

Erasmus+ y la inspección educativa en la Comunidad de Madrid: diseño, desarrollo y enseñanzas de un proyecto europeo en educación de personas adultas

/

Erasmus+ and Educational Inspection in the Community of Madrid: Design, Development, and Lessons Learned from a European Adult Education Project

María Goretti Alonso-de-Castro*

Inspectora de Educación de la Dirección de Área Territorial Madrid-Este.

Telma Ruiz de la Peña Ruiz**

Inspectora de Educación de la Dirección de Área Territorial Madrid-Capital.

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i45.1073>

Resumen

Este artículo analiza en profundidad el diseño, la gestación y la ejecución de un proyecto Erasmus+ KA122-ADU promovido por la Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid. Se describe la conformación del equipo inicial, las principales barreras institucionales encontradas y las soluciones adoptadas para superarlas, así como la elección del ámbito de la educación de personas adultas como eje estratégico de intervención. Asimismo, se detalla el proceso de elaboración de instrumentos comunes para la recogida sistemática de evidencias y se presentan los resultados comparados de las movilidades realizadas en Bélgica, Finlandia, Francia, Grecia, Italia, Portugal y Suecia. A partir de este recorrido, el artículo reflexiona sobre las enseñanzas clave adquiridas y su impacto en la mejora de la supervisión educativa.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4745-9364>

** ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7872-9945>

En conjunto, el proyecto refuerza el papel estratégico de la inspección, impulsa la dimensión europea del aprendizaje y consolida un modelo de trabajo colaborativo con proyección en futuras iniciativas internacionales.

Palabras clave: Erasmus+; inspección educativa; educación de personas adultas; movilidad; sistemas educativos; supervisión

Abstract

This article provides an in-depth analysis of the design, development, and implementation of an Erasmus+ KA122-ADU project led by the Educational Inspectorate of the Community of Madrid. It outlines the formation of the initial team, the main institutional barriers encountered, and the solutions adopted to overcome them, as well as the selection of adult education as the project's strategic focus. The paper also details the development of common tools for the systematic collection of evidence and presents a comparative analysis of the mobilities carried out in Belgium, Finland, France, Italy, Greece, Portugal and Sweden. Building on this process, the article reflects on the key lessons learned and their contribution to improving educational supervision. Overall, the project strengthens the strategic role of the inspectorate, enhances the European dimension of learning, and consolidates a collaborative working model with potential for future international initiatives.

Keywords: Erasmus+; educational inspection; adult education; mobility; education systems; supervision

1. Introducción y contextualización

El proyecto Erasmus+ KA122-ADU, analizado en este artículo, representa una iniciativa que partió de la necesidad detectada por diversos equipos territoriales de avanzar hacia un modelo de supervisión más contextualizado, informado por la evidencia y alineado con las transformaciones sociales y educativas presentes en Europa (European Commission, 2024a, 2025a; Council of the European Union, 2021b). En este sentido, el proyecto no solo perseguía la observación de diferentes sistemas de educación de personas adultas, sino la incorporación de una dimensión internacional que permitiera

enriquecer las prácticas de supervisión y contribuir a la mejora de la calidad educativa desde una perspectiva comparada.

La motivación inicial surgió del convencimiento compartido por inspectores e inspectoras de las cinco Direcciones de Área Territorial de Madrid (DAT) de que la movilidad profesional constituye un recurso estratégico de desarrollo dentro de la función inspectora. Observar otras realidades educativas, contrastar modelos organizativos, analizar estructuras de gestión y conocer enfoques pedagógicos alternativos son experiencias que amplían el marco de referencia profesional y permiten introducir mejoras fundamentadas en la práctica internacional.

Este convencimiento enlaza directamente con el propósito central de Erasmus+, que, en su *Guía del Programa Erasmus+* (European Commission, 2025a), destaca la necesidad de impulsar la formación continua del personal educativo, promover la cooperación entre instituciones y fortalecer la capacidad de los sistemas educativos para innovar, modernizarse y responder a los retos emergentes.

Asimismo, los principios que orientan el programa —calidad, equidad, inclusión, digitalización, sostenibilidad, cooperación y excelencia educativa— encuentran una traducción directa en el trabajo de la inspección (European Commission, 2025a). La participación en proyectos de movilidad permite a los inspectores desarrollar competencias clave, como la capacidad para evaluar críticamente diferentes modelos educativos, identificar prácticas inspiradoras, comprender el impacto de los marcos normativos en la práctica y adquirir herramientas para asesorar y supervisar, con una visión más amplia y fundamentada. De este modo, proyectos como este no solo generan aprendizaje individual, sino que también fortalecen la institución inspectora como organismo encargado de garantizar la calidad del sistema educativo.

Además, el enfoque del proyecto en el ámbito de la educación de las personas adultas no fue una decisión menor. La educación de personas adultas es un área en expansión en los sistemas educativos europeos y una de las prioridades político-estratégicas de la Unión Europea, tal como recogen tanto el *Espacio Europeo de Educación* como la *Resolución del Consejo sobre una nueva agenda europea de aprendizaje de personas adultas 2021-2030* (Council of the European Union, 2021a, 2021b; European Commission, 2021, 2024a; UNESCO Institute for Lifelong Learning,

2022). Por ello, centrar el proyecto en este sector permite abordar cuestiones particularmente relevantes para la inspección: diversidad del alumnado, flexibilidad curricular, adaptación metodológica, itinerarios formativos personalizados, gestión distribuida y modelos de supervisión específicos para centros con alta complejidad social.

Por su parte, la Subdirección General de la Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid estableció en el apartado 8 de su Plan Anual de Actuación publicado mediante la Resolución de 30 de julio de 2025, de la Viceconsejería de Política y Organización Educativa, la clara voluntad de impulsar la participación de los inspectores de educación en los programas europeos de Erasmus+.

Fruto de esta combinación de motivaciones, necesidades institucionales, prioridades europeas y oportunidades estratégicas, surgió un proyecto ambicioso cuyo diseño, desarrollo, barreras encontradas, soluciones articuladas y resultados se analizan de manera detallada en las siguientes secciones de este artículo. Su ejecución demuestra que la participación en Erasmus+ no solo es posible desde la inspección educativa, sino que aporta un elevado valor añadido al servicio público educativo, reforzando su capacidad para responder a los retos y demandas de un sistema educativo en constante transformación (European Commission, 2021; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022).

2. Desarrollo del proyecto

El proyecto comenzó con la constitución de un equipo integrado por inspectores e inspectoras representantes de las cinco Direcciones de Área Territorial (DAT) de la Comunidad de Madrid. Esta composición plural no solo garantizaba el equilibrio territorial en la participación, sino que aportaba una visión diversa y complementaria del funcionamiento del sistema educativo madrileño y, en particular, del ámbito de la educación de personas adultas. Desde el primer momento, el grupo asumió un enfoque de trabajo colaborativo, compartiendo experiencias previas, inquietudes profesionales y expectativas sobre cómo un proyecto internacional podría fortalecer la labor supervisora.

Este grupo técnico se encargó de realizar un diseño inicial que incorporase objetivos claros, actividades, indicadores de logro y una preselección fundamentada de

posibles países de destino. La fase de diseño implicó analizar qué aspectos de los sistemas europeos podrían resultar más útiles para mejorar la supervisión educativa en Madrid, tales como los modelos de gestión, los procesos de evaluación inicial del alumnado adulto, las metodologías empleadas en entornos multiculturales o los mecanismos de coordinación interinstitucional. El equipo dedicó varias sesiones a consensuar cuáles serían los focos de observación prioritarios, estableciendo así la base para las actividades de movilidad.

Durante esta fase inicial, se llevó a cabo una consulta formal al Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) con el fin de determinar el sector Erasmus+ más adecuado para presentar el proyecto. La respuesta del SEPIE resultó determinante: al tratarse de inspectores (adultos que participarían en actividades de formación en contextos europeos), el sector idóneo era el de educación de personas adultas.

No solo se decidió presentar el proyecto como formación de personas adultas, como inspectores e inspectoras de educación, sino que además se centró en el análisis de centros, estructuras y modelos de educación de personas adultas en diferentes países europeos (Palencia Pulido y Ruiz de la Peña, 2023). El equipo consideraba que este ámbito educativo, a menudo poco visible en los análisis comparados, representaba sin embargo un campo de innovación pedagógica y organizativa donde se combinan retos como la diversidad del alumnado, la necesidad de itinerarios flexibles, la alfabetización digital, la integración de personas migrantes y el reconocimiento de competencias profesionales.

De este modo, el proyecto tomaba una doble perspectiva claramente definida: por un lado, abarcaría una dimensión formativa para los propios inspectores, que podrían observar prácticas y políticas educativas en primera persona; y, por otro, tendría una dimensión analítica centrada en comprender modelos de organización, supervisión y gestión de centros de educación de personas adultas aplicables o adaptables a la realidad madrileña.

En este proceso de diseño también se debatieron cuestiones como la duración de las movilidades, la pertinencia de incluir entrevistas con autoridades educativas locales, la conveniencia de visitar diferentes tipos de centros (urbano/periférico, más

académico/más enfocado a la profesionalización, especializado/generalista) y la necesidad de preparar instrumentos de observación que permitiesen comparar realidades tan distintas de manera rigurosa.

De este modo, el proyecto fue perfilándose como una propuesta coherente con los objetivos estratégicos de la Comisión Europea —especialmente en lo relativo al desarrollo profesional del personal educativo, la cooperación internacional y la mejora de la calidad— y, al mismo tiempo, ajustada a las necesidades reales de la Inspección Educativa madrileña (European Commission, 2025a).

2.1. Inicio del proyecto: obstáculos institucionales y soluciones adoptadas

En la primera convocatoria de 2023, el proyecto fue considerado no elegible debido a la falta de una persona con firma delegada como representante legal de la Consejería de Educación, un requisito según la normativa Erasmus+ para garantizar la validez jurídica y financiera. A pesar del compromiso del equipo y del trabajo previo, este obstáculo administrativo resultó insalvable. Los inspectores intentaron resolver la situación gestionando la delegación de firma a través de la Subdirección General de Inspección Educativa y la Dirección General de Recursos Humanos, pero, aunque ambas mostraron apoyo al proyecto, no fue posible formalizar dicha delegación dentro de los plazos establecidos, lo que puso de manifiesto la rigidez administrativa ante este tipo de iniciativas europeas.

De forma paralela, el equipo contactó con el Centro de Formación de Intercambios Internacionales (CFII), una institución que por su naturaleza y trayectoria parecía idónea como entidad solicitante; sin embargo, en ese momento no disponía de capacidad operativa para asumir un nuevo proyecto, lo que impidió concretar su participación en la convocatoria de 2023 pese a la buena interlocución. Esta situación llevó a que el proyecto, aun estando bien diseñado, no pudiera presentarse. No obstante, la experiencia permitió identificar la necesidad de contar con una entidad que superara las limitaciones administrativas existentes y ofreciera una visión transversal del sistema educativo madrileño.

En la siguiente convocatoria, esta opción se materializó gracias a la implicación del inspector responsable del CFII, que permitió retomar el proyecto desde un nuevo enfoque, ya que el centro reunía las condiciones necesarias: alcance en todas las DAT,

autonomía financiera y de gestión, y capacidad jurídica para actuar como representante legal en el marco de Erasmus+.

Este cambio organizativo marcó un punto de inflexión, ya que no solo permitió presentar el proyecto, sino que amplió su alcance al incorporar otros perfiles como asesores de formación y miembros del equipo directivo del CFII, en línea con el enfoque colaborativo de Erasmus+. Así, un proyecto inicialmente bloqueado por cuestiones administrativas encontró un encaje institucional adecuado que resultó clave para su éxito.

Finalmente, fue aprobado y financiado, evidenciando la importancia del liderazgo institucional, la coordinación entre departamentos y la búsqueda de soluciones ante limitaciones administrativas, así como la necesidad de alinear la visión técnica con el respaldo institucional para garantizar la viabilidad de iniciativas innovadoras.

2.2. Elaboración de instrumentos: plantillas y guías

Uno de los aspectos clave del proyecto fue el diseño colaborativo de plantillas e instrumentos comunes para garantizar la coherencia metodológica, la comparabilidad de resultados y la sistematicidad en la observación durante las movilidades. El equipo entendió que solo mediante un modelo compartido de recogida de información se podía generar conocimiento útil, por lo que estas herramientas de registro se concibieron como un elemento estructural y reflejo del rigor profesional del proyecto. El análisis de los datos registrados en cada una de las movilidades constituía el punto de partida para establecer paralelismos y diferencias entre los distintos sistemas educativos de los países visitados.

Para ello se desarrollaron dos instrumentos principales: la guía de entrevistas y la plantilla de memoria simplificada, ambos contruidos de manera consensuada tras analizar qué variables eran esenciales para comprender cómo se organiza, gestiona y supervisa la educación de personas adultas en los distintos países europeos.

La guía de entrevistas (Anexo I) constituye la herramienta central para la recogida de información durante las visitas a centros, administraciones educativas y equipos directivos. Su estructura incorpora apartados sobre:

- Organización del centro: estructuras internas, autonomía pedagógica y organizativa, coordinación docente, y composición de equipos directivos.
- Perfil del alumnado: características sociodemográficas, motivaciones, niveles de acceso, itinerarios y políticas de inclusión.
- Profesorado: titulación, trayectoria profesional, formación permanente y formas de organización docente.
- Metodologías empleadas: enfoques didácticos, modalidades de enseñanza, uso de tecnologías, metodologías activas, y personalización del aprendizaje.
- Sistemas de evaluación: procedimientos, criterios, existencia o no de evaluación diagnóstica inicial, e instrumentos utilizados.
- Titulaciones y certificación: relación con los marcos nacionales de cualificaciones, titulaciones oficiales o equivalencias disponibles.
- Programas específicos: atención a migrantes, alfabetización, formación profesional, competencias lingüísticas y digitales, y programas especiales para colectivos vulnerables.
- Relación con la administración educativa y supervisión: mecanismos de inspección, auditorías externas, autoevaluación institucional, protocolos de calidad y seguimiento.

Esta guía asegura que cualquier inspector, independientemente del país visitado, recoja información comparable y suficiente para construir posteriormente análisis transversales. La herramienta (entrevista semiestructurada) también permite formular preguntas abiertas que facilitaban la exploración de particularidades locales, enriqueciendo las evidencias sin perder la estructura común.

Por su parte, la plantilla de memoria simplificada (Anexo II) sirve de documento síntesis tras cada flujo de movilidad. Está orientada a valorar el grado de cumplimiento de los objetivos, describir las actividades realizadas y reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos. Incluye escalas de valoración, preguntas abiertas y apartados para identificar los siguientes aspectos:

- elementos especialmente relevantes del sistema educativo visitado,
- prácticas inspiradoras o transferibles,

- dificultades encontradas,
- propuestas para futuras movilidades,
- impacto esperado en la práctica inspectora.

Este formato de memoria combina información objetiva (mediante ítems valorativos comunes) y reflexión profesional (mediante respuestas abiertas cuidadosamente guiadas). De este modo, cada experiencia de movilidad genera no solo datos, sino también análisis cualitativos que complementan la información estructural recogida mediante entrevistas.

Ambas herramientas —guía y memoria— se han utilizado en todas las movilidades, y permiten generar evidencias homogéneas, comparables y sistemáticas sobre realidades educativas muy diversas.

2.3. Desarrollo de las movilidades y análisis comparado de las experiencias europeas

Las movilidades desarrolladas en el marco del proyecto han permitido observar sistemas educativos diversos, cada uno con particularidades estructurales, organizativas y pedagógicas que enriquecieron significativamente la visión comparada del equipo de inspección.

A través de visitas a centros, entrevistas con responsables educativos, análisis de documentación y observación directa de aulas, se puede construir una imagen detallada de cómo se articula la educación de personas adultas en esos países y qué principios y prácticas pueden ser transferidos o adaptados al contexto madrileño (European Commission, 2021).

En los siguientes subapartados se presenta un breve análisis de los aspectos más destacados identificados en los flujos de movilidad desarrollados en el proyecto, cuyas actividades concluyeron el 14 de abril de 2026.

2.3.1. Bélgica: diversidad lingüística, orientación técnica y supervisión mediante auditorías

La visita a los centros CVO (Centra voor Volwassenenonderwijs) en Bélgica permitió observar un sistema que combina multilingüismo, orientación técnica y fuerte

vinculación con el tejido económico y social (Vlaamse overheid, 2007; Vlaamse overheid, s.f.; Statistiek Vlaanderen, 2025). La amplia oferta formativa incluye desde alfabetización y enseñanza del neerlandés hasta programas técnicos y trayectorias conducentes a certificados y diplomas reconocidos oficialmente.

En cuanto a supervisión, Bélgica emplea un modelo basado en revisiones externas periódicas y visitas intermedias de la inspección educativa, orientadas tanto al control como a la mejora de la calidad (Onderwijsinspectie, s.f.; European Commission, 2026a).

2.3.2. Finlandia y Suecia: integración sociolaboral, personalización y confianza institucional

La movilidad a Finlandia puso de manifiesto un modelo educativo con un fuerte enfoque en la integración sociolaboral de personas migrantes y en la personalización de los itinerarios formativos, en un sistema donde la educación de personas adultas combina oferta general, formación profesional, educación liberal y formación vinculada al mercado de trabajo (Finnish National Agency for Education, 2022, 2023; European Commission, 2026b).

Un aspecto particularmente llamativo para el equipo inspector fue el alto grado de confianza profesional e institucional, coherente con un sistema que otorga un papel central a la profesionalidad docente y a la responsabilidad de los centros (Finnish National Agency for Education, 2023).

El modelo de Suecia presenta importantes similitudes con el finlandés, especialmente en su enfoque hacia el aprendizaje permanente, la flexibilidad de los itinerarios y la fuerte orientación a la inclusión social y laboral. La educación de personas adultas sueca, articulada en torno al sistema *Komvux*, combina formación general y profesional con amplias oportunidades de personalización, apoyándose en un alto grado de confianza institucional y autonomía de los centros (European Commission, 2023c; Swedish National Agency for Education, s.f.). Asimismo, comparte con Finlandia el énfasis en la equidad, la segunda oportunidad educativa y la adaptación a las necesidades individuales del alumnado, en un marco de políticas públicas consolidadas de aprendizaje a lo largo de la vida.

2.3.3. Francia: estructura GRETA, profesionalización y enfoque en calidad

En Francia, la movilidad permitió constatar el papel central de los GRETA (Groupements d'Établissements), entidades públicas que agrupan a varios centros educativos para ofrecer formación a personas adultas (Ministère de l'Éducation nationale, 2025). Estos organismos representan un modelo maduro de cooperación institucional y articulación territorial, con una gran implicación tanto del sistema educativo como del tejido empresarial y de los servicios públicos de empleo. A diferencia del modelo español, más fragmentado, los GRETA funcionan como redes coordinadas que unifican criterios pedagógicos, gestionan recursos de forma conjunta y diseñan itinerarios formativos con fuerte conexión al mercado laboral.

Un aspecto destacado fue la importancia atribuida a la calidad y a la formalización de procesos. Asimismo, la colaboración entre administración, centros y empresas ofreció un ejemplo significativo de gestión distribuida, con participación real y efectiva de múltiples agentes (Ministère de l'Éducation nationale, 2025; European Commission, 2023a; Alonso-de-Castro *et al.*, 2025). Esto dio lugar a prácticas de acompañamiento, orientación y seguimiento del alumnado que mostraron un alto impacto en la empleabilidad y la continuidad formativa.

2.3.4. Grecia: flexibilidad pedagógica, autonomía docente y ausencia de supervisión externa

La movilidad a la *Second Chance School de Heraclión* (Creta) permitió observar un modelo de educación de personas adultas caracterizado por una elevada flexibilidad organizativa y una fuerte autonomía pedagógica de los equipos docentes (Ministry of Education, Sports and Religious Affairs, s.f.). Estos centros, promovidos por el Estado griego, buscan facilitar el acceso a la educación a población adulta mediante itinerarios adaptados a perfiles altamente heterogéneos, lo que exige una individualización significativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Un rasgo distintivo es el papel central del profesorado en la toma de decisiones curriculares: cada docente ajusta contenidos, competencias y metodologías en función de las características del grupo, reforzando un enfoque centrado en el alumnado (European Commission, 2024b). Esta autonomía se ve respaldada por una formación

específica en educación de personas adultas, que puntúa para el acceso a estos puestos.

El proceso educativo se inicia con entrevistas diagnósticas que permiten diseñar itinerarios personalizados, seguidas de evaluaciones intermedias y finales (European Commission, 2024b; Ministry of Education, Sports and Religious Affairs, s.f.). En contraste con otros sistemas europeos, destaca la ausencia de inspección educativa externa: la supervisión recae exclusivamente en la dirección del centro y no interfiere en los aspectos pedagógicos, lo que refuerza la confianza en la profesionalidad docente.

2.3.5. Italia (Bologna): consolidación organizativa de los CPIA y evaluación inicial estructurada

En Italia, la movilidad al CPIA Metropolitano de Bologna permitió descubrir un sistema de educación de personas adultas altamente estructurado y con un fuerte respaldo institucional. Los CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) constituyen centros públicos específicos para educación de personas adultos, con una organización territorial definida y una visión integral de los procesos educativos, desde la alfabetización hasta la obtención de titulaciones oficiales (Ministero dell'Istruzione e del Merito, s.f.-a, s.f.-b).

Además, el trabajo con la Dirección General regional ayudó a conocer la organización de las políticas de esta etapa educativa a nivel territorial, incluyendo la atención a colectivos vulnerables como menores extranjeros no acompañados y la coordinación entre servicios educativos y sociales.

La organización colegiada observada en Italia, junto con su modelo de liderazgo pedagógico y administrativo, aportó al equipo inspector una buena referencia sobre formas de gestión que consiguen un equilibrio entre autonomía profesional, responsabilidad institucional y supervisión regional (Ministero dell'Istruzione e del Merito, s.f.-a, s.f.-c; European Commission, 2023b).

2.3.6. Portugal: sistema integrado de cualificaciones, orientación permanente y digitalización

En Portugal, la educación de personas adultas se articula a través del Sistema Nacional de Cualificaciones, en el que los *Centros Qualifica* desempeñan un papel central como dispositivos de orientación, reconocimiento y certificación de competencias (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.f.). Este modelo está dirigido a personas adultas con baja cualificación que buscan completar su escolaridad o mejorar su perfil profesional, ofreciendo itinerarios flexibles que combinan formación básica, secundaria y cualificación profesional, con posibilidad de doble certificación.

Uno de los elementos más relevantes es el énfasis en el reconocimiento de aprendizajes previos (RVCC), que facilita la acreditación de competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o personal, reforzando la conexión entre educación y empleo. Asimismo, la orientación y mentoría continua constituyen pilares del sistema, acompañando al alumnado en todo su itinerario formativo (European Commission, 2025b).

El modelo portugués destaca también por su alto grado de digitalización administrativa, que permite la gestión integrada de la información académica y el seguimiento del alumnado a nivel nacional (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.f.; European Commission, 2025b). En conjunto, se trata de un sistema cohesionado que articula de manera eficaz la escolarización, la cualificación profesional y la empleabilidad.

3. Aprendizajes destacados y utilidad para la Inspección Educativa

El análisis comparado ha aportado enseñanzas que van más allá de la simple observación de prácticas educativas en otros países y han dado lugar a repensar la función supervisora en la Comunidad de Madrid.

Uno de los aspectos más destacados ha sido la importancia central de la evaluación inicial en los sistemas de educación de personas adultas visitados. En países como Finlandia o Italia, esta evaluación se concibe como la puerta de entrada a itinerarios personalizados, permitiendo a los centros ajustar la oferta formativa al nivel competencial, las necesidades sociolingüísticas y las trayectorias previas del alumnado

adulto (Finnish National Agency for Education, 2017, 2022; Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2019a, 2019b, 2021). Este enfoque contrasta con el modelo madrileño, que presenta mayor heterogeneidad en su aplicación.

Otro aprendizaje ha sido la necesidad de fortalecer la colaboración interinstitucional. En los diferentes países, la educación de personas adultas aparece estrechamente vinculada a servicios sociales, administraciones locales, agencias de empleo, entidades de voluntariado y organizaciones no gubernamentales (Council of the European Union, 2021a; European Commission, 2021; Ministero dell'Istruzione e del Merito, s.f.-c). Esta interdependencia se considera un elemento constitutivo de la oferta educativa, de manera que los centros funcionan como nexos con múltiples servicios que acompañan a la persona adulta en sus transiciones vitales y profesionales.

Asimismo, el proyecto ha permitido comprender la utilidad de modelos de supervisión que combinan control y acompañamiento, más allá de la fiscalización o de la asistencia técnica. En Francia, Bélgica o Italia se observaron enfoques de supervisión que integran revisión externa, autoevaluación institucional y procesos de seguimiento orientados a la mejora continua (European Commission, 2021; Onderwijsinspectie, s.f.). Esta combinación proporciona un equilibrio entre responsabilidad pública, transparencia, profesionalidad y autonomía docente.

También resulta especialmente significativa la constatación del papel esencial del liderazgo directivo especializado para garantizar el buen funcionamiento de los centros de educación de personas adultas. En todos los países visitados, los equipos directivos disponían de una buena configuración profesional, con perfiles especializados en gestión administrativa, orientación, supervisión pedagógica, coordinación de necesidades específicas y planificación de itinerarios formativos. Este nivel de especialización permite abordar de manera eficaz la complejidad de los centros de personas adultas, caracterizados por la diversidad de su alumnado, la necesidad de itinerarios flexibles y la coexistencia de programas de alfabetización, certificación académica, formación profesional y enseñanza lingüística.

El proyecto también ha puesto de manifiesto que los centros de educación de personas adultas desempeñan un papel esencial en la cohesión social, especialmente

en contextos migratorios. La educación de personas adultas no se limita a la adquisición de competencias académicas, sino que actúa como un mecanismo de integración social, acceso al empleo, participación ciudadana y construcción de identidad comunitaria (Council of the European Union, 2021a; European Commission, 2024a; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022). Se pudo observar cómo esta función se articula mediante alianzas institucionales, programas específicos, tutorías individualizadas y prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión.

Finalmente, los flujos de movilidad han permitido comprobar el rol de la inspección educativa como agente de transferencia de buenas prácticas internacionales (European Commission, 2025a). La observación sistemática de centros europeos ha permitido identificar modelos de organización, metodologías, protocolos de evaluación y mecanismos de gestión que, con las adaptaciones necesarias, pueden enriquecer el funcionamiento de los centros madrileños.

4. Discusión

Las observaciones recogidas con el proyecto permiten reflexionar sobre el papel estratégico que debe asumir la inspección educativa en la educación de personas adultas y, más ampliamente, en la supervisión de políticas formativas que atienden a colectivos diversos y en continua transformación (European Commission, 2021; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022). La dimensión comparada proporcionada por las movilidades ha puesto de relieve que los países que presentan modelos educativos eficaces en este ámbito (como Francia, Finlandia, Bélgica, Italia, Grecia o Portugal) comparten una serie de elementos estructurantes que merecen especial atención desde la perspectiva inspectora.

En primer lugar, destaca la flexibilidad organizativa como una característica fundamental de los centros europeos de educación de personas adultas. En Francia, Italia, Finlandia, Bélgica, así como en Grecia y Portugal (cada uno desde sus particularidades) se observa que los centros que obtienen mejores resultados disponen de márgenes amplios para adaptar horarios, agrupamientos, itinerarios, modalidades y metodologías (European Commission, 2021). Esta flexibilidad no es improvisada, sino fruto de un marco de autonomía regulada que les permite responder

con rapidez a las necesidades formativas de personas adultas con trayectorias vitales, laborales y educativas muy diversas.

En segundo lugar, los países visitados coinciden en la profesionalización del profesorado como elemento clave para garantizar la calidad en la educación de personas adultas. Esto se manifiesta tanto en la formación inicial específica —que en algunos casos incluye itinerarios especializados en enseñanza de adultos, alfabetización o integración lingüística— como en la formación continua, especialmente visible en sistemas como los de Finlandia, Suecia o Portugal (European Commission, 2021; Finnish National Agency for Education, 2023). Asimismo, se observó una elevada cultura de coordinación docente, revisión interna de prácticas y trabajo conjunto con orientadores, trabajadores sociales y especialistas en necesidades educativas.

Otro aspecto crucial identificado en el análisis comparado es la centralidad de los sistemas de evaluación diagnóstica, especialmente aquellos aplicados al inicio del itinerario educativo. En Finlandia e Italia, así como en Grecia y Portugal, esta evaluación constituye el punto de partida para definir los objetivos de aprendizaje, decidir el nivel de incorporación y diseñar un itinerario que sea realista, progresivo y personalizado (Finnish National Agency for Education, 2017, 2022; Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2019a, 2019b, 2021; Alonso-de-Castro *et al.*, 2026). No se trata únicamente de medir conocimientos, sino de comprender la situación socioeducativa de cada adulto para ajustar las oportunidades formativas.

Asimismo, se ha podido constatar el papel esencial de las redes interinstitucionales, diseñadas para sostener procesos educativos que van más allá del aula. En los países visitados, la educación de personas adultas se articula con servicios sociales, instituciones municipales, agencias de empleo, organizaciones de migrantes y entidades del tercer sector, con especial desarrollo en modelos como los de Francia, Italia o Portugal (Council of the European Union, 2021a; European Commission, 2021; Ministère de l'Éducation nationale, 2025; Ministero dell'Istruzione e del Merito, s.f.-c). Esta lógica de red proporciona apoyo integral al alumnado y multiplica el impacto de las acciones educativas.

Finalmente, la experiencia ha puesto en evidencia que los proyectos Erasmus+ poseen un alto potencial para fortalecer la cultura profesional compartida dentro de la inspección educativa (European Commission, 2025a; Alonso-de-Castro y García-Peñalvo, 2023). Las movilidades permiten a los inspectores contrastar realidades, debatir enfoques, compartir criterios y generar conocimiento conjunto. Además de su impacto individual, estos proyectos fomentan una identidad profesional colectiva basada en el análisis crítico y en la apertura a la innovación. La participación conjunta en procesos de observación, reflexión y sistematización refuerza el trabajo colaborativo, al tiempo que abre nuevas vías de innovación supervisora, especialmente en campos donde la normativa, la práctica y las necesidades sociales avanzan rápidamente.

5. Conclusiones

El proyecto Erasmus+ ha demostrado que es posible articular iniciativas internacionales dentro de la Inspección Educativa siempre que existan estructuras institucionales adecuadas, flexibles y con capacidad de liderazgo. La experiencia ha puesto de manifiesto que, cuando se alinean los marcos organizativos, las voluntades profesionales y las condiciones administrativas, la inspección educativa no solo puede participar en proyectos europeos, sino que puede desempeñar un papel protagonista en ellos, aportando una mirada sistémica y una capacidad de análisis difícilmente sustituible por otros perfiles (European Commission, 2025a).

Uno de los factores decisivos para garantizar el éxito del proyecto ha sido la coordinación estrecha entre inspectores e inspectoras de las cinco DAT, un aspecto que contribuyó no solo a la coherencia interna del diseño, sino también a la consolidación de una cultura profesional compartida basada en el diálogo, la reflexión conjunta y la toma de decisiones colegiada. Esta coordinación puede ir más allá de las dinámicas habituales de trabajo territorial, permitiendo crear un marco estable de cooperación interterritorial en torno a objetivos comunes, una práctica que puede y debe mantenerse más allá del propio proyecto a través del trabajo de los equipos de ámbito de la Comunidad de Madrid (Orden 732/2021, 2021).

Igualmente, fue determinante el liderazgo institucional del CFII, que asumió la responsabilidad administrativa y jurídica del proyecto en un momento en el que la

estructura central no podía ofrecer dicha cobertura. Su papel como entidad transversal con autonomía de gestión permitió salvar barreras que en la primera convocatoria habían resultado insalvables y abrió la posibilidad de integrar a otros perfiles profesionales —como asesores de formación y miembros del equipo directivo del centro— enriqueciendo el proyecto y ampliando sus horizontes de impacto. Este liderazgo demostró que la colaboración entre estructuras de formación e inspección genera sinergias altamente productivas.

El uso de instrumentos comunes de recogida de información cuantitativa y cualitativa, diseñados colaborativamente, también resultó esencial para el éxito del proyecto. Gracias a ellos, es posible sistematizar el análisis comparado, generar un corpus homogéneo de datos y disponer de un método replicable para futuros proyectos europeos. Esta experiencia aporta una vía clara para fortalecer la supervisión basada en evidencias y para profesionalizar los procesos de análisis comparado dentro de la inspección educativa.

Los aprendizajes derivados del proyecto pueden ofrecer una buena base para impulsar mejoras en la supervisión de la educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid. Entre dichas mejoras destacan: reforzar la evaluación diagnóstica inicial; promover el liderazgo directivo especializado; fomentar la colaboración interinstitucional; y revisar el equilibrio entre supervisión normativa y acompañamiento pedagógico (Council of the European Union, 2021a; European Commission, 2021). Estos elementos, observados recurrentemente en los países visitados, pueden contribuir a modernizar y fortalecer la supervisión educativa en un sector clave para la cohesión social.

En síntesis, el proyecto no solo ha permitido lograr sus objetivos, sino que abre un camino prometedor para futuras iniciativas europeas lideradas por la inspección educativa y para consolidar un modelo de trabajo colaborativo que puede servir de referencia para otros proyectos institucionales de carácter internacional.

Agradecimientos

Se agradece al CFII su valiosa contribución como entidad beneficiaria del proyecto 2024-1-ES01-KA122-ADU-000237550, Mejora de la calidad educativa en los centros

de educación de personas adultas, objeto de este artículo, cuyo apoyo y colaboración han sido fundamentales para su desarrollo y ejecución.

También se agradece el apoyo recibido por Luis Abad Merino, Subdirector General de Inspección Educativa, tanto por su respaldo institucional al proyecto como por las facilidades otorgadas para la participación del personal en las movilidades y su revisión de este artículo.

Financiación

El artículo no ha recibido financiación específica, si bien el proyecto en el que se fundamenta ha sido financiado por la Unión Europea. El proyecto está registrado en la Plataforma de Resultados Erasmus+, accesible en: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2024-1-ES01-KA122-ADU-000237550>



Conflicto de Intereses

Ninguno

Referencias bibliográficas

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (s.f.). *Centros Qualifica: Orientação e qualificação de adultos*. Lisboa. <https://www.qualifica.gov.pt/#/>

Alonso-de-Castro, M. G., y García-Peñalvo, F. J. (2023). Uso de las TIC y los proyectos de buenas prácticas Erasmus+. *Supervisión* 21, 70(70). <https://doi.org/10.52149/Sp21/70.3>

Alonso-de-Castro, M. G., Gil Serrano, A., Luengo Cáceres, F., y Arribas Barroso, S. (2026). Gobernanza y calidad en el sistema educativo finlandés: De la inspección a la evaluación para la mejora. *Avances en Supervisión Educativa*, (44). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i44.1015>

Alonso-de-Castro, M. G., Araya Gutiérrez, V., y Rodríguez Parente, I. (2025). Formación de personas adultas en Francia y España: Un análisis comparado desde la perspectiva de la supervisión educativa. *Supervisión* 21, 78(78). <https://doi.org/10.52149/Sp21/78.3>

- Council of the European Union. (2021a). Resolution on a new European agenda for adult learning 2021-2030. *EUR-Lex*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214(01))
- Council of the European Union. (2021b). Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). *EUR-Lex*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- European Commission. (2021). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications*. Eurydice. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/788535>
- European Commission. (2023a). *Eurydice Eurypedia: Adult education and training in France*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/france/adult-education-and-training>
- European Commission. (2023b). *Eurydice Eurypedia: Adult education and training in Italy*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/italy/adult-education-and-training>
- European Commission. (2023c). *Eurydice Eurypedia: Adult education and training in Sweden*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/sweden/adult-education-and-training>
- European Commission. (2024a). *Adult learning initiatives. European Education Area*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/adult-learning/about-adult-learning>
- European Commission. (2024b). *Eurydice Eurypedia: Adult education and training in Greece*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/greece/adult-education-and-training>
- European Commission. (2025a). *Erasmus+ Programme Guide 2026*. Erasmus+. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-programme-guide-2026>
- European Commission. (2025b). *Eurydice Eurypedia: Adult education and training in Portugal*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/portugal/adult-education-and-training>
- European Commission. (2026a). *Eurydice Eurypedia: Adult education and training in Belgium (Flemish Community)*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/belgium-flemish-community/adult-education-and-training>

- European Commission. (2026b). *Eurydice Eurypedia: Adult education and training in Finland*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/finland/adult-education-and-training>
- Finnish National Agency for Education. (2017). *National core curriculum for basic education for adults 2017*. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/national-core-curriculum-basic-education-adults-2017>
- Finnish National Agency for Education. (2022). *National core curriculum for integration training 2022*. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/national-core-curriculum-integration-training-2022>
- Finnish National Agency for Education. (2023). *Education in Finland 2023*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/7.6.23%20Education%20in%20Finland%202023.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2025). *La formation continue des adultes à l'Éducation nationale*. <https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-des-adultes-l-education-nationale-3035>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2019a). *CPIA - Patto Formativo Individuale - attivazione delle funzioni sul portale SIDI*. <https://www.mim.gov.it/-/cpia-patto-formativo-individuale-attivazione-delle-funzioni-sul-portale-sidi>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2019b). *Valutazione e certificazione nei percorsi di istruzione degli adulti a.s. 2019/2020*. <https://www.mim.gov.it/-/valutazione-e-certificazione-nei-percorsi-di-istruzione-degli-adulti-a-s-2019-2020>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2021). *Linee guida*. Disponibile en <https://www.mim.gov.it/documents/20182/6735034/Linee%2BGuida.pdf/a37f48be-1bb9-a472-f0fd-b6fcb9466905?t=1665071911562>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (s.f.-a). *I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA)*. Disponibile en <https://www.mim.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (s.f.-b). *Istruzione degli adulti*. Disponibile en <https://www.mim.gov.it/istruzione-degli-adulti>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (s.f.-c). *Ruolo dei CPIA*. Disponibile en <https://www.mim.gov.it/ruolo-dei-cpia>
- Ministry of Education, Sports and Religious Affairs. (s.f.). *Second Chance Schools in Greece*. Athens. Disponibile en <https://goo.su/CCbaq>
- Onderwijsinspectie. (s.f.). *Toezicht op de onderwijskwaliteit (Supervisión de la calidad*

- educativa*). Vlaanderen.be. Disponible en <https://goo.su/QP9Pd8>
- Orden 732/2021, de 24 de marzo, 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. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* de 7 de abril de 2021. <https://goo.su/DL5Q7>
- Palencia Pulido, I., y Ruiz de la Peña T. (2023). El sistema educativo español. Una aproximación sociológica. *Supervisión* 21, 70(70). <https://doi.org/10.52149/Sp21/70.8>
- Resolución de 30 de julio de 2025, de la Viceconsejería de Política y Organización Educativa, por la que se aprueba el Plan Anual de Actuación de la Inspección Educativa para el curso 2025-2026. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid* de 13 de agosto de 2025. <https://goo.su/YzKZ>
- Statistiek Vlaanderen. (2025). *Studiebewijzen volwassenenonderwijs (Certificados de educación para adultos)*. Disponible en <https://goo.su/YzKZ>
- Swedish National Agency for Education (Skolverket). (s.f.). Adult education in Sweden (Komvux). Disponible en <https://www.skolverket.se/undervisning/komvux>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *Fifth global report on adult learning and education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning Hamburg, Germany. https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/GRALE5_EN_FullReport15June2022.pdf
- Vlaamse overheid. (2007). Decreet betreffende het volwassenenonderwijs (Decreto relativo a la educación de personas adultas). *Edulex*. Disponible en <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13914>
- Vlaamse overheid. (s.f.). *Nederlands als tweede taal (NT2) (Neerlandés como segunda lengua)*. Disponible en <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nederlands-tweede-taal>

ANEXO I – Guía para la Educación de Personas Adultas

Información General

- **Nombre del Centro:** Centro de Intercambios Internacionales; <<institución de destino>>
- **Código:** No aplica
- **País:** España - <<país de destino>>
- **Localidad:** Madrid - <<localidad o localidades de destino>>
- **Fecha de la visita:** del <<fecha inicio – fecha fin>>)

Perfil del Centro

Historia

- ¿Cuándo se abrió el centro?
- ¿Siempre ha sido un centro de formación de adultos? Sí [] No []
- Describa brevemente la evolución del centro: <<si aplica incluirlo>>

Relación con las Administraciones

- Dependencia del centro:
 - Administración educativa: Sí [] No []
 - Administración local: Sí [] No []

Estudiantes

- **Perfil socioeconómico predominante:**
- **Edades habituales:**
- **Motivaciones principales para matricularse:**
- **Formación previa más común:**
- ¿Se realiza alguna prueba de valoración inicial? Sí [] No []
 - En caso afirmativo, describa en qué consisten:

Ofertas Educativas

Tipos de Enseñanzas Impartidas. Marque las opciones ofrecidas:

- Alfabetización []
- Enseñanzas Regladas: Simplemente los preparan para los exámenes, no hay cursos como tal, pero tienen las tres opciones para sacar el título
 - Inicial []
 - Secundaria []
 - Bachillerato []
- Formación Profesional:
 - Grado Básico []
 - Talleres para alumnos con dificultades de aprendizaje []
- Idiomas []
- Competencias Digitales []
- Cursos para preparación de pruebas de acceso a estudios superiores []
- Otros:

Modalidades

- Presencial []
- Semi-presencial []
- Online []
- Porcentaje de alumnado matriculado en cada modalidad:

.../...

.../...

Programas Específicos

- ¿Existen programas específicos para jóvenes? Sí No
- ¿Hay colaboración con empresas, ONGs u otros agentes? Sí No
 - Describa brevemente:

Organización y Gestión

- ¿El centro tiene autonomía pedagógica, organizativa y de gestión? Sí No
- Documentos que regulan la autonomía:
 - Organizativa:
 - Pedagógica:
 - Gestión:
- **Participación de la comunidad educativa:**
 - ¿Cómo participa en decisiones pedagógicas y de gestión?
- **Equipos directivos:**
 - ¿Existen criterios específicos para su formación? Sí No
 - ¿Cómo se organizan e integran los equipos directivos?

Profesorado

- **Número total de profesores:**
- **Relación profesor/alumno:**
- **Titulación y preparación específica del profesorado:**
- **Organización del profesorado:**
 - Por materias Por ámbitos Otros: por profesiones o cualificaciones

Metodología

- ¿Qué enfoques pedagógicos se utilizan? (describa brevemente):
- ¿La enseñanza se adapta a las necesidades diversas de los estudiantes? Sí No
- Modalidad predominante: Presencial Semi-presencial Online no se han obtenido estadísticas concretas
- **Horario del centro:** Mañana Tarde Ambos
- **Dedicación horaria por materias o ámbitos:**
- ¿Los grupos cuentan con tutores? Sí No
 - Funciones del tutor:

Evaluación y Supervisión

Evaluación

- ¿Se realiza una evaluación inicial a los estudiantes? Sí No
 - En caso afirmativo, describa brevemente:
- Métodos de evaluación utilizados:
 - Exámenes escritos
 - Proyectos prácticos
 - Otros:
- **Porcentaje mínimo de asistencia para enseñanzas presenciales:**
- **Documentos oficiales de evaluación utilizados:**
 - Nombre:
 - Elementos que integran dichos documentos:

.../...

.../...

Supervisión

- ¿El centro está sujeto a supervisión externa? Sí [] No []
- Frecuencia de la supervisión:
- Áreas supervisadas:
 - Convivencia []
 - Organización []
 - Atención educativa []
 - Resultados []
 - Otros:
- ¿Existen protocolos de actuación definidos para la supervisión? Sí [] No []
 - Describa los protocolos:

Desafíos y Oportunidades

- Principales desafíos actuales:
- Planes futuros o proyectos destacados:

Conexión con el Sistema Educativo y la Comunidad

- ¿Conducen las enseñanzas del centro a titulaciones oficiales? Sí [] No []
 - En caso afirmativo, indique cuáles:
- Conexión con el resto del sistema educativo:
 - Titulaciones que permiten continuar estudios:
 - Alternativas que ofrecen frente a las enseñanzas regladas:
- ¿El centro participa en proyectos nacionales o internacionales? Sí [] No []
 - Nacionales:
 - Internacionales:
- Compromiso con la Agenda 2030:
 - Áreas de compromiso:
 - Cómo se concretan dichos compromisos:

Entrevistador/a: <<inspectores/as participantes >>

Cargo: Inspectore/as de educación de Madrid-XX

Observaciones adicionales:

ANEXO II - Cuestionario-Memoria de Movilidad Erasmus+

Información General

- **Nombre del Centro:**
- **Código:**
- **País:**
- **Localidad:**
- **Fecha de la visita:**

Se indica el nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones con la escala: 1 - Totalmente en desacuerdo; 2 - En desacuerdo; 3 – Neutral; 4 - De acuerdo; 5 - Totalmente de acuerdo y se explican los aspectos más relevantes

Cumplimiento de objetivos

1. He logrado los objetivos principales de mi movilidad.
2. La movilidad me ha permitido adquirir conocimientos específicos sobre la organización de la educación en el país de destino.
3. Los objetivos específicos definidos antes de la movilidad se cumplieron satisfactoriamente.

Actividades realizadas

4. Las actividades realizadas durante la movilidad fueron pertinentes y bien organizadas.
5. Las visitas y reuniones programadas contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje.
6. Las herramientas y recursos proporcionados por la institución de acogida fueron útiles y adecuados.

Resultados de aprendizaje

7. He mejorado mis competencias profesionales gracias a esta experiencia.
8. Los aprendizajes adquiridos durante la movilidad son aplicables en mi centro de origen.
9. La movilidad ha contribuido al desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas en mi trabajo.

Impacto y transferencia

10. Los conocimientos adquiridos tendrán un impacto positivo en mi comunidad educativa -
11. Tengo un plan claro para difundir los resultados de la movilidad en mi centro de origen -

Satisfacción general

12. Estoy satisfecho/a con la experiencia global de la movilidad Erasmus+.
13. Considero que esta movilidad fue una experiencia inclusiva y sostenible

Propuestas de mejora

14. Las metodologías empleadas podrían adaptarse o mejorarse en futuras movilizaciones
15. El apoyo recibido durante la movilidad (lingüístico, logístico, administrativo) fue adecuado.

Comentarios generales

- ¿Qué aspectos valoras más positivamente de la movilidad?
- ¿Qué mejorarías en futuras experiencias similares?
- ¿Cómo planeas implementar los aprendizajes adquiridos en tu trabajo diario?

Participantes:

Cargo: