



Universidad de Valladolid

Trabajo Fin de Máster

***“EL PAPEL DE LA INSPECCIÓN
EDUCATIVA EN EL DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN BASADA EN
COMPETENCIAS”***

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INSPECCIÓN, DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE ORGANIZACIONES
Y PROGRAMAS EDUCATIVOS**

Alumna: M. TERESA ALVARADO TURIEL.

Tutor: PAULINO MARTÍN SECO.



«Liberarla de preocupaciones burocráticas intensificando su carácter técnico; acercar el Inspector a la Escuela y al Maestro con afán tutelar, con ánimo de aportar su ciencia y su experiencia para infundir nuevo espíritu a la enseñanza; convertirle en Profesor ambulante, transformándole, por tanto, en verdadero consejero escolar que trabaja en la Escuela con el Maestro, y como Maestro ofreciendo el ejemplo de sus lecciones modelo.»

Preámbulo del Decreto de Organización de la Inspección de Educación de 2 diciembre de 1932



Agradecimientos

A mis dos chicos, a mi familia, por los espacios de desconexión necesaria, por creer en mí y animarme cuando todo era gris y el final parecía estar lejos ... ¡somos un gran equipo!

Álex, ¡cómo ayudan esos abrazos de concentración! Gracias, mi niño.

Al profesorado del Máster, por compartir y transmitir tarde tras tarde su pasión por la educación, por hacerme crecer como profesional, haciéndome depositaria de tanto.

A mi tutor de este Trabajo Fin de Máster, Paulino, ... GRACIAS por tu infinita paciencia. Me has guiado, asesorado, escuchado y animado en esos momentos que creía no poder con todo y el tiempo se me escapaba de las manos.



Índice de contenido

1. Introducción	14
2. Objetivos	17
2.1. Objetivo general	17
2.2. Objetivos específicos	17
3. Metodología	18
4. Estado de la cuestión	19
4.1. Las competencias en el ámbito de la educación	20
4.1.1. Marco teórico	21
4.1.2. Marco normativo	23
4.2. Modelo educativo basado en competencias	29
4.2.1. Nivel meso: desde el centro educativo	32
4.2.2. Nivel micro: desde el aula	37
4.3. Inspección educativa	44
4.3.1. Marco teórico	45
4.3.2. Marco normativo	48
4.3.3. Marco desempeño	53
4.4. La inspección educativa en el desarrollo de educación basada en competencias	58
5. Análisis de la investigación documental	62
5.1. Nivel meso: análisis del estudio desde el centro educativo	65
5.2. Nivel micro: análisis del estudio desde el aula	70
6. Discusión y conclusiones	75
7. Propuesta	76
8. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	82
8.1. Limitaciones del estudio	82
8.2. Futuras líneas de investigación	82
9. Bibliografía	84



9.1. Marco legal 92

10. Anexos 94

10.1. Anexo 1.- Calendario implantación de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación 94

10.2. Anexo 2.- Educación tradicional frente al Educación Basada en Competencias (EBC) 95

10.3. Anexo 3.- Estudio de los aspectos que favorecen el desarrollo de la educación basada en competencias 96

10.3.1. Anexo 3.1.- En relación con las actuaciones ordinarias 96

10.3.2. Anexo 3.2.- Tablas comparativas porcentuales 104

10.4. Anexo 4.- Protocolo de actuación: Desarrollo de la educación basada en competencias en los centros educativos de CyL 105





Índice de figuras

Figura 1.- Palabras clave en el TFM: Papel de la IE en el desarrollo de las competencias	18
Figura 2.- Relación entre los conceptos que confluyen en el papel de la IE en el desarrollo EBC.....	20
Figura 3.- Los pilares del conocimiento (Delors, 1996)	22
Figura 4.- Jerarquía normativa: nivel estatal y autonómico	24
Figura 5.- Eje cronológico de las Leyes Regulatoras del Sistema Educativo.....	24
Figura 6.- Jerarquía normativa: nivel estatal y autonómico	25
Figura 7.- Evolución competencias en el desarrollo de las diferentes leyes educativas	25
Figura 8.-Competencias clave en el Sistema Educativo (RD 95/2022, RD 157/2022, RD 217/2022).....	26
Figura 9.- Estructura Curricular	27
Figura 10.- De la escuela del pasado a la escuela del siglo XXI	30
Figura 11.- Las seis competencias de la educación para los estudiantes y la sociedad	31
Figura 12.- Esquema comparativo entre los modelos de la administración escolar y la gestión educativa	33
Figura 13.- Proyecto Educativo del Centro y ejemplo de los documentos que lo pueden conformar.....	35
Figura 14.- Características del modelo de enseñanza en competencias.....	38
Figura 15.- ¿Aula DUA?.....	39
Figura 16.- El cono del aprendizaje de Edgar Dale	40
Figura 17.- Modelos tradicionales de aprendizaje versus educación basada en competencias	42



Figura 18.- Formas de trabajo en el aula que favorecen el desarrollo de las competencias (Esteban, 2022) 43

Figura 19.- Nuevos entornos de aprendizaje..... 43

Figura 20.-Definición y conceptualización de la supervisión educativa..... 47

Figura 21.- “La supervisión educativa como función principal de la inspección. Características y propósitos” 47

Figura 22.- Estructura orgánica de la Consejería de Educación..... 49

Figura 23.- Concreción de las actuaciones de la Inspección educativa en CyL.. 53

Figura 24.-Experiencia de intervención en el ámbito pedagógico (Silva, 2008a) 54

Figura 25.- Clasificación de las visitas según su finalidad, Ramo Traver (1999) 56

Figura 26.- Técnicas de supervisión utilizadas por la Inspección Educativa..... 56

Figura 27.- Instrumentos de supervisión de la Inspección Educativa 57

Figura 28.- Funciones inherentes a la inspección educativa 58

Figura 29.- Palabras inauguró Giner de los Ríos el primer curso de la Institución Libre de Enseñanza (1880) 60

Figura 30.- Nube de palabras con conceptos que influyen en la educación basada en competencias..... 63

Figura 31.- Aspectos que influyen en la educación basada en competencias y sus referencias..... 64

Figura 32.- Tabla de la relación de las funciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC..... 65

Figura 33.- Relación de las funciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC 66

Figura 34.- Tabla de la relación de las atribuciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC..... 66

Figura 35.- Relación de las atribuciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC 67

Figura 36.- Relación de las actuaciones ordinarias de la IE con los aspectos que favorecen la EBC..... 68



Figura 37.- Gráfica comparativa a nivel MESO de los diferentes niveles de concreción 68

Figura 38.- Tabla de la relación de las funciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC..... 71

Figura 39.- Relación de las funciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC 71

Figura 40.- Tabla de la relación de las atribuciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC..... 72

Figura 41.- Relación de las atribuciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC 73

Figura 42.- Relación de las actuaciones ordinarias de la IE con los aspectos que favorecen la EBC..... 73

Figura 43.- Gráfica comparativa a nivel MICRO de los diferentes niveles de concreción 74

Figura 44.- Representación de los ejes a tratar en las actuaciones prioritarias de la Inspección Educativa 78

Figura 45.- Propuesta de actuación de la inspección educativa, en relación con el modelo educativo de la educación basada en competencias..... 81

Figura 46.- Calendario Implantación LOMLOE..... 94

Figura 47.- Educación tradicional frente al aprendizaje basado en competencias 95

Figura 48.- Relación de las actuaciones ordinarias de la IE con los aspectos que favorecen la EBC..... 99

Figura 49.- Relación de las actuaciones ordinarias de la IE con los aspectos que favorecen la EBC..... 103

Figura 50.- Comparativa funciones, atribuciones y actuaciones en el nivel MESO 104

Figura 51.- Comparativa funciones, atribuciones y actuaciones en el nivel MICRO 104



Lista de Acrónimos y Abreviaturas

- ABC: Aprendizaje Basado en Competencias.
- ABP: Aprendizaje Basado en Proyectos.
- ABPr: Aprendizaje Basado en Problemas.
- CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CFIE: Centro de Formación e Innovación Educativa.
- COVID-19: Disease Coronavirus 2019.
- CyL: Comunidad Autónoma de Castilla y León.
- DeSeCo: Proyecto de **Definición** y **Selección** de **Competencias** de la OCDE.
- ECD (Orden —): Orden publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- EBC: Educación Basada en Competencias.
- EI: Educación Infantil.
- EP: Educación Primaria.
- ESO: Educación Secundaria Obligatoria.
- INEE: Instituto nacional de Evaluación Educativa.
- INTEF: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- LOE: Ley Orgánica de Educación.
- LOMLOE: Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación.
- MEFP: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en sus siglas inglesas OECD.
- ODS: Objetivo de Desarrollo Sostenible.
- OIT: Organización Internacional del Trabajo.
- PDF: Portable Document Format (Formato de Documento Portátil).



PEC: Proyecto Educativo de Centro.

PFC: Plan de Formación de Centro.

PISA: Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE).

RAE: Real Academia Española.

RD: Real Decreto.

REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

S.: Siglo.

TAC: Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento.

TFM: Trabajo Fin de Máster.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

UE: Unión Europea.

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).





A lo largo del presente Trabajo Fin de Máster todas las referencias para las que se utiliza la forma de masculino genérico deben entenderse aplicables indistintamente a hombres y mujeres, como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva.





Resumen

El avance al que se están produciendo los cambios económicos y sociales en nuestro entorno hace que el sistema educativo no pueda quedarse impasible ante los mismos, debiendo adquirir nuevos retos educativos, que requieren de la integración de nuevos enfoques sobre cómo desarrollar modelos educativos que desarrollen la educación basada en competencias; y estos cambios no pueden generarse sin la implicación de todos los actores de la comunidad educativa, cada sector desde su ámbito debe hacer su contribución a un bien común, con la demanda explícita de que los inspectores, como factor esencial de calidad, participen en la mejora.

El estudio realizado en este Trabajo Fin de Máster constata que, la inspección educativa está ampliamente centrada en la supervisión de la norma y en la gestión administrativa, siendo necesario un enfoque de cambio, según el cual las actuaciones de la inspección educativa tengan su escenario en y con los centros y las comunidades educativas que los conforman, en el desarrollo de un tema tan esencial y demandado cómo es la educación basada en competencias, adquiriendo un matiz más pedagógico y menos burocrático.

Palabras clave:

Inspección educativa, asesoramiento, supervisión, competencias clave, competencias específicas, aprendizaje basado en competencias, calidad educativa.



Abstract

The progress to which economic and social changes are taking place in our environment means that the education system cannot remain indifferent to them, and must acquire new educational challenges, which require the integration of new approaches on how to develop educational models that develop competence-based education; and these changes cannot be brought about without the involvement of all actors in the educational community, each sector from its area must make its contribution to a common good, with the explicit demand that inspectors, as an essential quality factor, participate in the improvement.

The study carried out in this Master's Degree work shows that the educational inspection is largely focused on regulatory supervision and administrative management, being necessary a change approach, according to which the actions of the educational inspection have their stage in and with the centers and the educational communities that make them up, in the development of such an essential and demanded subject as competency-based education, acquiring a more pedagogical and less bureaucratic nuance.

Keywords:

Educational inspection, advice, supervision, key competence, specific competence, competency-based learning, teacher training, educational quality.



1. Introducción

Es incuestionable que nos encontramos inmersos en una sociedad cambiante que demanda al sistema educativo una transformación dirigida a dar respuesta a los nuevos modelos económicos y sociales instaurados en la actual Sociedad de la Información (Bell, 1973) y del Conocimiento (Druker, 1996), con el fin de alcanzar un Sistema Educativo ecuánime y de calidad.

En esta línea, Pérez (2007) señala que la Sociedad de la Información y del Conocimiento dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida.

Por tanto, para afrontar con éxito el cambio social y económico es imprescindible tal y como señala la Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), percibir la educación como el eje para garantizar “la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos, promoviendo al mismo tiempo los valores democráticos, la igualdad, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural” y “la prosperidad económica sostenible, las transiciones ecológica y digital y la empleabilidad”. La crisis sociosanitaria y el confinamiento vivido en estos últimos tiempos ha acelerado la visión general de la necesidad de este cambio: se han empezado a considerar escenarios educativos más allá de las cuatro paredes a puerta cerrada del aula, dotando a las metodologías docentes, la digitalización, la educación basada en competencias y proyectos, a la inclusión y equidad, y a la participación y colaboración en los ámbitos educativos de un importante protagonismo, abriendo el camino a nuevas oportunidades, fomentando el aprendizaje competencial y la cultura participativa desde una dimensión comunicacional y relacional, tan necesarias en educación. Siendo este un buen punto de inicio para encaminarnos hacia un sistema educativo de calidad.

Sin embargo, la búsqueda de la calidad del sistema educativo comporta la asunción de retos por todos los participantes en el mismo; cada sector desde su ámbito debe hacer su contribución a un bien común, sin perder nunca de vista que el alumnado es el centro del sistema, en base a la consecución de los objetivos que marca para cada una de las etapas educativas y enseñanzas la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en lo sucesivo LOMLOE).



Es preciso insistir en que la COVID-19 ha tenido un gran impacto, en aspectos sociales, políticos, económicos, culturales, ..., y, por ende, educativos, causando un punto de inflexión que ha supuesto un profundo análisis sobre el sistema educativo y lo que de él se demanda, promoviendo nuevos modelos educativos ante la diversidad de stakeholders¹ internos y externos a los centros docentes que deben afrontar retos tanto individuales, como colectivos, en el que el problema no es ya la cantidad de información que los estudiantes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales y sociales (Pérez Gómez, 2007).

En este contexto, la propuesta del Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) nace de la preocupación por dar una respuesta educativa adecuada al alumnado del S. XXI. Un alumnado que vive en una sociedad que avanza a un ritmo vertiginoso que afecta en mayor o menor medida a formas de entender la vida y de vivirla.

El sistema educativo no puede mostrarse impasible ante esta realidad, y la inspección educativa, garante del cumplimiento de la norma y factor fundamental para la mejora de la calidad de la educación, tal y como lo reconoce el Decreto 92/2004, de 29 de julio, por el que se regula la Inspección Educativa en Castilla y León, debe de ser un elemento imprescindible en la implementación y el desarrollo de todas aquellas actividades, programas y proyectos conducentes a la consecución de la calidad en los centros educativos, desde el asesoramiento, orientación e información a los mismos, sin olvidar la supervisión y el control como acción constructiva.

Dentro de este marco, se puede entrever que la principal característica de un sistema educativo de calidad debe partir de la gestión integral de los centros educativos. Difícilmente nos encontraremos dos centros iguales, cada centro educativo tiene su propia realidad, y es el estudio de ese contexto el que nos va a dar las líneas de trabajo, marcadas por las idiosincrasias del entorno. Llegados este punto, en el desarrollo del presente TFM se evidenciará que la inspección educativa tiene un papel esencial en la consecución de un sistema educativo ecuánime y de calidad, debiendo liderar junto con los equipos directivos de los centros el cambio y la necesaria adaptación a la realidad de la sociedad actual, para ello se analizarán los aspectos favorecedores del desarrollo

¹ Son aquellos grupos que pueden afectar o ser afectados por el logro de los propósitos (Freeman, 2004) del Sistema Educativo.

En el caso de las instituciones educativas se podrían distinguir: alumnado, docentes, familias, personal no docente, entorno inmediato, otros centros docentes, centro médico, empresas,...



de una educación basada en competencias, como Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018), con el fin de confrontarlos con las funciones y atribuciones que desarrolla la inspección educativa en el ejercicio de su desempeño profesional de manera que se delimiten actuaciones dirigidas a ser agentes activos en los centros educativos

En esta línea argumental, Sarasúa (2019) señala que “la labor de la Inspección tiene que incidir significativamente en el aula, en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la mejora de la organización y funcionamiento de los centros”, el autor incide en que la Inspección Educativa debe dar vida a los centros y ser uno de los medios que más contribuyan a mejorar la Educación.

Por otra parte, conviene subrayar que, la LOMLOE plantea en el Título VII las funciones, atribuciones y principios de la Inspección Educativa, según las cuales se dirige al inspector hacia la asunción de un rol de asesor del centro educativo y de su equipo directivo en el establecimiento y la consecución de mejoras, dentro de la normativa vigente.

Atendiendo a estas consideraciones, la pretensión con de este TFM es analizar el papel de la inspección educativa y su trabajo en y con los centros en el desarrollo del modelo educativo basado en competencias, entendido éste como mejora, y por otro lado, aunque sin perder la relación, tratar de hacer una aportación de mejora al Sistema Educativo desde el estudio de las competencias clave y su desarrollo en los centros educativos a partir de los cambios metodológicos necesarios, con el acompañamiento, orientación y asesoramiento de la inspección educativa.

Para alcanzar, o realizar un acercamiento a lo que se pretende, inicialmente se plantean unos objetivos y la metodología a emplear en este trabajo, reflejados en los capítulos 2 y 3 respectivamente, para posteriormente, en el capítulo 4, atender a cuál es la situación actual con respecto al modelo competencial en el Sistema Educativo y el papel que desempeña la inspección educativa en este terreno, esgrimiendo un estado de la cuestión en torno a estos aspectos, y los conceptos que los configuran, encauzando, a partir de un análisis pormenorizado de los estudios previos y los aspectos tratados en el capítulo 5, una propuesta de actuación de la inspección ante el desarrollo del aprendizaje competencial, tanto a nivel meso (el centro docente), como micro (el aula), que se abordará en el capítulo 7 del presente TFM, después de las conclusiones obtenidas en el capítulo 6 tras el análisis realizado, para finalizar con la exposición en el capítulo 8 de las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.



2. Objetivos

Con el desarrollo de este TFM se pretende alcanzar un objetivo general relacionado con las competencias adquiridas con el conjunto de asignaturas cursadas, aplicando los conocimientos adquiridos y siendo capaz de ejercitar un enfrentamiento a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con las áreas de estudio.

De este objetivo general, se desprenden unos objetivos específicos que van a enmarcar y dirigir el TFM hacia la elaboración de una propuesta, que permita aplicar modelos de supervisión y control, en el ámbito pedagógico, curricular y organizativo, para mejorar el funcionamiento de los centros educativos y de los programas implantados en los mismos, siempre con el fin último de dar una respuesta educativa adecuada al alumnado del S. XXI.

2.1. Objetivo general

La finalidad de este trabajo es:

- Realizar una propuesta de mejora de la actuación de la inspección educativa con el objeto de mejorar el desarrollo de la educación basada en competencias en los centros educativos y en las aulas, como nuevo paradigma de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

2.2. Objetivos específicos

En definitiva, con este trabajo se pretenden dos objetivos específicos:

- Enfocar la función inspectora en el Sistema Educativo ante el cambio socioeconómico, cultural y, por ende, educativo que estamos viviendo.
- Hacer una propuesta, tras el análisis de los resultados obtenidos en el estudio previo en el estado de la cuestión, del papel de la inspección educativa en la implementación y desarrollo de la educación basada en competencias en los centros educativos, dentro del marco legal existente.



Figura 1.- Palabras clave en el TFM: Papel de la IE en el desarrollo de las competencias

Fuente: Elaboración propia con la herramienta <https://wordart.com/>

3. Metodología

El presente TFM busca comprender la realidad educativa para transformarla a través de una investigación aplicada cuya finalidad es mejorar el sistema educativo al ofrecer una propuesta de mejora a las nuevas situaciones que tienen que afrontar los diferentes sectores de la comunidad educativa, centrándonos en el desempeño de las funciones y atribuciones de la inspección educativa.

Se ha focalizado la atención en el desarrollo del modelo educativo basado en competencias y el papel de la inspección educativa en el mismo, ajustándonos en el nivel meso y micro del sistema educativo, es decir, en el centro educativo y más concretamente en las aulas, y a partir de un análisis documental, se pretende elaborar una propuesta viable, de un modelo de inspección educativa operativa que satisfaga las necesidades que se demandan socialmente.

Cabe destacar que según la clasificación de Zorrilla (1993), el trabajo realizado es una investigación aplicada a la búsqueda del conocimiento de la realidad educativa en un contexto determinado “para hacer, para actuar, para construir y para modificar”, la cual se orienta hacia el cambio y la toma de decisiones buscando garantizar mejores resultados educativos.

Con el fin de realizar un análisis crítico del estado de la cuestión actualmente en cuanto al papel de la inspección educativa en el desarrollo de la educación basada en competencias, se llevará a cabo una búsqueda y contraste de bibliografía reciente y posteriormente un trabajo de integración, análisis y crítica de la información

La principal técnica que se empleará en la recogida de la información es la de lectura y documentación en entornos físicos y virtuales, a la cual se ha de aunar el



registro y recolección de datos a partir de las aportaciones de estudios e investigaciones previas realizadas sobre la temática.

Posteriormente se realizará un análisis reflexivo de los datos y aportaciones de diferentes autores y normativas aplicables, confrontando los estudios y la norma en relación con los principales conceptos objeto de este TFM con el fin de establecer una propuesta de mejora ajustada y adaptada al sistema educativo que se pretende alcanzar en el S. XXI.

4. Estado de la cuestión

Con el fin de acotar el objeto de estudio de este TFM se plantea la delimitación de tres aspectos que confluyen en el papel de la inspección educativa en el desarrollo de las competencias, a partir de los cuales, y viendo la direccionalidad que se pretende llevar a cabo en la exposición y posterior propuesta, se reflejarán los estudios previos llevados a cabo por diferentes autores, en relación con los mismos:

- Competencia: este concepto procedente del latín *cum* y *petere* es entendido como “capacidad de” y en los últimos tiempos está muy presente en los contextos educativos. Las competencias son más que conocimientos y destrezas, como recoge en su descripción general el Proyecto DeSeCo² (2002), involucran la habilidad de enfrentar demandas complejas, “apoyándose en” y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. El Proyecto DeSeCo considera que las competencias evolucionan a lo largo de la vida, pues ellas no se adquieren de una vez para siempre, pudiendo enriquecerse o perderse; así como volverse menos relevantes porque el entorno se transforma o pueden transformarse a medida que la persona se adapta a nuevos entornos y situaciones.
- Educación basada en competencias: Valle y Manso (2013) señalan que el aprendizaje por competencias es un nuevo paradigma educativo, un nuevo enfoque sobre cómo desarrollar procesos de aprendizaje más eficaces en las escuelas, y más allá de ellas, como respuesta desde la educación a la sociedad contemporánea. Asimismo, estos autores afirman que hay un debate abierto en cuanto al aprendizaje basado en competencias, habiendo personas que han

² Proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), OECD según su sigla inglesa, encargado de Definir y Seleccionar las Competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad.

podido interpretar el aprendizaje por competencias tan solo como un nuevo cambio terminológico, mientras que podemos encontrarnos con colectivos que defienden que es un planteamiento teórico nuevo y que puede suponer mejoras, pero que estas no llegarán hasta que no se cumplan algunos requisitos previos (Tiana, 2011).

- Inspección educativa: con carácter general las tres funciones inherentes al desempeño del ejercicio de la inspección educativa, como se recoge tanto en la norma básica, la LOMLOE, como en la normativa propia de nuestra comunidad, el Decreto 92/2004, de 29 de julio, son las de controlar, asesorar y evaluar, estando íntimamente relacionadas entre sí. No se debe obviar que estas tres funciones serían estériles si no condujeran a la mejora de la calidad del sistema educativo (Martín, 2021). Tras exponer las coordenadas trazadas en el estudio, se profundizará en los conceptos señalados con el fin de construir unos cimientos a partir de estudios realizados previamente que den consistencia al TFM.

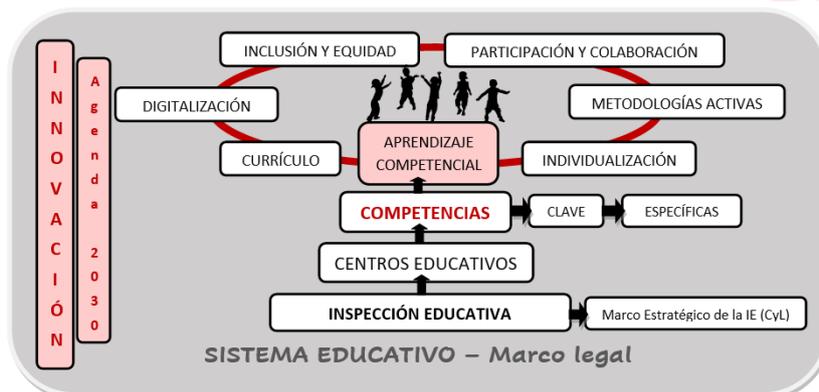


Figura 2.- Relación entre los conceptos que confluyen en el papel de la IE en el desarrollo EBC
Fuente: Elaboración propia. Imagen: <https://pixabay.com/es/>

4.1. Las competencias en el ámbito de la educación

Se ha debatido mucho y, por consiguiente, se encuentra mucha literatura en relación con las competencias en el ámbito educativo. En la actualidad, la LOMLOE centra su propuesta curricular en este modelo educativo, de forma que, desde todas y cada una de las áreas, materias o ámbitos, se debe aportar para la adquisición de las competencias clave y específicas planteadas en los diferentes reales decretos, que regulan las diferentes etapas educativas.

Se considera necesario enmarcar teórica y normativamente el término de competencia educativa con el fin de dar sentido al desarrollo de la educación basada en competencias.



4.1.1. Marco teórico

El concepto de competencia ha evolucionado y como se ha indicado anteriormente, son muchos los estudios que han abordado la noción de competencia. Denyer *et al.* (2007) señalan que la literatura existente sobre el tema no permite establecer que las competencias fueron valoradas por las empresas, antes que por la escuela; Guzmán y Marín (2011) en su línea argumental señalan que, si bien las competencias parecen ser empujadas en gran medida por el trabajo y la economía, también es cierto que representan una posibilidad de cambio para la educación.

En este sentido, no encontramos una definición universalmente aceptada del concepto de competencia, sin embargo, en el estudio realizado se han hallado autores que proponen definiciones que favorecen la delimitación del término:

- Ser competente en un ámbito determinado es tener los conocimientos necesarios para desenvolverse en ese ámbito y ser capaz de utilizarlos actuando con eficacia en el desarrollo de actividades y tareas relacionadas con él (Coll y Marchesi, 2007).
- Las competencias son actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizandolos diferentes saberes: ser, hacer y conocer (Tobón *et al.*, 2010).
- La competencia vendría a ser una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos (López, 2016).
- Las competencias incluyen más que el conocimiento y la comprensión, y tienen en cuenta la habilidad aplicada al desempeñar una tarea (habilidad), así como la mentalidad con la que el alumno desarrolla esa tarea (actitud) (Comisión Europea, 2018).

Dentro de este marco conceptual, conviene subrayar que el Informe Delors (1996) previene que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento que convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio:

- Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión;
- Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno;
- Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas;

- Aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

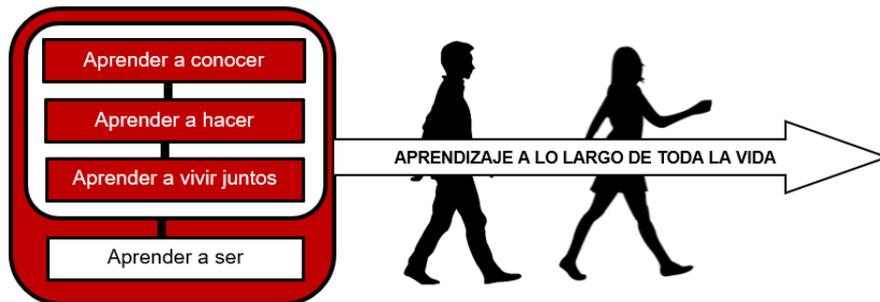


Figura 3.- Los pilares del conocimiento (Delors, 1996)

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe Delors. Imagen adaptada de: <https://pixabay.com/es/>

La Unión Europea ha revisado tanto el concepto de competencia como el marco de referencia de competencias clave que propuso en 2006 (Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente), en esta recomendación define las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes.

Las recomendaciones de Unión Europea (UE) insisten en que las competencias clave, como establece el marco de referencia, se desarrollan con una perspectiva de aprendizaje permanente, desde la primera infancia hasta la vida adulta, y mediante el aprendizaje formal, el no formal y el informal en todos los contextos, incluidos la familia, el centro educativo, el lugar de trabajo, el entorno, ...

Con objeto de evaluar el grado de adquisición de determinados conocimientos y habilidades del alumnado en matemáticas, ciencias y lectura, la OCDE realiza por encargo de los gobiernos y sus instituciones educativas en los países miembro y en varios países asociados el Informe PISA, es una evaluación cuyo fin es contribuir a evaluar de forma sistemática lo que los jóvenes saben y son capaces de hacer próximos a finalizar su Educación Secundaria Obligatoria.

Martín (2021) señala que la justificación de la participación en esta evaluación por parte de España arranca la propuesta de la política educativa del momento, que se plantea que el objetivo principal de cualquier sistema educativo es que los ciudadanos sean capaces de aunar su conocimiento básico y aplicado.

Por otra parte, en el seno de la Unión Europea, la Comunicación de la Comisión al Parlamento, denominado "Rethinking Education" (2012), trata sobre un nuevo concepto de educación, cuya idea es que los sistemas educativos de los países de la UE deben fomentar la educación basada en competencias clave, fomentar la inclusión



educativa, el ámbito digital, atender a la mejora de resultados y la reducción de los principales indicadores relacionados que les afectan negativamente como el abandono educativo temprano, el fracaso escolar o la falta de empleabilidad entre los jóvenes.

En un contexto más amplio, actualmente el documento de referencia de la educación a nivel global es la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Cada objetivo de la Agenda 2030 necesita de la educación para dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores necesarios que le permitirán vivir con dignidad, construir sus propias vidas y contribuir a las sociedades en que viven.

Al mismo tiempo el documento España 2050³ tiene como uno de sus objetivos garantizar la prosperidad y el bienestar de la ciudadanía en el futuro con fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de largo plazo, cuyo principal desafío es el educativo, promoviendo, entre otros aspectos, una construcción abierta del currículum, centrado en la adquisición y evaluación competencial.

Atendiendo a las consideraciones expuestas se deja constancia de la importancia que actualmente tienen las competencias en el desarrollo educativo del centro y de las aulas, cuando ya informes como los de la CEPAL⁴ y la UNESCO (1992) habían advertido hace tiempo que el conocimiento se convertiría en el elemento central para la nueva sociedad.

En este contexto, dado el protagonismo que adquiere el desarrollo competencial en el ámbito educativo, se hace necesario abordar el marco legislativo ante “la existencia de una tendencia sobre la política educativa de los organismos supranacionales hacia el enfoque competencial” (Núñez, 2016), analizando como a partir de las decisiones, acuerdos y normativa publicada a nivel nacional, las competencias clave se materializan en los centros educativos, y más concretamente, en las aulas.

4.1.2. Marco normativo

En este punto, se precisa concretar, con el fin de conocer el marco legal en el que se desarrollan las competencias, la jerarquía normativa existente en España, tanto a nivel estatal, como a nivel autonómico como puede observarse en la siguiente figura.

³ <https://www.espana2050.com/espana2050>

⁴ La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) es una de las cinco comisiones regionales de las Naciones Unidas encargadas de promover el desarrollo económico y social de su respectiva región del mundo.

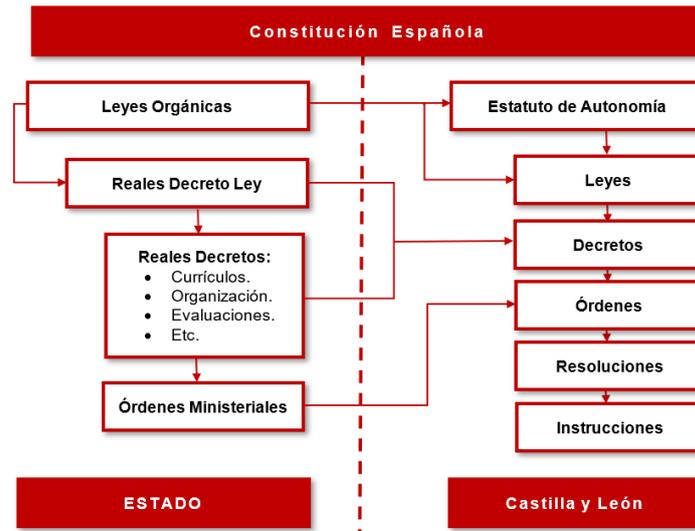


Figura 4.- Jerarquía normativa: nivel estatal y autonómico

Fuente: Elaboración propia a partir de apuntes del módulo “Sistema Educativo Español. Contexto, marco estratégico y jurídico” del curso “Función Inspector para docentes” (CSFP de CyL)

En el territorio español se han ido sucediendo leyes educativas que han ido reformando diferentes aspectos del Sistema Educativo, en tal sentido, Puelles (2008) indica que en los últimos doscientos años se pueden contabilizar numerosos cambios, en el currículo, en la duración de la escolaridad obligatoria, en los diferentes niveles de enseñanza que integran el sistema educativo o en la formación profesional.



Figura 5.- Eje cronológico de las Leyes Regulatoras del Sistema Educativo.

Fuente: Elaboración propia

Bolívar (2008) señala que el concepto de competencias “clave” o básicas tiene su origen en los años 70 con motivo de los cambios vertiginosos a nivel tecnológico y organizativo, sin embargo, indica el autor, que la introducción de las competencias básicas o clave (key competences) en la Educación Obligatoria en Francia o España responde, principalmente, a las Recomendaciones sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente del Parlamento Europeo y el Consejo (2006/962/CE).

Con el desarrollo normativo de cada una de las leyes educativas en el territorio español, los currículos derivados de cada una de estas reformas han ido adecuando las competencias al marco europeo y las demandas que van surgiendo a nivel social.

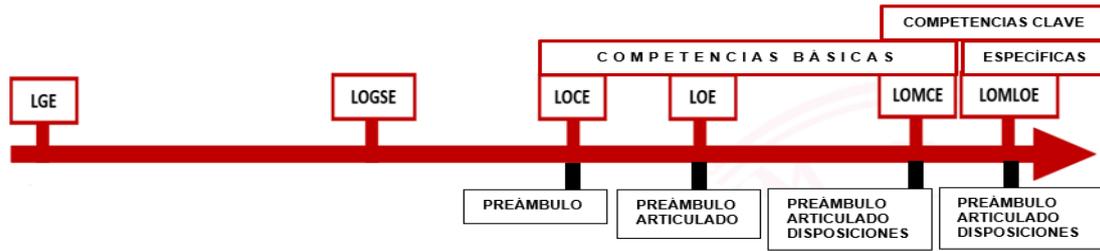


Figura 6.- Jerarquía normativa: nivel estatal y autonómico

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta las diferentes leyes educativas del territorio español desde la Ley General de Educación de 1970; es la LOCE (2002), la que introduce por primera vez las competencias básicas, como elemento sobre el que se desarrollarán las evaluaciones de diagnóstico. Pero la LOE (2006) es la ley en la que aparece por primera vez el término de competencias básicas dentro de la definición del currículo.

COMPETENCIAS EN LAS LEYES EDUCATIVAS			
LOCE	LOE	LOMCE	LOMLOE
Competencias Básicas	Competencias Básicas	Competencias Clave	Competencias Clave
No define competencias	Competencia en comunicación lingüística	Comunicación lingüística	Competencia en comunicación lingüística
	Competencia matemática	Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología	Competencia plurilingüe
	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Competencia digital	Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
	Tratamiento de la información y competencia digital	Conciencia y expresiones culturales	Competencia digital
	Competencia cultural y artística	Competencias sociales y cívicas	Competencia en conciencia y expresión culturales
	Competencia social y ciudadana	Aprender a aprender	Competencia ciudadana
	Competencia para aprender a aprender	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	Competencia personal, social y de aprender a aprender
	Autonomía e iniciativa personal		Competencia emprendedora

Figura 7.- Evolución competencias en el desarrollo de las diferentes leyes educativas

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, como desarrollo curricular de la LOE se publicaron los reales decretos por los que se establecían las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y la ESO, estableciéndose el marco legal hacia el modelo de desarrollo de estas competencias básicas (ver figura 7).

Con posterioridad se publica la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE). En esta Ley, Cortés (2014) indica que las competencias siguen siendo elemento esencial curricular, cambia su denominación a competencias clave, pasando de ser 8 a 7 (ver figura 7).

Por consiguiente, la LOMCE mantiene las competencias como un elemento curricular con la misma categoría que los objetivos, contenidos, metodologías, los estándares y resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación, siendo estos últimos el referente para determinar el grado de adquisición de las competencias. Esto es así porque España ha de cumplir con la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente y en el marco del Programa denominado en el Horizonte 2020⁵.

En lo que afecta a las competencias, el desarrollo normativo de la LOMCE, además de los reales decretos que establecen los currículos básicos de la Educación Primaria, de ESO y Bachillerato, se publicó la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de las tres etapas educativas.

La ley más reciente, y en proceso de implantación ([Anexo 1](#)), la LOMLOE, indica Reina (2021), recoge las recomendaciones elaboradas desde diversos países (visión internacional comparada) en los Organismos Internacionales (visión supranacional), haciendo referencia expresa en su articulado al currículo competencial, sostenibilidad, competencia digital-conectividad, inclusividad, pilares básicos del modelo de educación acordado en la Agenda 2030 para un mundo más sostenible y próspero.

En definitiva, en cuanto a terminología, el Sistema Educativo español adopta la denominación de competencias clave definidas por la Unión Europea (RD 126/2014), considerándolas imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Con el desarrollo de la LOMLOE se identifican ocho competencias clave.

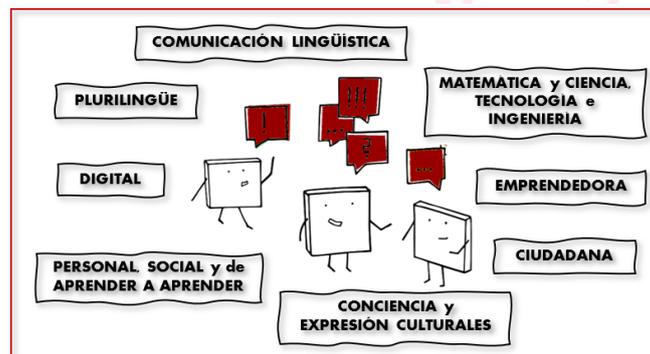


Figura 8.-Competencias clave en el Sistema Educativo (RD 95/2022, RD 157/2022, RD 217/2022)
Fuente: Elaboración propia. Imagen: <https://pixabay.com/es/>

⁵ El objetivo general del Programa Horizonte Europa es alcanzar un impacto científico, tecnológico, económico y social de las inversiones de la UE en I+D+i, fortaleciendo de esta manera sus bases científicas y tecnológicas y fomentando la competitividad de todos los Estados Miembros (EEMM). (<https://www.horizonteeuropa.es/que-es>)

En cuanto al desarrollo normativo derivado de la implantación de la LOMLOE cabe destacar los reales decretos por los que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En ellos se definen dos tipos de competencias:

- Las competencias clave son los desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Las competencias clave aparecen recogidas en el perfil de salida⁶ del alumnado al término de la enseñanza básica y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- Las competencias específicas son los desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el perfil de salida del alumnado, y por otra, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación.

No debemos perder de vista en cuanto al desarrollo de la educación basada en competencias que Coll y Martín (2021) previenen que la meta del aprendizaje no son los contenidos sino las competencias.

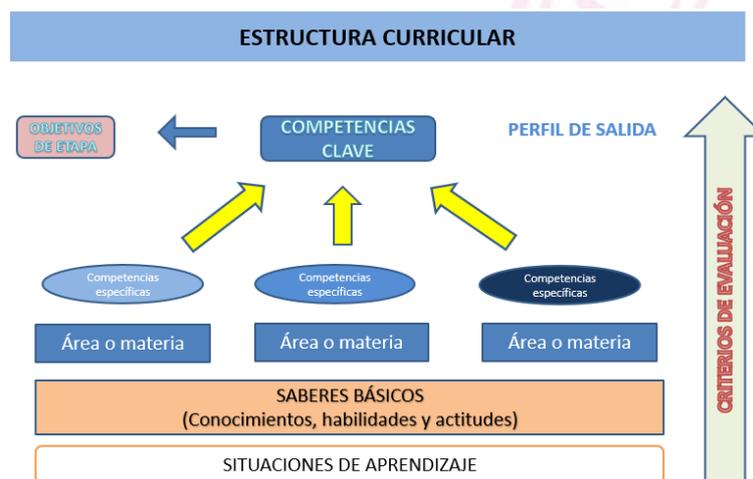


Figura 9.- Estructura Curricular

Fuente: Presentación "La LOMLOE y el nuevo modelo curricular" (Calleja, 2022)

⁶ El perfil de salida del alumnado es aquel que al término de la enseñanza básica fija las competencias que todo el alumnado debe haber adquirido y desarrollado al finalizar la enseñanza básica, constituye el referente último del desempeño competencial, tanto en la evaluación de las distintas etapas y modalidades de la formación básica, como para la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.



Para desempeñar estas competencias de una manera efectiva en determinadas situaciones, y enmarcadas dentro de la normativa educativa en vigor, se requiere de una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) según nos indican Gonczi y Athanasou (1996), con la “intención de producir algo para sí y para los demás” (Obaya *et ul.*, 2011).

Del análisis de la nueva estructura curricular de los reales decretos que desarrollan la LOMLOE, se extrae que:

- Las diferentes competencias se relacionan entre sí.
- Las competencias no se corresponden directa ni unívocamente con una única materia.
- No existe jerarquía entre las competencias. Todas las competencias se consideran con el mismo rango de importancia, pues cada una permite que el alumno desempeñe de forma óptima su vida en la sociedad.
- Cada una de las competencias clave se desglosará en una serie de descriptores operativos que identifican las habilidades relacionadas con cada una de las competencias que el alumnado debe haber adquirido y desarrollado cuando complete cada una de las etapas a las que estos se refieren.
 - Cada una de las competencias específicas aparecerá vinculada a los descriptores operativos de las competencias clave a cuyo logro contribuyan.

La nueva ley educativa, en su desarrollo en los reales decretos de las diferentes etapas educativas por las que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas hace referencia entre sus principios pedagógicos a la realización de proyectos significativos para el alumnado, en esta línea, Blanchard y Muzás (2020) afirman que se deja atrás la mera transmisión de conocimientos para que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje desde infantil.

Según Cano (2008) existen tres elementos que caracterizan las competencias y que se deben tener siempre en cuenta en su marco de desempeño:

1. Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal. Ser competente implica saber seleccionar en cada contexto el conocimiento que resulta pertinente en ese momento con tal de resolver el problema.
2. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, permanente y con experiencia a lo largo de la vida.
3. Suponen acción reflexiva y mejora permanente. El hecho de tener una dimensión aplicada (la capacidad de transferir conocimientos, actitudes y habilidades a



situaciones prácticas para resolverlas eficazmente) no implica la repetición mecánica de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible reflexionar sobre el procedimiento seguido y los resultados obtenidos, para reorientar y mejorar siempre las siguientes acciones.

4.2. Modelo educativo basado en competencias

Vinculado al concepto de competencia, continuamos con la educación basada en competencias (EBC), cuyo objetivo, señalan Echevarría y Reyes (2017), es generar habilidades en los educandos para responder a demandas individuales y sociales y desempeñar sus funciones de manera competitiva, por ello se pone una especial atención a la acción autónoma y al saber hacer, considerando la EBC como una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad de la información (Obaya *et al.*, 2011).

En esta línea, recordemos que el Informe Delors (1997) nos hace ver que el contexto en el que se desenvuelve la humanidad plantea la necesidad de desarrollar un nuevo modelo educativo que considere los procesos cognitivo-conductuales como comportamientos socioafectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socioafectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea, por lo que el conocimiento debe ser el producto de contenidos multidisciplinarios y multidimensionales.

Continuando con este argumento, Martín y Martín (2014) indican que es preciso para conseguir un cambio de modelo, tanto en el diseño, la planificación y el desarrollo de las políticas públicas como el proceso de enseñanza-aprendizaje, la utilización de modelos y herramientas de gestión de la calidad aplicadas al sector educativo que permitan la integración de la educación por competencias en todos los niveles educativos.

Por su parte, Valle y Manso (2013) indican que la implementación de las competencias clave ha supuesto para todos los centros escolares de Europa y su profesorado un cambio de paradigma integral en la concepción didáctica del currículo y en el diseño de las metodologías empleadas para su desarrollo. De esto se desprende que si hay un tema que canaliza hoy la innovación educativa de los centros escolares es, precisamente, la implantación de un aprendizaje basado en competencias.

Por lo tanto, el modelo educativo basado en competencias va a plantear el reto de lograr estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianeidad demanda, crear su propio futuro; lograr

sobrevivir, ser capaz de adaptarse a las condiciones que se perfilan para el planeta e incluso poder desarrollarse de una mejor manera (Ortega, 2008).

De las afirmaciones anteriores podemos concluir que

las competencias, por su naturaleza no se desarrollan en abstracto, sino a partir de situaciones, espacios, personas y actividades concretas, que forman parte del contexto del alumnado. De esta manera, la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.), por parte del sujeto (Coll, 2007),

que demandan de éste: “desempeños voluntarios, conscientes y racionales reflejados en actitudes que de muestran valores éticos” (Frade, 2009). En esta misma línea y partiendo de la premisa de que la educación es la base para el desarrollo social, Schleicher (2018), plantea que el futuro de la educación implica el desarrollo de no solo de competencias, como garante de derecho a la educación, formación y aprendizaje permanente, inclusivo y de calidad, sino también de valores, en el que el alumnado pueda desarrollar una capacidad de pensamiento crítico y colaborativo. Dentro de este marco Martín (2021) afirma que este planteamiento supone transformar los sistemas educativos actuales, a través de “estrategias inteligentes e instituciones efectivas”, en las que el alumno se convierta en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y no en un elemento más del mismo, al mismo nivel que el currículo, la evaluación o los recursos y programas educativos, lo que a efectos prácticos se traduciría en una educación individualizada y contextualizada.

Schleicher (2018) sustenta estos cambios en siete aspectos fundamentales:



Figura 10.- De la escuela del pasado a la escuela del siglo XXI

Fuente: <https://toyoutome.es/blog/6-infografias-para-construir-un-futuro-educativo-de-calidad/43411>

Asimismo, Fullan (2018) introduce la idea del aprendizaje profundo, que es tanto el proceso como el resultado de dar sentido a las inquietudes que nos interesan, este aprendizaje contempla el desarrollo de seis competencias, para ello, sitúa la colaboración docente como un factor decisivo en la mejora de los resultados de los centros, así como la búsqueda de nuevas alianzas dentro de la comunidad educativa entre los profesores familias y alumnos y la aplicación de pedagogías abiertas implantando metodologías activas que apliquen la tecnología a la resolución de problemas.

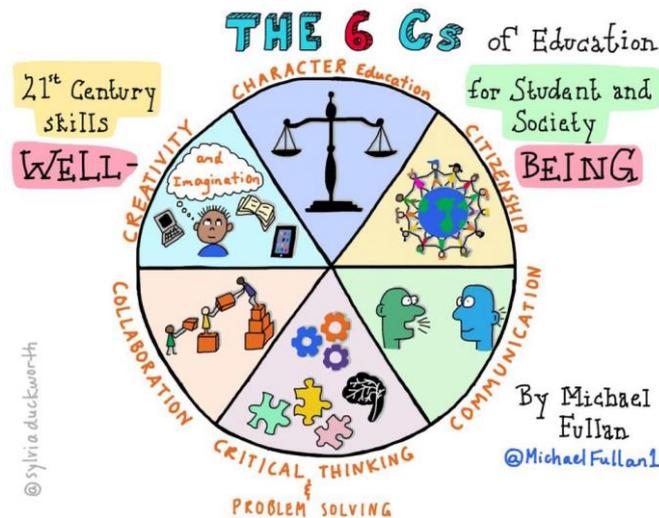


Figura 11.- Las seis competencias de la educación para los estudiantes y la sociedad
Fuente: *The 6 C's of Education*. Michael Fullan & Sylvia Duckworth

Por lo tanto, se puede inferir, que el desarrollo curricular competencial demanda una participación activa de los distintos actores, aspecto básico de una gestión óptima, donde se genere un clima de liderazgo y trabajo en equipo (Tobón, 2007).

En vista de lo expuesto se debe tener en consideración que existen marcadas diferencias en el uso y los contextos en los que nos situamos en cuanto a las terminologías que enmarcan las políticas de las instituciones educativas, según exponen Bernal *et ul.* (2015) se puede mantener la mejora del sistema educativo, organizando y gestionando las intervenciones desde sus instancias macro, meso y micro:

- Macro corresponde a las directrices nacionales donde se dan las prescripciones normativas. Valverde (2012) puntualiza que una política educativa “macro” es la que corresponde a los niveles estatales y autonómicos, ya que está diseñada y orientada por los ministerios o consejerías de educación.
- Meso y micro son dimensiones operativas, siendo meso la que corresponde a las instituciones educativas, donde se concreta el diseño curricular.



- Micro, se centra en la actividad en el aula donde interactúa el docente y el estudiante, es decir, estamos ante una política educativa desarrollada en las aulas por profesores.

Con el propósito de acotar el objeto de estudio de este trabajo concentraremos nuestra atención en los niveles meso y micro del sistema educativo, es decir, en la dimensión operativa, con el fin de dilucidar cuales pueden ser los aspectos que favorecen o, en contraposición, pueden llegar a perjudicar el modelo educativo basado en competencias.

4.2.1. Nivel meso: desde el centro educativo

La coyuntura actual, como ya se ha comentado, trae consigo cambios vertiginosos que se extienden a la realidad de los centros educativos, los cuales han tenido que modificar sus “formas de gestión como resultado de los nuevos retos y competencias” (Venegas, 2010) que se demanda socialmente.

Marina *et al.* (2015) señalan que el centro educativo es el “gran agente educador, y su eficiencia se basa en la calidad del profesorado y en la calidad de los equipos de dirección y de su capacidad de liderazgo educativo”. Los líderes pedagógicos de los centros educativos deben abordar la creación de equipos docentes que revisen su quehacer profesional y busquen soluciones conjuntas para mejorar, y es que para “afrontar los retos que plantea la enseñanza en competencias es necesario abordar el cambio desde un modelo de enseñanza dinámico que permita planificar y desarrollar actuaciones contextualizadas desde todas las instancias del centro educativo” (Alvarez *et al.*, 2008).

Por lo tanto, las actuaciones en el centro educativo, señala Reina (2021), deben suponer una “apuesta clara por parte de los centros de afianzar y mejorar su modelo organizativo basado en el paradigma de gestionar, compartir y generar conocimiento, en el que la capacidad de aprendizaje y de innovación sea realmente un componente del centro en su conjunto”, generando un clima de colaboración que favorezca la cultura participativa de forma que se propicie la participación de toda la comunidad educativa favoreciendo la adquisición de un compromiso que revertirá positivamente en la formación del alumno (Rivas y Ugarte, 2014).

Alineado con esta idea, Bolívar-Botía (2010), subraya que la mejora de los centros educativos va a depender de forma notable de “equipos directivos con liderazgo que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar su desarrollo, de manera que pueda construir su capacidad interna de mejora”, siendo necesario, para el desarrollo

del modelo educativo basado en competencias, el influjo de una gestión educativa estratégica (Giménez, 2016), pudiendo todas las actividades de este tipo de gestión, “integrarse en estas tres claves: reflexión, decisión y liderazgo” (UNESCO, 2000).

Administración Escolar	Gestión Educativa Estratégica
Baja presencia de lo pedagógico.	Centralidad de lo pedagógico
Énfasis en las rutinas	Habilidades para tratar con lo complejo
Trabajos aislados y fragmentados	Trabajo en equipo
Estructuras cerradas a la innovación	Apertura al aprendizaje y a la innovación
Autoridad impersonal y fiscalizadora	Asesoramiento y orientación profesionalizantes
Estructuras desacopladas	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro
Observaciones simplificadas y esquemáticas	Intervenciones sistémicas y estratégicas

Figura 12.- Esquema comparativo entre los modelos de la administración escolar y la gestión educativa
Fuente: 9 IIPE- Unesco (2000). *La gestión educativa estratégica, en Desafíos de la educación.*

En este contexto, se hace necesario una “evolución de la función directiva en los centros educativos para liderar modelos de organizaciones inteligentes, que aprenden, y que se orientan nítidamente hacia la innovación pedagógica” (Miras y Longás, 2020), por ende, el liderazgo puede afectar a la innovación de manera directa o generando ambientes de aprendizaje a través de la creación de una cultura y una estructura organizativa abierta al cambio en la escuela (Gil, 2017).

Acerca de esta idea, Domínguez (2011) apunta que “la innovación es una actividad esencial para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y constituye la base para el diseño y desarrollo curricular”, la autora entiende que innovar consiste en desarrollar la mejora continua en el centro educativo, de forma que estén “involucrados todos aquellos que intervienen el acto formativo, demostrando que los implicados en el desarrollo de las actividades propuestas logran los objetivos y dominan las competencias básicas que se estiman más valiosas”.

Desde este punto de vista, el carácter globalizador del modelo educativo basado en competencias requiere un alto grado de coordinación, tanto desde el punto de vista de organización del centro (horarios, espacios, recursos humanos, ...), como pedagógico (coordinación de los ciclos y niveles de educación infantil y primaria y de los departamentos de coordinación didáctica en educación secundaria). Por lo tanto, la necesidad de organización y coordinación del profesorado es una consecuencia indudable de la aplicación de este modelo (Alvarez *et ul.*, 2008).



Al mismo tiempo, tomando como referente las aportaciones de Schleicher (2019), desde un punto de vista organizacional, el planteamiento de educación basado en competencias implicaría el aumento real de la autonomía de los centros educativos y del profesorado, a la hora de ajustar los currículos oficiales a las características sociales del entorno y las características, capacidades o motivaciones individuales del alumnado.

No podemos obviar los documentos institucionales del centro, considerando el Proyecto Educativo del Centro (PEC) el instrumento en el que se van a reflejar aspectos tan importantes como la identificación del centro, sus señas de identidad, lo que pretende, su organización y el funcionamiento (Carda y Larrosa, 2007, p. 353). Es en la LOMLOE, donde se dedica en el Capítulo II de la “Autonomía de los centros”, el artículo 121 al Proyecto Educativo del Centro. Por su parte, Moya y Flecha (2013), manifiestan que cualquier intento de mejorar las oportunidades de un centro a sus estudiantes para alcanzar las competencias básicas tenga que dedicar atención al PEC.

Acerca de la importancia que adquiere el PEC, Gairin (1996) apunta que la existencia de un instrumento que defina los planteamientos institucionales del centro a partir de las necesidades educativas del entorno, que establezca las finalidades que se persiguen y que tenga en cuenta la práctica docente que se desarrolla en esa escuela, se convierte en un elemento necesario para organizar la respuesta educativa que se da al alumnado. Aunado a esto, Alvarez *et al.* (2008) exponen que de ahí que la acción educadora que se lleve a cabo desde el centro escolar ha de tener continuidad en el tiempo y ser coherente con la realidad del alumnado que aprende.

A este respecto, Zabala y Arnau (2007) señalan:

Una escuela que pretende enseñar competencias debe realizar un análisis que determine cuáles son aquellas alcanzables, no sólo las deseables, y establecer criterios que permitan el establecimiento de pautas para la selección y priorización de los contenidos de enseñanza en función de los fines propuestos y las características del alumnado.

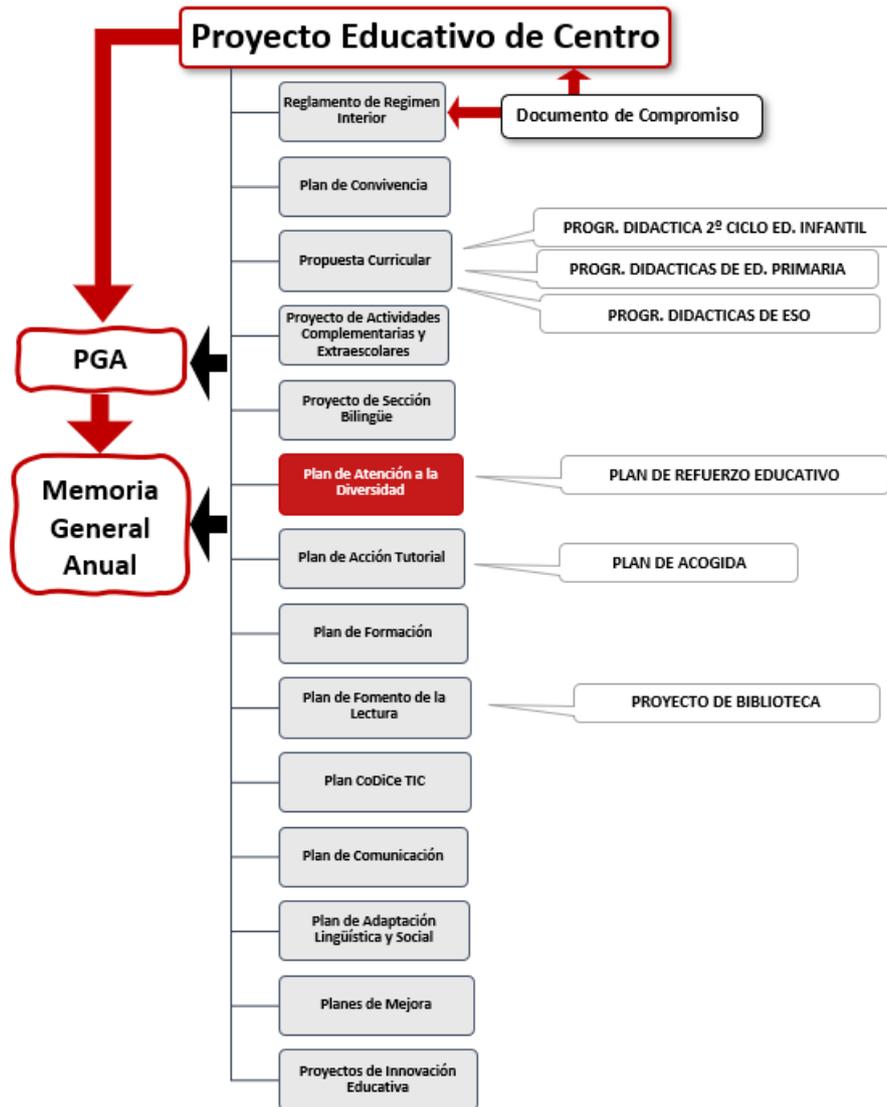


Figura 13.- Proyecto Educativo del Centro y ejemplo de los documentos que lo pueden conformar
Fuente: Elaboración propia.

Desde los centros educativos, por lo tanto, se ha de asumir la contribución al desarrollo de las competencias clave de los estudiantes como parte de los agentes de socialización implicados, siendo conscientes de que, “la velocidad de los cambios en los saberes que hay que incorporar para la vida hace rápidamente obsoleto cualquier currículo”. (Ferreiro, 2011), obligando al reciclaje permanente de los profesores, como ya indicaban la LOGSE (1990) y la LOCE (2002).

Merece especial atención en relación con el modelo educativo basado en competencias que nos ocupa, la referencia que hace el Consejo de la Unión Europea, mediante Resolución del Parlamento Europeo de 23 de septiembre de 2008, en la cual establece como uno de los objetivos estratégicos para mejorar la calidad de los sistemas de educación, el apoyo al profesorado y a los formadores para que puedan responder a



las exigencias de la sociedad actual y de la educación permanente. Entre esas exigencias de la sociedad actual se encuentra el “desarrollo de las competencias en el alumnado, lo cual reclama por parte del profesorado un cambio en su función docente, que necesariamente debe ir unido a una formación permanente basada en competencias.” (García y Castro, 2012), debiendo advertir como apunta Rubia (2015) que en la actualidad se han impuesto modelos formativos menos individuales y más colaborativos o sociales.

Tal y como recoge el informe de la UNESCO sobre “Educación para todos” (2014), una de las estrategias clave para la mejora de la institución escolar se basa en mejorar la formación docente para que todo el alumnado pueda aprender. Para ello, “hay que lograr que los docentes obtengan a partir de diversas acciones formativas la capacitación necesaria para la promoción de actitudes positivas hacia la diversidad, cuestionar la realidad educativa y buscar alternativas que superen las desigualdades” (Sales, 2006).

Es necesario que desde el centro educativo se potencie una formación permanente del profesorado, no solo dirigida a desarrollar el modelo educativo basado en competencias, sino que ese modelo educativo se extienda a todo el alumnado, en este sentido, Romero (2018) resalta que hacer inclusión educativa supone afrontar nuevas metodologías, realizando una adecuada selección curricular que permita que todo el alumnado adquiera el grado de competencias clave necesarias para la vida y hacer las programaciones didácticas basadas en el concepto de Diseño Universal para Aprendizaje⁷ (DUA) que permite la inclusión de todos en la escuela.

Siguiendo con la perspectiva de cultura inclusiva, García y López (2009) subrayan que los centros escolares deben convertirse en comunidades con valores compartidos, dando significado y sentido a la vida escolar, destacando que “la participación es considerada como una competencia básica para construir convivencia.”

No podemos finalizar este apartado sin la referencia obligada a la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el desarrollo del modelo educativo basado en competencias, puesto que tal como indican Said-Hung *et al.* (2015, p.280) las TIC traen consigo una revolución cultural que está transformando no solo nuestros patrones sociales, sino los contextos educativos, al irrumpir como recursos que

⁷ El concepto del Diseño Universal (DU) fue acuñado por el arquitecto Ron Mace (The Center for Universal Design, 1997) y propone el diseño de productos y entornos para que puedan ser utilizados, en la mayor medida posible, por todas las personas, sin la necesidad de realizar adaptaciones (Pastor, 2014).



pueden ser empleados para la consecución del horizonte formativo; esto implica realizar cambios, sobre todo a nivel de infraestructuras y de mentalidad abierta y flexible de los docentes, con el uso de las TIC.

El Marco Europeo de Competencias Digitales (DigComp, 2018) define la competencia digital como:

el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y concienciación (ámbitos de aprendizaje) que el uso de las TIC y los medios digitales requieren (herramientas) para realizar tareas, resolver problemas, comunicar, gestionar la información, colaborar, crear y compartir contenidos y generar conocimiento (áreas de competencia) de forma efectiva, eficaz, adecuada, crítica, autónoma, flexible, ética, reflexiva (modalidades) para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento (objetivo).

Llegado este punto, en el cual se han esgrimido algunos de los aspectos que deben ser tenidos en cuenta en el desarrollo de la educación basada en competencias en el centro educativo, en el siguiente apartado, realizaremos una mayor concreción del nivel operativo en el que nos encontramos, adentrándonos en el nivel micro del sistema educativo.

4.2.2. Nivel micro: desde el aula

Frente a este escenario se debe reconocer la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de las competencias del alumnado (Delors, 1997) y su aplicación al contexto sociocultural, donde la evaluación se transforme en una herramienta que procure la mejora del educando y del proceso educativo en general, en vez de ser un mecanismo de medición y de castigo.

Como ya se ha señalado en un apartado anterior, la LOE (2006), y actualmente la LOMLOE (2020), propone la adquisición de las competencias como el objetivo último de la escolarización, por lo que se introduce este concepto como forma de establecer las intenciones educativas en el currículum (Martín y Luna, 2011). En particular, Alvarez *et al.* (2008) señalan que la enseñanza y el aprendizaje de competencias no es un hecho puntual, tiene lugar en el tiempo a lo largo de una secuencia que supone continuidad, en tanto que ha de tener en cuenta el proceso madurativo del alumnado.

CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE ENSEÑANZA EN COMPETENCIAS	
De la enseñanza para saber al saber para actuar
De una función preparatoria de estudios superiores a una función preparatoria para la vida
Del docente transmisor...	... al docente mediador
De la escuela fragmentada...	... a la escuela conectada en redes
Del aprendizaje individual...	... al aprendizaje contextualizado

Figura 14.- Características del modelo de enseñanza en competencias

Fuente: Hacia un enfoque de la educación en competencias (Alvarez et al., 2008)

En el desarrollo del aprendizaje basado en competencias, se crean situaciones participativas en las que el alumno pasa “de receptor pasivo a protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje” (García, 2017), redefiniendo el rol del alumnado y el profesorado en las aulas.

Una cuestión importante a tener en cuenta es que el profesorado va a ser el encargado de materializar las competencias y reflejarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como ya se ha planteado en el apartado anterior, ¿se podrá tener en cuenta a todo el alumnado en el desarrollo del modelo educativo basado en competencias? En respuesta a esta cuestión Castaño y Jerano (2017) argumentan que todas las competencias deben contribuir al desarrollo integral del individuo, y de manera especial de aquellos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, los cuales presentarán una serie de problemas en la adquisición de dichas competencias. Echeíta (2009), por su parte, señala que hoy sabemos que las escuelas y las aulas inclusivas son imprescindibles para configurar una sociedad sin exclusiones.

Como se ha escudriñado en puntos anteriores, la propuesta de un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias va a hacer que “enseñemos a nuestro alumnado a movilizar sus recursos personales (conocimientos, actitudes, destrezas, ...) para lograr el éxito de una tarea en un contexto definido y aplicarlos ante nuevas tareas con nuevos contextos” (Castaño y Jerano, 2017). En esta línea argumental que es el momento de ampliar el campo de la educación basada en competencias a todo el alumnado, en especial al alumnado con necesidades educativas especiales, promoviendo el derecho a una educación más eficaz y que generen más capacidad en la resolución de situaciones diferentes.



Figura 15.- ¿Aula DUA?

Fuente: <https://enredarteayudaaprender.blogspot.com/2020/04/aula-del-futuro-aula-dua-duaintef.html>

En esta misma línea, Alonso y Gallego (2010) sostienen que el desarrollo de las competencias sólo será posible en tanto los docentes conozcan y desarrollen los estilos de aprendizaje de sus alumnos, lo cual demanda de éstos el que ayuden a los estudiantes a resolver problemas reales, a distinguirlo superficial de lo significativo, a que se conozca más así mismo, así como sus capacidades, cualidades y limitaciones, y a que para el desarrollo de las competencias, el alumno no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y los sentimientos de los demás (Ortega, 2008).

En el planteamiento que se está realizando, no podemos dejar de hacer referencia al auge tecnológico en el que estamos inmersos, suponiendo una herramienta de transformación social, por ello, “el nuevo modelo educativo deberá basarse en las características de la sociedad del conocimiento, lo que demanda integrarlas TIC a la

práctica docente” (ANUIES⁸, 2004), para retomar los “aportes de las ciencias, la tecnología y humanística, al conocimiento en general, valorando sus implicaciones y su inclusión”; asimismo, debe “reconocer, respetar y atender la diversidad en el aula, para poder impulsar una democracia participativa, respetando la diversidad y la individualidad.” (Alonso y Gallego, 2010).

Si evidenciamos el modelo desarrollado Edgar Dale (1969) que contempla que los métodos menos efectivos para el aprendizaje son la lectura, las clases verbales de un profesor y los dibujos en la pizarra, sin embargo, los procedimientos que han demostrado ser más efectivos son los debates, las simulaciones, el hacer las cosas realmente, el ver películas, etc., se puede concluir que otorgar un papel activo al alumnado en el desarrollo de las competencias, contribuye de manera notable al éxito educativo.



Figura 16.- El cono del aprendizaje de Edgar Dale

Fuente: Profesor Hugo Landolfi, Filósofo: <http://www.sabiduria.com/liderazgo/crisis-educativa/>

En esta línea, Pareja y Fernández (2014) inciden en centrarse en el desarrollo de un tipo de tareas determinadas que fomenten la adquisición de las competencias requiere replantearnos las dinámicas de clase, su organización y los planteamientos teóricos que subyacen en ellas. Según estos autores, se debe apostar por

un enfoque y unas metodologías que se centren en su aprendizaje y entorno a la utilidad de las tareas globalizadoras e interdisciplinares; y, no obsesionarnos con el trabajo “por competencias” tanto como trabajarlas y buscar en las buenas prácticas

⁸ La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, es una Asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios.



situaciones referentes que nos sirvan para aproximarnos a su desarrollo y consecución.

Al respecto, Zabala y Arnau (2008) destacan que una docencia por competencias requiere partir de situaciones-problemas y emplear formas de enseñanza que permitan dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real.

Siguiendo la normativa citada, se puede constatar cómo para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren de metodologías activas y contextualizadas. Estas metodologías serán aquellas que “faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, generando aprendizajes más transferibles y duraderos” (Londoño, 2017).

Incide Reina (2021) en que el profesorado

debe vehicular en su práctica diaria los contenidos a través de los ejercicios entendidos como acción o conjunto de acciones orientadas a la comprobación del dominio adquirido en el manejo de un determinado conocimiento; a través de las actividades orientadas a la adquisición de un conocimiento nuevo o la utilización de algún conocimiento de forma diferente; a través de las tareas orientadas a la resolución de una situación-problema, dentro de un contexto definido, por medio de la combinación de todos los saberes disponibles por el alumnado, que le permitan la elaboración de un producto nuevo y relevante que no existía, pasando de ser un mero receptor de contenidos a ser un generador de nuevos contenidos-conocimientos-saberes.

Por su parte, Fullan (2018) remarca la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado como clave para la transformación del sistema. Los autores, González-Sanmamed *et al.* (2020) reconocen que actualmente estamos viviendo un periodo de metamorfosis en las maneras de enseñar y de aprender, es decir, estamos en un momento clave para desarrollar oportunidades de educación alternativa (OECD, 2020).

Estas últimas afirmaciones están alineadas con una de las principales conclusiones del informe McKinsey (2007), según el cual, el nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores.

El enfoque basado en competencias se distingue en una de las aristas que lo sustentan, por cambiar el enfoque desde el docente que enseña por la perspectiva del alumno que se desempeña (Cázares y Cuevas, 2007). Este proceso pedagógico implica una transición de un modelo basado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje del alumno.

En este sentido, de Miguel (2005) plantea tres cuestiones que son claves para entender y cambiar este modelo:

1. Qué pretendemos que aprendan los alumnos (competencias establecidas).
2. Cuáles son las modalidades y metodologías más adecuadas para que el alumno pueda adquirir estos aprendizajes.
3. Con qué criterios y procedimientos vamos a comprobar si el alumno los ha adquirido finalmente. Estas tres cuestiones deben estar articuladas e implementadas de manera integrada. De nada sirve pensar en un modelo basado en el desarrollo de competencias si no hay una auténtica transformación en la forma de enseñar de los docentes, en la forma de evaluar los conocimientos adquiridos y en el desarrollo de las capacidades, y destrezas, actitudes de nuestros estudiantes a la hora en resolver problemas prácticos reales.

TRADICIONAL	EBC
⇒ El tiempo es fijo.	⇒ El tiempo es variable.
⇒ Es posible dominar algunos conceptos.	⇒ Es posible dominar todos conceptos.
⇒ El contenido es generalizado.	⇒ El contenido es personalizado.
⇒ El material es el mismo para todos.	⇒ El material es individualizado.
⇒ El ritmo es fijo.	⇒ El ritmo es variable.
⇒ Algunos estudiantes tienen éxito.	⇒ Más estudiantes tienen éxito.

Figura 17.- Modelos tradicionales de aprendizaje versus educación basada en competencias

Fuente: <https://www.imageneseducativas.com/claves-para-entender-la-ensenanza-basada-en-competencias/>

Tomando de referencia a Villa y Poblete (2007), que desarrollan un amplio estudio referido al “Aprendizaje Basado en Competencias (ABC)”, señalan que

este modelo consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente (p. 30).

No existe una metodología única que contribuya al desarrollo de la educación basada en competencias, como nos indican Marta-Lazo y Gabelas (2013) la convergencia entre “diferentes opciones metodológicas, con el uso de diferentes técnicas activas que permitan el desarrollo participativo de adquisición de competencias de todo tipo, no sólo cognitivas, es lo que bautizamos como intermetodología.”



Figura 18.- Formas de trabajo en el aula que favorecen el desarrollo de las competencias (Esteban, 2022)
Fuente: Presentación “Competencias clave” de la asignatura Gestión Administrativa

Los nuevos escenarios generados debido al “poderoso auge de las TIC han cambiado los paradigmas y estrategias establecidas por muchos años como válidas en el mundo de la educación” (Simanca *et al.*, 2018), continua el autor resaltando la importancia de que los alumnos adquieran “nuevas habilidades para desarrollar competencias contextualizadas a las necesidades del mundo actual”, considerando que los modelos educativos deben cultivar habilidades en las TIC, pensamiento crítico para la resolución de problemas, competencias interpersonales con la finalidad de formar una persona integral preparada para realizar un buen desempeño y el progreso de la sociedad.



Figura 19.- Nuevos entornos de aprendizaje
Fuente: Elaboración propia

Para finalizar este apartado, consideramos necesario hacer referencia a la evaluación en el modelo educativo basado en competencias, en la cual no profundizaremos, puesto que es un aspecto de este modelo que bien podría ser la temática de otro TFM. Subrayaremos que “la buena y correcta evaluación de la EBC se



inicia desde su implementación” (Méndez *et al.*, 2015), dando a conocer quién va a evaluar, el alumnado debe saber qué se le va a evaluar.

Como último, y continuando con la exposición de Méndez *et al.* (2015) el desarrollo de la educación basada en competencias “requiere de un alto compromiso del docente, ya que son personas las que sufren o deben sufrir una metamorfosis y el profesorado el responsable de que esto ocurra”, se podrá constatar el resultado de la actuación docente y la transformación del alumnado, tanto dentro como fuera de las aulas.

4.3. Inspección educativa

Centrándonos en el tema que nos ocupa en este TFM, no se debe obviar la historia de la figura del inspector, su evolución, y en ocasiones, involución, en el relato del Sistema Educativo Español, siempre siendo conscientes de que la inspección no puede desprenderse del marco político, social, económico y educativo del momento en el que nos encontremos, es decir, la inspección nunca puede quedar al margen del Sistema Educativo y sus factores.

El cuerpo de Inspección fue creado por la LOPEGCE⁹ como cuerpo docente.

Se debe tener en cuenta que la terminología profesiones fuertes es aplicada por Max Weber (1919) a profesiones como la inspección educativa, considerándolas como “aquellas que requieren de habilidades técnicas reales y producen resultados demostrables”, pudiendo transmitirse a través de la docencia.

El concepto de profesión fuerte en la inspección educativa se ve amparado ante la fundamentación de “los tres pilares básicos perfilan su trabajo” (Esteban, 2007):

- La actuación sobre todos los aspectos de la enseñanza para avalar el derecho a la educación;
- La supervisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el cumplimiento del currículo;
- Y finalmente, una intervención que contribuya a la calidad, equidad y mejora del sistema educativo.

Se va a proceder a enmarcar teórica y normativamente la inspección educativa, focalizando la óptica en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, a partir de la norma

⁹ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. En el artículo 37.1 se recoge que para llevar a cabo las funciones que en esta Ley se atribuyen a la Inspección de Educación, se crea el Cuerpo de Inspectores de Educación.



básica establecida por el estado español, para finalmente hacer un estudio sobre el estado de la cuestión en cuanto al papel de la inspección educativa en el desarrollo de la educación basada en competencias.

4.3.1. Marco teórico

A lo largo de la historia de la inspección se han mantenido las funciones de supervisión de la función docente y del proceso de enseñanza, su participación en la evaluación del sistema educativo, la visita de los centros como eje de actuación de la inspección y a atención a los miembros de la comunidad educativa (Martín, 2022).

Romero (2021) señala que la Inspección Educativa es una de las funciones más influyentes en un sistema educativo como el de España,

su dimensión técnica, profesional, y a veces también política, con frecuencia se confunden y se solapan; por ello pueden llegar a contaminarse, y a desfigurar el sentido profundo que encierra esta tarea de apoyo a la cultura escolar y, en consecuencia, a la mejora del sistema educativo.

En “El Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar” de Marina *et al.* (2015) hay un apartado dedicado a “la revitalización de la función inspectora” en el que se defiende que la inspección debe ejercer un papel decisivo en la transformación de la escuela y donde se apuesta porque la inspección se convierta en un agente significativo del cambio educativo no yendo a remolque del mismo (Esteban, 2016). La ley nos asigna esa función de apoyo a la innovación educativa, continua Esteban (2006) y durante muchos años ha habido muestras significativas de inspectores de educación que han propiciado la modernidad de las escuelas.

Por su parte, Escudero y Moreno (2012) indican que “es difícil de imaginar que en los centros ocurran dinámicas de renovación pedagógica y formación del profesorado si los agentes y servicios externos (desde luego la inspección) están ausentes. Si solo se supervisan documentos y se deja de lado la vida real en centros y aulas”.

En esta línea y reforzando lo expuesto por Escudero y Moreno (2012, p. 13), una investigación reciente realizada por Camacho Prats (2019) desvela que diferentes colectivos entrevistados (profesorado, equipos directivos, familias, alumnos y personal de administración y servicios) valoran la inspección como una institución importante e idónea para intervenir en la mejora escolar. Si bien es cierto que el estudio refleja la exigencia de que la inspección vuelva a estar más en contacto con la vida escolar y menos con la burocracia del despacho.



Es Secadura (2011) quien plantea una visión holística en la que la inspección dedique su potencialidad al sistema educativo para dar respuesta a problemas graves de la educación (por ejemplo, el fracaso escolar y el abandono escolar temprano) y a factores fundamentales como la mejora de resultados, las metodologías empleadas por el profesorado, etc. La actuación supervisora lleva consigo la colaboración en la “mejora continua de los centros educativos, de la función directiva y del profesorado; en concreto, en potenciar la investigación, experimentación y perfeccionamiento de los procesos de enseñanza para obtener buenos resultados y ofrecer una educación de calidad a todos los ciudadanos” (Esteban Frades, 2019).

Frente a esta exposición sobre la actuación de supervisión en el ejercicio de las funciones de la inspección educativa, nos encontramos con que en los últimos años se ha abierto una línea de reflexión interesante sobre las competencias profesionales de la inspección educativa (Esteban, 2021), siendo Soler Fierrez (2015) quien abordó en el decálogo de las competencias profesionales las competencias inherentes a la inspección educativa; describe unas competencias referidas a conocimientos (científicos, pedagógicos y legales), habilidades (experiencia docente, digital, técnicas de inspección) y actitudes (liderazgo profesional, espíritu de observación, disposición al diálogo, ética profesional).

En este sentido se puede concretar, como indica Piñel Vallejo (2019) en el artículo 151 de la LOMLOE se establece las “ocho funciones básicas de la Inspección educativa, que pueden completar las Comunidades Autónomas en el ejercicio de su autonomía, y que giran alrededor de cuatro grandes ejes: la supervisión, el control, la evaluación y el asesoramiento”, contribuyendo estos ejes a la colaboración en la mejora de la práctica docente, en el funcionamiento de los centros y en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.

Llama la atención que “a lo largo de la historia, la Inspección ha mantenido ese doble perfil de vigilar el cumplimiento de las leyes y reglamentos, pero también de ayuda a la función docente” (Esteban, 2019), el autor se centra en la supervisión como quehacer esencial de la inspección educativa

porque es la que hoy día debe conferir transcendencia a esa profesión: «ver desde fuera» para, con fundamento, lograr que los responsables de la gestión de los centros y el profesorado puedan darse cuenta del logro y cumplimiento de sus responsabilidades; y para servir de unión entre las instituciones escolares y la Administración, llevar sus orientaciones y, a su vez, poder exponer a las autoridades las dificultades y necesidades que se producen en la vida escolar.

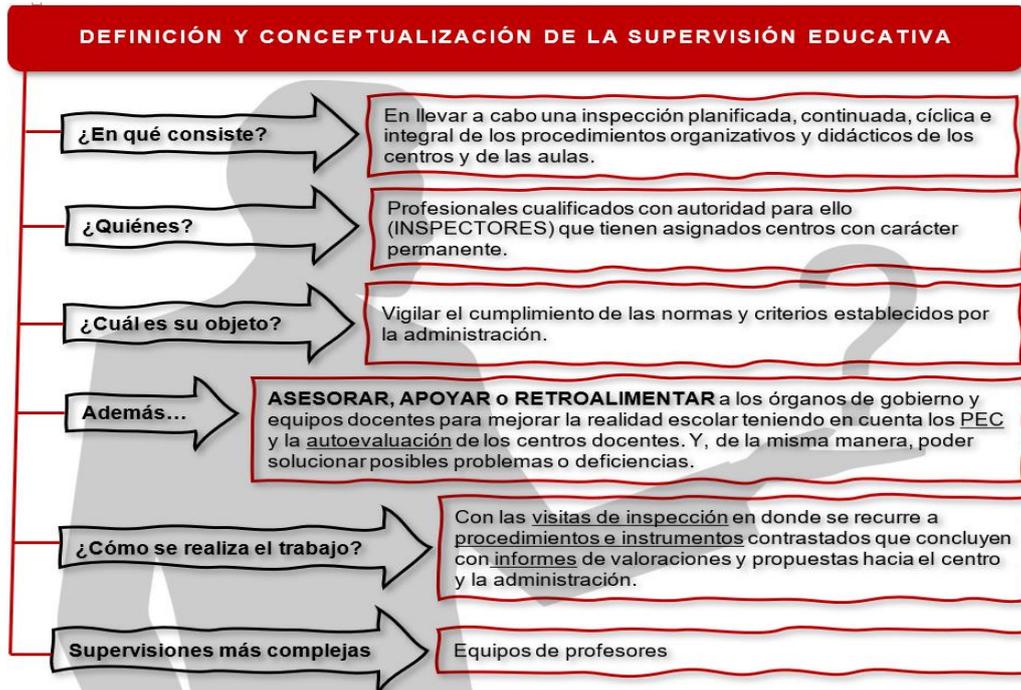


Figura 20.-Definición y conceptualización de la supervisión educativa
Fuente: Elaboración propia a partir de definición de supervisión de Esteban (2008)

A propósito de la definición de supervisión educativa, Esteban (2019) señala que a la hora de precisar lo que comporta la supervisión educativa la relaciona con términos que históricamente han mantenido significados similares:



Figura 21.- “La supervisión educativa como función principal de la inspección. Características y propósitos”
Fuente: Elaboración propia a partir del artículo de Esteban Frades (2019)

Cabe destacar que autores de referencia como Soler Fierrez (1992), Teixidó Planas (1997), Casanova (2005), la UNESCO (1998), Pérez Figueiras (2015) y Camejo Echemendia (2009) han realizado definiciones sobre la supervisión e inspección educativa, pero son Pérez y Camejo (2009) quienes afirman que supervisión e inspección son de la misma naturaleza:



De aquí se desprende que sería un error conceptual atribuirle a la inspección sólo la función de la supervisión educativa como función principal de control y a la supervisión la de asesoramiento, pues ambas voces surgieron, aunque en momentos y contextos diferentes, para designar una misma actividad (p. 47).

En relación con la supervisión y el asesoramiento, Fernández Estrada (2003) opina que dentro de la supervisión se entiende el asesoramiento, entendiendo que el asesoramiento es una consecuencia de la supervisión.

En cuanto a la relación entre supervisión y evaluación, M. Antonia Casanova (1992) estima que la supervisión que efectúa la inspección en aras de la mejora del sistema educativo requiere la función evaluadora para conocerlo en profundidad, entendida esta “como fuente continua de recogida de datos, enjuiciamiento y valoración de los mismos, que permite regular el funcionamiento del sistema superando día a día las dificultades que se presentan” (p. 179).

Concluye Esteban (2019) que no debemos obviar dos cuestiones importantes:

1. “La supervisión no es neutra, debe tener una intencionalidad y compromiso con los principios y fines de la educación.
2. Para ejercer adecuadamente el rol supervisor es necesaria una preparación rigurosa de la Inspección Educativa.”

Es necesario resaltar que la supervisión educativa lleva implícita la función de controlar según Ocando (2017), que requiere estar desarrollada por una supervisión de tipo democrática, en otras palabras, que no sólo busque controlar para regular y comprobar el funcionamiento de la organización, sino para influir en cada miembro, buscando comprometerlo con los objetivos propuestos. De esta forma, Lemus (2005, p. 56) plantea que “toda organización o sistema necesita tener establecidas reglas claras para su funcionamiento, que le permitan caminar en forma constante y segura hacia el logro de una educación con calidad”, y es la inspección educativa, como agentes de control, la encargada de hacer que las instituciones educativas actúen en virtud a la normativa establecida.

4.3.2. Marco normativo

Es necesario realizar un análisis delimitando la normativa que encuadra la Inspección en el sistema educativo, y más concretamente en nuestra Comunidad, con el fin de conocer la posición de la figura del inspector en el entramado educativo, así como discernir cuáles son las funciones, atribuciones y tipos de actuaciones inherentes

a la función inspectora en Castilla y León que van a dotarnos de la información necesaria para trazar una línea de actuación que nos sirva de guía.

La LOMLOE dedica el Título VII a la inspección en el sistema educativo. El artículo 148.3 recoge: “La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza”. Este artículo sitúa al inspector como una parte esencial del engranaje de la Administración Educativa, por ello debe actuar desde un profundo conocimiento del sistema educativo, coordinando las actuaciones necesarias para lograr la calidad y equidad educativa.

El art. 4.2 del Decreto 14/2022, de 5 mayo, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación señala que compete a la Secretaria General la inspección educativa, asimismo, en art. 1 de la Orden EDU/576/2022, de 27 de mayo, por la que se desarrolla la estructura orgánica de los Servicios Centrales de la Consejería de Educación indica que una de sus unidades administrativas es la Inspección Central de Educación, de la que van a depender las Áreas de Inspección Educativa de cada una de las direcciones provinciales de educación (art. 8).

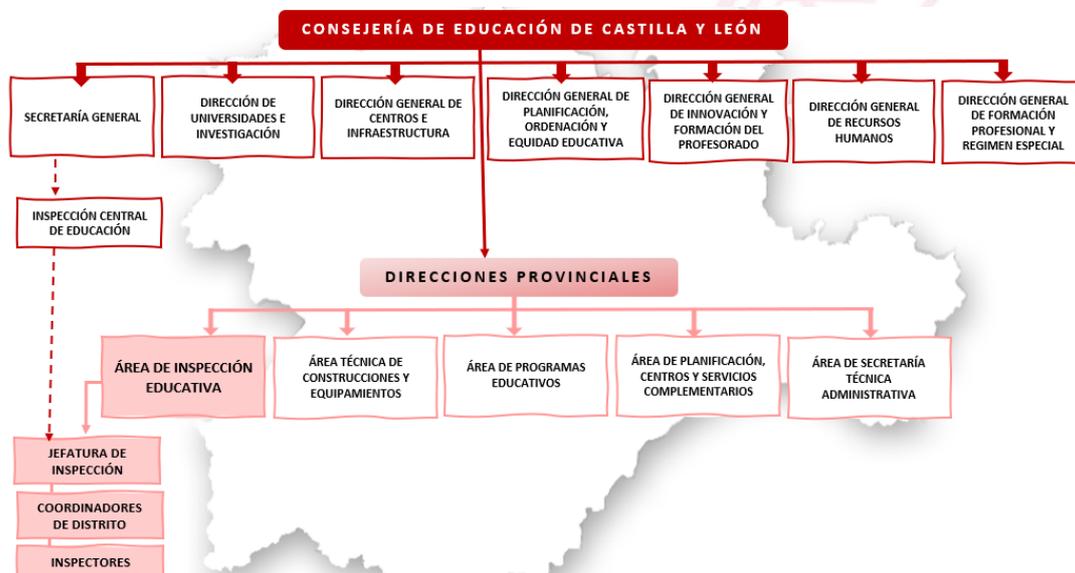


Figura 22.- Estructura orgánica de la Consejería de Educación

Fuente: Elaboración propia a partir del DECRETO 14/2022, de 5 mayo, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación de Castilla y León

La LOMLOE dedica el Título VII a la Inspección en el sistema educativo. El artículo 148.3 recoge: “La inspección educativa se realizará sobre todos los elementos



y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza”. Este artículo sitúa al inspector/a como una parte esencial del engranaje de la Administración Educativa, por ello debe actuar desde un profundo conocimiento del sistema educativo, coordinando las actuaciones necesarias para lograr la calidad y equidad educativa

La recientemente aprobada LOMLOE, en su Art. 151, establece las *funciones de la inspección educativa*, introduciendo en este artículo ligeras modificaciones con respecto a la anterior Ley de Educación:

- a) Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, con respeto al marco de autonomía que esta Ley ampara.
- b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.
- c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.
- d) Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.
- f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- g) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.
- h) Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación.

En Castilla y León es el Decreto 92/2004, de 29 de julio, el que recoge en su artículo 2 cuáles son las funciones que le corresponde a la inspección educativa.

Estas funciones deben llevarse a cabo en el marco de un sistema educativo en proceso de cambio debido al influjo de una sociedad que en determinados campos



avanza a un ritmo acelerado, generando una nueva realidad que nos reporta nuevos modelos sociales, económicos, culturales y, por ende, educativos. Por ello, es necesario contar con una inspección educativa con un alto nivel de capacitación profesional, una adecuada formación y que sea capaz, desde el desarrollo de sus funciones, de articular respuestas ante los problemas que inquietan a la Comunidad Educativa.

En este sentido, el Decreto 92/2004, de 29 de julio, manifiesta la necesidad de que el centro educativo sea su núcleo de actuación. En esta línea, en su artículo 3.2 indica que los inspectores de educación, en el ejercicio de sus funciones, tendrán serie de atribuciones, que la LOMLOE en el Art. 153 reconoce y amplía:

- a) Conocer, supervisar y observar directamente todas las actividades que se realicen en los centros, tanto públicos como privados, a los cuales tendrán libre acceso.
- b) Examinar y comprobar la documentación pedagógica y administrativa de los centros.
- c) Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.
- d) Participar en las reuniones de los órganos colegiados o de coordinación docente de los centros, respetando el ejercicio de la autonomía que la Ley les reconoce, así como formar parte de comisiones, juntas y tribunales, cuando así se determine.
- e) Elevar informes y hacer requerimientos cuando se detecten incumplimientos en la aplicación de la normativa, y levantar actas, ya sea por iniciativa propia o a instancias de la autoridad administrativa correspondiente.
- f) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.

En el caso de Castilla y León, es el artículo 3.3 del Decreto 92/2004, de 29 de julio, el que detalla que en el cumplimiento de las funciones de inspección y dentro de sus atribuciones, los inspectores de educación podrán realizar, entre otras, las siguientes actuaciones:

- a) Visitar las diversas dependencias de los centros docentes públicos y privados, de los servicios e instalaciones en las que se desarrollen actividades educativas, promovidas o autorizadas por la Consejería de Educación.



- b) Observar y supervisar en los centros educativos la organización y desarrollo de cualquier actividad educativa, docente o académica, así como el funcionamiento de los servicios educativos.
- c) Supervisar la documentación académica y administrativa de los centros educativos públicos y privados, así como de los programas educativos.
- d) Convocar y presidir reuniones con los distintos sectores de la comunidad educativa.
- e) Realizar la evaluación externa de los centros, de las funciones docente y directiva.
- f) Mediar en situaciones de conflicto suscitadas en la comunidad educativa.
- g) Requerir, a través de los cauces establecidos, a los responsables de los centros docentes, servicios y programas para que adecuen su organización y funcionamiento a la normativa vigente.
- h) Participar en cualesquiera tribunales y comisiones cuando así lo disponga la normativa vigente.

Atendiendo a estas consideraciones, vamos a entender por atribución, la facultad que tiene un inspector para realizar las funciones que se le atribuyen por norma.

En todo caso, los inspectores de educación, en el ejercicio de sus competencias, actuarán de acuerdo con los principios de profesionalidad, legalidad, jerarquía, imparcialidad y planificación (Artículo 3.5 del Decreto 92/2004, de 29 de julio).

Por su parte, la Orden EDU/1373/2008, de 23 de julio, que desarrolla el Decreto 92/2004, de 29 de julio, en su Art. 1 establece que los inspectores de educación de las distintas Áreas de Inspección Educativa realizarán las actuaciones necesarias para el cumplimiento de las funciones que tienen encomendadas en el artículo 2 del citado Decreto, y, en particular, cuantas se deriven de las líneas y criterios del Plan de Actuación de la Inspección Educativa.

El art. 2.1 de la Orden EDU/1373/2008, se refiere al Plan de Actuación de la Inspección Educativa, e indica que, de acuerdo con el principio de planificación, para llevar a cabo las actuaciones de inspección educativa, la Consejería de Educación elaborará el Plan de Actuación de la Inspección Educativa, como instrumento en que se concreta el desarrollo de las funciones asignadas a la inspección educativa en la Comunidad de Castilla y León.

Añade, en el art. 2.2 que este Plan, que podrá tener una duración anual o plurianual, incluirá las actuaciones ordinarias, prioritarias y específicas, derivadas del ejercicio de sus funciones para la contribución de la inspección a la mejora de la calidad

del sistema educativo de Castilla y León. Cada Área de Inspección Educativa concretará este Plan de Actuación en el correspondiente Plan Anual de Actividades.



Figura 23.- Concreción de las actuaciones de la Inspección educativa en CyL
Fuente: Elaboración propia a partir del art. 2 de la Orden EDU/1373/2008, de 23 de julio

En Castilla y León es la Orden EDU/1180/2021, de 22 de septiembre de 2021, por la que se aprueba el Plan de Actuación de la Inspección Educativa de Castilla y León para los cursos académicos 21-22 y 22-23 indica en su apartado 1.2 que, anualmente, la Inspección central de la Dirección General de Centros, Planificación y Ordenación Educativa, en colaboración con el resto de órganos directivos de la Consejería de Educación, elaborará las directrices para la elaboración de los planes anuales de actividades por las áreas de inspección educativa de las direcciones provinciales de educación.

A partir de los objetivos generales y específicos que marca la Orden EDU/1180/2021, de 21 de septiembre, es la Resolución de 14 de octubre de 2021, de la Dirección General de Centros, Planificación y Ordenación Educativa, por la que se establecen las directrices para la elaboración de los planes anuales de actividades en las áreas de inspección educativa de las direcciones provinciales de educación para el curso 21-22.

4.3.3. Marco desempeño

Romero (2019) en su artículo “El día a día de una inspectora de educación”, expone de forma práctica, a través de sus vivencias, como el papel de la inspección de educación es muy complejo y variado, dado que es fácil que en un solo día se ejerzan tareas de control, evaluación y supervisión; de asesoramiento pedagógico, curricular, legal o administrativo; de coach, etc. Y postula, sobre la influencia de la figura del inspector en el centro educativo, que:

A lo largo del tiempo, he podido constatar que la sola presencia del inspector, en muchas ocasiones, es fundamental para tranquilizar a los equipos directivos, al profesorado y a las familias que cuentan con nosotros; con solo escucharlos y darles nuestro punto de vista, fundamentado en la norma y en la experiencia, los problemas se suavizan o se resuelven y evitan a la Administración entrar en procesos burocráticos (p.187).

Por su parte, Silva (2012) señala que las asociaciones de inspectores (AIEC, 2005; ADIDE, 2003; USITE, 2004; Associació Inspectio, 2006) y otros autores (Lugaz, 2004; Rul; 2006; Antúnez 2009; Nicolás; 2011) se pronuncian por la necesidad de tener una mayor incidencia en la vida de las aulas y realizar un análisis detallado de la situación de la zona educativa en su conjunto. Silva (2012) hace una síntesis de lo que destacan:

- La calidad educativa debe ser entendida como el resultado de un proceso que posibilite a los alumnos lograr el máximo de competencias, incrementando sus expectativas de desarrollo personal.
- La inspección debería ser un referente en la implementación de innovaciones y cambios que coadyuven a la mejora y la optimización del funcionamiento de los centros.
- El trabajo que desarrollan los inspectores es idóneo para intervenir en dichos procesos evaluativos. Su proximidad a los centros y su contacto frecuente con ellos proporcionan múltiples oportunidades para reunir informaciones pertinentes y relevantes.

Acciones	Ámbito académico	Ámbito organizativo
<i>Promover el desarrollo de los profesionales que trabajan en la zona escolar.</i>	<i>Intervenir en uno de los espacios más críticos: el aula.</i>	<i>Destacar la organización y la configuración de un espacio académico compartido.</i>
↓	↓	↓
Identificar en forma precisa el área o áreas de intervención.	Resaltar los principios que definen el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Conocer la estructura, organización y funcionamiento de los centros escolares y los principios de identidad.
Articular las acciones que se realizan en el aula y la escuela.	Adecuar los métodos y el sistema de trabajo para atender la intervención en el aula en toda la zona escolar.	Impulsar el desarrollo de las zonas escolares y realizar un seguimiento sistemático de las acciones impulsadas en toda la zona.
Promover procesos de formación acordes a las necesidades del centro y de la zona.	Promover la reflexión sobre la práctica y los resultados de las actividades realizadas.	Apoyar y respaldar a los órganos de gobierno en la toma de decisiones y participar activamente en las actividades de evaluación.

Figura 24.-Experiencia de intervención en el ámbito pedagógico (Silva, 2008a)

Fuente: *El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos* (Silva, 2012)

La incidencia del inspector en el aula, centro educativo, ... viene dada por las actuaciones que le son atribuidas, en el caso de Castilla y León, en la Orden EDU/1373/2008 (art. 2.2) se recoge que el Plan de Actuación de la Inspección Educativa que incluirá las actuaciones ordinarias, prioritarias y específicas, derivadas del ejercicio de sus funciones para la contribución de la inspección a la mejora de la calidad del



sistema educativo de Castilla y León, por lo tanto, el inspector, con carácter general, desarrollará:

- Actuaciones **PRIORITARIAS**: tienen por objeto fijar la atención en aspectos básicos de la enseñanza y se definen en relación con los objetivos prioritarios establecidos por la Administración competente en materia de educación.
- Actuaciones **ESPECÍFICAS**: son actuaciones que tienen por objeto la mejora de los procesos que desarrolla la Inspección de Educación en el desempeño de sus funciones. Su planificación, coordinación y puesta en marcha, corresponde a la Inspección Central en coordinación con las Áreas de Inspección Educativa.
- Actuaciones **ORDINARIAS**: Son actuaciones inherentes al sistema educativo y que la Inspección Educativa tiene que llevar a cabo invariablemente todos los años, es decir, tienen carácter anual o periódico.
- Actuaciones **INCIDENTALES**, en otras palabras, actuaciones no previstas. La Inspección Educativa interviene en multitud de situaciones y tareas, de carácter incidental y de difícil previsión que se caracterizan por su urgencia e inmediatez. Estas actuaciones incidentales o no previstas a veces se convierten en prioritarias.

La profesionalidad es uno de los principios en los que se basa el ejercicio de las competencias de la Inspección de Educación. Este principio hace que los inspectores realicen su intervención con fundamentación científica y técnica, cumpliendo con las exigencias que establecen el ordenamiento jurídico y la ética y actuando con independencia de cualquier grupo de interés. Es decir, actuando de acuerdo con los principios recogidos en el art. 3.5 del Decreto 92/2004 señalados en el apartado anterior.

Se hace imprescindible para dar respuesta al cumplimiento de estos principios la utilización de unas técnicas específicas en el desempeño de las funciones propias de la inspección educativa, considerando fundamentales la visita y el informe de inspección, pero no únicas.

Es muy importante resaltar que el centro educativo es el eje de actuación de la Inspección de Educación. Siendo, la visita a los centros y servicios educativos, la elaboración del correspondiente informe y las actas que, en su caso se puedan levantar, constituyentes del sistema habitual y primordial de trabajo de los inspectores de educación.

Se pueden encontrar diferentes clasificaciones en cuanto a los tipos de visitas que el inspector puede realizar, la clasificación realizada por Ramo Traver (1999) es

congruente con las funciones que el art. 151 de la LOE atribuye a la Inspección, por lo tanto, en función de su finalidad las visitas pueden ser:

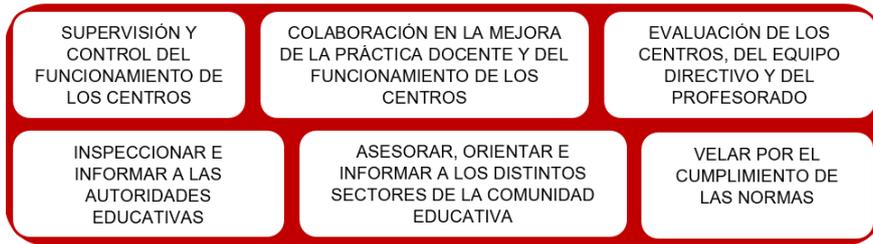


Figura 25.- Clasificación de las visitas según su finalidad, Ramo Traver (1999)

Fuente: Elaboración propia a partir de la clasificación realizada por Ramo Traver (1999)

Soler (2012) afirma que las visitas de Inspección deben ser:

oportunas para que se puedan cumplir los objetivos que las justifican; continuas, para poder realizar una labor de seguimiento; progresivas, para ir procurando una acción cada vez más intensa y positiva; sistemáticas, es decir, que estén preparadas adecuadamente y respondan a un plan de acción y al uso de determinadas técnicas; comprensivas, para que puedan llegar a los distintos ámbitos educativos y a todos los centros; comunicativas, que conlleven al diálogo sobre la actividad escolar con todos los miembros de la comunidad educativa y dotadas de la necesaria solvencia profesional: exigencias científico-técnicas.

Existen gran variedad de técnicas e instrumentos de supervisión, siendo medios para el desarrollo de las actuaciones (Pérez, 2015), entendiéndose que tanto las técnicas como los instrumentos no son excluyentes entre sí, sino complementarios.



Figura 26.- Técnicas de supervisión utilizadas por la Inspección Educativa.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los instrumentos, van a ser los medios de los que se sirve el supervisor para recoger datos y ordenar la información a la que tiene acceso. En este sentido se conciben como los materiales para realizar la tarea. Entre ellos destacan:

PROTOCOLOS DE VALORACIÓN	Suponen la unificación y homogeneización de los objetivos, criterios e información que se pretende recoger, contribuyendo con ello a una mayor eficacia, eficiencia y coordinación de las funciones y tareas del inspector.
REGISTROS DE OBSERVACIÓN ESCALAS DE VALORACIÓN LISTAS DE CONTROL	Instrumento para la recogida de datos relevantes previamente establecidos. Los datos que se registran pueden manifestarse a través de una respuesta dicotómica o en una escala de grados.
CUESTIONARIOS	Se utilizan con mucha frecuencia para alcanzar a un número considerable de fuentes. Están formados por preguntas que están organizadas de forma coherente con el tipo de información que se desea obtener.
PORTFOLIO O NOTAS DE CAMPO	Consiste en un registro personal sobre lo realizado y la reflexión sobre su tarea, procurando que la recogida sea organizada y desarrollada de manera sistemática y que resalte los logros más significativos y evidentes.
TRABAJOS ESCOLARES	Constituyen un elemento de primera mano para apreciar el contenido del aprendizaje que se les ofrece y lo que incorporan. Se completa con el de las actas de evaluación y con los registros de que disponga el docente.
GUÍA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	Es un instrumento que recoge los aspectos más relevantes a apreciarse en cada uno de los documentos que se van a valorar. Las guías tienen el valor de encaminar o dirigir las acciones hacia unos determinados objetivos.
GUÍA DE OBSERVACIÓN	Para favorecer que dicha observación se haga de forma sistemática, precisa, ordenada y fiable, entendemos la utilidad de usar una guía que permita orientar y dirigir las acciones.
GUÍA DE ENTREVISTAS Y REUNIONES	Se debe tener en cuenta una cualidad esencial del supervisor, la de saber escuchar, ya que no debe coartarse la libre expresión de los que intervienen. Permite que se reoriente la cuestión si los intervinientes se salen del tema.

Figura 27.- Instrumentos de supervisión de la Inspección Educativa

Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar, en cuanto al marco de desempeño de la inspección educativa, Antonio Bolívar (2014), señala que:

- La inspección juega un papel relevante para dinamizar el sistema educativo al asegurar el dominio de las competencias básicas para todos.
- Su papel debe ser de garante de la equidad y hay que relacionarlo con la autonomía de los centros y el liderazgo pedagógico de la dirección escolar.
- La inspección educativa se debe reestructurar en un sistema “postburocrático” donde lo que importa es asegurar en los resultados una equidad de la ciudadanía, tomando medidas con aquellos centros que no consiguen las expectativas.

Por estas razones, Berengueras y Vera (2015) inciden en que se deberá “reflexionar respecto a cómo conseguir una cercanía de la inspección a la diversidad de los centros, para ayudar desde la supervisión a la dirección, al profesorado y a los programas”, de manera que se pueda “llegar a conocer el desarrollo de las prácticas de aula y de centro, con el claro objetivo de garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades para que cada alumno pueda desarrollar al máximo sus capacidades”. Las autoras exponen que la inspección además de lo que implican sus funciones,

deberán intentar adaptarse “al sistema, a los centros y a la propia comunidad educativa, al actuar en muchos casos como verdadero interlocutor, soporte y ayuda” (p. 129).

4.4. La inspección educativa en el desarrollo de educación basada en competencias

Tras lo expuesto en relación con la inspección educativa en los diferentes marcos tratados (teórico, normativo y de desempeño), en este apartado se acercará la inspección educativa al tratamiento del desarrollo de la educación en competencias en los niveles operativos del sistema educativo.



Figura 28.- Funciones inherentes a la inspección educativa

Fuente: Elaboración propia a partir de lo expuesto en el Apartado 4.3 de este TFM

Hasta ahora nos hemos referido a las tareas de control, supervisión y evaluación a las que habría que añadir las de mediación, relacionadas con la convivencia en los centros y las de asesoramiento, apoyo, impulso y pilotaje del cambio educativo, en relación con la innovación (Ortells, 2018), así como la de relacionar las políticas de la administración con las escuelas para su progreso continuo.

Cuando se dice que la inspección tiene que velar por el cumplimiento de las normas, Esteban Frades (2007) señala que

no debemos olvidar, que una parte importante de los reglamentos que desarrollan las leyes que ordenan el sistema educativo, hacen referencia a la organización de las enseñanzas y a su currículo, por lo tanto, el núcleo importante sobre el que deberían trabajar los inspectores es sobre los elementos básicos del currículo: objetivos, competencias básicas, contenidos, principios y métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

Por su parte, Galván (2007) afirma que, en las tres funciones básicas de la inspección educativa, control, evaluación y asesoramiento, “cabén varias actuaciones relacionadas con las competencias básicas”. Siendo función de la inspección, según



Uruñuela (2008) “supervisar qué tipo de actividades se recogen para el desarrollo de las competencias, así como del resto de formas a través de las cuales se desarrollan las competencias, la tutoría, las normas de funcionamiento, los recursos empleados o las actividades extraescolares programadas”.

Teniendo en cuenta que Roselló y Pinya (2014) indican que “la mejora escolar depende de que los profesores asuman las competencias básicas y empiecen a aplicarlas”, Alcalá (2016) alinea la propuesta de que el inspector debe propiciar y acompañar al centro en la búsqueda de proyectos educativos innovadores que supongan la transformación curricular y metodológica que la sociedad demanda. Y para ello, “es necesario un giro pedagógico de la inspección de educación que permita dirigir sus funciones hacia modelos pedagógicos que mejoren los aprendizajes de los alumnos” (Castán, 2014).

De esto se desprende que promover el cambio educativo (Monarca y Fernández-González, 2018), “está más asociado a procesos de búsqueda, indagación, confianza, formación, asesoramiento, colaboración, que, a procesos de vigilancia y control, lo cual genera desconfianzas y temores, y esto se suma a los que ya de por sí pueden incitar cualquier cambio.”

Un aspecto clave en estos momentos para Esteban (2020) es que se ha diseñado y se va a implantar un currículo competencial siendo “una oportunidad para que la inspección del sistema educativo tenga protagonismo para influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje y así contribuir a la mejora y calidad del sistema educativo.” Zulueta (2020), por su parte, señala que el cambio paradigmático que se está produciendo en el ámbito educativo general obliga a replantearnos las funciones de la inspección educativa y el rol a asumir.

Por otra parte, y avalando las exposiciones anteriores, Sarasua (2020) amplía la idea haciendo hincapié en que “toda actuación de la inspección educativa debe estar enmarcada dentro de las funciones y atribuciones, pero siempre con el respeto de la autonomía a los centros”. Insiste en que los centros deben asumir su autonomía, que implica nivel de responsabilidad competencial en el currículo.

Bolívar (2018) llega a considerar que “el núcleo del cambio educativo se sitúa, no tanto a nivel micro de aula ni en el macro de las estructuras del sistema, sino en ese nivel meso o intermedio que son las condiciones organizativas del establecimiento escolar”, en este contexto el autor apunta que “la autonomía no puede ser para todos igual, depende de la situación de partida y de los compromisos que se quieran alcanzar.”

En una reciente intervención en un “Foro de inspección educativa y dirección de centros” (Nuevo currículo para nuevos desafíos), Alvarez (2021) avala la figura de un modelo de inspector proactivo, un modelo de inspector cercano a los centros, comprometido con la mejora, que busca actuaciones de impacto, que hace hincapié en las funciones de asesoramiento y acompañamiento, no solo de control, una inspección educativa centrada en lo pedagógico, no solo en lo burocrático y administrativo. Tenemos que ver si se identifican esos saberes básicos esenciales sus alumnos y si se toman medidas para garantizar que todos los alumnos los van a conseguir, si se modifica la práctica docente aplicando metodologías activas, buscando un modelo competencial, si se diseña todo con un enfoque inclusivo (DUA, enfoques multinivelares, ...), si se cambia la evaluación, porque si no se cambia la evaluación difícilmente se va a cambiar el funcionamiento, los resultados.

Tiana (2020), por su parte, señala que debemos trabajar la organización escolar para integrar todo lo que conlleva un modelo competencial, no basta con centrarnos en el currículo y competencias básicas, sino que es muy importante saber cómo se organizan las escuelas para permitir que todo esto se puede hacer de otra manera y ahí es donde la inspección tiene un papel muy importante.

“Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro... Hacedles medir, pesar, descomponer, crear y disipar la materia en el laboratorio; ... que descifren el jeroglífico, que reduzcan a sus tipos los organismos naturales, que interpreten los textos, que inventen, que describan, que adivinen nuevas formas doquiera... Y entonces, la cátedra es un taller, y el maestro, un guía en el trabajo.”

Figura 29.- Palabras inauguró Giner de los Ríos el primer curso de la Institución Libre de Enseñanza (1880)

Fuente: <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/10/11/transformad-esas-antiguas-aulas/>

La comunidad educativa demanda que los inspectores participen en la mejora educativa, adquiriendo un matiz más pedagógico y menos burocrático (CIOIE¹⁰, 2010). Silva (2013) afirma que la inspección debe trabajar en una serie de parámetros tales como la innovación, la mejora, el cambio, apoyar a las instituciones escolares con acciones formativas y reflexivas, así como acompañar y asesorar a todos sus miembros.

Completa el argumento sobre las actuaciones de la inspección educativa en relación con la mejora de los centros educativos Ortells (2018) que indica que debe priorizarse, sobre todo, actuaciones cuidadosamente seleccionadas y planificadas que

¹⁰ Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas (<https://cioie.org/XVICIOIE/>)



contribuyan a la mejora de la función docente y directiva, mediante intervenciones profundas, duraderas y justas en las que se aúnen todas las funciones de la Inspección, desde el control a la evaluación, la mediación, el asesoramiento, y el impulso del cambio.

Es importante, llegado este punto, discernir cuales son los puntos fuertes de la inspección educativa en relación con el desarrollo de la EBC:

- La inspección educativa es considerada un factor fundamental para la mejora de la calidad de la educación (Decreto 92/2004), con la capacidad de introducir mecanismos de estímulo y motivación de los equipos directivos y el profesorado de los centros (Tébar, 2017).
- Visitas a los centros educativos y a las aulas, siendo una de las técnicas “más idóneas para conocer la realidad” de los mismos (Tébar, 2017). En este sentido, el inspector es capaz de acompañar en la contextualización del desarrollo competencial en el centro, y más específicamente en las aulas.
- Difusión de buenas prácticas. “La inspección educativa ocupa un lugar privilegiado en el sistema educativo para acceder a todos los datos, documentación organizativa y curricular, así como a la práctica docente en las aulas” (Soria y Ruiz, 2014), lo cual puede favorecer el intercambio de experiencias entre centros, como “herramienta de mejora de los procesos y de los resultados del sistema educativo”, es decir, la inspección tiene la capacidad de estar viendo varios centros a la vez y pueden contribuir de forma decisiva a generalizar buenas prácticas.
- Una inspección educativa cuya labor sea liderar, aunar inquietudes, coordinar y organizar el grupo de trabajo (Pérez-Jordán, 2018).
- Garante de derechos, favoreciendo la equidad y calidad de las actuaciones que se realizan en los centros educativos y favoreciendo la inclusión.
- Papel facilitador y alentador de la renovación pedagógica en el quehacer diario de su trabajo en los centros de referencia (Esteban, 2014), lo que se consigue empleando diferentes estrategias y actitudes:
 - Facilitar y no poner trabas o impedimentos a los cambios educativos innovadores que se propongan, buscando para ello soluciones flexibles que se pueden encontrar en la propia norma y no haciendo lecturas literales y restringidas que impiden cualquier avance.
 - Animar y apoyar al profesorado a emprender proyectos de formación en centros, seminarios, grupos de trabajo, cursos, etc. sobre reflexiones didácticas, en colaboración con otras instancias que llevan la formación.



- Redirigir a los centros hacia procesos valiosos que eviten la elaboración de trabajos infecundos e insignificantes que terminan, la mayoría de las veces, en pura burocracia; y para respetar su autonomía, esto se puede llevar a cabo a través de priorizar objetivos de su PEC y PGA.
- Resaltar lo importante que tiene que ver con el progreso de aprendizaje del alumnado y obviar o restar importancia a aquellos asuntos o “problemillas” que repercuten poco o nada en la marcha positiva de las clases y del centro y que, en ocasiones, se convierten en los temas principales de los claustros, las comisiones de coordinación pedagógica o los departamentos didácticos.

De forma similar, Castán (2018) apunta que si desde la inspección educativa, “debemos inspeccionar la práctica docente, implementar nuevas metodologías y proyectos” dirigidas al desarrollo de la educación basada en competencias, “debemos ejercer un liderazgo pedagógico que nos proporcione prestigio y nos haga influyentes”, para ello considera necesario mejorar la formación del inspector y como cuerpo docente, debemos participar activamente en la formación de los profesores y en la investigación educativa.

Cerrando este apartado, y a modo de conclusión, Esteban (2007) señala que la inspección educativa es percibida como un elemento necesario y útil dentro del sistema; “la comunidad escolar tiene una percepción favorable del papel que esta ejerce; desde los centros se valora su trabajo y su contribución en la resolución de problemas; y, la administración cuenta con ellos para resolver mil situaciones que se presentan en el entramado cotidiano de la educación”, el mismo autor, Esteban (2019), determina que “hay un eje substancial en el que deberían centrarse los inspectores, referido a aspectos pedagógicos y a la renovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje para mejorar los resultados escolares.”

5. Análisis de la investigación documental

De acuerdo con Kaufman (1991), la identificación de necesidades es un análisis de discrepancias determinado por las dos posiciones extremas:

- ¿Dónde estamos actualmente? y ¿Dónde deberíamos estar?

Con la realización del análisis se podrá dar respuesta a estas preguntas con el fin de definir una propuesta adecuada y ajustada a las necesidades que se detecten y en la que confluyan los aspectos analizados en busca de la mejora del sistema educativo.

ASPECTOS QUE INFLUYEN EN LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS	
MESO Centro educativo	MICRO Aula
Liderazgo Marina <i>et al.</i> (2015); Alvarez <i>et al.</i> (2008); Bolívar-Botía (2010); Giménez (2016); UNESCO (2000); Miras y Longás (2020);	Práctica docente Delors (1997); (Cázares y Cuevas, 2007); Alonso y Gallego (2010); Pareja y Fernández (2014); Méndez <i>et al.</i> (2015); García (2017); Castaño y Jerano (2017); Reina (2021);
Inclusión Echeíta (2009); García y López (2009); Romero (2018); Castaño y Jerano (2017)	Metodologías activas Edgar Dale (1969); Villa y Poblete (2007); Castaño y Jerano (2017); Alonso y Gallego (2010); Pareja y Fernández (2014); Zabala y Arnau (2008); Londoño (2017); OECD (2020)
Coordinación pedagógica Alvarez <i>et al.</i> (2008); Leyes Educativas	Coordinación Alvarez <i>et al.</i> (2008); Leyes Educativas
Cultura participativa Rivas y Ugarte (2014);	Participación Ortega (2008); Alonso y Gallego (2010); Zabala y Arnau (2008)
Plan de formación de centro Ferreiro (2011); Leyes educativas (1990, 2002, 2006, 2013, 2020); García y Castro (2012); Rubia (2015); UNESCO (2014);	Formación McKinsey (2007); Fullan (2018); González-Sanmamed <i>et al.</i> (2020)
Documentos institucionales Gairin (1996); Carda y Larrosa (2007); Zabala y Arnau (2007); Moya y Flecha (2013); LOMLOE (2020);	Programaciones didácticas / Aula Leyes educativas (2006, 2013, 2020); Martín y Luna (2011); Miguel (2005);
Digitalización Said-Hung <i>et al.</i> (2015); Rubia (2015); DigComp (2018);	Integración de las TIC ANUIES (2004); Simanca <i>et al.</i> (2018);
Innovación Reina (2021); Gil (2017); Domínguez (2011);	Intermetodología Marta-Lazo y Gabelas (2013)
Autonomía Schleicher (2019);	Autonomía Schleicher (2019);
Pruebas de diagnóstico Leyes educativas a partir de la LOCE	

Figura 31.- Aspectos que influyen en la educación basada en competencias y sus referencias
Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente a este estudio, se ha procedido a confrontar los aspectos extraídos en cada uno de los niveles (meso y micro) con las funciones, atribuciones y actuaciones ordinarias (Orden EDU/1180/2021, 22 de septiembre) de la inspección educativa con el fin de diseñar unas gráficas, elaboradas a partir de unas tablas, que nos permitan, tras su análisis, establecer unas conclusiones dirigidas a facilitar el planteamiento de una propuesta sobre cuál debe ser el papel de la inspección educativa en el desarrollo de la educación basada en competencias, objeto de estudio de este Trabajo Fin de Máster.

Diferenciaremos en el análisis los dos niveles por separado, aunque como se prevé habrá determinados aspectos que localizaremos en un mismo punto de encuentro, como exponen las tablas con los cruces que relacionan las funciones, las

atribuciones y las actuaciones ordinarias de la inspección educativa con los aspectos que favorecen el desarrollo de la educación basada en competencias, y la gráfica que a partir de la misma se genera.

5.1. Nivel meso: análisis del estudio desde el centro educativo

En cuanto a la relación que encontramos entre las funciones y los diferentes aspectos mencionados anteriormente, se puede resaltar que el liderazgo es el que mayor relación ejerce. Observamos que seguidamente adquieren especial relevancia en cuanto a las funciones de la inspección educativa la relación con los documentos institucionales, la cultura participativa y la inclusión.

ASPECTOS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE												
NIVEL MESO: CENTRO EDUCATIVO												
		LIDERAZGO EDUCATIVO	INCLUSIÓN	COORDINACIÓN PEDAGÓGICA	CULTURA PARTICIPATIVA / CONVIVENCIA	PLAN DE FORMACIÓN DE CENTRO	DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	DIGITALIZACIÓN	INNOVACIÓN	AUTONOMÍA	PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO	TOTAL
FUNCIONES DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA	A	Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, con respecto al	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	B	Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.	X		X		X		X			4
	C	Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	D	Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.	X					X			X	4
	E	Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre	X	X	X	X		X				5
	F	Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus	X	X		X						3
	G	Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces										0
	H	Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación.	X	X		X		X				4
TOTAL		7	5	4	5	3	5	2	3	3	3	

Figura 32.- Tabla de la relación de las funciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio del estado de la cuestión

Aspectos como la digitalización, la innovación, la autonomía, los planes de formación de centro, la coordinación pedagógica y por último las pruebas de diagnóstico no son funciones que realiza la inspección educativa de forma habitual, y se pueden llegar a reducir a hechos puntuales.

Funciones de la Inspección Educativa (LOMLOE, art. 151)

Nivel MESO: Centro Educativo



Figura 33.- Relación de las funciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC
Fuente: Elaboración propia a partir del estudio del estado de la cuestión

En cuanto a la relación de las atribuciones de la inspección educativa con los diferentes aspectos que favorecen el modelo educativo de la EBC es reseñable el papel que se le adjudica en cuanto a la coordinación pedagógica, pero hay que entenderla, no tanto como la coordinación y trabajo conjunto con los centros, sino como la supervisión sobre la necesaria coordinación entre los miembros del claustro de un centro, y la plasmación de esa coordinación en los documentos del mismo.

ASPECTOS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE												
NIVEL MESO: CENTRO EDUCATIVO												
		LIDERAZGO EDUCATIVO	INCLUSIÓN	COORDINACIÓN PEDAGÓGICA	CULTURA PARTICIPATIVA / CONVIVENCIA	PLAN DE FORMACIÓN DE CENTRO	DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	DIGITALIZACIÓN	INNOVACIÓN	AUTONOMÍA	PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO	TOTAL
ATRIBUCIONES DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA	A	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	B		X	X		X	X	X	X	X		7
	C	X		X	X		X				X	5
	D	X		X		X						3
	E	X	X	X	X		X	X		X	X	8
	F	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
TOTAL		5	4	6	4	4	5	4	3	4	4	

Figura 34.- Tabla de la relación de las atribuciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC
Fuente: Elaboración propia

En las atribuciones no se comprueba una falta de relación explícita con ninguno de los aspectos, a pesar de que la innovación siendo uno de los aspectos en los que se debería fortalecer y acompañar a los centros docentes y obtiene el índice más bajo de conexión.

Por otra parte, observamos la relación existente entre las atribuciones de la inspección y aspectos como liderazgo educativo y los documentos institucionales, al igual que advertíamos en relación con las funciones. Esta evidencia es algo que no sorprende, aún sin pertenecer a un equipo directivo o a la inspección, cualquier persona de la comunidad educativa daría esta relación como cierta.

De la gráfica que aparece a continuación se extrae qué las atribuciones de la inspección, en relación con los aspectos señalados, es existente con todos ellos además de manifestar una mayor o menor uniformidad en su contribución al desarrollo de las funciones, que recordamos es el fin último de las atribuciones.

Atribuciones de la Inspección Educativa (LOMLOE, art. 153)

Nivel MESO: Centro educativo



Figura 35.- Relación de las atribuciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio del estado de la cuestión

En cuanto a las actuaciones ordinarias de la inspección educativa, recogidas en la Orden EDU/1180/2021, de 22 de septiembre, se perciben ligeras variaciones con respecto a la relación de los mismos aspectos con sus funciones y atribuciones. De la disquisición de la siguiente gráfica (Figura 37) concluimos que los inspectores atendiendo al desarrollo de las actuaciones ordinarias asociadas a su ejercicio, prácticamente no tienen contacto con aspectos como la digitalización, la innovación y los planes de formación en centro, tan importantes en el tema que nos ocupa, como se ha constatado en el desarrollo del estado de la cuestión del presente TFM.

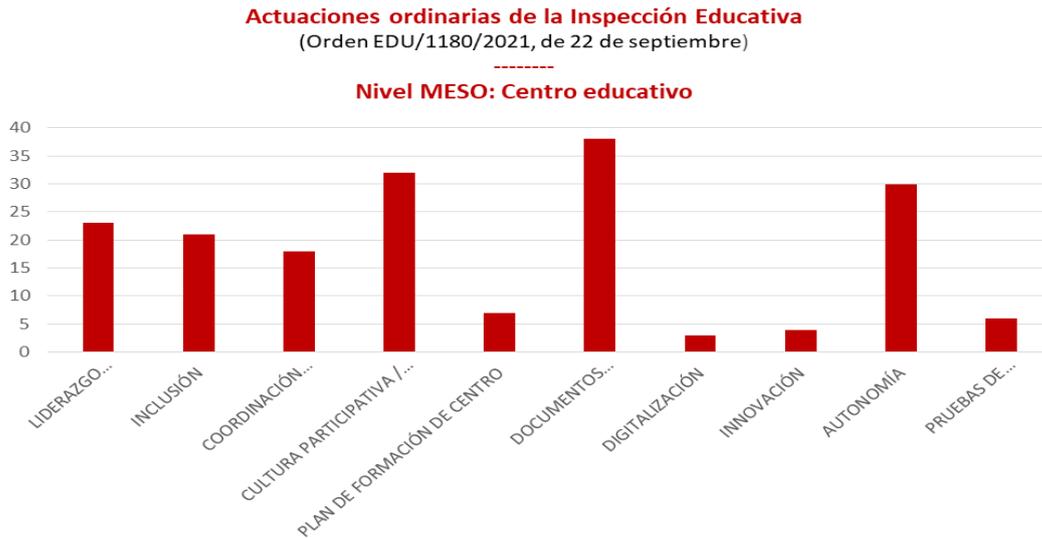


Figura 36.- Relación de las actuaciones ordinarias de la IE con los aspectos que favorecen la EBC
Fuente: Elaboración propia a partir del estudio del estado de la cuestión

Vuelve a adquirir especial relevancia la cultura participativa, y por supuesto, los documentos institucionales. Asimismo, la autonomía de los centros está presente en un nivel aceptable en relación con las actuaciones ordinarias de la inspección, mientras que el liderazgo educativo, la inclusión y la coordinación pedagógica que despuntaban en su relación anteriormente se encuentran en un estamento medio, sin ser especialmente relevantes en cuanto a su grado de correspondencia.

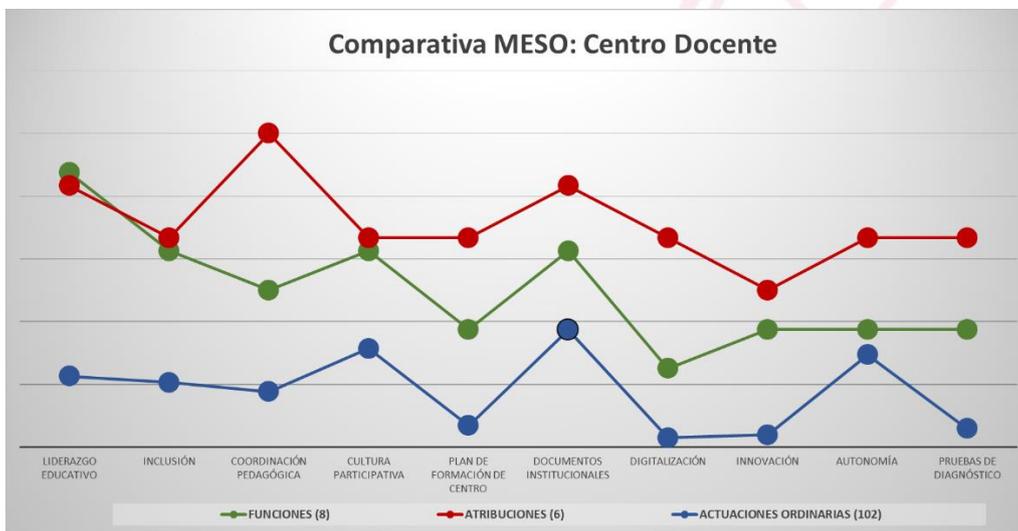


Figura 37.- Gráfica comparativa a nivel MESO de los diferentes niveles de concreción
Fuente: Elaboración propia a partir de cuadros de

Llegado a este punto se considera necesario, a modo de conclusión del análisis realizado a nivel meso entre los aspectos que favorecen el modelo de la EBC y el papel que desempeña la inspección educativa hacer un esbozo de las ideas más relevantes.



En general encontramos una clara correlación con el liderazgo educativo del centro docente, esto es como señala Esteban (2014) debido a que “el oficio de inspector siempre ha ido muy ligado a la dirección de los centros; la mayoría de las visitas que se producen tienen como interlocutor al equipo directivo y muy especialmente al director”, subraya Andrés (2014) que “la figura y la imagen del inspector está mediada o es conocida casi siempre a través del filtro de la dirección escolar”.

Aspectos como la inclusión, la cultura participativa y los documentos institucionales, forman parte de esos elementos con los cuales la inspección educativa tiene mayor relación en el ejercicio de sus funciones, bien es verdad que cada uno de ellos debido a diferentes casuísticas:

- La inclusión, está muy presente, como indicamos, en las funciones de la inspección. En este sentido y a colación de la primera de las funciones de la inspección recogidas en la LOMLOE, Romero (2022), señala que, para favorecer la inclusión, los inspectores han de supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, que el funcionamiento de los centros y los programas que en ellos inciden “sean inclusivos teniendo en cuenta que los proyectos educativos y los planes de atención a la diversidad desarrollen una filosofía inclusiva”, continua la autora subrayando que la inspección educativa ha de apoyar que los centros “ejercen su máximo nivel de autonomía y flexibilidad de forma que les permita establecer el principio de inclusión educativa como eje fundamental de su propuesta”, lo que implica realizar cambios organizativos y metodológicos significativos y participar en proyectos de autonomía en los cuales una de sus líneas estratégicas esté dirigida a la inclusión.
- Por otra parte, desde el papel de la inspección en cuanto a la cultura participativa, debe ser animar a impulsar dinámicas de mejora en este aspecto, y abogar por el intento de articular y coordinar espacios compartidos (Escudero y Moreno, 2012). Por otra parte, Silva (2008) asegura que la inspección educativa interviene en muchas actuaciones cuya responsabilidad es compartida con los centros desde un planteamiento complementario y, en este caso, como agente dinamizador que suscita la implicación de las familias (Silva, 2008).
- En el caso de los documentos institucionales de los centros educativos, la inspección educativa tiene atribuido, según indica el artículo 153.b, “examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros”, siendo muy explícita la relación como se constata en todos los niveles de concreción en el desarrollo de las funciones asignadas a la inspección.



Como se observa en la figura, en relación con la autonomía de los centros educativos, la inspección educativa dentro de sus actuaciones ordinarias es un aspecto visible, mientras que en las funciones y atribuciones es un aspecto que, podríamos decir, no adquiere especial relevancia, pero que según apunta Tébar (2018) esta intervención de la inspección respecto la autonomía de los centros posee tres dimensiones: “Garante de la autonomía del centro; Supervisora continua de la realización de los proyectos y las aplicaciones de recursos (económicos y humanos); Guardiana de la obtención de resultados y consiguiente mejora.”

Merece especial atención en este análisis conjunto, aspectos como la innovación, la digitalización y el plan de formación del centro, puesto que, aun siendo aspectos muy vinculados a la realidad social y demandas de las políticas educativas, tanto desde entidades supranacionales, y, por ende, desde nuestros propios gobiernos, del Estado y de la Autonomía, la incidencia de la inspección educativa en las mismas es anecdótica.

En vista de la relación existente entre la coordinación pedagógica y los diferentes niveles de concreción del desarrollo de las funciones de la inspección educativa, oscilando entre buena y aceptable según los resultados que visualizamos en las tablas, es importante resaltar que estos resultados se deben más a la supervisión de documentación y elementos y acciones relacionadas con la coordinación pedagógica que por la propia implicación en la misma como se constata en el [anexo 3.1](#).

En cuanto a las pruebas de diagnóstico, el papel de la inspección se centra en que el proceso se realice correctamente, la supervisión de todos aquellos documentos que pueden tener relación con las mismas, y la realización de un informe en base a los resultados obtenidos en la provincia.

A continuación, realizaremos el análisis de la relación de los aspectos que favorecen la EBC con las funciones, atribuciones y actuaciones ordinarias de la inspección desde un nivel micro, es decir, desde el aula.

5.2. Nivel micro: análisis del estudio desde el aula

Un aspecto clave en este nivel es la práctica docente, y no sorprende que la mayor correspondencia en cuanto a las funciones que desempeña la inspección educativa está relacionada con la misma, la cual tiene que ser supervisada e incide en mayor o menor medida en el resto de las funciones.

		ASPECTOS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS								TOTAL	
		PRÁCTICA DOCENTE	METODOLOGÍAS ACTIVAS	COORDINACIÓN	PARTICIPACIÓN	FORMACIÓN DOCENTE	PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS / AULA	INTEGRACIÓN DE LAS TIC	INTERMETODOLOGÍA		
FUNCIONES DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA	A	Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, con respeto al marco de autonomía que esta Ley ampara.	X	X				X		X	4
	B	Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	C	Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.	X	X				X			3
	D	Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.	X		X			X			3
	E	Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.	X	X	X	X	X	X	X		7
	F	Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	G	Emiir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.									0
	H	Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación.	X			X					0
TOTAL			7	5	4	4	3	6	3	3	

Figura 38.- Tabla de la relación de las funciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio del estado de la cuestión

No debemos obviar que la supervisión de la práctica docente es una de las actuaciones más significativas que lleva a cabo el inspector de educación, por cuanto se introduce en el control y la verificación de la realidad, apreciando el desarrollo de las tareas que desempeñan.

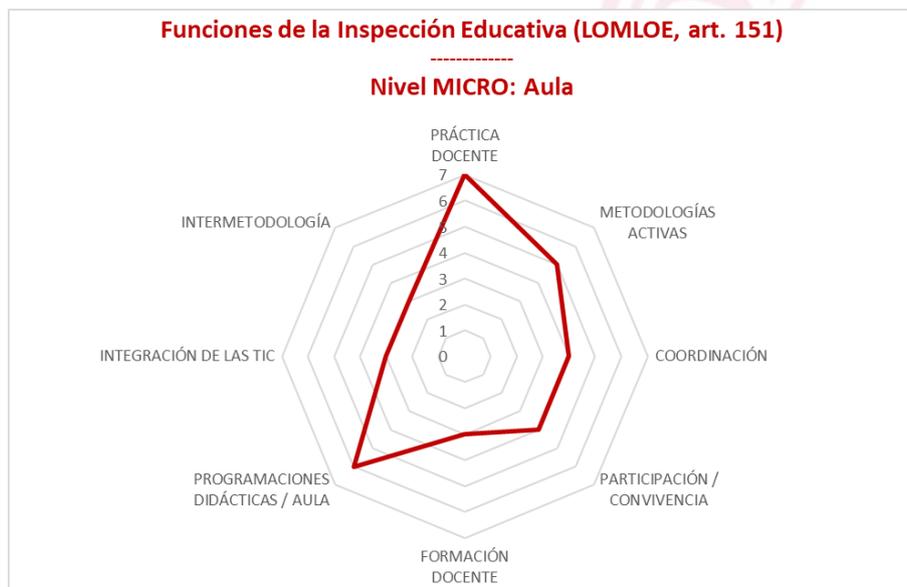


Figura 39.- Relación de las funciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio del estado de la cuestión

Por otra parte, las programaciones didácticas exponen una fuerte relación con las funciones, en este caso, se relacionaría con los documentos institucionales del nivel meso, como parte del PEC.

El resto de los aspectos que favorecen la EBC no adquieren especial relevancia por su significatividad en cuanto a la relación establecida con las funciones. No por ello, dejan de ser trascendentales para configurar el papel de la inspección en el desarrollo de este modelo, y se tendrá en cuenta en la elaboración de la propuesta.

Se observa como en los aspectos pedagógicos relacionados con el desarrollo de la educación basada en competencias la inspección educativa tiene menos relación en el ámbito de sus atribuciones, al igual que ocurre en su relación con las funciones. De esta forma, las metodologías activas, la intermetodología y la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje adquieren una menor atención por parte de los inspectores. En este sentido, Estefanía Lera (2017) subraya que la gran asignatura pendiente es la del establecimiento general de metodologías activas que se centren en el “aprender” sobre el “enseñar” y que “la inspección educativa, por el importante lugar que ocupa entre la norma y la realidad, constituye un actor fundamental de este necesario cambio”.

		ASPECTOS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS								TOTAL	
		NIVEL MICRO: AULA									
		PRÁCTICA DOCENTE	METODOLOGÍAS ACTIVAS	COORDINACIÓN PEDAGÓGICA	PARTICIPACIÓN	FORMACIÓN DOCENTE	PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS / AULA	INTEGRACIÓN DE LAS TIC	INTERMETODOLOGÍA		
ATRIBUCIONES DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA	A	Conocer, supervisar y observar directamente todas las actividades que se realicen en los centros, tanto públicos como privados, a los cuales tendrán libre acceso.	X	X	X	X		X	X	X	6
	B	Examinar y comprobar la documentación pedagógica y administrativa de los centros.	X	X	X	X	X	X	X	X	7
	C	Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.	X			X		X			2
	D	Participar en las reuniones de los órganos colegiados o de coordinación docente de los centros, respetando el ejercicio de la autonomía que la Ley les reconoce, así como formar parte de comisiones, juntas y tribunales, cuando así se determine.	X		X	X					2
	E	Elevar informes y hacer requerimientos cuando se detecten incumplimientos en la aplicación de la normativa, y levantar actas, ya sea por iniciativa propia o a instancias de la autoridad administrativa correspondiente.	X		X	X		X			3
	F	Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias	X	X	X	X	X	X	X	X	7
TOTAL			6	3	5	6	2	5	3	3	

Figura 40.- Tabla de la relación de las atribuciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio del estado de la cuestión

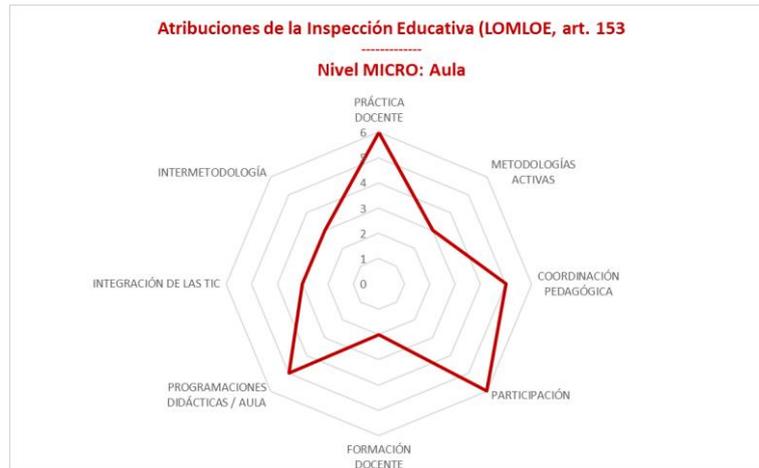


Figura 41.- Relación de las atribuciones de la IE con los aspectos que favorecen la EBC
Fuente: Elaboración propia a partir del estudio del estado de la cuestión

A partir de la lectura de esta gráfica se puede concluir la necesidad, de una supervisión que potencie las funciones del profesorado, en especial las referidas a aspectos pedagógicos y a la renovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje para mejorar los resultados escolares.

Íntimamente relacionado con la propuesta anterior, sorprende la relación de la inspección educativa en el ejercicio de sus atribuciones con la formación docente, más cuando una de las actuaciones ordinarias es “participar como miembro del equipo de apoyo externo a los planes de formación permanente del profesorado”, como se ha indicado en el análisis del nivel meso. En esta línea de actuación, Marrodán (2021) señala en el foro “La Inspección de Educación ante el cambio curricular” que la inspección educativa debe asesorar, ante una visión global de los centros tan diversos, contribuyendo a esa difusión, en la tarea de ayudarse entre los centros e intercambiarse entre ellos se dirigirán hacia la mejora educativa, por lo tanto, concluye Marrodán que “la mejora, la innovación debe ir unida a dos piezas clave: la formación y la evaluación”.

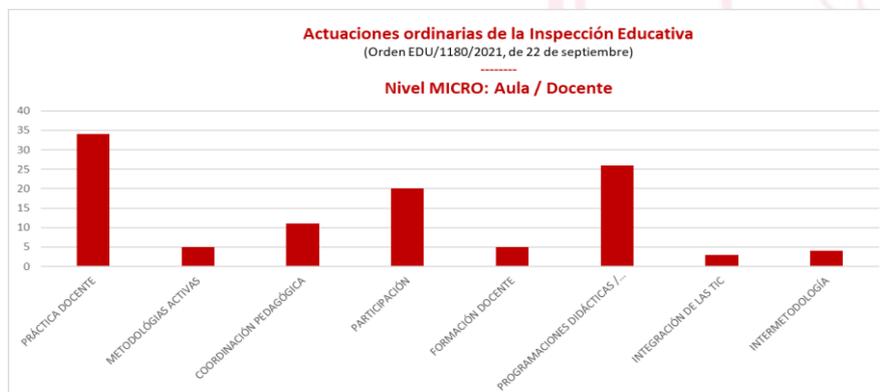


Figura 42.- Relación de las actuaciones ordinarias de la IE con los aspectos que favorecen la EBC
Fuente: Elaboración propia a partir del estudio del estado de la cuestión

En lo que se refiere a las actuaciones ordinarias de la inspección, no cabe resaltar nada diferente a lo expuesto en cuanto a las funciones y atribuciones.

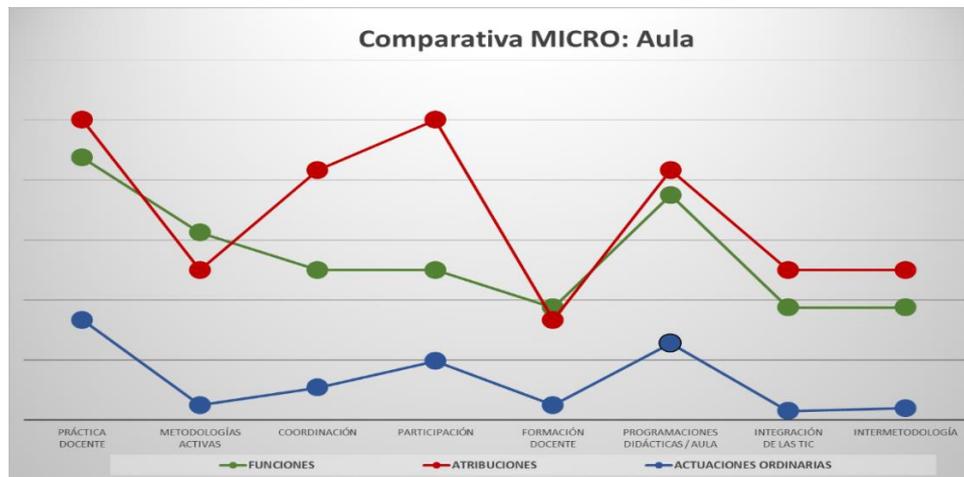


Figura 43.- Gráfica comparativa a nivel MICRO de los diferentes niveles de concreción

Fuente: Elaboración propia a partir de cuadros de

Como se desprende de las tablas y gráficas generadas con los datos obtenidos de la investigación documental, en este nivel micro, y centrándonos en esta última gráfica (figura 45), tanto las funciones, como las atribuciones y las actuaciones comparten el nivel de relación con los aspectos que favorecen la EBC, las variaciones son mínimas, pudiendo concluir:

- Como ya se ha comentado, que la práctica docente es un aspecto sobre el cual la inspección educativa realiza una actuación directa, dentro de sus funciones y atribuciones.
- En cuanto a los aspectos más pedagógicos, como son las metodologías activas, la intermetodología, la integración de las TIC y la formación docente es donde menor porcentaje de relación hay.
- Sin embargo, las programaciones didácticas reflejan un grado de correspondencia alto con los quehaceres de la inspección educativa, dentro de sus funciones de supervisión, evaluación y control.
- La coordinación, al igual que en el nivel meso, también adquiere especial relevancia.
- Destaca positivamente la relación de la inspección con la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, en su labor de asesoramiento y supervisión de los centros, y de las aulas.



6. Discusión y conclusiones

Con el estudio desarrollado en este TFM se ha podido constatar que enraizada a las funciones, atribuciones y actuaciones propias de la Inspección Educativa la finalidad de la función inspectora debe ser acompañar a los centros educativos en el cambio, asesorando, orientando e informando ante el logro de un objetivo común, lograr un sistema educativo de calidad y equitativo en el que el alumno sea el centro del mismo, y atienda a su individualidad, compensando carencias mediante la reducción y/o la eliminación de cualquier tipo de brecha. No debemos de olvidar nuestro trabajo no tiene sentido, ni razón de ser sin el alumnado que ocupa las aulas de los centros educativos.

En cuanto a los objetivos específicos planteados en este trabajo, a través de una propuesta de trabajo que se realizará tras el análisis de los resultados obtenidos en el estudio previo del estado de la cuestión en relación con el papel de la inspección educativa en la implementación y desarrollo de la educación basada en competencia a los centros educativos desde el marco legal existente, se enfocará la función inspectora en el sistema educativo ante el cambio socio económico, cultural y, por ende, educativo que estamos viviendo, contribuyendo de este modo al cumplimiento de los mismos.

A pesar de lo que digan las leyes o los decretos que regulan la organización de la Inspección, la realidad es que hoy nos encontramos ante un modelo de inspección centrada en la supervisión normativa y en la gestión administrativa (Castán, 2018), y es en este punto donde desde nuestras aportaciones a partir del cumplimiento de objetivos propuestos en este TFM hemos querido dar un enfoque de cambio, dinámico, según el cual las actuaciones de la inspección educativa tengan su escenario en y con los centros educativos y las comunidades educativas que los conforman, en el desarrollo de un tema tan esencial y demandado cómo es la educación basada en competencias.

Quedan muchas cosas por cambiar al respecto (García y Lorente, 2017), pero desde la supervisión, control, evaluación, inspección, información, orientación, mediación y asesoramiento pedagógico, curricular, legal o administrativo, Romero (2019) reflexiona que la sola presencia del inspector, en ocasiones, es fundamental para tranquilizar a equipos directivos, profesorado y familias que cuentan con nosotros; con solo escucharlos y darles nuestro punto de vista, fundamentado en la norma y en la experiencia, los problemas se suavizan o se resuelven y evitan a la Administración entrar en procesos burocráticos.

En este sentido, la implantación de la educación basada en competencias señala Villa (2020) aunque es compleja y requiere de una fuerte innovación tanto humana



(formación del profesorado, actitudes innovadoras, coordinación del profesorado, trabajo en equipo y mayor colegialidad, un liderazgo claro y decidido de los responsables académicos ...), y una innovación tecnológica (recursos de plataformas digitales, wifi, aulas adecuadas, apoyo tecnológico), el acompañamiento, supervisión, asesoramiento de la inspección educativa favorecerá su desarrollo en los centros educativos y en las aulas.

Por todo lo expuesto consideramos que la principal aportación de este Trabajo Fin de Máster es la constatación que lo que se espera de la función inspectora en la coyuntura legal y social en la que nos encontramos es el abanderamiento de los centros educativos en temas tan actuales y necesarios como la digitalización, la cooperación entre centros, las metodologías docentes activas basadas en la digitalización, la inclusión y equidad, los espacios flexibles de aprendizaje o la personalización de los currículos, y por supuesto, el desarrollo de la educación basada en competencias.

Para concluir, una reflexión: “El mapa no es el territorio” (Korzybski, 1915) y “el todo es más que la suma de sus partes” (se le atribuye a Aristóteles, 336 A.C.) más allá de dos frases consolidadas en el imaginario colectivo, son verdades que deben acompañar a un inspector: observar donde otros no saben ver, tratar de sacar el valor de cada uno de los actores principales, escuchar, animar y proponer soluciones, saber contemporizar, adquirir distancia y mirar desde fuera y desde dentro, involucrarse en entender los problemas de los demás y actuar en consecuencia de un modo justo, firme y generoso son algunas de las características que observamos en este día a día, todo ello apuntalado desde el rigor que proporciona un conocimiento exhaustivo del marco jurídico y el espíritu de la norma.

7. Propuesta

En virtud del análisis realizado y de las conclusiones obtenidas se realizará una aportación de mejora al Sistema Educativo desde el estudio de las competencias clave y su desarrollo en los centros educativos a partir de los cambios metodológicos necesarios, con la supervisión, acompañamiento, orientación y asesoramiento de la inspección educativa.

La presentación de la propuesta es el producto final del procesamiento de las aportaciones y su análisis realizado a través del diagnóstico o evaluación de necesidades detectadas. Nos referimos pues, a la formulación de actuaciones y protocolo, entre otros, que representa la solución a la necesidad previamente detectada.



En el desarrollo de la propuesta no se puede apartar la vista de la finalidad de la inspección educativa recogida en el Título VII de la LOMLOE, a la que nos da respuesta en el artículo 148.3 indicando que la inspección educativa se va a realizar sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo y su finalidad se puede articular en:

- Asegurar el cumplimiento de las leyes.
- Garantizar los derechos y deberes de cuantos participan en los procesos educativos.
- Contribuir a la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad en la enseñanza.

Es importante recordar que con carácter general las tres funciones esenciales que aparecen en ambas normas son las de controlar, asesorar y evaluar y están íntimamente relacionadas entre sí, pero que estas tres funciones serían infructuosas si no condujeran a la mejora de la calidad del sistema (finalidad), lo cual se lleva a cabo a través del asesoramiento a los evaluados.

Por lo tanto, las funciones del inspector suponen, como ya se ha indicado, en base controlar, asesorar y evaluar, pero ¿cómo se van a desarrollar esas funciones?

Mediante la investigación, que implica fundamentalmente visitar los centros educativos, principal atribución de la inspección educativa, comprobar cuál es la situación o qué es lo que ha pasado, verificar y constatar en base a la norma si lo que allí se está haciendo es correcto y a partir de ahí garantizar el cumplimiento de la norma, siendo estas las atribuciones que la LOMLOE y el Decreto 92/2004 establecen para la inspección, las que permiten el desarrollo de las funciones encomendadas.

En línea con lo analizado y expuesto y con las actuaciones que deben desarrollar la inspección educativa en el ejercicio de sus funciones, la redefinición de prioridades recogidas en este TFM acoge algunos de los planteamientos que deben acometerse entre las actuaciones de la inspección educativa en la búsqueda de un sistema educativo de calidad y ecuánime, que dé respuesta a la educación basada en competencias que nos es demandada desde el marco legal y social existente, tratando de eliminar las brechas educativas en cualquiera de sus vertientes:

- Digitalización.
 - Integración de la tecnología en las metodologías docentes de forma que no sean únicas y excluyentes, sino enriquecedoras y mediadoras.
- Educación basada en competencias y proyectos.
 - Impulso de metodologías docentes que permitan la integración de actividades competenciales e implicación de todos los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que el alumno sea el verdadero protagonista de su propio

aprendizaje. Asimismo, estas metodologías deben ir dirigidas a la implementación del lifelong learning¹¹, teniendo como base el aprendizaje por descubrimiento.

- Implicación en el rediseño de espacios: aulas del futuro (makerspaces), espacios flexibles de aprendizaje.
- La inclusión y equidad educativa.
 - Favorecer la individualización y personalización de la enseñanza, y la inclusión real de todo el alumnado, con especial atención al alumnado con necesidades educativas.
- La participación y la colaboración.
 - Fomento de la cultura participativa, basado en la tolerancia y el respeto de todos los miembros de la Comunidad Educativa.
 - Promoción de la docencia compartida, como modelo del trabajo cooperativo y colaborativo en el aula.
 - Mayor impulso de la evaluación y autoevaluación como herramienta de mejora.

Todas estas actuaciones estarán totalmente interrelacionadas en el desarrollo del nivel operativo del centro educativo, es decir, tanto a nivel meso, como micro, pero debemos tener en cuenta que los docentes apenas conocen nuestra profesión (los equipos directivos algo más); gran parte de ellos nos consideran, simple y llanamente, censores y fiscalizadores (Ortells, 2018).

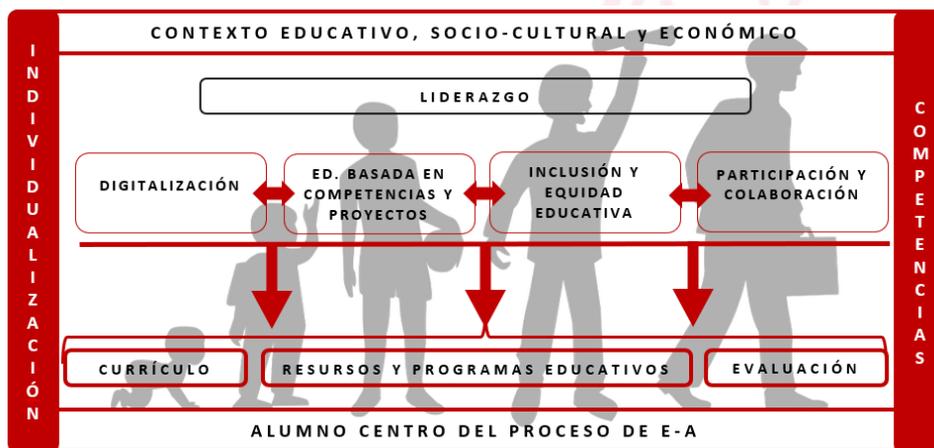


Figura 44.- Representación de los ejes a tratar en las actuaciones prioritarias de la Inspección Educativa
Fuente: Elaboración propia a partir del Bloque I del curso "La Función Inspectora en el Sistema Educativo"

¹¹ Lifelong learning o aprendizaje a lo largo de la vida



Para dar respuesta a lo expuesto hasta ahora, articularemos una propuesta en torno a unos ejes que demarquen el papel de la inspección educativa en el desarrollo de la educación basada en competencias (figura 45):

- Centro educativo como eje de actuación, en el cual el inspector se implicará en los siguientes aspectos:
 - Liderazgo pedagógico, ejercido por el equipo directivo:
 - La inspección educativa, colaborará con el equipo directivo en la realización de un estudio de contexto del centro, orientando y asesorando. No debemos de obviar que bajo el paraguas de la inspección los equipos directivos y los claustros se sienten más seguros.
 - Coordinación pedagógica: Supervisando que se realice una coordinación efectiva entre los diferentes equipos de profesores, e incluirse el inspector, en la medida de lo posible, de forma planificada en esas coordinaciones.
 - Inclusión: Apostar por un cambio metodológico dirigido al desarrollo de la EBC que permita incluir a todos los alumnos haciendo uso de metodologías como las estaciones de aprendizaje, ABP, Flipped Classroom, GBL, ..., teniendo presente el modelo DUA, para ello debemos estar en el centro, asesorar, hacer ver a los equipos directivos que es posible trabajar por ámbitos, por estaciones de aprendizaje,... y poco a poco abandonar las metodologías tradicionales, pasando el alumno a ser el protagonista de sus propios aprendizajes.
 - Digitalización: Adquiere especial relevancia potenciar la competencia digital del centro y de los docentes, será necesaria para la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje competencial.
 - Metodologías activas: El inspector debe ser conocedor de las mismas, o bien ser capaz de derivar al centro al CFIE cuando se identifica una necesidad.
 - Cultura participativa.
 - Innovación: El inspector cuenta con una información privilegiada en cuanto al conocimiento desde la globalidad de diferentes centros. Puede participar en la innovación desde el asesoramiento e intercambio de buenas prácticas.
- ¿Cómo se va a producir la implicación?
 - Mediante el uso de instrumentos y técnicas de la inspección, adquiere especial relevancia la visita: el centro es el espacio principal de actuación: Al inspector se le tiene que ver, se debe poder establecer un dialogo con él, tiene que resultar accesible para toda la comunidad educativa, y en especial, para el claustro, sin menoscabar, ni tratar de hacer las funciones del director del centro.

Debemos aparecer como colaboradores activos de la innovación, de forma sistemática, razonada y ayudando siempre a hacerlo.

- Es muy importante la relación y coordinación con otras áreas y servicios:
 - Coordinación con el Área de Programas Educativos, con el fin de conocer los programas que existen, los que se ofertan a nuestros centros, y los que pueden ir enfocados al desarrollo de la educación basada en competencias: PIE BITS, Programa de Cooperación Territorial sobre competencia digital, Programas Erasmus, Éxito escolar, PROA+, Liga debate, Lectura en público, ...
 - Asesores del CFIE, en cuanto a formación del centro, que el Plan de formación para la inspección no sea sólo un “papel” que nos dan a final de curso para firmar. En cuanto a la EBC, es vital la formación en este itinerario, por los temas que, como hemos visto, se ven afectados y son necesarios: digitalización
- Por supuesto que tendremos en cuenta los documentos institucionales, en los cuales debe de haber participado toda la comunidad educativa, dentro de sus roles. La EBC debe impregnar los documentos pedagógicos, no debe mencionarse de forma puntual, sin dar pautas o un seguimiento de actuación:
 - En este punto es muy importante la formación, de los docentes, e inspectores.
 - La propuesta inicial es crear un grupo de trabajo del inspector con todos sus inspectores, donde se generen unas sinergias que enriquezcan a todos, y donde nos nutramos de experiencias estableciendo reuniones con temáticas prefijadas en relación con las dificultades o aciertos que van surgiéndonos en relación con la implementación y desarrollo de la EBC en cada centro.
 - En las áreas de inspección educativa contar con espacios para el debate, la reflexión y la ayuda mutua con respecto al tema que nos ocupa.
 - Visitas para observar centros que tengan experiencia y buenos resultados en el desarrollo de la educación basada en competencias. Se puede tener en especial consideración los centros donde se imparte Educación Infantil y/o Formación Profesional para que fuesen visitados.
- Estaría implicada toda la comunidad educativa, siendo el protagonista el alumno.
- Realización de un Protocolo de actuación que realice un planteamiento estratégico de esta propuesta, de forma que se establezca una secuenciación, y no dar lugar a la improvisación. En este protocolo se hace especial hincapié en la evaluación de las actuaciones desarrolladas en relación con el desarrollo de la EBC, con el fin de establecer futuras propuestas de mejora (ver [anexo 4](#)).

Recordemos que el artículo 3.5 del Decreto 92/2004, de 29 de julio, indica que los inspectores, en el ejercicio de sus competencias, actuarán de acuerdo con los principios de profesionalidad, legalidad, jerarquía, imparcialidad y planificación. Atendiendo al principio de planificación, la inspección educativa planificará y organizará la evaluación, asesoramiento, información y orientación en los centros docentes:

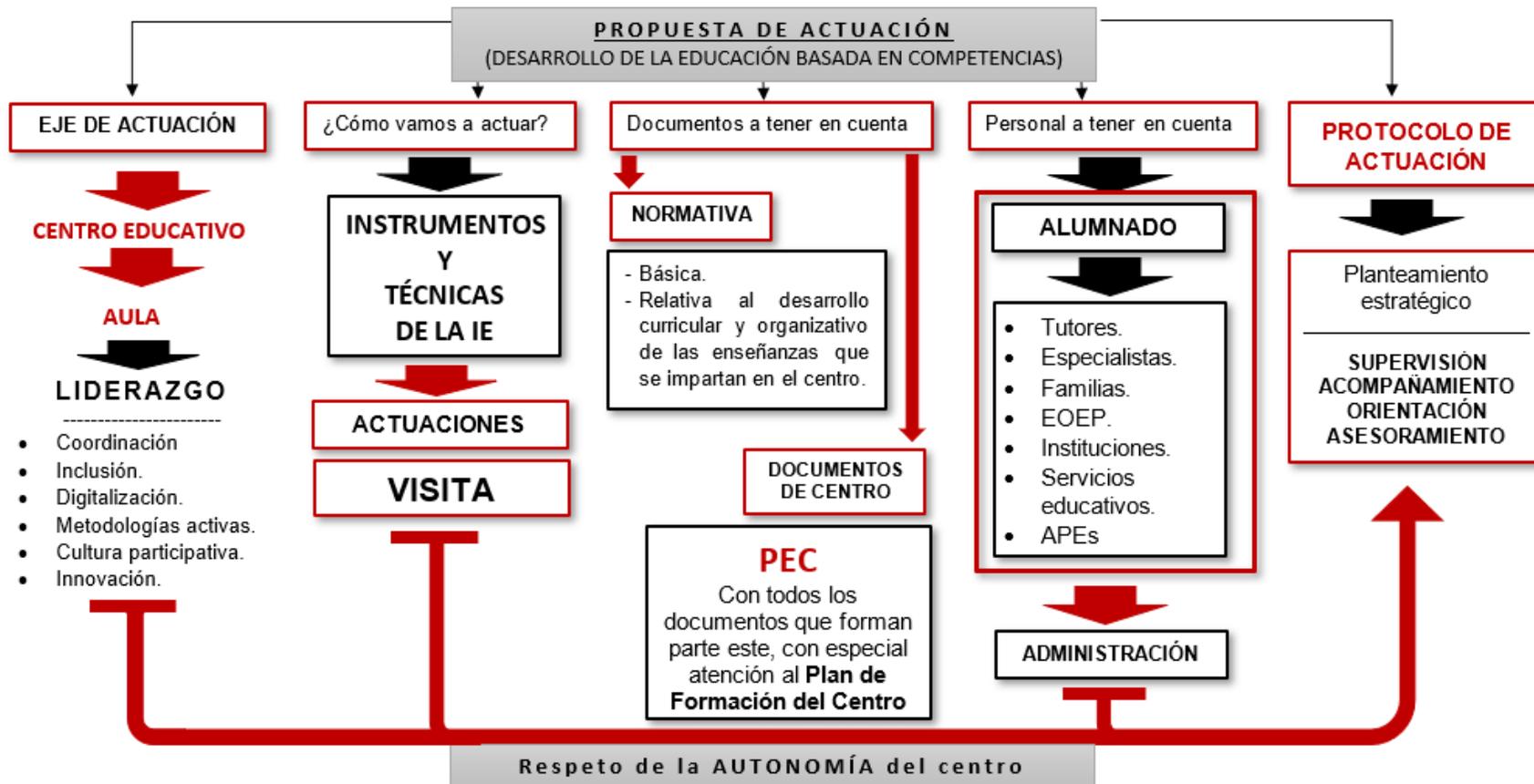


Figura 45.- Propuesta de actuación de la inspección educativa, en relación con el modelo educativo de la educación basada en competencias
Fuente: Elaboración propia a partir del análisis realizado en el capítulo 5 del presente TFM



8. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Tras una reflexión sobre los resultados obtenidos y la propuesta de intervención realizada se evidencia la existencia de una serie de limitaciones en este Trabajo de Fin de Máster que abrirán futuras líneas de investigación.

8.1. Limitaciones del estudio

En primer lugar, el trabajo está basado en un marco teórico, del cual se encuentran gran cantidad de estudios, los cuales ha habido que acotar dados los aspectos formales de presentación del trabajo no pudiendo abarcar todos los aspectos que inciden positiva o negativamente en el desarrollo de la educación basada en competencias, y su posterior relación con las funciones, atribuciones y actuaciones de la inspección educativa; por lo tanto, la principal limitación del estudio de este TFM se corresponde con la síntesis de datos extraídos de las publicaciones, así como el análisis para que los resultados sean relevantes y significativos.

En segundo lugar, otra limitación en el estudio es la falta de complementariedad del trabajo realizado con un aspecto cuantitativo, en el cual se realizase una recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar las hipótesis establecidas previamente (Tamayo, 2007). Dicha metodología se evidenciaría a través de la realización de un cuestionario sobre el desarrollo de la educación basada en competencias a docentes en activo en diferentes etapas educativas e inspectores de educación con el fin de confrontar los reportes obtenidos y realizar, junto con los resultados obtenidos en este TFM, un análisis desde cada uno de los ámbitos a los que hace referencia el mismo.

Una última limitación a este estudio sería la necesidad de implementar mecanismos y herramientas, por parte de las administraciones educativas, dirigidos a facilitar y simplificar las labores administrativas de la inspección educativa con el fin de poder dar mayor realismo a la propuesta expuesta en este TFM.

8.2. Futuras líneas de investigación.

Las limitaciones que derivan de este estudio animan a establecer futuras líneas de investigación con el fin de profundizar, ampliar y mejorar la propuesta desarrollada.



Según señalan Barroso y Llorente (2006) el gran reto al que nos enfrentamos desde las instituciones educativas “es formar ciudadanos preparados para vivir y trabajar en la denominada Sociedad de la Información y el Conocimiento”, siendo éste en la actualidad, también, uno de los mayores retos para el sistema educativo actual, y dada la posición privilegiada que ocupa la inspección educativa en el entramado del sistema educativo como factor esencial en la mejora de la calidad de la educación (Decreto 92/2004) su papel

Las futuras líneas de investigación que deben acometerse con el fin de completar la propuesta expuesta en este TFM versarían sobre:

- Abordar el estudio desde el nivel macro del sistema educativo, dentro de los niveles que establecen Bernal *et ul.* (2015), con el fin de ampliar el rango a un punto de vista institucional con el propósito de generar un tráfico de informaciones y retroalimentaciones conducentes a la contribución de la mejora del sistema desde el conocimiento de los centros y las aulas por parte de la inspección educativa.
- Otra de las líneas de investigación que quedan abiertas con el desarrollo de este TFM es el tratamiento de un aspecto de gran importancia en el desarrollo de la educación basada en competencias, como es la evaluación competencial, que no ha sido posible tratarla, como ya se ha indicado debido a las características técnicas y formales de presentación del presente trabajo.
- Por último, otra línea que queda abierta es el tratamiento, de los aspectos que pueden llegar a perjudicar el modelo educativo basado en competencias, y, por ende, el papel de la inspección en el desarrollo del mismo en los centros educativos y en las aulas.



9. Bibliografía

- Alcalá Ibáñez, M. L. (2016). ¿Debe ser la Inspección impulsora de la innovación en los centros educativos? *Avances En Supervisión Educativa*, (26).
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i26.578>
- Alonso, C. & Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revistade Estilos de Aprendizaje*, 6 (6).
www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/
- Barroso Jerez, C. (2013). Sociedad del conocimiento y entorno digital. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14(3), 61-86
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11351/11783
- Bell, D. (1976). *The coming of Post-Industrial Society A venture in social forecasting*, Harmondsworth, Peregrine.
- Berengueras Pont, M.; Vera Mur, J.M. (2015) La Inspección de Educación en España: Actual contexto normativo, organizativo y funcional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 4, pp. 113-129.
- Blanchard Giménez M. y Muzás Rubio, M. (2020). *Cómo trabajar con Proyectos de Aprendizaje en Educación Infantil*. Ed. Narcea.
- Bolívar, A. (2013). Conferencia: Inspección educativa y mejora de la educación en un contexto de autonomía. www.aiec.cat/portal/documents/089_AIEC_SFG_Antonio_Bolivar.pdf
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), pp. 79-106.
- Camacho Prats, A. (2019) La Inspección Educativa vista desde la escuela. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 105-115.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 11, pp. 3-5.
- Castaño-Calle, R & Jenaro Río, C. (2017). Las competencias clave en el marco de la inclusión. Los alumnos con necesidades especiales. *Competencias educativas e innovación*. Universidad Pontificia de Salamanca. Capítulo 12, pp. 339-367.
- Cazares Aponte, L. & Cuevas de la Garza, F. (2014). *Planeación y Evaluación Basadas en Competencias*. Ed. Trillas.



- Coll Salvador, C. & Martín Ortega, E. (2006). La prevalencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. PRELAC, 3, 6-27.
- Coll Salvador, C., & Martín Ortega, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. Avances En Supervisión Educativa, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de innovación educativa. Año: 2007, Número 161.
- Comisión Europea (2012). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Rethinking Education. Estrasburgo, 20.11.2012.
- Comisión Europea. Dirección general de Educación y Cultura. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. www.educastur.princast.es/info/calidad/.../comision_europea.pdf
- Cortés Alegre, A. (2014). El nuevo currículo LOMCE y el trabajo por competencias. Revista Fórum de Aragón nº 12, p. 30-33.
- Delors, J. y otros (1996): La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-Unesco.
- Denyer, M., Furnémont, D., Poulain, R. & Vanloubbeeck, P. (2007). Las competencias en la educación. Un balance. México: Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez, M.C., Medina, A. & Sánchez, C. (2011). La Innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 50, núm. 1, pp. 61-86.
- Drucker, P. (1994) The Age of Social Transformation. En The Atlanti Monthly, 273, (11), Boston. <http://www.theatlantic.com/election/connection/ecbig/soctrans.htm>
- Dumont, H.; Istance, D.; Benavides, F. (2012). The nature of learning. Using Research to Inspire Practice. <http://www.oecd.org/edu/ceri/50300814.pdf>
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 2, pp. 99-118.
- Echevarría Canto, L. & Reyes, C. (2017). El modelo de educación basada en competencias: genealogía, análisis y propuestas. Congreso Nacional de Investigación Educativa.



- Escudero, J.M. & Moreno, M.A. (2012). Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 19 (mayo), 1-16.
- Esteban Frades, S. (2014). *La inspección de educación. Historia, pensamiento y vida*. Oviedo: Adide de Castilla y León y KRK ediciones, 350 pp.
- Esteban Frades, S., Sarasúa Ortega, A., Serentill Rubio, J., & Zulueta Castañeda, M. (2016). Mesa redonda: papel de la Inspección en la innovación educativa. *Avances En Supervisión Educativa*, (26). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i26.580>
- Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la Inspección. Características y propósitos. *Aula*, 25, 27–58. <https://doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Esteban Frades, S. (2007). Reflexiones sobre las antinomias de la Inspección Educativa en España. Un problema sin resolver. *Avances en Supervisión Educativa*, 6. Junio. 2007.
- European Commission (Ed.) (2018). Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning. <https://bit.ly/2YsyGNz>
- EURYDICE (2002): Competencias clave. Madrid: Unidad española de la red Eurydice. Consultado en <http://www.eurydice.org>
- Freeman, R. (1994). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman Press.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
- Fundación Telefónica (2013). 20 claves educativas para 2020. ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI? https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-itempublicaciones/itempubli/257/
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar como contexto y texto para la actuación*. Madrid: La Muralla.
- Galván Palomo, F. (2007). Competencias básicas: centro educativo e Inspección. *Avances En Supervisión Educativa*, (7). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/296>
- García Jiménez, E. & Lorente García, R. (2017). De receptor pasivo a protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje: redefinición del rol del alumnado en la Educación Superior. *Universidad del Zulia. Opción*, vol. 33, pp. 120-153.



- García Raga, L. & López Martín, R. (2009). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356. Septiembre-diciembre 2011, pp. 531-555.
- García Retana, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3). <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- García Ruiz, M. R., & Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297–322. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- Gil López, A. (2017). Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación. Coord. F. Javier Murillo. Madrid: RILME. 496-498
- Gonczi & Athanasou (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Ed. Limusa.
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., & Santos, F. (2019). Key components of learning ecologies: a Delphi assessment. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1639-1655. <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>
- Guzmán Ibarra, I y Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes. Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 14, Nº. 1, 2011 (151-163).
- Junta de Castilla y León (2017). Marco estratégico para la inspección educativa en Castilla y León 2017-2020. Un nuevo enfoque para la inspección educativa que pretende aumentar el impacto de sus actuaciones como motor de mejora de la calidad del sistema educativa. Consejería de Educación de Castilla y León.
- Kaufman, R.A. (1991). Planificación de sistemas educativos. México: Editorial Trillas.
- Lemus, Luis (2005). Administración, dirección y supervisión de escuelas. Editorial Kapelusz. Argentina.
- Londoño, C. (2017). Metodologías de enseñanza que todo profesor innovador debería conocer. <http://www.eligeeducar.cl/6-metodologias-ensenanza-profesor-innovador-deberia-conocer>
- López Ibarra, A. (2008). Origen y fundamento de la educación basada en competencias. *Xihmai*, Vol. 3 (5).



- López Rupérez, F. (2018). Un modelo integrado de evaluación para el sistema educativo español. https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/evaluacion_FLR_UCJC_2.pdf
- Marina, J. A., Pellicer, C. & Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Versión 1.1. Madrid: José Antonio Marina. www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf
- Marta Lazo, C. & Gabelas Barroso, J.A. (2016). Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor Relacional. Barcelona: UOC.
- Martín Seco, P. & Martín Pérez, S. (2014). Del pensamiento a la acción..., creando valor público. Herramientas de la gestión estratégica para la integración de las competencias en el Sistema Educativo. *Gestión Y Análisis De Políticas Públicas*, (11), 57–73. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i11.10178>
- Méndez Iturbide, A., Jiménez Carro, A., Rodríguez Cuamatzi, P. & Hernández Morales, J.R. (2015). La evaluación en la educación basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Publicación 02.
- Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2).
- Miras Teruel, J. & Longás Mayayo, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, vol. 19, núm. 41, pp. 287-305.
- Molla, J. & Flecha, R. (2013). Las competencias básicas un compromiso educativo y profesional. Proyecto COMBAS, Desarrollo Curricular, Competencias Básicas. Módulo 9.
- Monarca, H. & Fernández-González, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa*, 159, 212-233.
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie63a02.pdf>
- Naciones Unidas (2015). Agenda 2030 sobre Desarrollo Sostenible (ODS). <https://unric.org/es/agenda-2030/>
- Obaya V., Vargas R. & Delgadillo G. (2011). Aspectos relevantes de la educación basada en competencias para la formación profesional. *Revista Educación Química*. Vol. 22, n.1, pp.63-68.



- Ocando Cardozo, H. (2017). La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas. *Omnia*, vol. 23, núm. 3, pp. 42-57
- OCDE (2002): Proyecto DeSeCo: Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels. Document de stratégie. DEELSA/ED/CERI/CD, (2002), 9.
- Ortega R. (2008). Competencias para una educación cosmopolita. *Andalucía Educativa* (66). www.oei.es/es58.htm
- Ortells Ramón, A.I. (2018) ¿Es la inspección oficio serio?. Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón. *Revista digital de educación*, 24, 24-28.
- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (coord.). *España 2050: Fundamentos y Propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. Madrid. Ministerio de la Presidencia. 2021.
- Pareja Fernández de la Reguera, J.A. & Pedrosa Vico, B. (2014). Cambios en la metodología docente del Espacio Europeo de Educación Superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 13, núm. 26, pp. 229-245.
- Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la UE*: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Pérez Aguilar, J.F. (2015). Instrumentos de la Inspección educativa. *Revista Avances en Supervisión Educativa* nº 24. <https://adide.org/revista-avances/>
- Pérez Gómez, A. (2007): La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria* nº 1, Consejería de Educación, Santander.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piñel Vallejo, S. (2019). Competencias profesionales de la inspección de educación (esbozo de necesidades formativas). *Supervisión 21 Revista de educación e inspección*, nº 51.
- Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación educativa*. 2008, n. 7; p. 7-15



- Rivas, S. & Artal, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre Educación*. 27. 153-168.
- Romero Ureña, C. (2018) Inspección e inclusión educativa. Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón. *Revista digital de educación*, 24, 53-62.
- Romero Ureña, C. (2019) El día a día de una inspectora de educación. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 171-179.
- Roselló Ramón, M. & Pinya Medina, C. (2014). La formación en competencias básicas: un reto para la administración. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 18, nº 2.
- Rubia Avi, B. (2015). La implicación de las nuevas tecnologías en el aprendizaje colaborativo. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 89–106. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1945>
- Rul i Gargallo, J. (2013). Problemas y retos de la inspección de educación. *Educación* 49 (1), 29-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4152701>
- Said-Hung, E., Iriarte Díaz-Granados, F., Jabba Molinares, D. & Ricardo Barreto, C.. (2015) Fortalecimiento pedagógico en las universidades en Colombia a través de las TIC. Caso región Caribe. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación* (18, n.2), 2015, p. 277-304.
- Sarasúa Ortega, A. (2019) La inspección de educación, un futuro incierto. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 91-104.
- Schleicher, A. (2018). *Primera clase: Cómo construir una escuela de calidad para el S. XXI*. Fundación Santillana. OCDE: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9788468050126-es.pdf?expires=1616156882&id=id&accname=guest&checksum=DE4791A2F8A57A270AFC51029B018738>
- Secadura Navarro, T. (2008). Principios de organización de la inspección educativa en el Estado Español. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* Núm. 8, p. 10.
- Silva García, B. (2012). El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. Universidad Autónoma de Barcelona.



- Simanca, F., Blanco, F., Carreño, P., & Cifuentes, C. (2018). El desarrollo de competencias en los nuevos entornos de aprendizaje. *Revista Avenir*, 2(1), 1-10. <https://fundacionavenir.net/revista/index.php/avenir/article/view/22>
- Soler Fierrez, E. (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(4). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2723>
- Soria Rodríguez, F.J.; Ruiz Salmerón, J.J. (2014). El papel de la inspección en la identificación y divulgación de buenas prácticas docentes. Impulso de redes educativas como instrumento de colaboración intercentros. *Avances en supervisión educativa*. 2014, n. 21, 18 p.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63 (1), 63-75
- Tobón et al. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior*. México: Pearson.
- UNESCO-IIPE-BA. (2000). *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- Uruñuela Nájera, P. (2008). Los retos profesionales de la inspección educativa para la aplicación de la LOE. *Avances en Supervisión Educativa*, nº 8.
- Valle, J y Manso, J. (2013). Competencia clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, (Extra 2013), 12-33.
- Vázquez Cano, E. (2015). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1061-1083. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47400
- Villa, A. (2020). *Aprendizaje basado en competencias: Desarrollo e implantación en el ámbito universitario*. Bilbao. Universidad de Deusto. *Revista de docencia universitaria* Vol. 18 (1), pp 19-46.
- Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias, Una propuesta de evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao. Universidad de Deusto. Editorial Mensajero, Colección Estudios e Investigación del ICE, 336 pp.



Weber, Max. (1919). La ciencia como profesión. La política como profesión. Madrid, Espasa Calpe, 1992 (traducción del alemán 1919).

Zabala, A. & Arnau, L. (2008). 11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias. Barcelona España: Ed. Graó.

Zorrilla, S. (1993). Introducción a la metodología de la investigación (11 ed.). México, México: Aguilar León y Cal Editores.

Zulueta Castañeda, M. (2020). El papel de la inspección de educación en los procesos de innovación educativa. RESED. Revista de Estudios Socioeducativos. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.14

9.1. Marco legal

Constitución Española, 29 de diciembre de 1978 (BOE núm. 311).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (Orden derogada).

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Decreto 14/2022, de 5 mayo, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación de Castilla y León.

Orden EDU/576/2022, de 27 de mayo, por la que se desarrolla la estructura orgánica de los Servicios Centrales de la Consejería de Educación.



Decreto 92/2004, de 29 de julio, por el que se regula la Inspección Educativa en CyL.

Orden EDU/1373/2008, de 23 de julio, que desarrolla el Decreto 92/2004, de 29 de julio, por el que se regula la Inspección Educativa en Castilla y León.

Orden EDU/1435/2011, de 15 de noviembre y la Orden/13/2015, de 13 de enero, que modifican disposiciones administrativas en lo referente a la intervención de la inspección educativa.

Orden EDU/1180/2021, de 22 de septiembre de 2021, por la que se aprueba el Plan de Actuación de la Inspección Educativa de Castilla y León para los cursos académicos 2021-2022 y 2022-2023.

Resolución de 14 de octubre de 2021, de la Dirección General de Centros, Planificación y Ordenación Educativa, por la que se establecen las directrices para la elaboración de los planes anuales de actividades en las áreas de inspección educativa de las direcciones provinciales de educación para el curso 2021-2022.

Orden PAT/1393/2006, de 22 de agosto, por la que se aprueba la Carta de Servicios al Ciudadano de las Áreas de Inspección Educativa.



10. Anexos

10.1. Anexo 1.- Calendario implantación de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación



Figura 46.- Calendario Implantación LOMLOE

Fuente: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a45662bc-a66b-4603-aec6-588754144b64/calendario-implantacion-lomloe.jpg>

10.2. Anexo 2.- Educación tradicional frente al Educación Basada en Competencias (EBC)

Educación tradicional vs. Aprendizaje Basado en Competencias

<p>El aprendizaje se produce en el interior de la clase convencional, con poca o ninguna adaptación a los intereses o preferencias de aprendizaje de los alumnos</p>	Cultura escolar	<p>Los estudiantes disponen de una variedad de experiencias de aprendizaje en la escuela, online y en la comunidad. Diferentes agentes pueden crear itinerarios de aprendizaje individuales que se acomoden a los intereses y preferencias de aprendizaje del estudiante</p>
<p>Se espera que los estudiantes dominen estándares que les permitan ir a la universidad o les preparen para la vida laboral</p>	Continuo de aprendizaje	<p>Se espera que los estudiantes dominen competencias alineadas con la universidad y la vida laboral con objetivos de aprendizaje claros y transferibles</p>
<p>Los estudiantes avanzan al ritmo del profesor independientemente de su dominio o de que necesiten tiempo adicional. Este tiempo adicional solo se ofrece a los identificados como de "educación especial"</p>	Ritmo de aprendizaje	<p>Los estudiantes avanzan de acuerdo con su nivel de dominio de metas educativas. Reciben apoyo adaptado a cada uno, dentro y fuera de la escuela, para mantenerse en el itinerario previsto</p>
<p>Cada clase tiene su profesor, quien diseña y desarrolla su programa de instrucción con poca o ninguna diferenciación. Lo frecuente es la instrucción a todo el grupo. La diferenciación solo se ofrece a los identificados como de "educación especial"</p>	Instrucción	<p>Los profesores trabajan colaborativamente con agentes sociales y estudiantes para desarrollar ambientes de aprendizaje flexibles, estrategias de agrupamiento y oportunidades de aprendizaje diversas que apoyen un plan personal para cada estudiante</p>
<p>La evaluación se usa en momentos determinados para calificar y clasificar a los estudiantes. Se usa evaluación sumativa al final de curso</p>	Sistema de evaluación	<p>Un sistema de evaluación comprensivo es una parte esencial del sistema de aprendizaje. La evaluación formativa guía la instrucción diariamente. La evaluación sumativa muestra el dominio; se realiza cuando uno está preparado y hay múltiples oportunidades para mostrar el dominio</p>
<p>Las calificaciones están referidas al grupo, reflejan los estándares del curso y están basadas en parciales con su peso y el examen final</p>	Política de calificaciones	<p>Las calificaciones reflejan un nivel de dominio dentro de una meta de aprendizaje. El crédito por el curso se obtiene cuando los estudiantes dominan los objetivos establecidos</p>

Figura 47.- Educación tradicional frente al aprendizaje basado en competencias

Fuente: <https://knowledgeworks.org/> (2017)



10.3. Anexo 3.- Estudio de los aspectos que favorecen el desarrollo de la educación basada en competencias

Estudio de los aspectos que favorecen el desarrollo de la educación basada en competencias confrontándolo con las actuaciones ordinarias de la inspección educativa.

10.3.1. Anexo 3.1.- En relación con las actuaciones ordinarias

CÓDIGO ACTUACIÓN	ACTUACIONES ORDINARIAS	ASPECTOS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE									
		NIVEL MESO: CENTRO EDUCATIVO									
		LIBERAZGO EDUCATIVO	INCLUSIÓN	COORDINACIÓN PEDAGÓGICA	CULTURA PARTICIPATIVA / CONVIVENCIA	PLAN DE FORMACIÓN DE CENTRO	DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	DIGITALIZACIÓN	INNOVACIÓN	AUTONOMÍA	PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO
I. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS, PROGRAMAS Y SERVICIOS											
I.1 Calendario y puesta en marcha del curso escolar											
1104	Informar las solicitudes de modificación del calendario escolar curso de los centros.						X			X	
1105	Informar sobre incidencias en el funcionamiento de los centros: huelgas, inclemencias meteorológicas, etc.				X						
1106	Supervisar la puesta en marcha del curso y controlar el cumplimiento del calendario escolar al inicio y final del curso.	X					X				
I.2 Organización y funcionamiento de los centros											
1202	Supervisar la programación general anua, incluyendo el DOC	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
1207	Supervisar la memoria de final de curso de los centros y servicios	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1208	Validar el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Aplicación ATDI).	X	X				X				
1209	Supervisar datos de alumnado y grupos en centros públicos (Aplicación ALGR).	X					X				
1210	Control de grupos autorizados y ratios de materias y grupos en centros privados	X					X			X	
1211	Informar las solicitudes de jornada escolar continua.										
1214	Informar sobre autorización del servicio de comedor escolar.										
1215	Supervisar y realizar el seguimiento de los expedientes sancionadores incoados al alumnado.	X		X	X		X				
1218	Supervisar el proyecto educativo y su aplicación incluyendo los planes y programas que lo integran.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1219	Supervisar las actuaciones de prevención e intervención en situaciones de acoso escolar	X	X	X	X		X			X	
I.3 Órganos colegiados del centro docente											
1301	Supervisar el funcionamiento de los órganos colegiados de participación en el gobierno de los centros.	X		X			X				
1302	Supervisar y asesorar la renovación y constitución de consejos escolares.	X			X					X	
1303	Supervisar las propuestas de nombramiento de jefes de departamento y cargos directivos.	X			X		X				
1304	Supervisar las medidas y actuaciones para promover la igualdad entre hombres y mujeres y prevención de la violencia de género.		X		X		X				
1305	Supervisar el funcionamiento de los órganos de coordinación docente.	X		X	X		X			X	
I.4 Personal del centro docente											
1404	Informar los horarios de maestros que imparten 1º y 2º curso de educación secundaria obligatoria.										
1405	Informar para la cobertura de bajas del profesorado.										
1407	Supervisar los requisitos del profesorado necesarios para la implantación de enseñanzas en centros de otras administraciones distintas de la educativa.										
1410	Supervisar los partes mensuales de faltas de asistencia en centros públicos y servicios de apoyo educativo.										
1411	Supervisar e informar el horario del profesorado, con especial atención al del profesorado itinerante.										
I.5 Otros centros y servicios											
1501	Supervisar la organización y funcionamiento de los servicios educativos de apoyo externo a los centros educativos.	X		X			X	X			



I.6 Planes, programas y opciones educativas										
1602	Supervisar e informar sobre los diversos planes, programas y proyectos cofinanciados por el FSE en Cyl					X		X		X
1604	Supervisar la aplicación del programa de doble titulación BachilleratoBaccalauréat.									X
1606	Supervisar e informar la aplicación de lo dispuesto para el desarrollo del Bachillerato de Investigación/Excelencia.									X
1607	Participar como miembro del equipo de apoyo externo a los planes de formación permanente del profesorado.					X	X			X

II. ORDENACIÓN ACADÉMICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS										
2001	Supervisar el cumplimiento de planes de estudio de todas las enseñanzas.									
2002	Supervisar las programaciones didácticas.			X				X		X X
2003	Primer ciclo de educación infantil: supervisar la propuesta pedagógica, cumplimiento de la ratio alumnado/unidad y de los requisitos de los profesionales.							X		X
2006	Supervisar la elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación de adaptaciones curriculares significativas.		X	X				X		X
2008	Analizar y supervisar los resultados académicos.		X	X				X		X
2009	Informar las reclamaciones contra calificaciones					X		X		X
2011	Informar solicitudes de cambios de libro de texto.									X
2012	Visado de propuestas de títulos académicos.									
2015	Conservatorio: informar sobre la autorización, en 5ª y 6ª, de optativas de libre elección y de perfiles educativos.									X
2020	Informar las solicitudes para implantar módulos complementarios u optativos en centros que impartan enseñanza para personas adultas.									X
2021	Informar las solicitudes de autorización para desarrollar, con carácter excepcional, los módulos de la enseñanza para personas adultas en períodos de carácter anual.					X				
2022	Informar el fraccionamiento de las enseñanzas de bachillerato para alumnos con necesidades educativas especiales.		X		X		X			
2027	Informar autorización estudios de Bachillerato en régimen a distancia.					X				
2030	Oferta parcial de módulos de Formación profesional: informar sobre la autorización para impartir módulos en la opción B cuando el centro disponga de medios propios.									X
2031	Informar sobre la solicitud de implantación de los programas formativos de las enseñanzas no formales en centros de educación de personas adultas.									
2033	Informar las solicitudes de ampliación de permanencia para el alumnado que curse enseñanzas elementales y profesionales de música.					X				
2034	Informar las solicitudes de ampliación de permanencia para el alumnado que curse enseñanzas elementales y profesionales de danza.									
2038	Informar las solicitudes de exención extraordinaria en materias de bachillerato para el alumnado con necesidades educativas especiales.							X		
2039	Supervisar los procesos de evaluación, los criterios de promoción y/o titulación del alumnado en todas las enseñanzas.							X		
2040	Supervisar la cumplimentación y el archivo de los documentos oficiales de evaluación.							X		
2041	Informar el programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento / programa de diversificación curricular y la propuesta de incorporación de alumnado.		X	X	X			X		
2042	Supervisar la aplicación de medidas especializadas y extraordinarias de los planes de atención a la diversidad.		X	X	X			X		X
2043	Informar los proyectos de autonomía elaborados por los centros para su aprobación por la Dirección Provincial.	X								X
2047	Informar las solicitudes para la impartición de módulos de enseñanza secundaria obligatoria para personas adultas por dos profesores.		X							X
2048	Informar las solicitudes de exención extraordinaria en materias de enseñanza secundaria obligatoria para el alumnado con necesidades educativas especiales.		X							



III. CENTROS MUNICIPALES, PRIVADOS Y CONCIERTOS										
3002	Informar sobre la titulación del profesorado y el equipamiento, previamente al inicio de las actividades en centros que obtienen nueva autorización o modificación de una autorización anterior.									X
3003	Supervisar los requisitos de titulación del profesorado en centros privados.	X								
3004	Informar las solicitudes de autorización de las cuotas de servicios complementarios comunicados por los centros concertados.									
3005	Supervisar datos de alumnado en seminarios.									
3007	Supervisar y validar datos de alumnado y grupos en centros concertados (ALGR).	X					X			
3009	Informar las solicitudes de centros privados para la impartición de enseñanzas deportivas a distancia.									
3011	Verificar la acreditación del profesorado para impartir docencia en centros privados.									
3012	Informar las solicitudes de centros privados para la impartición de ciclos formativos a distancia.									
IV. FUNCIÓN DIRECTIVA Y FUNCIÓN DOCENTE										
IV.1 Función directiva										
4101	Informar la valoración de la función directiva en los procesos de renovación en el cargo de director y consolidación del complemento por su ejercicio.	X								
4102	Selección de directores de centros públicos: comisión de selección creada en cada centro y propuestas de nombramiento extraordinarias.	X								
V.2 Función docente										
4201	Evaluar al profesorado en prácticas.				X					
4202	Supervisión de la práctica docente para verificar aspectos de la competencia profesional del profesorado.				X					
4203	Informar la prolongación de la permanencia en el servicio activo.					X				
IV.3 Expedientes disciplinarios										
4301	Instrucción de informaciones reservadas, expedientes disciplinarios y expedientes contradictorios. X X X	X			X		X			X
V. EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO										
5004	Participar en la evaluación del sistema educativo.									
VI. DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS DISTINTOS										
VI.1 Acreditación y habilitación del profesorado										
6101	Informar las solicitudes de compatibilidad de horario del profesorado para ejercer otras actividades.									
6102	Visar certificados de experiencia docente en centros privados.									
VI.2 Atención, información y asesoramiento a los miembros de la										
6201	Informar a profesores, padres y alumnos sobre sus derechos y deberes.					X				
6203	Responder e informar a consultas, quejas, y/o reclamaciones de los diferentes sectores de la comunidad educativa.					X				
6204	Supervisión de documentos académicos españoles que han de surtir efectos en el extranjero.					X		X		
VI.3 Atención, información y asesoramiento a los miembros de la comunidad educativa										
6301	Informar las solicitudes de ayudas de reeducación pedagógica o del lenguaje para alumnado con necesidades educativas especiales		X	X			X			X
VII. PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO										
7010	Informes y propuestas de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.		X							X
7011	Informar la solicitud de flexibilización en la escolarización del alumnado con sobredotación intelectual.		X	X			X			
7012	Informar la permanencia extraordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales en las distintas etapas educativas.		X				X			
7013	Informar la escolarización en supuestos excepcionales por motivos de convivencia escolar desfavorable o en los supuestos de cambio de centro de oficio en beneficio del alumnado.		X			X				
7015	Supervisión y colaboración en los procesos de admisión de las distintas enseñanzas.									
VIII. PROCESOS DE PLANIFICACIÓN Y DOTACIÓN DEL PROFESORADO										
8004	Propuesta de cupo de personal laboral para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	X	X					X		X
8005	Colaborar en los procesos de dotación del profesorado.									X
IX. PROCESOS DE PLANIFICACIÓN EDUCATIVA: CENTROS Y SERVICIOS COMPLEMENTARIOS										
9001	Informar sobre modificación jurídica de centros públicos.	X								X
9002	Informar solicitudes de desafectación de edificios escolares.									



X.1. Comisiones en las que la normativa establece la participación de un inspector											
10101	Comisiones provinciales de escolarización.		X		X						
10102	Comisión provincial de Convivencia.				X						
10105	Comisión provincial de valoración del ejercicio de la dirección	X			X		X			X	
10106	Comisión provincial de valoración de profesores en prácticas.			X							
10109	Comisión provincial de asesoramiento y apoyo para la renovación de consejos escolares.				X						
10110	Comisión provincial de absentismo		X				X				
10111	Comisión provincial de formación profesional										
10115	Comisiones de evaluación de pruebas de acceso a ciclos de grado medio y superior.										
10117	Comisión provincial de valoración de ayudas individualizadas de transporte.				X						
10123	Comisión organizadora de la evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad.										
10127	Comisión de valoración de los méritos en los concursos de traslados del Cuerpo de Inspectores de Educación										
10132	Comisión provincial de formación, calidad e innovación.					X	X		X		
10133	Comisión provincial de reconocimiento de formación.					X					
X.2. Comisiones para las que puede ser designado un inspector.											
10202	Comisión de valoración de pruebas para la obtención de los títulos de técnico y técnico superior de ciclos formativos de FP.										
10206	Comité de seguridad y salud laboral.									X	
X.3. Convocatorias de premios, concursos, pruebas y tribunales para los que puede ser designado un inspector.											
10301	Premios extraordinarios de educación secundaria obligatoria, bachillerato y Formación Profesional.				X						
10302	Órganos de selección de los procesos de ingreso y acceso a los diferentes cuerpos de la función pública docente establecidos en la LOE.				X						
10304	Pruebas libres para la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria. Alumnos mayores de 18 años.										
10306	Concurso hispanoamericano de ortografía.				X						
TOTAL		23	21	18	32	7	38	3	4	30	6

Figura 48.- Relación de las actuaciones ordinarias de la IE con los aspectos que favorecen la EBC

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio del estado de la cuestión



		ASPECTOS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE							
CÓDIGO ACTUACIÓN	ACTUACIONES ORDINARIAS	NIVEL MICRO: CENTRO EDUCATIVO							
		PRÁCTICA DOCENTE	METODOLOGÍAS ACTIVAS	COORDINACIÓN PEDAGÓGICA	PARTICIPACIÓN	FORMACIÓN DOCENTE	PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS / ALUMNA	INTEGRACIÓN DE LAS TIC	INTERMETODOLOGÍA
I. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS, PROGRAMAS Y SERVICIOS									
I.1 Calendario y puesta en marcha del curso escolar									
1104	Informar las solicitudes de modificación del calendario escolar curso de los centros.								
1105	Informar sobre incidencias en el funcionamiento de los centros: huelgas, inclemencias meteorológicas, etc.								
1106	Supervisar la puesta en marcha del curso y controlar el cumplimiento del calendario escolar al inicio y final del curso.						X		
I.2 Organización y funcionamiento de los centros									
1202	Supervisar la programación general anual, incluyendo el DOC	X	X	X	X		X		X
1207	Supervisar la memoria de final de curso de los centros y servicios	X	X	X	X	X	X	X	X
1208	Validar el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Aplicación ATDI).	X	X	X	X		X		
1209	Supervisar datos de alumnado y grupos en centros públicos (Aplicación ALGR).						X		
1210	Control de grupos autorizados y ratios de materias y grupos en centros privados								
1211	Informar las solicitudes de jornada escolar continua.								
1214	Informar sobre autorización del servicio de comedor escolar.								
1215	Supervisar y realizar el seguimiento de los expedientes sancionadores incoados al alumnado.								
1218	Supervisar el proyecto educativo y su aplicación incluyendo los planes y programas que lo integran.	X	X	X	X	X	X	X	X
1219	Supervisar las actuaciones de prevención e intervención en situaciones de acoso escolar	X		X					
I.3 Órganos colegiados del centro docente									
1301	Supervisar el funcionamiento de los órganos colegiados de participación en el gobierno de los centros.	X		X					
1302	Supervisar y asesorar la renovación y constitución de consejos escolares.				X				
1303	Supervisar las propuestas de nombramiento de jefes de departamento y cargos directivos.			X	X				
1304	Supervisar las medidas y actuaciones para promover la igualdad entre hombres y mujeres y prevención de la violencia de género.	X			X		X		
1305	Supervisar el funcionamiento de los órganos de coordinación docente.	X		X	X				
I.4 Personal del centro docente									
1404	Informar los horarios de maestros que imparten 1º y 2º curso de educación secundaria obligatoria.	X							
1405	Informar para la cobertura de bajas del profesorado.	X							
1407	Supervisar los requisitos del profesorado necesarios para la implantación de enseñanzas en centros de otras administraciones distintas de la educativa.	X							
1410	Supervisar los partes mensuales de faltas de asistencia en centros públicos y servicios de apoyo educativo.	X							
1411	Supervisar e informar el horario del profesorado, con especial atención al del profesorado itinerante.	X							
I.5 Otros centros y servicios									
1501	Supervisar la organización y funcionamiento de los servicios educativos de apoyo externo a los centros educativos.				X				
I.6 Planes, programas y opciones educativas									
1602	Supervisar e informar sobre los diversos planes, programas y proyectos cofinanciados por el FSE en CyL	X			X		X		
1604	Supervisar la aplicación del programa de doble titulación Bachillerato/Baccalauréat.						X		
1606	Supervisar e informar la aplicación de lo dispuesto para el desarrollo del Bachillerato de Investigación/Excelencia.						X		
1607	Participar como miembro del equipo de apoyo externo a los planes de formación permanente del profesorado.					X			



II. ORDENACIÓN ACADÉMICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS									
2001	Supervisar el cumplimiento de planes de estudio de todas las enseñanzas.							X	
2002	Supervisar las programaciones didácticas.	X	X	X	X			X	X
2003	Primer ciclo de educación infantil: supervisar la propuesta pedagógica, cumplimiento de la ratio alumnado/unidad y de los requisitos de los profesionales.	X						X	
2006	Supervisar la elaboración, aplicación, seguimiento y evaluación de adaptaciones curriculares significativas.	X						X	
2008	Analizar y supervisar los resultados académicos.	X						X	
2009	Informar las reclamaciones contra calificaciones	X							
2011	Informar solicitudes de cambios de libro de texto.							X	
2012	Visado de propuestas de títulos académicos.								
2015	Conservatorio: informar sobre la autorización, en 5º y 6º, de optativas de libre elección y de perfiles educativos.								
2020	Informar las solicitudes para implantar módulos complementarios u optativos en centros que imparten enseñanza para personas adultas.							X	
2021	Informar las solicitudes de autorización para desarrollar, con carácter excepcional, los módulos de la enseñanza para personas adultas en períodos de carácter anual.								
2022	Informar el fraccionamiento de las enseñanzas de bachillerato para alumnos con necesidades educativas especiales.								
2027	Informar autorización estudios de Bachillerato en régimen a distancia.								
2030	Oferta parcial de módulos de Formación profesional: informar sobre la autorización para impartir módulos en la opción B cuando el centro disponga de medios propios.					X			
2031	Informar sobre la solicitud de implantación de los programas formativos de las enseñanzas no formales en centros de educación de personas adultas.								
2033	Informar las solicitudes de ampliación de permanencia para el alumnado que curse enseñanzas elementales y profesionales de música.					X			
2034	Informar las solicitudes de ampliación de permanencia para el alumnado que curse enseñanzas elementales y profesionales de danza.								
2038	Informar las solicitudes de exención extraordinaria en materias de bachillerato para el alumnado con necesidades educativas especiales.								
2039	Supervisar los procesos de evaluación, los criterios de promoción y/o titulación del alumnado en todas las enseñanzas.	X						X	
2040	Supervisar la cumplimentación y el archivo de los documentos oficiales de evaluación.	X							
2041	Informar el programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento / programa de diversificación curricular y la propuesta de incorporación de alumnado.	X						X	
2042	Supervisar la aplicación de medidas especializadas y extraordinarias de los planes de atención a la diversidad.	X							
2043	Informar los proyectos de autonomía elaborados por los centros para su aprobación por la Dirección Provincial.	X							
2047	Informar las solicitudes para la impartición de módulos de enseñanza secundaria obligatoria para personas adultas por dos profesores.								
2048	Informar las solicitudes de exención extraordinaria en materias de enseñanzas secundaria obligatoria para el alumnado con necesidades educativas especiales.								
III. CENTROS MUNICIPALES, PRIVADOS Y CONCIERTOS									
3002	Informar sobre la titulación del profesorado y el equipamiento, previamente al inicio de las actividades en centros que obtienen nueva autorización o modificación de una autorización anterior.								
3003	Supervisar los requisitos de titulación del profesorado en centros privados.								
3004	Informar las solicitudes de autorización de las cuotas de servicios complementarios comunicados por los centros concertados.								
3005	Supervisar datos de alumnado en seminarios.								
3007	Supervisar y validar datos de alumnado y grupos en centros concertados (ALGR).								
3009	Informar las solicitudes de centros privados para la impartición de enseñanzas deportivas a distancia.							X	
3011	Verificar la acreditación del profesorado para impartir docencia en centros privados.								
3012	Informar las solicitudes de centros privados para la impartición de ciclos formativos a distancia.							X	



IV. FUNCIÓN DIRECTIVA Y FUNCIÓN DOCENTE									
IV.1 Función directiva									
4101	Informar la valoración de la función directiva en los procesos de renovación en el cargo de director y consolidación del complemento por su ejercicio.								
4102	Selección de directores de centros públicos: comisión de selección creada en cada centro y propuestas de nombramiento extraordinarias.								
V.2 Función docente									
4201	Evaluar al profesorado en prácticas.	X							
4202	Supervisión de la práctica docente para verificar aspectos de la competencia profesional del profesorado.	X		X					
4203	Informar la prolongación de la permanencia en el servicio activo.	X							
IV.3 Expedientes disciplinarios									
4301	Instrucción de informaciones reservadas, expedientes disciplinarios y expedientes contradictorios. XXX								
V. EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO									
5004	Participar en la evaluación del sistema educativo.	X							
VI. DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS DISTINTOS SECTORES DE									
VI.1 Acreditación y habilitación del profesorado									
6101	Informar las solicitudes de compatibilidad de horario del profesorado para ejercer otras actividades.	X							
6102	Visar certificados de experiencia docente en centros privados.								
VI.2 Atención, información y asesoramiento a los miembros de la comunidad educativa									
6201	Informar a profesores, padres y alumnos sobre sus derechos y deberes.	X			X				
6203	Responder e informar a consultas, quejas, y/o reclamaciones de los diferentes sectores de la comunidad educativa.	X			X				
6204	Supervisión de documentos académicos españoles que han de surtir efectos en el extranjero.								
VI.3 Atención, información y asesoramiento a los miembros de la comunidad educativa									
6301	Informar las solicitudes de ayudas de reeducación pedagógica o del lenguaje para alumnado con necesidades educativas especiales	X		X	X		X		
VII. PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO									
7010	Informes y propuestas de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.						X		
7011	Informar la solicitud de flexibilización en la escolarización del alumnado con sobredotación intelectual.						X		
7012	Informar la permanencia extraordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales en las distintas etapas educativas.	X			X		X		
7013	Informar la escolarización en supuestos excepcionales por motivos de convivencia escolar desfavorable o en los supuestos de cambio de centro de oficio en beneficio del alumnado.				X				
7015	Supervisión y colaboración en los procesos de admisión de las distintas enseñanzas.								
VIII. PROCESOS DE PLANIFICACIÓN Y DOTACIÓN DEL PROFESORADO									
8004	Propuesta de cupo de personal laboral para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.								
8005	Colaborar en los procesos de dotación del profesorado.								
IX. PROCESOS DE PLANIFICACIÓN EDUCATIVA: CENTROS Y SERVICIOS COMPLEMENTARIOS									
9001	Informar sobre modificación jurídica de centros públicos.								
9002	Informar solicitudes de desafectación de edificios escolares.								



X.1. Comisiones en las que la normativa establece la participación de un inspector									
10101	Comisiones provinciales de escolarización.								
10102	Comisión provincial de Convivencia.				X				
10105	Comisión provincial de valoración del ejercicio de la dirección								
10106	Comisión provincial de valoración de profesores en prácticas.								
10109	Comisión provincial de asesoramiento y apoyo para la renovación de consejos escolares.				X				
10110	Comisión provincial de absentismo								
10111	Comisión provincial de formación profesional								
10115	Comisiones de evaluación de pruebas de acceso a ciclos de grado medio y superior.								
10117	Comisión provincial de valoración de ayudas individualizadas de transporte.								
10123	Comisión organizadora de la evaluación de bachillerato para el acceso a la universidad.								
10127	Comisión de valoración de los méritos en los concursos de traslados del Cuerpo de Inspectores de Educación								
10132	Comisión provincial de formación, calidad e innovación.					X			
10133	Comisión provincial de reconocimiento de formación.					X			
X.2. Comisiones para las que puede ser designado un inspector.									
10202	Comisión de valoración de pruebas para la obtención de los títulos de técnico y técnico superior de ciclos formativos de FP.								
10206	Comité de seguridad y salud laboral.								
X.3. Convocatorias de premios, concursos, pruebas y tribunales para los que puede ser designado un inspector.									
10301	Premios extraordinarios de educación secundaria obligatoria, bachillerato y Formación Profesional.								
10302	Órganos de selección de los procesos de ingreso y acceso a los diferentes cuerpos de la función pública docente establecidos en la LOE.	X							
10304	Pruebas libres para la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria. Alumnos mayores de 18 años.								
10306	Concurso hispanoamericano de ortografía.						X		
TOTAL		34	5	11	20	5	26	3	4

Figura 49.- Relación de las actuaciones ordinarias de la IE con los aspectos que favorecen la EBC

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio del estado de la cuestión

10.3.2. Anexo 3.2.- Tablas comparativas porcentuales

ASPECTOS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE										
NIVEL MESO: AULA										
	LIDERAZGO EDUCATIVO	INCLUSIÓN	COORDINACIÓN PEDAGÓGICA	CULTURA PARTICIPATIVA	PLAN DE FORMACIÓN DE CENTRO	DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	DIGITALIZACIÓN	INNOVACIÓN	AUTONOMÍA	PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO
FUNCIONES (8)	87,50%	62,50%	50,00%	62,50%	37,50%	62,50%	25,00%	37,50%	37,50%	37,50%
ATRIBUCIONES (6)	83,33%	66,67%	100,00%	66,67%	66,67%	83,33%	66,67%	50,00%	66,67%	66,67%
ACTUACIONES ORDINARIAS (102)	22,55%	20,59%	17,65%	31,37%	6,86%	37,25%	2,94%	3,92%	29,41%	5,88%

Figura 50.- Comparativa funciones, atribuciones y actuaciones en el nivel MESO

Fuente: Elaboración propia

ASPECTOS QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS								
NIVEL MICRO: AULA								
	PRÁCTICA DOCENTE	METODOLOGÍAS ACTIVAS	COORDINACIÓN	PARTICIPACIÓN	FORMACIÓN DOCENTE	PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS / AULA	INTEGRACIÓN DE LAS TIC	INTERMETODOLOGÍA
FUNCIONES	87,50%	62,50%	50,00%	50,00%	37,50%	75,00%	37,50%	37,50%
ATRIBUCIONES	100,00%	50,00%	83,33%	100,00%	33,33%	83,33%	50,00%	50,00%
ACTUACIONES ORDINARIAS	33,33%	4,90%	10,78%	19,61%	4,90%	25,49%	2,94%	3,92%

Figura 51.- Comparativa funciones, atribuciones y actuaciones en el nivel MICRO

Fuente: Elaboración propia



10.4. Anexo 4.- Protocolo de actuación: Desarrollo de la educación basada en competencias en los centros educativos de CyL.

Protocolo de Actuación

“Supervisión, acompañamiento, orientación y asesoramiento en el desarrollo de la educación basada en competencias”

En los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León.



SUPERVISIÓN, ACOMPAÑAMIENTO, ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LOS CENTROS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS SOSTENIDOS CON FONDOS PÚBLICOS EN LA COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN.

1. JUSTIFICACIÓN

En un momento de cambios sociales, económicos y culturales que ha comportado un cambio legal con la aprobación de la nueva ley de educación, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), la inspección educativa tiene un papel fundamental, donde en el ejercicio de sus funciones debe asegurar los actores del Sistema Educativo se dirigen hacia la búsqueda de la calidad del sistema educativo, asumiendo los retos que son inherentes a la posición de cada uno de los participantes en el mismo.

Cada sector desde su ámbito debe hacer su contribución a un bien común, sin perder nunca de vista que el alumno es el verdadero motor del sistema que debe ir dirigido a la consecución de los objetivos que marca para cada una de las etapas educativas y enseñanzas la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Los últimos acontecimientos (destacando la crisis sociosanitaria y el confinamiento vivido, así como la guerra en Ucrania) han acelerado la visión general de la necesidad de un cambio educativo, iniciado con la aprobación de una nueva Ley Orgánica Educativa: se han empezado a considerar escenarios educativos más allá de las cuatro paredes a puerta cerrada del aula, dotando a la tecnología en el ámbito educativo de su dimensión comunicacional y relacional. Se nos ha abierto la puerta a nuevas oportunidades, fomentando la cultura participativa, tan necesaria en educación. Siendo un buen punto de inicio para encaminarnos hacia un sistema educativo de calidad.

En este sentido desde la inspección educativa se debe establecer una coordinación fluida, planificada, estructurada y enfocada a la consecución de objetivos comunes, no solo con los centros educativos, sino también con las Áreas de Programas Educativos de las direcciones provinciales y otros servicios educativos, como son los Centros de Formación del Profesorado y los Equipos de Orientación Educativa con la



finalidad de desarrollar el modelo educativo de la educación basada en competencias, dando respuesta al nuevo paradigma de la LOMLOE

La inspección educativa como se recoge entre las funciones expuestas en el art. 2 del Decreto 92/2004, de 29 de julio, por el que se regula la Inspección Educativa en Castilla y León, debe “velar por el cumplimiento, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes en materia educativa en todos los centros y servicios educativos”, “controlando, supervisando y asesorando, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos (...).”

Por otra parte, en el desarrollo del presente protocolo de actuación no se puede apartar la vista de la finalidad de la inspección educativa recogida en el Título VII de la LOMLOE, a la que nos da respuesta en el artículo 148.3 indicando que la inspección educativa se va a realizar sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo y su finalidad se puede articular en:

- Asegurar el cumplimiento de las leyes.
- Garantizar los derechos y deberes de cuantos participan en los procesos educativos.
- Contribuir a la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad en la enseñanza.

Con el fin de dar una respuesta lo más ajustada y adecuada posible, cada centro educativo a partir del análisis de su contexto, tanto interno como externo, deben configurar un Proyecto Educativo de Centro acorde a las necesidades, objetivos y planteamientos reales que se marquen, y en el que estén incluidos todos los sectores de la Comunidad Educativa, todo ello alineado con el Proyecto de Dirección y encuadrado en el marco legal actual, y a partir del mismo establecer una línea estratégica en relación al desarrollo de la educación basada en competencias, que debe de estar completamente coordinada con el resto de líneas estratégicas planteadas en el PEC.

Por lo tanto, cada centro deberá hacer un estudio de su contexto y adaptar los elementos esenciales que enmarcan un Sistema Educativo de calidad a su realidad, marcándose objetivos a corto – medio – largo plazo con el fin de ir generando valor en el centro, y todo ello recogiendo en ellos documentos institucionales del centro.

El papel de la Inspección, en el desarrollo de esta actuación, debe ser el de acompañamiento (orientar, supervisar e informar) y liderazgo compartido con el equipo directivo del centro, en el avance hacia la mejora, formando parte del mismo en el inicio, en el proceso y la evaluación, dotando de confianza a la Comunidad Educativa, no siendo percibido como un agente externo al centro educativo.



El Anexo de la Orden EDU/1180/2021 en el punto 3.a) dedicado a las actuaciones prioritarias, indica que estas actuaciones vienen determinadas por los objetivos generales y los objetivos específicos marcados por la Consejería de Educación y concretados en el punto 2 del anexo de la mencionada Orden, el objetivo general 1, y sus correspondientes objetivos específicos 1 y 2 son desarrollados en este protocolo, serían el referente para la actuación que se presenta:

OG1.- Mejorar la calidad, equidad e inclusión del sistema educativo de CyL.

OE1.- Fomentar la mejora de resultados a través de los documentos institucionales de centro.

OE2.- Fomentar la digitalización y sostenibilidad de los centros educativos.

2. FUNDAMENTACIÓN LEGAL

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación elaborado a partir de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación publicada en el BOE de 30 de diciembre de 2020.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- DECRETO 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.



- DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional.
- ORDEN EDU/1597/2021, de 16 de diciembre, por la que se concreta la actuación de los equipos docentes y los centros educativos de Castilla y León que impartan educación secundaria obligatoria en materia de evaluación, promoción y titulación, durante los cursos académicos 2021-2022 y 2022-2023.
- Orden EDU/1180/2021, de 22 de septiembre de 2021, por la que se aprueba el Plan de Actuación de la Inspección Educativa de Castilla y León para los cursos académicos 2021-2022 y 2022-2023.
- Resolución de 14 de octubre de 2021, de la Dirección General de Centros, Planificación y Ordenación Educativa, por la que se establecen las directrices para la elaboración de los planes anuales de actividades en las áreas de inspección educativa de las direcciones provinciales de educación para el curso 2021-2022.
- ORDEN EDU/1186/2021, de 1 de octubre, por la que se aprueba el plan de actuación de las áreas de programas educativos de las direcciones provinciales de educación para los cursos escolares 2021/2022 y 2022/2023.
- ORDEN EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León organizadas por la Red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades. (Modificada por la ORDEN EDU/169/2019, de 25 de febrero,)
- Decreto 92/2004, de 29 de julio, por el que se regula la Inspección Educativa en CyL.



- Orden EDU/1373/2008, de 23 de julio, que desarrolla el Decreto 92/2004, de 29 de julio, por el que se regula la Inspección Educativa en Castilla y León.

2.1. Otros documentos de interés.

- Agenda 2030: <https://www.agenda2030.gob.es/>
- Marco Estratégico para la Inspección Educativa en Castilla y León 2017-2020.

3. OBJETIVO GENERAL

Mejorar el desarrollo de la educación basada en competencias en los centros educativos y en las aulas, como nuevo paradigma de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

4. ALCANCE DE LA ACTUACIÓN

Esta actuación se desarrollará en todos los centros que impartan enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional, Bachillerato, Enseñanzas de Régimen Especial de forma censal en centros públicos y concertados, y de ámbito rural y urbano.

Es una actuación ambiciosa, pero necesaria, como ya se ha señalado anteriormente, se pretende dar respuesta a una necesaria demanda social y, por otra parte, del Sistema Educativo con la implementación de una nueva Ley, que aborda un nuevo paradigma en cuanto al desarrollo de la educación basada en competencias, en todas las enseñanzas, en nuestros centros educativos.

La duración de esta actuación es de dos cursos académicos:

- Uno de asesoramiento e información, evaluando el proceso.
- Otro de control y evaluación, dotando de la orientación y el asesoramiento necesario.

En todo caso, se acompañará al centro docente.



5. PROCEDIMIENTO DE ACTUACIÓN

El Área de Inspección Educativa al inicio del curso escolar unificará las acciones a realizar en relación con esta actuación, deben llevarse a cabo en todos los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos.

El inspector al finalizar el periodo que dura esta actuación (dos cursos académicos, uno de asesoramiento e información y otro de control y evaluación) debe haber asesorado, informado, evaluado a todos aquellos centros que tiene asignados.

Se procurará que esta actuación no coincida con el cambio de asignación de centros para dar continuidad.

¿Cómo se va a proceder?

1. Unificación de actuaciones a realizar en el Área de Inspección Educativa, resolución de dudas y llegada a acuerdos.
 - a) Distrito: Trasladar las dudas que pudiesen surgir a la reunión de área, con el fin de coordinar la planificación de actuaciones.
 - b) Evidencias que se va a obtener al finalizar la actuación de cada uno de los centros:
 1. Documentación institucional y todos aquellos documentos que la conforman relacionado con la implementación de la EBC.
 2. Datos sobre la práctica docente en función de lo expuesto en la norma.
 3. Resultados académicos tras la implementación de la EBC.
2. Información a los Equipos Directivos de los centros y a los Servicios Educativos de la actuación que se va a desarrollar.
3. Reuniones con Área de Programas Educativos y Servicios Educativos (CFIE, Orientación Educativa)
4. Visita a los centros, reuniones con:
 - a) Equipo Directivo.
 - b) Claustro.
 - c) Con ciclos, departamentos didácticos, ... para concretar actuaciones.
 1. Orientación, asesoramiento e información sobre la implantación de la nueva Ley Educativa en el centro educativo.



5. Se tendrá en cuenta el cronograma en los tiempos de actuaciones parciales.
6. Desarrollo de actuaciones en centro, asesoramiento a demanda.
7. Recepción y evaluación de documentación generada.
8. Evaluación en el centro de la implementación del modelo educativo de la educación basada en competencias. (Ver tablas de seguimiento y evaluación de la actuación)





5.1. CRONOGRAMA

	CURSO 2021-2022											CURSO 2022-2023										
	SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEBR	MAR	ABR	MAY	JUN	SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEBR	MAR	ABR	MAY	JUN		
Reunión con Área de Programas Educativos, CFIE y Equipos de Orientación.	█	█				█				█	█	█				█				█		
Información a los Equipos Directivos.	█	█																				
Reuniones de Distrito. Debate y resolución de dudas.	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█	█		
Reuniones con Equipo Directivo.	█	█									█	█										
Reuniones con Claustro.		█	█									█	█						█			
Reuniones con Ciclos Departamentos Didácticos.			█										█						█			
Formación.		█	█	█	█	█	█	█	█			█	█	█	█	█	█	█	█			
Supervisión en centros educativos: Visitas.		█	█	█	█	█	█	█	█			█	█	█	█	█	█	█	█			
Supervisión en centros educativos: Aulas.		█	█	█	█	█	█	█	█			█	█	█	█	█	█	█	█			
Supervisión de implementación de metodologías activas y digitalización.		█	█	█	█	█	█	█	█			█	█	█	█	█	█	█	█			
Evaluación de la implementación la EBC.			█	█	█	█	█	█	█				█	█	█	█	█	█	█			
Actuaciones en centro. Asesoramiento a demanda.			█	█	█	█	█	█	█				█	█	█	█	█	█	█			
Recepción y evaluación de documentación generada.									█	█									█	█		
Propuestas de mejora.									█	█									█	█		
Evaluación final de los resultados de la implementación del modelo educativo.																			█	█		

** Se resolverán los problemas, dudas e inquietudes que vayan surgiendo durante todo el proceso



6. ANEXOS

6.1. Anexo 1: En relación con la coordinación con Áreas de Programas Educativos y otros Servicios Educativos.

Entrevistas:

- Fechas:
- ¿Con quién?
- ¿Genera documento?

Reuniones:

- Fechas:
- ¿Con quién?
- Acta con temas tratados y acuerdos adoptados.

Análisis de documentos:

- Relacionado con el siguiente punto: ¿Qué documentos?

(Se adjuntarán actas de reuniones mantenidas, con los temas tratados y los acuerdos alcanzados).

**6.2. Anexo 2: Se realizará uno por centro.**

Se realizaría un formulario en PDF con el fin de exportar los datos a Excel y poder analizar y contrastar mejor los resultados obtenidos con el fin de establecer propuestas de mejora a nivel de centro, provincial y autonómico.

Enseñanzas que imparte:

Centro:

Código de centro: **Localidad:**

1. CENTRO EDUCATIVO COMO EJE DE ACTUACIÓN: ASPECTOS.

	INDICADORES DE EVALUACIÓN	GRADO DE CONSECUCCIÓN				
		1	2	3	4	5
LIDERAZGO EDUCATIVO	El Equipo Directivo se coordina con la inspección educativa con el fin de establecer una estrategia ante la EBC					
	El Equipo Directivo lidera la EBC en el centro.					
	Existe un liderazgo compartido que favorezca la implantación de la EBC en el centro.					
	El Equipo Directivo dinamiza los equipos de nivel / ciclo / departamento didáctico.					
	El Equipo Directivo hace uso de un pensamiento divergente ante situaciones el enfrentamiento a aspectos que desfavorecen la EBC.					

PROPUESTAS DE MEJORA:

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA	Se celebran regularmente reuniones de coordinación, existiendo un calendario que recoja las fechas previstas.					
	En las reuniones de coordinación se plantean propuestas innovadoras y se debate sobre la EBC y su implantación.					
	Existe una coordinación vertical y horizontal en cuanto a la EBC					
	Se recogen en actas los acuerdos de la coordinación.					
	Se fomenta la inclusión, la digitalización, las metodologías activas, la Intermetodología, ... como aspectos favorecedores de la EBC.					

PROPUESTAS DE MEJORA:

PRÁCTICA DOCENTE	Propone tareas al alumnado centradas en el aprendizaje competencial.					
	Hace uso de metodologías activas fomentando la motivación del alumnado.					
	Se ponen práctica la codocencia o docencia compartida.					
	Expone a los alumnos antes de una actividad lo que se espera que logren, y al finalizarla ponen en común los aprendizajes adquiridos.					
	El docente tiene planificadas sus actuaciones y el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.					

PROPUESTAS DE MEJORA:



	INDICADORES DE EVALUACIÓN	GRADO DE CONSECUCCIÓN				
		1	2	3	4	5
INCLUSIÓN	Se previenen las prácticas discriminatorias en el centro y en el aula.					
	La concreción de los elementos transversales real y efectivo, respeta la integración natural en las actividades competenciales realizadas en el aula.					
	Es adecuada la distribución de espacios y tiempos a los métodos pedagógicos y didácticos utilizados.					
	Se hace uso del modelo DUA.					
	Tiene el centro un Plan de Formación dirigido al fomento de la inclusión en el centro.					

PROPUESTAS DE MEJORA:

METODOLOGÍAS ACTIVAS	Las estrategias e instrumentos de evaluación son variados, acordes a las metodologías empleadas, más allá del examen escrito.					
	Las metodologías utilizadas son ricas y variadas, son metodologías activas que desarrollan el aprendizaje competencial.					
	Las decisiones metodológicas dan respuesta a las demandas de la sociedad actual, siendo motivadoras y dirigiendo al alumnado a la generación de sus propios aprendizajes.					
	Se utilizan metodologías docentes que implican el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo.					
	Se utilizan nuevos entornos de aprendizaje conducentes al desarrollo de la EBC.					

PROPUESTAS DE MEJORA:

DIGITALIZACIÓN	Se integra la tecnología en las metodologías y actividades cotidianas es real, efectiva y natural.					
	En la incorporación de las TIC en el centro siguen el esquema del Anexo 6.3.					
	El centro participa en Programas de Digitalización ofertados por la Consejería de Educación: ¿Tiene Certificación CoDiCe TIC? (Señalar el grado del 1 al 5 coincidente con la certificación).					
	Se utilizan las TIC en formato “Flipped Classroom”					
	Es el profesorado consciente del nivel de competencia digital propio y de su alumnado. ¿Lo evalúan?					

PROPUESTAS DE MEJORA:

CULTURA PARTICIPATIVA	Las familias y en entorno participan activamente en las actividades del centro /aula.					
	En la medida de lo posible (ESO), se plantean y realizan (EP) actividades interdisciplinares.					
	Se usan métodos pedagógicos conducentes a la mejora del clima de aula y de centro.					
	Existe en la Comunidad Educativa, y más específicamente en el Claustro, la idea y puesta en práctica de la cultura participativa.					

PROPUESTAS DE MEJORA:



	INDICADORES DE EVALUACIÓN	GRADO DE CONSECUCIÓN				
		1	2	3	4	5
PLAN DE FORMACIÓN	Tiene el centro un Plan de Formación dirigido al fomento de la inclusión en el centro.					
	Tiene el centro un itinerario formativo dirigido a la implementación de la EBC.					
	Participan activamente desde el Claustro en la participación de actividades formativas y de innovación intercentros.					
	El centro se forma en un alto porcentaje en aspectos digitales, dirigidos a la integración en las metodologías del aula y de centro.					

PROPUESTAS DE MEJORA:

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES	El PEC recoge en una de sus líneas estratégicas el modelo educativo del desarrollo de la EBC					
	Las programaciones didácticas recogen un programa de actividades extraescolares y complementarias que dotan de sentido a todo aquello trabajado en el aula.					
	Están integradas en las programaciones didácticas actividades que conforman los diferentes planes del centro, trabajando desde el aula por un proyecto común.					
	Los proyectos, programas y documentos que configuran el PEC son coherentes con la EBC que se propone.					

PROPUESTAS DE MEJORA:

INNOVACIÓN	El aprendizaje competencial impregna la actividad diaria en el aula y en el centro.					
	El equipo docente busca la innovación del centro en las propuestas que se realizan.					
	Participa toda la comunidad educativa en proyectos innovadores en el centro.					
	Están participando en alguno d ellos PIEs ofertados por los Servicios Educativos de formación; CFIEs, CSFP, CRFPTIC, CSFP-Idiomas.					

PROPUESTAS DE MEJORA:



2. MÉTODO DE LA ACTUACIÓN EN EL CENTRO / AULA.

A) Instrumentos y técnicas de inspección utilizadas

- Observación: Registros de observación.
- Entrevistas:
 - Fechas:
 - ¿Con quién?
 - ¿Genera documento?
- Reuniones:
 - Fechas:
 - ¿Con quién?
 - Acta con temas tratados y acuerdos adoptados.
- Análisis de documentos:
 - Relacionado con el siguiente punto: ¿Qué documentos?
- Triangulación de datos:
- Informes emitidos:
 - Nº de informes.
 - Motivos.
- Visitas:
 - Nº de visitas al centro educativo:
Planificadas: Realizadas:

6.3. Anexo 3: Se realizará uno por centro.

