades Autónomas y del MEFPD³ (planes de actuación de Ceuta y Melilla), mediante fichas legislativas y según las fuentes normativas que se citan en el *Anexo 3: Normativa de los planes de actuación de la IE en las Administraciones educativas del Estado español*.
- d) En el análisis de los citados planes, se localizan y computan las actuaciones de la IE de cada Comunidad Autónoma, que responden, de forma directa o asociada, a dichos *indicadores de equidad* (*Anexo 2*). Este balance y expresión de datos de las acciones sobre equidad, se sistematiza utilizando la categorización de nueve tipos de actividades (taxonomía)⁴ y el catálogo de diez referentes o ámbitos que

² Referente de la acción de la IE: Se entiende 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. Se aplican los diez referentes diseñados por Secadura, Barbero, Úbeda-Portugués y Del Saz, 2024, p. 9.

³ Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

⁴ 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 y dentro de las atribuciones de los inspectores e inspectoras, para el logro de los objetivos y fines previstos en los correspondientes planes de actuación. Se utiliza el diseño de la tipología de actuaciones de Secadura, Barbero, Úbeda-Portugués y Del Saz, 2024, p. 9.

las agrupan, antes descrito. La finalidad es conseguir el porcentaje de actividad, centrada en la equidad y su dimensión específica, que se programa en la IE, según las dos variables: actuaciones y referentes. Para ello, se utiliza una tabla de *Excel* con la estructura del *Anexo 4: Tabla por Comunidad Autónoma de tabulación de frecuencia de las actuaciones totales, y, dentro de estas, aquellas relativas a equidad de la IE según catálogo de referentes*.

- e) A partir de esos valores autonómicos, se tasa y calcula el contexto global para el conjunto del Estado español. Se infiere el porcentaje general que la IE destina en su planificación a la equidad. Valores finales que posibilitan colegir conclusiones y formular propuestas.

3. La equidad y la inspección educativa. Valoraciones teóricas y técnicas

Hemos situado esta investigación, previamente, en la aportación de determinadas fuentes de la literatura especializada sobre equidad y los conceptos educativos que interactúan con ella (*Anexo 1*). En este apartado, de forma complementaria, apuntamos algunas consideraciones establecidas en el marco normativo y sobre una selección de publicaciones desde la perspectiva de la inspección educativa.

Dimensión normativa de la equidad en la LOE-LOMLOE⁵

El objetivo de este trabajo no es un análisis exhaustivo de la legislación estatal ni de la normativa autonómica. Desde el marco legal, se centra exclusivamente en la indagación y revisión de la normativa sobre la planificación de la IE. No obstante, es necesario situar la equidad en el marco de las leyes orgánicas educativas en vigor.

La actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en adelante LOE, señala en su preámbulo, refiriéndose al primer principio que preside la citada Ley, el tratar de conseguir que *“todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”*. Se trata, en definitiva, de posibilitar una educación de calidad a todos los

⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4), de Educación (LOE). Modificada por la LOMLOE. 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).

estudiantes, garantizando el cumplimiento de dos principios indisolubles: calidad y equidad. Horizonte que, a su vez, es uno de los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO, con el que España tiene un compromiso decidido: facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación.

En la exposición de motivos de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre que modifica a la LOE, se plantean varias directrices clave para adaptar el sistema educativo a la realidad actual: los derechos de la infancia como uno de los principios rectores del sistema; la igualdad de género; el enfoque transversal orientado a que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación a través de la mejora continua de los centros educativos y de una mayor personalización del aprendizaje; y la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. La adopción de estos enfoques tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva. Se añaden, además, dos conceptos con incidencia directa en la atención a la diversidad, el principio de Educación Inclusiva y el del Diseño Universal del Aprendizaje.

La equidad se aborda de manera integral a lo largo de varios títulos y capítulos de la LOE y se configura como uno de sus principios rectores, garantizando una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado (Art. 1, b), que se perfila con mayor calado para la enseñanza básica, considerando la obligación de adoptar las medidas pertinentes (organizativas, metodológicas y curriculares) cuando la necesidad de atención a la diversidad lo requiera (Art. 4.3). Además, se considera principio que preside el funcionamiento del Sistema Educativo Español (Art. 4.4), y su mejora y garantía queda abierta a la concertación de políticas educativas por parte de las Administraciones educativas (Art. 7), sin olvidar que es una finalidad de la evaluación del sistema educativo (Art. 140.1,a).

Es en el Título II donde se trata la literalidad del término, destinando cuatro capítulos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE), a la equidad y compensación de las desigualdades en educación, a la escolarización en centros públicos y privados concertados, y a premios, concursos y reconocimientos. Se

pone el acento en la disposición de los recursos, por parte de las Administraciones educativas, para promocionar el éxito educativo y prevenir del abandono escolar temprano del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Art. 72.5). Dichos recursos estarán destinados a que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos (Art. 73.2), que la prioridad en las decisiones sobre escolarización de dicho alumnado sea su interés superior con la participación de las familias (Art. 74.2), y que la evaluación sea garante de su progresión y permanencia en el sistema educativo (Art. 74.3), pudiendo contar con un curso adicional en la enseñanza básica y reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional (Art. 75). En el Capítulo II se añade el término *equidad*, indicando acciones materializadas en políticas de compensación, para hacer efectivo dicho principio (Art. 80), asegurando la participación, inclusión, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo (Art. 81). El principio de planificación y la dotación de recursos y medios en los centros educativos en el ámbito rural, se configura como una prioridad (Art. 82). Igualmente, en lo relativo a la escolarización, se añaden aspectos como la libertad de elección por parte de las familias y la igualdad en la aplicación de las normas de admisión, independientemente de las características propias de un centro o de su oferta educativa (Art. 86).

Por otra parte, considerando lo establecido en el artículo 148 (incisos 2 y 3) y las funciones y atribuciones de la inspección educativa recogidas en el Título VII, capítulo II de la citada Ley, perfilamos que la función inspectora se configura como un factor fundamental al ser garante de los derechos de todo el alumnado y de una educación equitativa y de calidad.

La equidad desde la perspectiva de la literatura profesional de la inspección educativa

En el análisis de trabajos y publicaciones, a propósito de la equidad y desde la perspectiva de la inspección educativa, podemos, por añadidura, reconocer una aceptable expresión, tanto en ensayos teóricos como estudios comparados o de revisión práctica. En este sentido y a modo de representación indicadora, planteamos un itinerario a considerar.

Serarols (2018), presenta un trabajo acerca de lo tratado dentro del marco de un proyecto educativo Erasmus+, realizado sobre la equidad escolar y su evaluación en los centros educativos, a partir de la concienciación de los directivos escolares, y acordado entre cinco países europeos participantes (Bélgica, España, Italia, Reino Unido y Rumanía). El objeto es la evaluación de la equidad en los centros y se realiza una *propuesta de instrumentos* que permite desarrollar una autoevaluación de centro, tanto cualitativa como cuantitativa, a partir del uso efectivo de datos y otra información disponible. Se establecen seis dimensiones sobre la equidad (justicia, inclusión, acceso, oportunidades, aprendizaje personalizado y desarrollo personal y social), que se desglosan en 25 subdimensiones que se definen con una rúbrica de cuatro niveles de logro. Esto les permite realizar propuestas de mejora para avanzar sobre la calidad y la equidad.

Negrín y Marrero (2018), en un artículo en el que abordan la evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español y el papel de la Inspección educativa, consideran que la intervención de esta en dichos procesos garantiza la equidad en sus dos vertientes: la imparcialidad (asegurando que las circunstancias sociales y personales no constituyan un obstáculo) y la inclusión (entendido como el estándar mínimo básico educativo para todos).

Carballo, García y Martínez (2022), realizan un estudio centrado en la necesidad de conocer cómo se trata la equidad en la normativa educativa vigente. El examen legislativo se efectúa en el marco estatal y autonómico, incluido el ámbito del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Ceuta y Melilla). El objeto de análisis “la equidad”, se acomete de forma general, pero profundizando en dos aspectos determinantes de la configuración de España: “la educación en el medio rural” y “la insularidad” (se presupone que son condicionantes). Se revisa, de forma amplia, el tratamiento de aspectos relativos a la equidad (atención a la diversidad del alumnado, medidas de apoyo, escolarización, individualización de la enseñanza, igualdad efectiva, prevención del absentismo y abandono...), tanto en la normativa general, como en la específica de la IE. La aportación de estos autores se sitúa en señalar dentro de la descripción literal de la normativa los contenidos que afectan a la equidad.

Del trabajo de Jiménez Herrera (2023), consistente en una investigación centrada sobre la acción de la IE en la Comunidad de Aragón, señalamos algunas conclusiones que la autora constata: la inclusión forma parte significativa en la planificación de la Inspección; la formación actual de la Inspección en temas de inclusión es insuficiente; se demanda una mayor presencia, apoyo y acompañamiento de la Inspección en los centros educativos, como estrategia para favorecer la inclusión; y la evaluación y el seguimiento del nivel de inclusión en los centros se percibe como una necesidad y un aspecto de mejora.

Desde la dimensión de la planificación de la acción inspectora, Barea (2024, pp. 44-45), en su trabajo sobre líneas estratégicas en los planes de actuación de la IE, concluye que, en las líneas relativas al sistema educativo, se viene indicando la mejora de la calidad y equidad del sistema, con términos y contenidos sobre calidad, excelencia, igualdad de oportunidades, igualdad efectiva en educación, apuesta por la equidad, igualdad entre hombres y mujeres. De igual modo, hay otras líneas relacionadas como son: reducción del absentismo, del abandono y del fracaso escolar; aumento de las tasas de idoneidad; aprendizaje a lo largo de la vida; atención a la diversidad e inclusión educativa; y mejora y prevención de la convivencia.

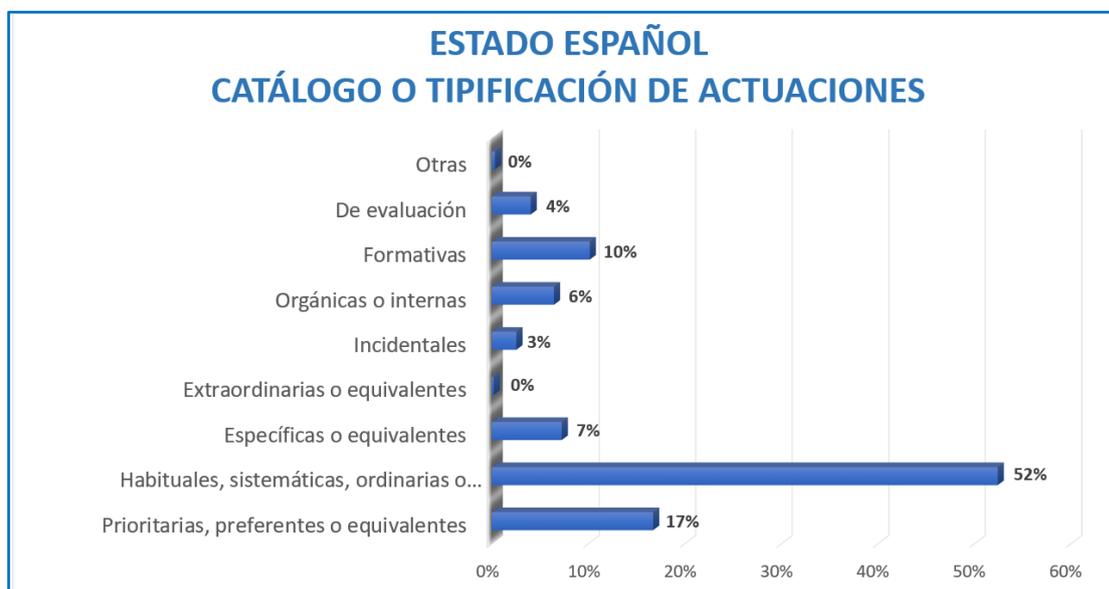
Cuadrado (2024), propone centrar en la mejora de la calidad y la equidad la redefinición y concreción del modelo de inspección educativa. Sostiene que esta necesita resituarse en un modelo de *inspección completa de evaluación externa integral de centros educativos*, y que simultáneamente considere las variables autonomía y rendición de cuentas. Cuadrado, argumenta que este derrotero es objeto común de interés y desempeño en gran parte de las inspecciones de educación europeas, reconocido porque posibilita un discurso propio en la atención a las necesidades del sistema educativo. Apunta que esta visión de "mejora" de la calidad y equidad, desde una cultura basada en la confianza, en lugar del "control" de la calidad, cumplen con la función de garantía pública con una perspectiva humanista e inclusiva. En esta posición teórico-práctica, la inspección centra sus informes sobre todo en juicios abiertos, a partir de evidencias cualitativas, y en un estilo dialogante y transparente.

Martínez y Pérez de Inestrosa (2024), en un reciente estudio comparativo de la normativa en el Estado español, analizan las implicaciones para la IE en el tratamiento de las medidas legales de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia. Concluyen con la propuesta de incorporar en los planes de actuación la supervisión preferente de estos contenidos, con focalización en los documentos institucionales de los centros y en el seguimiento de funciones de la relevante figura del coordinador de bienestar y protección.

4. Resultados de la investigación

Este trabajo parte de algunos de los datos obtenidos, y ahora recuperados, de otro anterior: *"El referente prioritario del modelo de Inspección Educativa en el Estado español. Estudio comparativo e inferencia de retos"* (2024)⁶, que nos ha permitido deducir conclusiones y formular propuestas sobre desafíos y respuestas para el siglo XXI. Rescatamos dos gráficos de ese estudio y que reenumeramos:

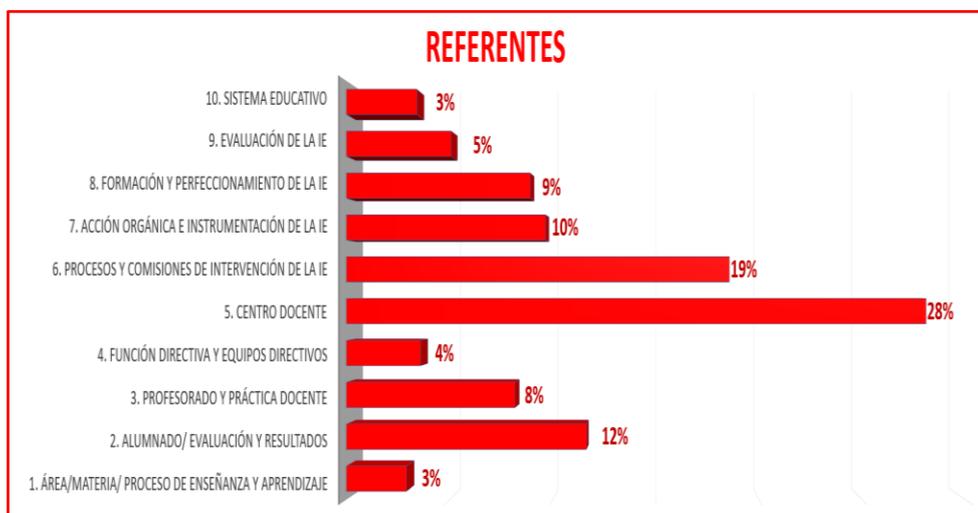
Gráfico 1. *Porcentajes según catálogo del tipo de actuaciones en relación con los planes de actuación de la IE en el conjunto del Estado español. Curso 2023-2024.*



Fuente: Secadura Navarro y otros (2024)

⁶ Secadura Navarro, T., Barbero Alcalde, A. M., Úbeda-Portugués Ávila, G., & Del Saz Ortega Villaizan, A. J. (2024). El referente prioritario del modelo de inspección educativa en el estado español. Estudio comparativo e inferencia de retos. *Avances En Supervisión Educativa*, (41). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.854> (Original work published 30 de junio de 2024).

Gráfico 2: Porcentajes de los referentes investigados con relación a los planes de actuación de la IE en el conjunto del Estado español. Curso 2023-2024



Fuente: Secadura Navarro y otros (2024)

De estos dos gráficos, las primeras conclusiones que observamos son que la mayor parte de las actuaciones que planifica la inspección educativa en España son habituales o equivalentes (**52%** del total), y en un segundo lugar, también prominente, se sitúan las actividades prioritarias o equivalentes (**17%** del global). Por otro lado, los referentes prioritarios en los que, en mayor medida, incide la planificación de la actividad inspectora son el centro docente (**28%**), procesos y comisiones de intervención (**19%**) y alumnado, evaluación y resultados (**12%**), de los totales. Resulta, por el contrario, una influencia mínima de la programación con respecto a la supervisión de áreas, materias y procesos de enseñanza de aprendizaje (3%), o lo relativo al sistema educativo en su globalidad (3%), siempre sobre datos completos. Los desafíos que tiene la Inspección Educativa en España, a partir del estudio realizado, son dos principales:

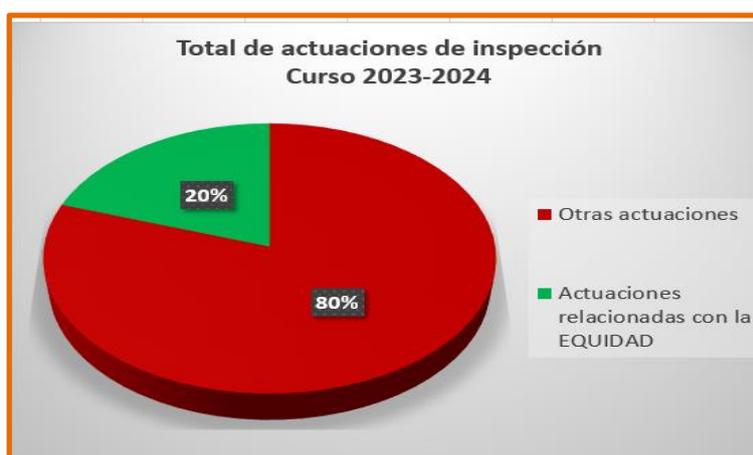
- Encontrar su identidad institucional.
- Que la acción de la IE contribuya a la mejora global del sistema escolar.

Además, entre las diez propuestas de mejora con las que concluye la citada investigación, queremos rescatar las siguientes, por su relación con el tema que nos ocupa:

- Es necesario fortalecer en la planificación institucional de la IE la repercusión en el Sistema Educativo
- Hay que reducir el número de actuaciones habituales, incrementando el número de actuaciones preferentes.
- Es fundamental definir un código deontológico distintivo y común para la inspección educativa española

Partiendo de la investigación citada anteriormente, hemos querido profundizar en ella y analizar qué incidencia tiene el *principio de equidad* en el trabajo programado de la inspección educativa en el Estado español. A tal efecto, anticipamos que en la interpretación de los datos que vamos a analizar hay que tener en cuenta que estamos trabajando con porcentajes enteros, aplicando la técnica del redondeo, para así evitar el uso de decimales y ganar en claridad en el diseño de los gráficos, asumiendo la introducción de un pequeño error de cálculo que se arrastra en todas las operaciones que se han realizado en el estudio. De ahí que, en los gráficos finales utilizados, en los que se comparan varios tipos de datos, se puedan observar algunos pequeños desajustes entre los totales y la partes que los componen. Veamos los resultados:

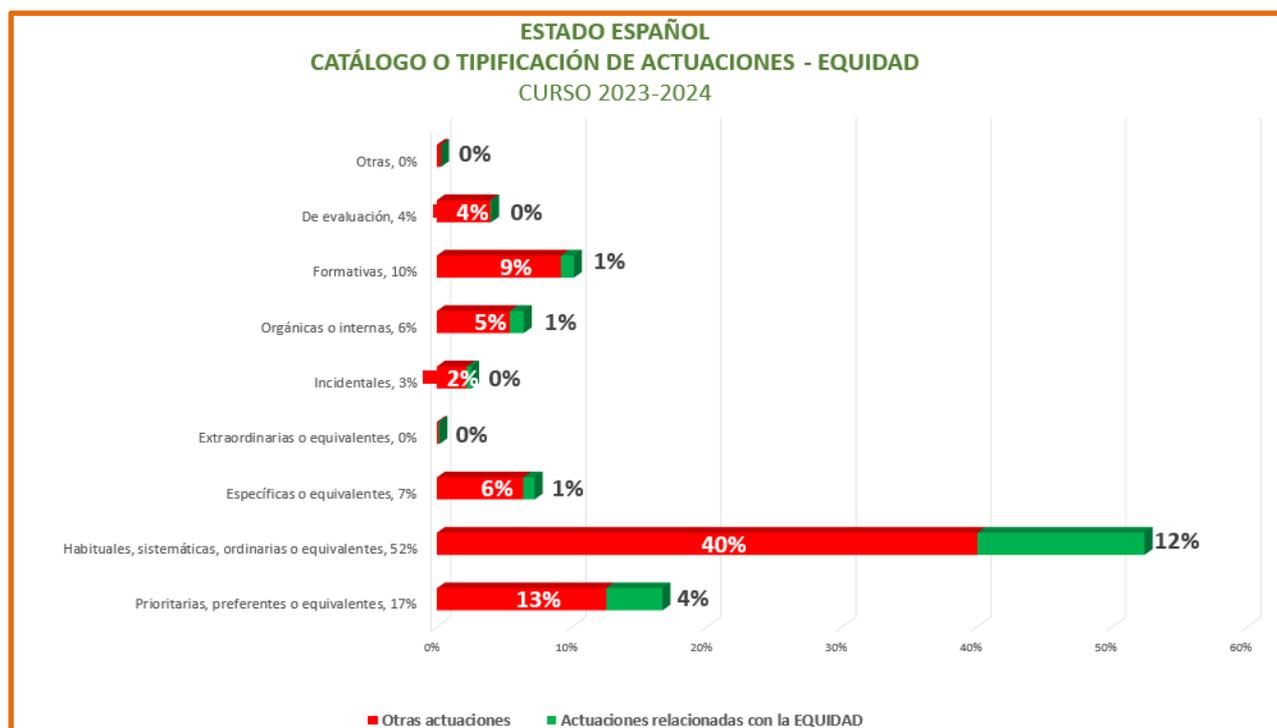
Gráfico 3: Actuaciones de la Inspección Educativa relacionadas con la Equidad. Datos en el Estado español. Curso 2023-2024.



Fuente: Elaboración propia.

Constatamos que el **20%** de las actuaciones que aparecen en los planes anuales de actuación de la inspección educativa en España, durante el curso 2023-2024, están relacionadas con la “Equidad”.

Gráfico 4. Tipificación de actuaciones de la Inspección Educativa relacionadas con la Equidad. Datos en el Estado español. Curso 2023-2024.

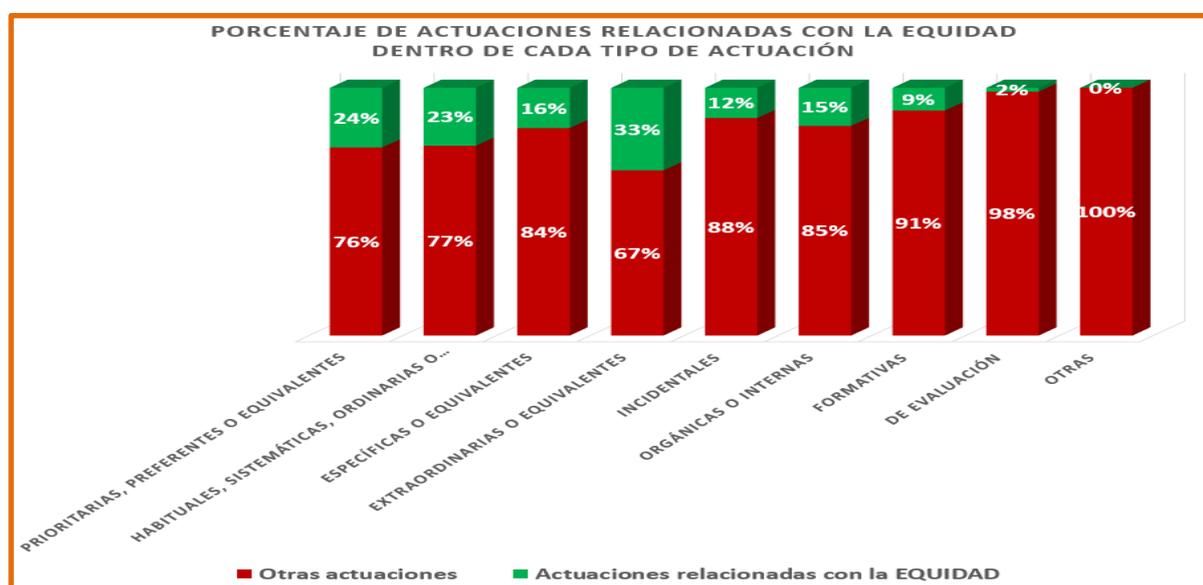


Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las 9 tipologías en las que se han dividido y clasificado las actuaciones de la inspección educativa, considerando los porcentajes reflejados en el Gráfico 1, observamos que en la planificación el mayor porcentaje de intervenciones, referidas a la equidad, se concentra en las actuaciones habituales o equivalentes, representando un **12%** de la actividad de conjunto prevista para el curso 2023-2024. De manera que, si tenemos en cuenta que el porcentaje total de la acción sobre equidad es del **20%**, el dato es muy significativo y revelador. Registro que toma mayor robustez al considerar que este tipo de práctica inspectora habitual ocupa el 52% de la planificación del ejercicio global de la IE (Gráfico 1), por lo que es lógico que el mayor porcentaje de actividades que giran en torno a la equidad se encuentren dentro de esta tipología. Además, del **8%** restante, el desempeño previsto concerniente a la equidad se concentra mayoritariamente dentro de las actuaciones prioritarias o equivalentes, con un **4%** sobre el total. Si asociamos esta clase de actividades a la previsión de políticas educativas preferentes, se desprende que hay una importante convicción, entre las autoridades autonómicas, en cuanto a la equidad en el ámbito educativo. Este valor,

positivo ya en sí mismo, confirma su fortaleza complementaria al observar que las acciones de esta clase se extienden un **17%** del total de la operativa planificada de la IE (Gráfico 1). Igualmente, en cuanto al otro **4%** restante de lo programado, dentro de las actuaciones específicas, orgánicas y formativas, solo encontramos un **1%** de intervenciones de cada uno de estos tres tipos con vinculación directa dirigida a la equidad; siendo prácticamente nula su presencia en las actividades incidentales, extraordinarias y de evaluación.

Gráfico 5: *Porcentaje de actuaciones relacionadas con la equidad dentro de cada tipología de actuación. Datos en el Estado español. Curso 2023-2024.*



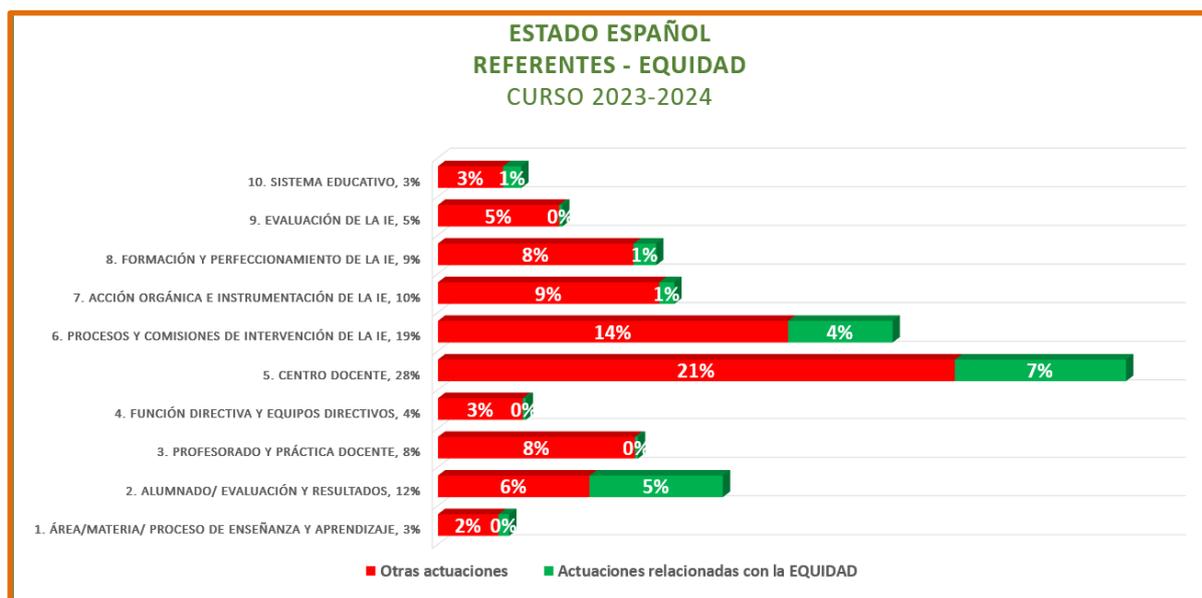
Fuente: *Elaboración propia.*

En el Gráfico 5 se refleja cada tipo de actuación de forma global, y, dentro de cada uno de los tipos, se ha calculado qué porcentaje de actuaciones son concordantes con la equidad. Distinguimos que, dentro de las actuaciones extraordinarias⁷, reflejadas en la planificación para el curso 2023-2024, el **33%** se proyecta hacia cuestiones de nexos con esta. Sin embargo, relativizamos el peso específico de dicho dato, porque esta tipología de actividades mantiene bajo alcance en la planificación integral de la IE (< 1%, Gráfico 1). En contraste, sí que tienen potencia estadística las cifras de las actuaciones tanto prioritarias o equivalentes (**24%**), como de la actividad

⁷ Hay que recordar que son actuaciones "de encomienda", o de "encargo", y que se planifican cuando una circunstancia o situación excepcional lo viene a requerir, siguiendo el criterio de planificación y destinadas a la realización de trabajos especiales, informes o estudios, abordándose en centros o servicios determinados.

habitual o equivalentes (**23%**), en los valores de programación destinada a la equidad. Vigor que se consolida al apreciar, según hemos citado anteriormente, que las primeras asumen una carga específica inherente a la equidad del **4%** (Gráfico 4), junto con una previsión de acciones del **17%**, en la planificación general de la IE (Gráfico 1). Y en cuanto a las segundas, su tasa singular sobre la equidad es del **12%** (Gráfico 4) y su representación en el conjunto de los planes anuales de actuación del **52%** (Gráfico 1). Complementariamente, constatamos que, en todos los tipos de actuación identificados, hay presencia de intervenciones correspondientes con la equidad, aunque tienen una representación mínima en las actuaciones de evaluación (2%); algo que nos parece lógico por estar este tipo de actuaciones orientadas a la evaluación interna o externa de los servicios de inspección educativa o a la evaluación individual de los inspectores e inspectoras.

Gráfico 6: *Porcentaje de actuaciones relacionadas con equidad según los referentes establecidos. Datos en el Estado español. Curso 2023-2024.*



Fuente: *Elaboración propia.*

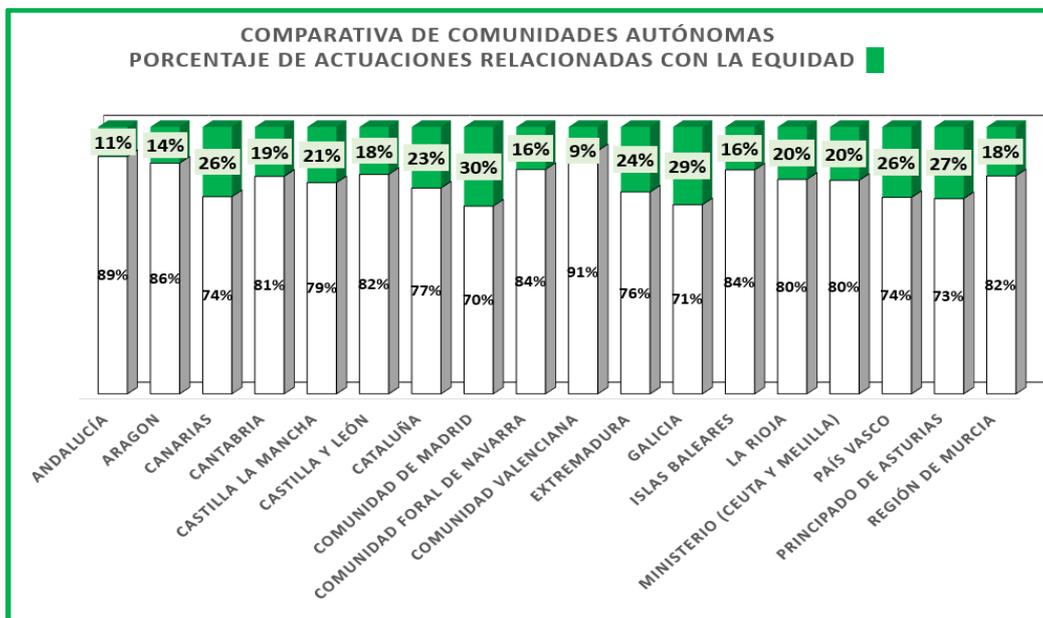
En cuanto a la correspondencia de la equidad y los referentes, de los nueve establecidos, y dado que, mayoritariamente, las actuaciones de inspección tienen como objetivo el "Centro docente" (**28%**, Gráfico 2), parece lógico que el mayor porcentaje de actuaciones concordantes con la equidad incidan en él, lo que supone un **7%** del total de la actuación reflejada en la planificación. Asimismo, se

asienta en segundo lugar el referente núm. 2 (Alumnado, evaluación y resultados), con un **5%**, valor coherente porque hay que resaltar que el principio de equidad está íntimamente conexo con el alumnado, dato manifiesto y trascendente que toma mayor corpulencia al considerar que este ámbito tiene un peso propio del **12%** en la planificación general de la IE (Gráfico 2). Un tercer indicador es el referente núm. 6 (Procesos y comisiones de intervención), con una puntuación del **4%**, que también es sólida, en especial al cotejarla con la fuerza de su referente en la planificación global (**19%**, Gráfico 2).

Por el contrario, sorprende la existencia de referentes, como el núm. 1 (Aula-Materia-Proceso de enseñanza y aprendizaje) o el núm. 3 (Profesorado y práctica docente), en los que la equidad no aparece o su presencia es prácticamente nula (*recordar el error que se introduce en el redondeo realizado en los cálculos*). Sobre lo primero, aunque su peso en lo proyectado globalmente por la IE no es alto (**3%**, Gráfico 2), sí estimamos una cierta paradoja por la naturaleza del ámbito; y en cuanto a lo segundo, la contradicción la apreciamos tanto por la particularidad o atributo del referente, como por la proporción que tiene en la planificación genérica (**8%**, Gráfico 2).

Con todo, no extraña la nula presencia de la equidad en los referentes que corresponden con la "Función directiva y los equipos directivos" y con la "Evaluación de la inspección educativa", ya que las actuaciones que se incorporan en estos atañen a procesos tasados y ordenados hacia la mejora de la organización y del funcionamiento. Aunque sí debería llevarnos a reflexionar la poca incidencia que tienen las actividades ligadas a la equidad en el ámbito holístico del "Sistema Educativo": solo un **1%**, a pesar de ser uno de los pilares fundamentales de la actual ley orgánica.

Gráfico 7: Porcentaje de actuaciones relacionadas con equidad en cada una de las Comunidades Autónomas del Estado español. Curso 2023-2024.

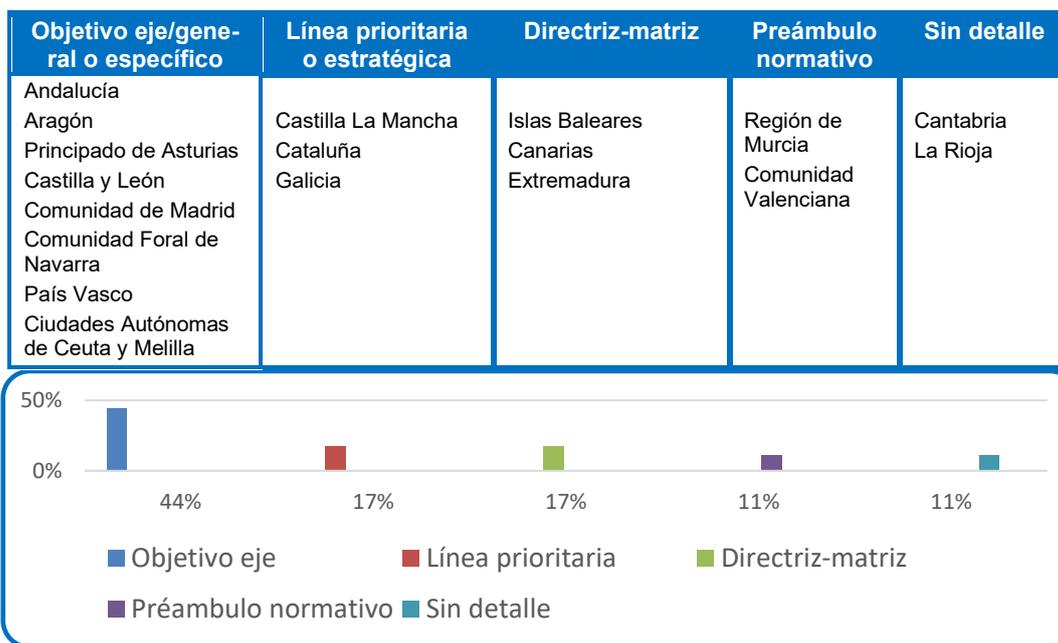


Fuente: Elaboración propia.

A nivel de Comunidad Autónoma, es la Comunidad de Madrid, con un **30%**, la que tiene una mayor presencia de actividad enfocada hacia la equidad en su planificación, seguida muy de cerca por Galicia, con un **29%**. Por el contrario, la menor disposición de actuaciones asociadas a la equidad en su correspondiente programación la encontramos en la Comunidad Valenciana, con un **9%**, seguida de Andalucía, con un **11%**. En cualquier caso, el **56%** de las comunidades autónomas están por encima de la media española (**20%**) en cuanto al trabajo realizado en pro de la equidad en la educación, algo que valoramos como globalmente positivo.

Por otro lado, la relevancia administrativo-educativa que se da al concepto de equidad en los planes anuales de actuación no se circunscribe solamente al tipo de actuaciones que tengan conexión con ella, o a los referentes de intervención afectados, sino que es importante valorar su presencia en los objetivos y en las líneas prioritarias o estratégicas que se plantean para el curso escolar, en las directrices que se establecen desde el órgano responsable de la inspección educativa en la correspondiente Comunidad Autónoma, o en el propio preámbulo de los planes de actuación, donde se suelen indicar las bases que los sustentan.

Gráfico 8: Planteamiento de la equidad en los planes anuales de actuación de la IE. Datos en el Estado español. Curso 2023-2024⁸



Fuente: Elaboración propia.

El 44% de las Comunidades Autónomas (incluidas la Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla), incorporan en la planificación de la IE, dentro de sus objetivos generales y/o específicos el principio de equidad. Porcentaje al que hay que añadir el 17% de aquellas otras que dan a la equidad un papel fundamental en sus líneas prioritarias o estratégicas. Es decir, el 61% de las Administraciones educativas facilitan una especial notabilidad al papel de la inspección educativa como garante del principio básico y pilar fundamental que representa la equidad en nuestro actual sistema educativo. Dato positivo al que hay que sumar que otro 17% de estas abordan la equidad como directriz en la planificación. Por añadidura, tenemos que destacar negativamente que un 22%, de las Comunidades no integran en la programación marco de la IE este tipo de objetivo o prioridad relativos a la equidad (Cantabria o La Rioja); o meramente lo citan en el preámbulo de la norma (Región de Murcia, Comunidad

⁸ Criterios seguidos para la interpretación de los datos expuestos:

- 1.- Comprende también su posible ámbito de desarrollo, en especial actividades de convivencia, inclusión y atención a la diversidad, aunque siempre situados en conceptos de "enfoque" y eje articulador, no en tipos de actuaciones.
- 2.- A veces, se plantea la equidad de forma conjunta en varios de estos indicadores. Optamos por el prioritario.
- 3.- No se computa cuando la normativa específica meramente alude al Art. 2.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE), que considera a la inspección educativa como uno de los factores que favorecen la calidad y la equidad de la enseñanza.

Valenciana); produciéndose aquí, en algún caso, una contradicción de técnica programática, dado que luego en el despliegue de la acción inspectora sí que hay un porcentaje razonable de actividades de naturaleza equitativa (ejemplo de La Rioja).

5. Conclusiones

El método seguido y los resultados empíricos obtenidos son soporte para concluir con las valoraciones y propuestas que siguen:

Primera.- La principal inferencia que se obtiene de la investigación, es el dato de que los planes anuales de actuación de la inspección educativa en el Estado español, durante el curso 2023-2024, dirigen un **20%** de la acción inspectora a actividades relacionadas con la "Equidad", acorde con el repertorio de indicadores preestablecidos y que la delimitan. En la configuración de este valor, destaca que las actuaciones *habituales* o equivalentes representan un **12%** del mismo; y las actuaciones *prioritarias* o equivalentes un **4%**. Porcentajes singulares que si los situamos en la influencia de estos tipos de actividad en la planificación íntegra o *general* de la IE (**52%**, habituales + **17%**, prioritarias = **69%**), se deduce una *ponderación* del **23,18 %** del trato de la equidad dentro de lo planificado en esas dos tipologías. Cifras efectivas y de cierta robustez, representativas de una aceptable acción inspectora destinada a la dimensión educativa de la equidad.

Segunda.- Hemos datado que el **20%** de la planificación inspectora se orienta hacia la equidad. Pues bien, si examinamos la correlación de este valor programático desde el criterio de los diez *referentes* investigados, concluimos como resultado que el referente "Centro docente" es el primero, en la medida que agrupa un **7%** de la actividad específica sobre equidad. Seguido de los referentes "Alumnado-evaluación y resultados", con un **5%**, y "Procesos y comisiones de intervención", con un **4%**. Puntuaciones congruentes con el peso específico que tienen estos en la planificación global de la IE y de considerable fortaleza en el caso del ámbito del alumnado.

En esta misma ruta de indagación, nos preocupa que en los referentes "Aula/materia/proceso de enseñanza y aprendizaje", y "Profesorado y práctica docente", las actividades sobre equidad son prácticamente nulas. Resultado paradójico

e impropio al considerar la naturaleza de contenido de los mismos y su peso en la planificación integral de la IE. Se justifica aquí una clara propuesta de cambio y mejora.

Tercera.- En la exploración de datos, desde la aportación singular de cada una de las Comunidades Autónomas, en la planificación afectada por la variable equidad y sus indicadores educativos, observamos que hay distancia significativa entre la que tiene mayor representación (Madrid, un **30%**), y la de menor programación (Comunidad Valenciana, un **9%**). Pero los valores, en conjunto, son bastante próximos a la media ($\bar{x} = 20\%$), y el **56%** de las comunidades están por encima de ella. Esto lo estimamos globalmente positivo, con la alerta de proponer a las Administraciones educativas que se distancian (Comunidad Valenciana, Andalucía y Aragón) un futuro reajuste de su planificación.

Cuarta.- En la planificación singularizada de la acción inspectora, desde la dimensión de la equidad, apreciamos una alta disparidad de contenidos, procedimientos y frecuencias, entre las distintas Comunidades Autónomas. Una expresa propuesta es llegar a acuerdos mínimos de homogeneidad, tanto de criterio y materia, como de periodicidad o temporalización. Esta desproporción y desequilibrio de atención puede ocasionar inequidad en el sistema educativo. Una alternativa podría ser el acuerdo de un sistema de indicadores estatal sobre la equidad. La Conferencia Sectorial de Educación sería un espacio idóneo de debate y toma de decisiones.

Quinta.- Al examinar en qué medida la equidad se tiene como enfoque, objetivo-eje, principio articulador o directriz, en la normativa de planificación de la IE, gratamente comprobamos que así se regula en un **78%** de las Administraciones educativas. A pesar de ello, indicamos negativamente que en un **22%** de estas no se integra este tipo de prioridad relativa a la equidad (Cantabria o La Rioja), o formalizan una mera cita legal en el preámbulo normativo (Región de Murcia, Comunidad Valenciana). La explotación de esta valoración estadística nos descubre, a la vez, contrasentidos de programación, en la medida que nos encontramos con Comunidades Autónomas de rigurosa previsión legal del principio de equidad en el planteamiento normativo y, contrariamente, débil despliegue de actividades de dicho ámbito específico sobre

equidad (ejemplos de Andalucía y Aragón). Por el contrario, otras Comunidades sí plantean un razonable porcentaje de acción inspectora de naturaleza equitativa, aunque no recogen suficientemente en el marco normativo la equidad como dirección (ejemplos de Cantabria y La Rioja).

Sexta.- Los resultados tabulados, reconociendo un margen estadístico de imprecisión alrededor del **0,5%**, nos avalan para recomendar que las Administraciones educativas potencien proporcionalmente las actividades distintivas del espacio de la equidad, en cuanto a la formación propia de la IE y la acción inspectora sobre el ámbito del sistema educativo.

Financiación

Sin financiación expresa

Conflicto de intereses

Ninguno

Referencias bibliográficas

- Agirre Sáez de Eguilaz, A. (2011). Retos educativos para la convivencia en igualdad. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, (35), pp. 179–194. <https://doi.org/10.18172/brocar.1601>
- Alcalá del Olmo Fernández, M.J., Santos Villalba, M. J., González Solís, J. L., & Parody García, L. M. (2023). Construyendo una escuela inclusiva: sostenibilidad, inclusión y convivencia. *Investigación educativa como factor de avance en las aulas 5.0*, pp. 183-194. DOI: [10.2307/ij.5076216.21](https://doi.org/10.2307/ij.5076216.21)
- Barea Romero, C. (2024). Líneas estratégicas en los Planes de Actuación de la inspección educativa. *Avances En Supervisión Educativa*, (41). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.862>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), pp. 9-45. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/9162>

- Bonal, X., & Scandurra, R. (2019). *Equidad y educación en España. Diagnóstico y Prioridades*. Universidad Autónoma de Barcelona. Oxfam. Recuperado de <http://www.pensamientocritico.org/equidad-y-educacion-en-espana-diagnostico-y-prioridades/>
- Bowman, M.J. (1975). Education and opportunity. *Oxford Review of Education* 1 (1), pp. 73-84.
- Byram, M., & Sheils, J. (2023). Quality and Equity in Education: The Council of Europe Vision. En Byram, M., Fleming, M., & Sheils, J. (Eds.). *Quality and equity in education. A Practical Guide to the Council of Europe Vision of Education for Plurilingual, Intercultural and Democratic citizenship*. Multilingual Matters.
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Campos Barrionuevo, B. (2024). La Inspección Educativa. Un modelo de cualificación institucional ante los retos del s. XXI: visión estructural y funcional. *Avances En Supervisión Educativa*, (41). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.856>
- Carballo Herrera., M. E., García Rodríguez F. M., & Martínez Ruiz I. (2022). Estudio comparado: "Aportaciones de la Inspección Educativa a distintas perspectivas de equidad y ante los retos planteados por la LOMLOE". *Supervisión* 21, 63 (63). Recuperado de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/595>
- Carrasco Carpio, C., & Pascual Gómez, I. (2023). La equidad y la diversidad cultural en la escuela. Normativa y acciones de las comunidades autónomas en España. *Revista Española de Sociología*, 32 (2), pp. 1-16. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.166>
- Casanova, M. Antonia (2024). La evaluación formativa, factor clave para la inclusión. *Voces de la educación*, 9 (17), pp. 5-19. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/722>
- Comisión Europea (2006). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. COM(2006) 481 final. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2021). *Plan de acción del pilar europeo de derechos sociales*. Recuperado de <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/es/>

- Consejo de la Unión Europea (2014): Conclusiones del Consejo de 20 de mayo de 2014 sobre formación eficaz de los docentes. Diario Oficial de la Unión Europea 2014/C 185/05. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)
- Consejo Escolar del Estado (2023). *Informe 2023, sobre el estado del sistema educativo. Curso 2021-2022*, pp. 664-671. Recuperado a partir de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2023.html>
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (1). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/>
- Cuadrado Muñoz, F. J. (2024). Un modelo de inspección educativa para la mejora de la calidad y la equidad, entre la gobernanza y la autonomía de los centros educativos. *Avances En Supervisión Educativa*, (41). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.864>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Echeita Sarrionandia, G. (2022). Equidad, inclusión y personalización educativa. *Revista Convives*, (35), pp. 5-9. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1NjDduqe5EX5waZ_nc7X69n906KvjmKvy/view
- Eurydice (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Recuperado de <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe>
- Fernández I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández I. (Coord.) (2000). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- García Medina, R., Penna Tosso, M., & Sánchez Sáinz, M. (2022). Atención a las diversidades y equidad en las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6878>
- García Herrero, M., Rodríguez Conde, M.J., & Martínez Abad, F. (2024). Factores de calidad docente asociados a la equidad educativa: formación del profesorado y estrategias docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), pp. 75-88. <https://doi.org/10.6018/reifop.595181>

- Hernández Sánchez, A. M., & Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos de la Escuela del Siglo XXI. *Retos XXI*, 2 (1). Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/24223/22839>
- Hewstone García, C. A. (2023). Enseñanza y aprendizaje desde proyectos basados en la progresión curricular: Una propuesta para la Escuela Inclusiva». *Escritos*, 31 (66), pp. 81-105. <https://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a06>
- Higueras Escudero, A. M.; Sánchez Canillas, J. F., & Botías Pelegrín, F. (2022). *Necesidades específicas de apoyo educativo: una intervención educativa para el siglo XXI*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía.
- Jiménez Herrera, M. A. (2023). *La inspección educativa como agente facilitador de la mejora de la inclusión, equidad y calidad en los centros educativos de Aragón*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Trabajo fin de Máster. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/62606>
- López Rupérez, F., & García García, I. (2020). *A vueltas con la equidad en educación: una aproximación empírica en la perspectiva de las consecuencias*. Madrid: Centro de Enseñanza Universitaria Sek, S.A. Recuperado de https://www.ucjc.edu/pdfs/universidad/a_vueltas_con_la_Equidad_en_educacion.pdf
- Martínez Arias, M. R. (2009). ¿Es posible combinar calidad y equidad en los sistemas educativos? En Santos Rego, M. A., & Barca Lozano, A. (Coord.). *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad*, pp. 85-104. Barcelona: Octaedro.
- Martínez García, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Madrid: Catarata.
- Martínez Ramírez, M. J., & Pérez de Ynestrosa Pozuelo, J. L. (2024). Implicaciones para la Inspección de Educación en el tratamiento de las medidas propuestas por la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Supervisión* 21, 73 (73). <https://doi.org/10.52149/Sp21/73.2>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE. Documento base. Claves para el diálogo*. Recuperado de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2024*. Recuperado de

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:647de087-3f35-4c21-b172-8a3b7b64c204/seie-2024.pdf>

Mifsud, D. (2024). *Schooling for social justice, equity and inclusion. Problematizing Theory, Policy and Practice*. University of Bath (UK). Emerald Publishing Limited. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/92122/9781835497586.pdf?sequence=1#page=10>

Mirowsky, J. (2017). *Education, social status, and health*. Routledge.

Montero Alcaide, A. (2000). *La convivencia en los centros docentes*. Modelo de intervención y marco normativo. Málaga: Aljibe

Muñoz, Y., & Porter, G. (2020). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (14), pp. 1552-1567. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>

Murillo, F. J. (2004). Equidad en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (REICE)*, 2 (1), pp. 1-5. Recuperado de www.rinace.net/reice/ revistas.uam.es/reice

Murillo, F. J. (2012). Escuelas de calidad para la transformación social. REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), pp. 3-5. de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993814>

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación*, (381), pp. 67-93. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381>

Negrín M. A., & Marrero, J. J. (2018). Evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español: conceptualización, síntesis histórica y papel de la Inspección Educativa. *Avances En Supervisión Educativa*, (29). Recuperado de <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.596>

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

— (2017) *Handbook for internationally comparative education statistics. concepts, standars, definitions and classifications*. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-handbook-forinternationally-comparative-education-statistics_9789264279889-en

- Palomero Fernández, P., Cáceres Iglesias, J., & Torrego Egido, L. (2024). Programas de alumnado ayudante para la mejora de la convivencia escolar en España. *Psychology, Society & Education*, 16 (2), pp. 70-79. <https://doi.org/10.21071/psye.v16i2.16917>
- Puigdellívol, I. (2024). Educación inclusiva: con quien y hacia dónde. Una perspectiva comunitaria y longitudinal de la inclusión. *Voces de la educación*, 9 (17), pp. 20-42. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/721/334>
- Rama Facal, G.W., & Michavila, F. (2000). *Educación y equidad social; los límites de la educación*. Madrid: Consorcio Casa de América.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Martínez, C., Martín Alonso, D., & Marrero Acosta, J. (2022). Políticas educativas y equidad: Introducción al número especial. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (114). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7537>
- Schleicher, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas educativas*. Madrid: Fundación Santillana.
- Secadura Navarro, T., Barbero Alcalde, A. M., Úbeda-Portugués Ávila, G., & Del Saz Ortega Villaizan, A. J. (2024). El referente prioritario del modelo de inspección educativa en el estado español. Estudio comparativo e inferencia de retos. *Avances En Supervisión Educativa*, (41). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.854>
- Sen, A. (1979). *Equality of what? The tanner lecture of human values*. Stanford University. <https://tannerlectures.utah.edu/resources/documents/a-to-z/s/sen80.pdf>
- Serarols Boada, J. (2018). La evaluación de la equidad en educación: Propuesta de instrumentos a partir de la colaboración europea. *Avances En Supervisión Educativa*, (30). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.633>
- Sicilia, G., & Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces S.A. <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/equidad-educativa-en-espana.pdf>
- Sicilia, G., & Simancas, R. (2023). Eficiencia y equidad educativa en España: un análisis comparativo a nivel regional. *Hacienda Pública Española/Review of Public Economics*, (245), pp. 7-33. <https://dx.doi.org/10.7866/HPE-RPE.23.2.1>

- Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandía, G. (2016). Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando? *Her&Mus. Heritage & Museography*, (17), pp. 4-37. Recuperado de <https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/eea6cfe4-6335-4c05-b9e1-4be68beebe8b/content>
- Teese, R., Aasen, P., Field, S., & Pont, B. (2006). *La equidad en educación. Análisis temático. España, Informe Nacional*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Tiana Ferrer, A. (2007). Calidad, equidad e integración educativa. En Sancho Gargallo, M.A. y De Esteban Villar, M. (2007). *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas educativas): IV Encuentros sobre Educación (El Escorial-UCM, 2006)*, pp. 251-276. Comunidad de Madrid. Publicaciones Oficiales. Recuperado de <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001739.pdf>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2019). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa
- UNESCO (2018): *Handbook on measuring equity in education*. Recuperado de <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf>
- UNESCO (2021a). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- UNESCO (2021b). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Vázquez Gómez, G. (2002). El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. *Revista de Educación*, núm. extraordinario (1), pp. 39-58.

Bibliografía complementaria

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 13 (3), pp.5-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55141402001>

Cardell Ortus, A., & Quirós Menéndez, E. (2023). Aula hospitalaria, atención domiciliaria y centro educativo: diferentes espacios, un proyecto educativo inclusivo. *Avances En Supervisión Educativa*, (40). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i40.826>

Echeita Sarrionandia, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances En Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>

Espinoza, O. (2007). Solving the equity-equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49 (4), pp. 343–363. <https://doi.org/10.1080/00131880701717198>

Fernández-Blázquez, M. L. M., & Echeita Sarrionandia, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo . *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35 (1), pp. 185–206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>

Guzmán Calle, E., Martín Alonso, D., & Rodríguez Martínez, C. (2023). Las evaluaciones externas en España y sus consecuencias en las prácticas escolares y en la equidad. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 31 (119), pp. 1-22. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103821>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Igualdad en cifras MEFD 2024. Aulas por la igualdad*. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. Recuperado de https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/igualdad-en-cifras-mefd-2024-aulas-por-la-igualdad_184215/

- Muñoz, Y., & Porter, G. (2020). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (14), pp. 1552-1567. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301>
- Pérez Aguilar, J. F. (2022). La enseñanza básica. Más allá de la obligatoriedad y la gratuidad. *Avances En Supervisión Educativa*, (38). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i38.775>
- Sancho Gargallo, M.A.; & De Esteban Villar, M. (2007). [Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos \(buenas prácticas educativas\): IV Encuentros sobre Educación \(El Escorial-UCM, 2006\). Comunidad de Madrid. Publicaciones Oficiales](#). Recuperado de <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001739.pdf>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024). *La UNESCO en acción por la igualdad de género*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387300_spa
- Valera, F., Álvarez B., & Cortés, J. (2020). *Guía para la localización de la Agenda 2030*. Madrid: Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Recuperado de https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/Guia_Localizacion_Agenda_2030.pdf

Anexos

- Anexo 1: *Revisión teórica y experimental sobre el concepto de equidad.*
- Anexo 2: *Catálogo de referentes y selección de indicadores para identificar la intervención sobre equidad de la IE.*
- Anexo 3: *Normativa de los planes de actuación de la inspección educativa en las Administraciones educativas del Estado español.*
- Anexo 4: *Tabla por Comunidad Autónoma de tabulación de frecuencia de las actuaciones relativas a equidad de la IE según catálogo de referentes.*

Anexo 1: Revisión teórica y experimental sobre el concepto de equidad

La equidad y su relación con otros conceptos educativos

El término de equidad es diverso, variado en sus distintas acepciones, razón de complicación que nos lleva a definirlo también como complejo, por las matizaciones que tiene. Influyen para su pronunciamiento el encuentro de pluralidad de obligaciones y derechos, sujetos a variables y condicionantes políticos, económicos, educativos, sociales y normativos. La equidad se entiende de manera global, amplia, como principio de la educación, y se correlaciona con otras concepciones socioeducativas, en especial: justicia social, inclusión, igualdad, calidad y eficiencia.

Desde el principio de esta revisión técnica, en la literatura especializada y en las referencias institucionales, es nuestra intención interpretar la equidad dentro de la dimensión que aporta la UNESCO (2016) en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, donde se presenta en el marco del Objetivo 4 (ODS4) como un eje del mismo, para la finalidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Planteamiento reafirmado con el Compromiso de Cali (Colombia, 2019), durante el Foro Internacional sobre la Inclusión y la Equidad (UNESCO, 2019); y que nuestra legislación educativa reconoce (LOE-LOMLOE).

También, de inicio, para situar la visión sobre equidad, y preponderar en lo antes dicho, la destacamos como un principio integral e incluyente de la educación (Echeita, 2022). Posición de la equidad que refiere a una relación profunda y desarrollada en el trazado genérico de la educación y factores vertebradores de la misma, como son el éxito educativo para todos o el respeto a las diferencias. En esta dirección de vincular equidad y educación de forma global y preferente, sin menoscabo de algunas otras dimensiones parciales, están los trabajos de Martínez García (2017), Murillo (2004), Rodríguez, Martín y Marrero (2022) y la UNESCO (2018).

Además, hemos anticipado que la equidad se enlaza con otros conceptos. En este sentido, una corriente influente y clásica es la que relaciona la equidad educativa con la justicia social, que busca la mejora de la sociedad mediante la eliminación o disminución de las desigualdades. De manera que, sin entrar en las aportaciones de autores reputados y tradicionales (Bowman, 1975; Rawls, 1971; y Sen, 1979), reseñamos que en esta alineación de la equidad, el tratamiento desigual es justo siempre que pueda beneficiar a los individuos más desfavorecidos, porque en la perspectiva de la equidad los individuos son diferentes entre sí y merecen, por tanto, un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida (Bolívar, 2012, p. 12). La equidad se entiende como la explicación de esas desigualdades como justas. En esta mirada de razón y conciencia social, la escuela justa es una escuela de oportunidades (Dubet, 2005), y la educación toma la equidad social como alternativa a sus límites (Rama y Michavila, 2000). Ideas que se engranan directamente con el concepto de los beneficios sociales de la educación (Mirowsky, 2017), y que son, en gran parte, seguidas por la UNESCO (2017, p. 7) que contempla que hay equidad cuando se garantiza que se tiene una preocupación por la justicia, de tal forma que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia. Espacio ideológico y político donde la educación puede considerarse un contrato social; es decir, un acuerdo implícito entre los miembros de una sociedad de cooperar para obtener un beneficio común. El punto de partida es una contemplación común de los fines públicos de la educación (UNESCO, 2021b, pp. 7-8).

Seguimos con el encuentro de los conceptos equidad e inclusión, donde no apreciamos una orientación dicotómica, sino una clara ligación, una expresa concordancia. La asociación de reciprocidad entre ellos ha sido, y es, un escenario dilatado en la literatura educativa y en los estudios empíricos. Un ejemplo de esta proposición complementaria es la

definición de inclusión que da la UNESCO (2008, p. 10), que advierte la recomendación de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de enseñanza, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas; y la determina como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes (2017, p. 7).

La inclusión en la educación implica la garantía en el acceso de todas las personas, sin discriminación alguna, especialmente de los excluidos y marginados del sistema educativo. Simón y Echeita (2016, pp. 18-32), plantean que la educación inclusiva se entiende como un derecho, como un derecho humano, y para identificarla argumentan que es un proceso, referido a la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, con identificación y eliminación de barreras, y preocupación particular por los grupos en mayor riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Sin olvidar que la inclusión educativa se refiere a todos los alumnos y alumnas. Esta fundamentación de que la inclusión educativa responde a la garantía del derecho a una educación de calidad de todos, y que busca maximizar la “presencia”, la “participación” y el “éxito académico” de todos, es ampliamente defendida (Booth, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015; Crisol Moya, 2019). En ese “todos”, en no dejar a nadie atrás, está la equidad. El camino a seguir, según la UNESCO (2021, p. 38), está en distinguir entre necesidades, derechos y oportunidades. Nos encontramos en un marco de derechos sociales, de protección e inclusión social y de igualdad de oportunidades (Comisión Europea, 2021). Por ello, coincidimos con Echeita (2022, pp. 5-8) al añadir a este punto de vista el complemento de la personalización educativa y apreciar la inclusión más allá de la escuela, como un esfuerzo de toda la sociedad.

Hernández y Ainscow (2018, p. 21), en una investigación sobre una muestra de publicaciones que revisan la contribución de la educación inclusiva en la mejora de los centros, concluyen que la escuela del siglo XXI progresa hacia un modelo inclusivo a través de múltiples y diversas experiencias educativas (convivencia, labor docente, currículo...) que demuestran que la diferencia propia de las personas es una oportunidad real para el aprendizaje individual y común. En esta línea de valorar de forma exitosa la implementación del modelo inclusivo en la escuela, Higuera, Sánchez y Botías (2022), analizan la inclusión junto con la equidad, para una mejor normalización y no discriminación, desde las necesidades específicas del apoyo educativo. Igual que Hewstone (2023) lo focaliza en la enseñanza y aprendizaje, desde proyectos basados en la progresión curricular. Itinerario de eficacia y positividad analizado por Eurydice (2023), en cuanto a la promoción de la diversidad y la inclusión en las escuelas de Europa. Modelo equitativo-inclusivo para la escuela que según Puigdellívol (2024, p. 20), tiene una condición sincrónica, especificada como comunitaria, por la que la actividad en los centros educativos no se entiende aislada, sino en complicidad con la comunidad en que se ubica; junto con otra condición diacrónica de la inclusión, especificada como longitudinal, por la que todo proceso inclusivo debe tender a la inclusión social. Recorrido teórico en el que Casanova (2024), observa la evaluación de carácter formativo como un elemento curricular decisivo y la considera un factor clave para la inclusión y la personalización. Al igual que Campos (2024, p. 4) conecta y ajusta la mejora de los procesos educativos, en general, y los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular, entendidos como una máxima de cualquier sistema educativo, con la importancia de los principios de equidad, calidad e inclusión educativas; términos que considera indisociables (p. 11).

Otra tendencia en la bibliografía específica y en los estudios internacionales es la revisión de la equidad junto a la calidad y la igualdad. Triangulación de conceptos que en una aproximación, y para posibilitar su comparación, situamos a la calidad como la acomodación o adecuación, eficaz y competente, de la educación a las características del alumnado, no analizamos otros factores sistémicos. Por otro lado, la equidad atribuye dar a cada sujeto las ayudas necesarias en función de sus necesidades; es decir, dar más apoyos y recursos a quienes más lo necesitan, el tratamiento es diferenciado para atenuar la desigualdad de partida. Lo que se contrapone a la igualdad, que supone un reparto igualitario sin tener en cuenta

dichas necesidades, y desde este enfoque todas las personas son iguales ante la ley, con merecimiento de los mismos derechos y recursos. El principio de igualdad está íntimamente ligado al reconocimiento del derecho de todos a la educación. Según Bolívar (2012, p. 13), el derecho a la educación está conexo, como universalización, al paradigma de la igualdad; y asegurar el éxito educativo para todos se asocia al paradigma de la equidad. En este sentido, según nuestro criterio, no es fácil defender una concepción única de equidad e igualdad, no son términos similares, aunque hay una estrecha interconexión. Así, para determinados autores (López Rupérez y García García, 2020, p. 20), en la medida que equidad e igualdad conciernen a la educación, y toda vez que esta es considerada como un bien social imprescindible, la equidad posibilita el paso de una igualdad de oportunidades puramente formal a otra real.

Este pensamiento de combinar calidad con equidad en la educación, la viabilidad de un progreso compartido, como ámbitos de políticas complementarias, es asumido dentro de los países avanzados (Martínez Arias, 2009; Tiana, 2007, p. 270). Schleicher (2005, pp. 63-70), en un análisis a partir de los Informes PISA, interconecta calidad y equidad, destacando los retos y respuestas políticas de una responsabilidad compartida en la toma de decisiones (Administración y centros de enseñanza), la captación de profesores eficaces y la atención a un alumnado cada vez más diverso. Dirección de política educativa en especial para el apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja, que según la OCDE (2012) es propia de los sistemas educativos con el desempeño más alto. Algunas evaluaciones internacionales han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos. Murillo (2012), asocia y considera que la escuela de calidad debe ser inclusiva, eficaz, innovadora, pero sobre todo ha de trabajar desde y para la justicia social; es decir, condiciones de equidad. Como, del mismo modo, es un factor de educación de calidad su reconocimiento a lo largo y ancho de la vida (Vázquez, 2002). Estas son consideraciones de aceptación casi generalizada (Byram y Sheils, 2023; UNESCO, 2016). En definitiva, interpretamos la equidad, y su asociación con la igualdad y la calidad, como tres contingentes que contribuyen al mismo fin del derecho a la educación.

Desde hace unas décadas, principalmente, los estudios sobre la equidad han tenido, y viene siendo así, una alta incidencia y atracción en los contextos académico y educativo, tanto nacionales como internacionales. La equidad se ha examinado desde heterogéneas miradas, de las que significamos algunas notables para la IE. Nos encontramos trabajos de su vínculo con la eficiencia, los factores económicos y la predisposición e implementación de los recursos para el logro de resultados (Comisión Europea, 2006; Murillo, 2018; y Sicilia y Simancas, 2023). Otros, proponen su correspondencia en el trato de las diversidades (culturales, funcionales, de género...), ejemplos recientes son: las aportaciones de García Medina, Penna Tosso y Sánchez Sáinz (2022); Carrasco y Pascual (2023); y la UNESCO (2024). A destacar, igualmente, la concomitancia de la equidad con el entorno escolar y sus componentes y factores, donde se generan numerosas relaciones de complementariedad como, entre otras: la calidad docente y la formación eficaz del profesorado (Consejo de la Unión Europea, 2014; y García, Rodríguez y Martínez, 2024); la convivencia, la resolución de conflictos y el clima escolar (Alcalá, Santos, González y Parody, 2023; Agirre, 2011; Fernández, 1998 y 2000; Montero, 2000; Palomero, Cáceres y Torrego, 2024); o la relación con el currículo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020; y OCDE, 2017).

Finalmente, acentuamos la conexión tripartita de equidad, justicia social e inclusión (Mifsud, 2024), lo que nos sitúa para cerrar este apartado con la definición de equidad acordada en un proyecto Erasmus+, con la participación de la inspección educativa de Cataluña (Serarols, p. 7) y que contiene seis palabras clave: "La equidad en educación es el derecho a un sistema educativo justo e inclusivo que asegure el acceso a una educación de alta calidad y que facilite oportunidades de aprendizaje personalizado y desarrollo personal y social".

La equidad en algunos informes y estudios en el Estado español

Nuestro propósito, obviamente sin pretensión de agotar la temática, es apuntar aquellas consideraciones que puedan contribuir a situarnos en un mejor conocimiento de la equidad, desde la perspectiva comparada, empírica o experimental, para lo que señalamos la selección de algunos estudios.

Comenzamos con Calero (2006), que realiza un informe analítico de la equidad en el sistema educativo español, preliminar para el estudio de la OCDE que más adelante citamos, con examen riguroso (descriptivo y cuantitativo), del contexto de la equidad, las causas de las desigualdades, las políticas activas y los programas afectados, con un amplio repertorio de propuestas, dirigidas al conjunto del sistema educativo, de las que tomamos la conveniencia de establecer un sistema de indicadores de equidad en educación o incorporar al sistema estatal un subsistema (p. 81). En este marco, Teese, Aasen Field y Pont, B. (2006), formalizan el informe nacional de España, como parte del análisis temático de la OCDE sobre equidad en la educación en los países miembros. El objetivo es facilitar a los países la elaboración y puesta en marcha de políticas eficaces para una mayor equidad. Examinan el repertorio preestablecido de indicadores (gasto público, sistema de becas, elección de centros, ayudas a la discapacidad, alumnado inmigrante...), y lo ultiman con un balance de recomendaciones articuladas sobre los aspectos: el currículo como un instrumento de equidad; la cultura docente y la formación del profesorado; la participación de los padres; los centros como redes de oferta; el aumento de aspiraciones en la dinámica de los mismos; y la descentralización y las autoridades educativas regionales, a las que se les orienta a un nivel mínimo nacional de gasto por alumno, común para la financiación adicional de programas de equidad y a la identificación de subgrupos clave de población para facilitar de forma eficaz recursos y estrategias, entre otras orientaciones (pp. 63-89).

Las autoras Sicilia y Simancas (2018), efectúan un estudio de la equidad educativa en España, con una comparación de la situación por Comunidades Autónomas, a partir de PISA 2015, considerando múltiples dimensiones e indicadores. Los resultados obtenidos muestran las notables diferencias en términos de desigualdad y equidad educativa que existen entre las regiones españolas; y en el análisis concluyen que igualdad y equidad educativa no son dimensiones equivalentes, pero tampoco excluyentes. Por lo tanto, es posible trabajar en la consecución de un sistema educativo equitativo e igualitario a la vez. Más aún, confirman lo que la literatura sobre desigualdad y equidad educativa sugiere, y es la posibilidad de simultanear la obtención de buenos resultados medios con mejoras en la desigualdad y/o equidad para el caso de las regiones españolas. Posteriormente, estas mismas autoras (2023), han presentado una investigación sobre la calidad del sistema educativo español, a partir de la medición de la eficiencia y la equidad de cada una de las Comunidades Autónomas. Promueven que un sistema educativo de calidad debe maximizar los resultados académicos de sus estudiantes (eficiencia) y minimizar las diferencias en términos educativos entre ellos compensando a los estudiantes más desfavorecidos (equidad). Concluyen que, en la comparativa internacional, España generalmente ha mostrado niveles de equidad similares, e incluso superiores, al promedio de la OCDE y ha logrado alcanzar una mejora sustantiva en materia de equidad a lo largo del tiempo. Y a diferencia de lo que sucede a nivel nacional, los resultados en las Comunidades Autónomas son menos alentadores y reflejan la existencia de diferencias sustanciales entre ellas. Avalan que eficiencia y equidad tampoco son dimensiones excluyentes, de tal manera que es posible trabajar en la consecución de un sistema educativo eficiente y equitativo a la vez (pp. 27-28).

Bonal y Scandurra (2019), en su informe analizan la situación de la educación en España con respecto a la equidad. El texto revisa diez ámbitos de desigualdad educativa que son fundamentales para construir un sistema educativo más justo (gasto público y privado, becas, repetición de curso, segregación escolar, abandono prematuro, atención a la diversidad, acceso a las competencias, educación a lo largo de la vida y acceso a la educación no

formal) . En cada uno de estos ámbitos identifican indicadores que reflejan la falta de equidad, tanto desde un punto de vista territorial como por lo que se refiere a las desigualdades visibles entre grupos sociales (por razón de género, de clase social o de inmigración), aportan evidencias sobre los posibles factores que la causan y plantean objetivos y prioridades de política educativa para avanzar hacia la equidad tomando como objetivo el año 2030, coincidente con la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas.

Carrasco y Pascual (2023), revisan el concepto de equidad en la normativa y acciones de las administraciones educativas de las distintas Comunidades Autónomas de España. Con este fin, examinan la normativa, los planes y acciones sobre diversidad cultural que las 17 regiones y las ciudades autónomas Ceuta y Melilla han ido implantando desde el año 2000. Reconocen que la centralidad teórica se ha desplazado desde las políticas compensatorias a la inclusividad, pasando por la integración, pero los resultados ponen de manifiesto que los conceptos fundamentales siguen siendo la equidad y la igualdad de oportunidades, en especial este último, puesto que el de equidad se sigue confundiendo con las políticas educativas compensatorias. Critican que la inclusión es desarrollada como un concepto excesivamente general y queda difuminado. Proponen que la normativa reguladora tenga una cierta homogeneidad para cumplir con el objetivo de la equidad. Si un alumno o alumna puede llegar a tener una mayor o menor inclusividad en el sistema educativo, dependiendo de la región de residencia, se quiebra el principio de la equidad.

Terminamos esta parte con la elección de algunas de las recomendaciones, sobre igualdad de oportunidades, equidad e inclusividad del Consejo Escolar del Estado (2023, pp. 664-665): intensificar las medidas y recursos destinados a los planes de convivencia en los centros educativos, en el marco de la prevención del acoso escolar y la violencia en el entorno educativo; garantizar la atención educativa temprana y personalizada; abordar, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, tanto la reducción de la ratio de estudiantes por aula en todos los niveles educativos, como una normativa básica reguladora de servicios complementarios, actividades escolares externas al centro docente y actividades extraescolares; Incluir el concepto de «ruralidad» en todas las iniciativas legislativas de carácter educativo; y potenciar las becas.

Anexo 2: Catálogo de referentes y selección de indicadores para identificar la intervención sobre equidad de la IE

| Referentes | Indicadores |
|---|---|
| 1. Aula / Materia / Proceso de enseñanza y aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje personalizado. - Adaptaciones curriculares. - Flexibilización curricular. - Estrategias de refuerzos y apoyos. |
| 2. Alumnado/ evaluación y resultados | <ul style="list-style-type: none"> - Flexibilización del período de escolarización. - Resultados académicos de los alumnos destinatarios de medidas específicas de atención a la diversidad. - Tasas (graduación, abandono, absentismo, repetidores e idoneidad, expulsiones...). |
| 3. Profesorado y práctica docente | <ul style="list-style-type: none"> - Prácticas educativas de enfoque integral y de inclusión. - Fórmulas de trabajo de innovación. - Medidas preventivas: conductas de ideación suicida, autolíticas y autolesiones, violencia de género, alumnado LGTBI, igualdad de trato... - Prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje. |
| 4. Función directiva y equipos directivos | <ul style="list-style-type: none"> - Estructuras de coordinación del equipo directivo con los servicios de orientación y entidades externas al centro, incluida la Fiscalía de Menores. - Elaboración y evaluación de los documentos institucionales que contienen medidas sobre la equidad. |
| 5. Centro docente | <ul style="list-style-type: none"> - Convivencia. - Acoso escolar y problemática de casos de ideación suicida y violencia de género. - Coeducación. - Recursos: ratio alumnos/profesor; personal especialista de apoyo y auxiliar; tasa de horas de docencia efectiva; y otros. - Atención a la diversidad. Medidas de apoyo y refuerzo. - Medidas para la inclusión lingüística. - Comedor escolar y transporte escolar. - Seguimiento alumnado (necesidades educativas especiales; dificultades específicas de aprendizaje; trastorno por déficit de atención e hiperactividad; altas capacidades; escolarización tardía; desventaja socioeducativa; itinerante; etc.). - Tipo de población escolar y efectos. - Proyectos y programas específicos (programa de acompañamiento y apoyo escolar; y otros). - Enseñanzas relacionadas con la equidad (Adultos, Ciclos formativos de Grado Básico, Programas de Diversificación Curricular...). - Servicios educativos externos (Salud Escolar; Servicio de apoyo al alumnado inmigrante; Servicio de Traductores e Intérpretes...). - Actividades complementarias y extraescolares. - Departamento de Orientación, servicios y equipos de orientación y de incidencia. - Formación de familias mediante talleres, tertulias, escuelas de familia u otras medidas. - Seguimiento del Coordinador de Bienestar y Protección de la infancia y la adolescencia. |
| 6. Procesos y comisiones de intervención de la IE | <ul style="list-style-type: none"> - Escolarización del alumnado (no segregación, distribución equilibrada, acceso a recursos específicos...). - Seguimiento del absentismo. - Unidad de convivencia y contra el acoso escolar. |
| 7. Acción orgánica e instrumentación de la IE | <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de documentos normalizados. - Elaboración de guías y modelos de supervisión de documentos atención a la diversidad. |
| 8. Formación y perfeccionamiento de la IE | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades formativas relacionadas con la equidad, inclusión y la atención a la diversidad. |
| 9. Evaluación de la IE | <ul style="list-style-type: none"> - Indicadores de logro relacionados con la equidad. |
| 10. Sistema educativo | <ul style="list-style-type: none"> - Equidad en el proceso de admisión de alumnos. - Equidad en el ajuste de la respuesta educativa al alumnado. - Becas y ayudas. - Tasa de promoción, repetición y titulación en las diferentes etapas de las enseñanzas regladas. |

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3: Normativa de los planes de actuación de la inspección educativa en las Administraciones educativas del Estado español. Se centra en el curso 2023-2024

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

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/

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.

Orden EDU/46/2024, de 6 de marzo ([DOGC del 18](#)), de la organización y el funcionamiento

de la Inspección de Educación.

[PLAN DIRECTOR](#) de la Inspección de Educación, 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/

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.

Instrucciones de la Subdirección General de Centros, Inspección y Programas, de 11 de octubre de 2023, sobre el Plan Anual de Actuación de la Inspección Central de Educación, curso 2023-204 (Documento interno).

Anexo 4: Tabla por Comunidad Autónoma de tabulación de frecuencia de las actuaciones relativas a equidad 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 equivalente, sin distinción | | | | | | | | | | | | |
| Prioritarias, preferentes o equivalentes sobre equidad | | | | | | | | | | | | |
| Habituales, funcionales, ordinarias o equivalentes, sin distinción | | | | | | | | | | | | |
| Habituales, funcionales, ordinarias o equivalentes sobre equidad | | | | | | | | | | | | |
| Específicas o equivalentes, sin distinción | | | | | | | | | | | | |
| Específicas o equivalentes sobre equidad | | | | | | | | | | | | |
| Extraordinarias o equivalentes, sin distinción | | | | | | | | | | | | |
| Extraordinarias o equivalentes, sobre equidad | | | | | | | | | | | | |
| Incidentales, sin distinción | | | | | | | | | | | | |
| Incidentales sobre equidad | | | | | | | | | | | | |

Anexo 4: Tabla por Comunidad Autónoma de tabulación de frecuencia de las actuaciones relativas a equidad de la IE según catálogo de referentes (continuación).

| Taxonomía/ catálogo o tipificación de las actuaciones (continuación) | 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 |
| Orgánicas o internas, sin distinción | | | | | | | | | | | | |
| Orgánicas o internas sobre equidad | | | | | | | | | | | | |
| Formativas, sin distinción | | | | | | | | | | | | |
| Formativas sobre equidad | | | | | | | | | | | | |
| De evaluación, sin distinción | | | | | | | | | | | | |
| De evaluación sobre equidad | | | | | | | | | | | | |
| Otras, sin distinción | | | | | | | | | | | | |
| Otras sobre equidad | | | | | | | | | | | | |
| Totales del n.º de actuaciones según el referente y Σ | | | | | | | | | | | | |
| Totales de equidad | | | | | | | | | | | | |
| Porcentaje (%) que comprende el referente o ámbito con relación al Plan General de Actuación de la IE | | | | | | | | | | | | |
| Porcentajes de equidad | | | | | | | | | | | | |