



Junta de Andalucía
Consejería de Desarrollo Educativo
y Formación Profesional

Memoria Anual de la Inspección Educativa de Andalucía.

Viceconsejería. Inspección General de educación

Curso 2023-2024



INSPECCIÓN EDUCATIVA ANDALUCÍA

C/ Juan Antonio de Vizarrón, s/n Edificio
Torretriana. 41092 Sevilla
Teléfono: 955064210



ÍNDICE.

	Págs.
0. INTRODUCCIÓN.....	4
I. CONTEXTO.....	6
II. ORGANIZACIÓN	16
III. ACTUACIONES PRIORITARIAS	
3.1. Prioritaria 1.....	17
3.2. Prioritaria 2.....	62
IV. ACTUACIONES HOMOLOGADAS	
4.1. Homologada 1.....	104
4.2. Homologada 2.1.....	116
4.3. Homologada 2.2.....	158
4.5. Homologada 3.....	162
4.5. Homologada 4.....	170
4.5. Homologada 5.....	173
V. ACTUACIONES ESPECÍFICAS.....	179
VI. VALORACIÓN GLOBAL.....	180



0. INTRODUCCIÓN

El Decreto 115/2002, de 25 de marzo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa, señala que la Consejería de Educación y Deporte establecerá planes periódicos de evaluación a fin de contribuir a la mejora de su funcionamiento y del sistema educativo (artículo 37.1).

En este sentido, el artículo 76.3 de la Orden de 13 de julio de 2007, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la inspección educativa de Andalucía, establece que los Servicios Provinciales de Inspección de Educación **realizarán de manera permanente una autoevaluación de su propio funcionamiento y de los planes de trabajo que desarrollan. El resultado de este proceso se plasmará en la Memoria Anual de la Inspección Educativa que incluirá, así mismo, la valoración de los procesos y los resultados de la aplicación del Plan General de Actuación y de los Planes Provinciales de Actuación.**

El artículo 16.3 de la Orden de 26 de julio de 2023 por la que se establece el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2023-2027, establece que el proceso de autoevaluación del Plan General de Actuación se caracterizará por:

- a) Ser instrumento básico para la mejora, cuya finalidad formativa es precisamente identificar y fortalecer buenas prácticas, así como aquellos elementos que requieran ser mejorados en este sentido, la autoevaluación es uno de los medios más eficaces para el desarrollo profesional, del propio servicio, del funcionamiento de los centros y servicios y del sistema educativo, en su conjunto.
- b) Tener como referente las competencias técnicas, sociales y éticas necesarias para el ejercicio de la función inspectora. Es una evaluación enfocada fundamentalmente, a mejorar el ejercicio de las funciones de la Inspección Educativa.
- c) Realizarse sobre el desarrollo y puesta en práctica del Plan de Actuación en cada servicio, zona e inspector o inspectora, de la organización y funcionamiento de los mismos, de los resultados que se obtienen y de los indicadores de evaluación que se establezcan.
- d) **Tener como referentes los objetivos estratégicos y generales recogidos en el Plan de Actuación e incluir una valoración que permita estimar el grado del cumplimiento de dichos objetivos, el funcionamiento de sus órganos de coordinación y de las actuaciones realizadas por los Servicios Provinciales en los centros y servicios.**

Para la realización del seguimiento y evaluación del grado de cumplimiento de los planes de actuación de la Inspección educativa se elabora la presente Memoria Anual de la inspección educativa a partir de las Memorias Anuales de funcionamiento de los Servicios Provinciales de Inspección de Educación, de acuerdo con lo establecido en el artículo 62.2 de la Orden de 13 de julio de 2007, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la inspección educativa de Andalucía, previo asesoramiento del Consejo de Inspección de Educación, Art.71.1. d) de la citada Orden.

Esta memoria, por tanto, no solo documenta los avances alcanzados en cada provincia, sino que constituye una herramienta clave para la mejora continua del sistema educativo andaluz. **Presenta una valoración técnica del proceso de autoevaluación desarrollado en los servicios provinciales, basada en los criterios compartidos por los Equipos de Coordinación provinciales y en la aplicación operativa desarrollada por los Equipos de Zona.**

La Memoria Anual de la Inspección Educativa de Andalucía se presenta por actuaciones y mediante un proceso de autoevaluación, se va realizando un análisis comparativo de la ejecución de cada una de ellas en las diferentes provincias, a partir del análisis y valoración de las siguientes fases: planificación, seguimiento, valoración de resultados y valoración de la actuación. Cada una de estas fases cumple una función específica en el ciclo de mejora continua. La fase de planificación garantiza la coherencia interna del proceso, una adecuada previsión de recursos y una clara definición de objetivos. El seguimiento permite un control operativo del desarrollo de la actuación, facilitando la toma de decisiones y la introducción de ajustes en tiempo real. La valoración de resultados aporta indicadores objetivos sobre el grado de consecución de los objetivos previstos. Por último, la valoración de la actuación integra los aprendizajes generados, orientando la toma de decisiones estratégicas y favoreciendo la transferencia de conocimiento.

Como resultado de dichas fases se identifican fortalezas y debilidades a partir de los resultados (datos cuantitativos sobre el grado de cumplimiento de las cuestiones supervisadas o evaluadas de las actuaciones...), y datos cualitativos que reflejan el impacto en los centros educativos ; también se identifican logros y dificultades en la aplicación y desarrollo de las mismas, permitiendo extraer conclusiones sobre las diferencias y convergencias entre provincias en cuanto a la ejecución del plan. Por último, los resultados obtenidos van a poner de manifiesto y documentar buenas prácticas que pueden ser replicadas en otras provincias, así como desafíos comunes que requieren ajustes en la planificación y desarrollo de futuras actuaciones.

Por lo que, a partir de esta evaluación, se van incluyendo propuestas de mejora orientadas a fortalecer las actuaciones de la inspección educativa tanto a nivel provincial como regional **al objeto de optimizar los procedimientos de inspección para el próximo curso, dirigidas tanto a los Servicios Provinciales como a la Inspección General–Viceconsejería.**

Por último, los datos de las distintas actuaciones irán dando información sobre su alineación con los objetivos estratégicos del Plan General de Actuación 2023-2027, así como la contribución a los objetivos generales de dicho Plan General.

I. CONTEXTO

La acción de la Inspección Educativa de Andalucía se enmarca en un sistema educativo diverso y dinámico, cuyas características estructurales y territoriales deben ser tenidas en cuenta para garantizar una supervisión ajustada, proporcional y fundamentada. En este sentido, el conocimiento detallado del **contexto educativo andaluz y su distribución provincial** constituye un elemento clave para dimensionar y orientar de forma adecuada la intervención inspectora.

Los datos analizados en los gráficos presentados ofrecen una **visión integral y comparada** del sistema educativo andaluz desde múltiples dimensiones: el volumen de alumnado por régimen y enseñanza, la distribución del profesorado por cuerpo y titularidad, la configuración territorial de la red de centros, así como la atención a la diversidad a través del alumnado con NEAE, NEE y nacionalidad extranjera.

Esta información, desglosada por provincias, permite a la Inspección:

- **Interpretar las particularidades territoriales** que condicionan la organización y funcionamiento de los centros.
- **Priorizar actuaciones** en función del tamaño del sistema educativo provincial y del peso relativo de determinados colectivos de alumnado (como NEAE o extranjero).
- **Valorar los recursos humanos disponibles**, tanto en número como en distribución funcional, lo que es esencial para el análisis de plantillas, ratios y organización docente.
- **Identificar posibles brechas o desigualdades territoriales** que requieren un seguimiento específico o medidas de acompañamiento y mejora.

Por tanto, el análisis contextual basado en datos oficiales es indispensable para que la Inspección Educativa desarrolle una labor técnica rigurosa, adaptada a la realidad educativa de cada provincia, y orientada a la mejora continua del sistema.

Los gráficos incluidos en este anexo han sido elaborados a partir de los datos publicados por la **Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía**, a través de la **Unidad Estadística y Cartográfica**, en los siguientes documentos oficiales correspondientes al curso 2023/2024:

- **Resumen de avance del alumnado. Curso 2023/2024**
(*"Resumen Alumnado_av_actualización.pdf"*)
Fuente principal para los datos de matrícula por régimen y etapa, alumnado con NEAE y NEE, alumnado extranjero, y número de centros por enseñanza y titularidad.
- **Datos estimativos de recursos humanos. Curso 2023/2024**
(*"Datos estimativos RR.HH. 2023_2024.pdf"*)
Utilizado para representar el número de profesores por provincia y cuerpo docente en centros públicos, así como los totales autonómicos del profesorado en centros concertados y privados no concertados.
- **Datos de avance de recursos. Curso 2023/2024**
(*"Datos_avance_Recursos23_24.pdf"*)
Documento complementario utilizado para contrastar cifras globales y validar la coherencia interna de los datos representados.

Las cifras reflejan los datos disponibles en el momento de cierre estadístico del primer trimestre del curso y han sido tratados con criterios de homogeneidad para facilitar su visualización y análisis comparado.

1. Análisis global del contexto y de la ratio media de centros por inspector (curso 2023/2024)

1.1. Contexto general de escolarización

El sistema educativo andaluz atiende a **1.819.673 alumnos y alumnas**, distribuidos entre todas las provincias, sin distinción por tipo de enseñanza, titularidad ni régimen educativo:

- El **régimen general** acoge la mayoría del alumnado (1.539.995), seguido por la **educación de personas adultas** (183.328) y las **enseñanzas de régimen especial** (96.350).
- Por etapas, destacan Primaria (512.995), ESO (403.833) e Infantil (317.542 sumando los dos ciclos).

Las provincias con mayor peso poblacional son **Sevilla (425.935)** y **Málaga (350.526)**, mientras que **Huelva (113.308)** y **Jaén (124.347)** presentan los volúmenes más bajos.

1.2. Diversidad y necesidades educativas

El sistema refleja una creciente atención a la diversidad:

- El alumnado con **Necesidades Educativas Especiales (NEE)** y con **Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)** sin dictamen supone una carga importante en términos de recursos y planificación pedagógica.
- La presencia de **alumnado extranjero** (143.246), con perfiles diversos según el continente de origen, subraya la dimensión multicultural del sistema, particularmente en Málaga, Sevilla y Almería.

1.3. Red de centros y servicios

Andalucía cuenta con **7.357 centros educativos**, clasificados por titularidad en:

- Públicos: 4.630
- Concertados: 2.534
- Privados no concertados: 193

Adicionalmente, hay **231 servicios complementarios** (aulas hospitalarias, residencias escolares, EOE, CEPs), que refuerzan la red de apoyo educativo territorial.

1.4. Plantilla docente e inspección educativa

La plantilla docente está ampliamente dimensionada, con más de **129.000 profesionales** repartidos por cuerpo y titularidad.

En cuanto a la **Inspección Educativa**, se cuenta con **276 inspectores en ejercicio** (excluyendo jefaturas de servicio), lo que implica una **ratio media andaluza de 26,67 centros por inspector**.

No obstante, existen importantes diferencias provinciales:

- **Mejor ratio (menor carga por inspector):**
 - Huelva: 20,60
 - Granada: 25,55
 - Cádiz: 25,80
- **Peor ratio (mayor carga por inspector):**
 - Almería: 31,91
 - Sevilla: 30,20
 - Málaga: 28,06

Estas variaciones tienen un impacto directo en la capacidad de seguimiento de los centros, la frecuencia de visitas y el asesoramiento técnico que puede prestar la inspección, incidiendo en la equidad territorial del sistema.

Conclusión El sistema educativo andaluz presenta una estructura robusta y diversa, con un volumen de alumnado significativo, una red amplia de centros y una atención creciente a las necesidades educativas específicas y la diversidad cultural. Sin embargo, la **ratio media de 26,67 centros por inspector**, y sobre todo su disparidad provincial, sugiere la necesidad de **ajustes organizativos y refuerzos territoriales** para garantizar una supervisión educativa equitativa y eficaz en todas las provincias. Esta dimensión organizativa es clave para avanzar en la cohesión y calidad del sistema educativo andaluz.

2. Desglose gráfico de los datos

Gráfico 1. Total, de alumnado por provincia (2023/2024).

Este gráfico muestra el número total de alumnos y alumnas escolarizados en Andalucía por provincia, independientemente del tipo de enseñanza, titularidad o régimen. Los datos se representan mediante una barra por provincia con el total de alumnado, destacando las diferencias de magnitud entre territorios. El total de alumnado en la CCAA es de 1.819.673.

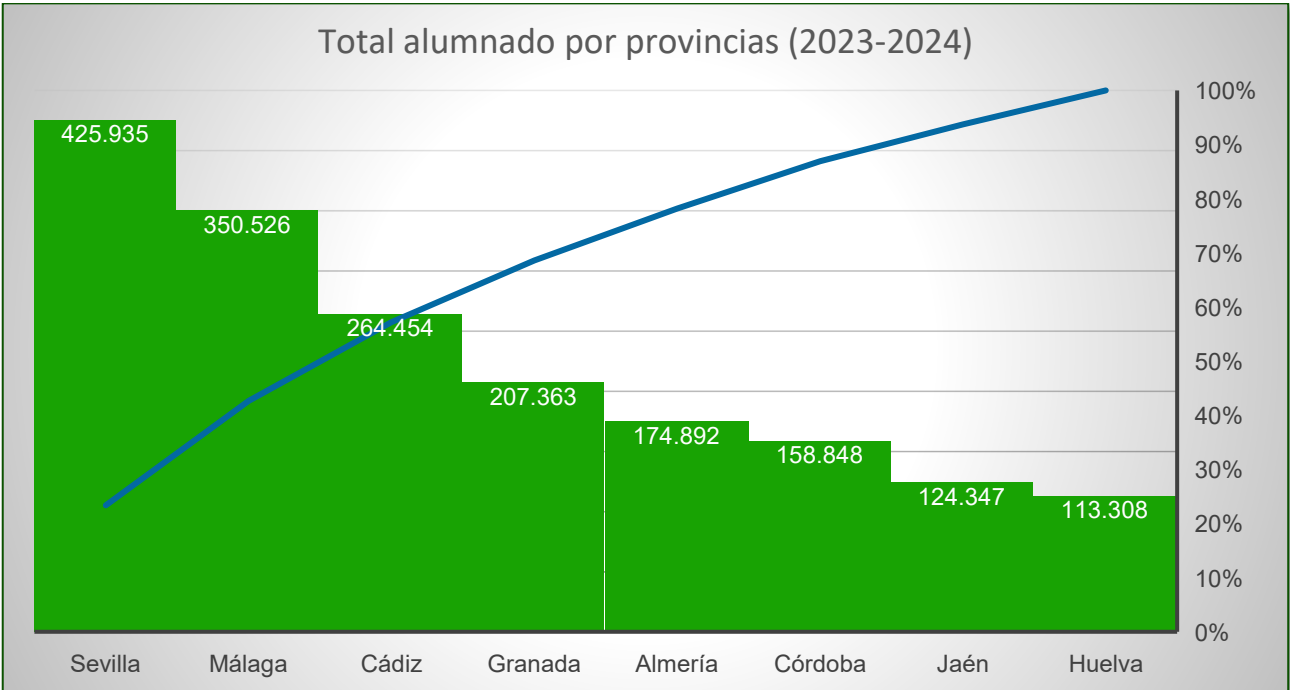


Gráfico 2. Alumnado matriculado por régimen educativo y provincia.

Representa el alumnado matriculado según los tres grandes regímenes de enseñanza: régimen general, régimen especial y educación de personas adultas. Las barras están apiladas por régimen, lo que permite observar el peso relativo de cada uno en el total provincial. La tabla asociada facilita la lectura directa de los valores. Los datos globales de la CCAA son: Adultos: 183.328; Especial: 96.350; General: 1.539.995

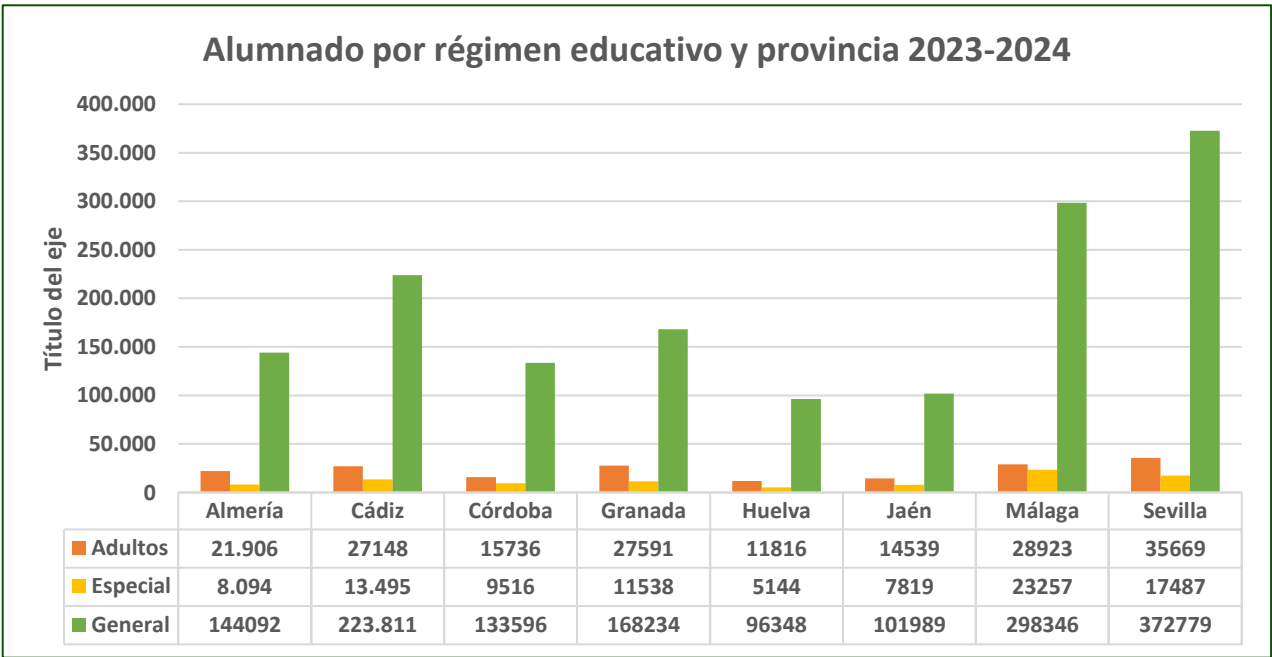


Gráfico 3. Alumnado matriculado en enseñanzas de régimen general por enseñanzas y provincias.
Este gráfico desglosa el total de alumnado de régimen general por nivel educativo (Infantil 1.º ciclo, Infantil 2.º ciclo, Primaria, ESO, Bachillerato, FP Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, Educación Especial). Cada provincia está representada por una columna apilada que permite visualizar la distribución interna del alumnado por etapa. La tabla inferior consolida los datos totales. Los totales de alumnado por enseñanzas en la CCAA son: Infantil 1ºciclo: 107.966; Infantil 2ºciclo: 209.576; Primaria: 512.995; Educ. Especial: 9.831; ESO: 403.833; Bachillerato:122.515; FP Básica: 15.429; CFGM: 71.043; CFGS:83.772.

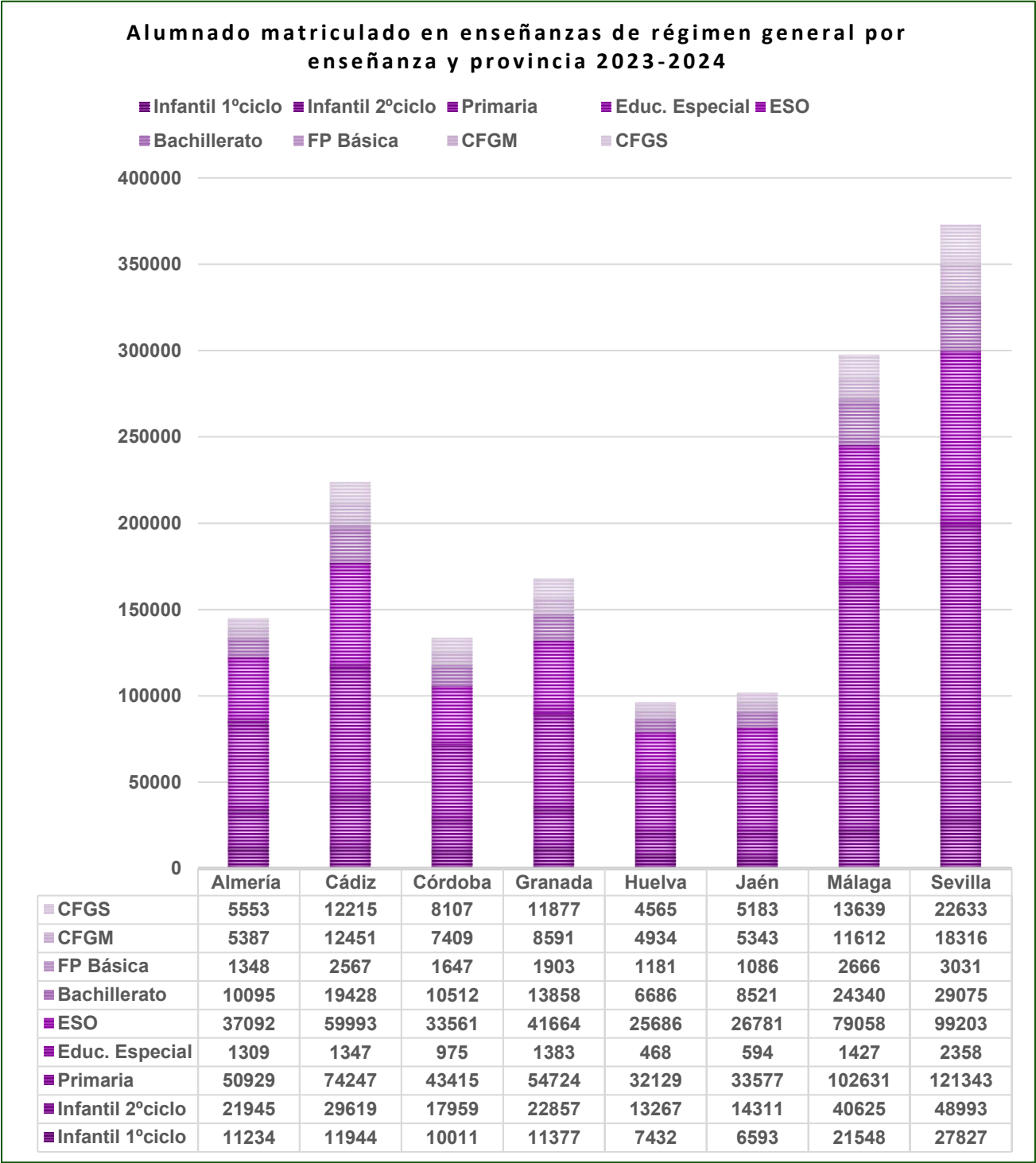


Gráfico 4. Alumnado con NEAE (no NEE) por tipo de necesidad y provincia (2023/2024)

Este gráfico recoge exclusivamente al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) que no presenta dictamen de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se incluyen las categorías de altas capacidades intelectuales, dificultades específicas de aprendizaje, y trastornos como TDAH o del lenguaje, de acuerdo con los datos oficiales publicados en la Tabla 19 del avance estadístico del curso 2023/2024. Los datos representan el total por provincia, sin distinción por titularidad ni modalidad de atención, y corresponden al alumnado que recibe medidas ordinarias o específicas de apoyo educativo en el marco de la inclusión en centros ordinarios. **Total, en Andalucía: Altas capacidades: 28.913; Dificultades de aprendizaje: 20.559 y TDAH y trastornos del lenguaje: 17.609**

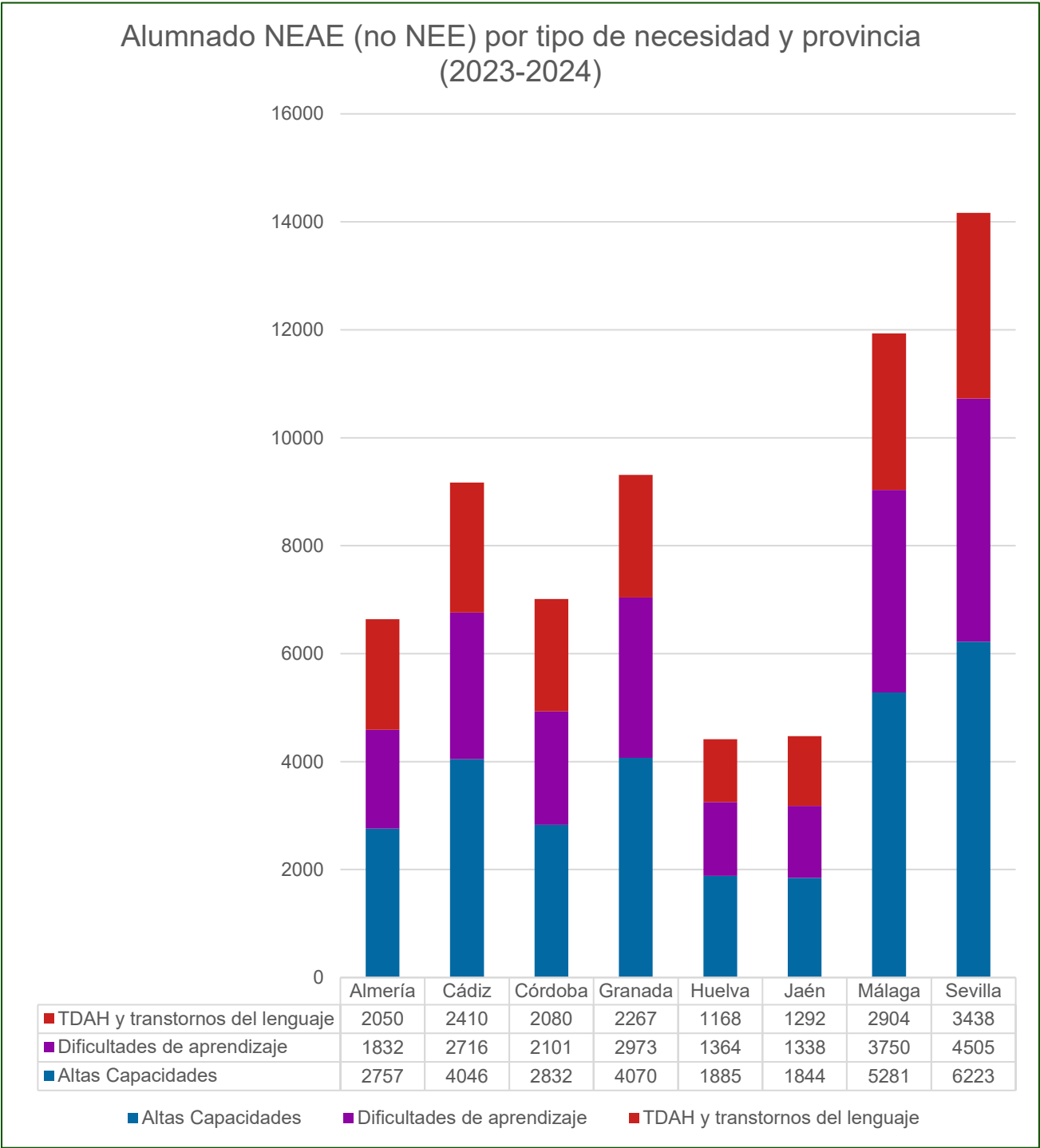


Gráfico 5. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) por tipo de necesidad y provincia (2023/2024)

Este gráfico muestra el alumnado identificado con **Necesidades Educativas Especiales (NEE)** en Andalucía, desglosado por **tipo de necesidad** y **provincia**, según los datos recogidos en la **Tabla 19** del documento oficial de avance estadístico. Incluye tanto a alumnos/as escolarizados en **centros específicos de Educación Especial** como a los que se encuentran **integrados en centros ordinarios**, ya sea con apoyos en aulas específicas o en modalidad de integración. Los tipos de NEE contemplados son: **Discapacidad intelectual**; **Discapacidad motora / física**; **Discapacidad sensorial (auditiva y visual)**; **Trastorno del Espectro Autista (TEA)**; **Trastornos Graves del Desarrollo (TGD)**; **Trastornos Graves de Conducta (TGC)**; **Enfermedades raras o crónicas**; **Multidéficit. Casos no especificados**

Las columnas apiladas por provincia permiten visualizar la composición interna del alumnado con NEE, mientras que la tabla asociada muestra los totales desglosados por subtipo y territorio.

Este gráfico refleja de forma integral el volumen de alumnado que requiere **adaptaciones curriculares significativas** o medidas extraordinarias, y constituye un indicador clave para la planificación de recursos específicos, la dotación de personal de apoyo y la intervención técnica desde la Inspección Educativa.

Los datos representan el total de alumnado con dictamen de Necesidades Educativas Especiales (NEE), escolarizado tanto en centros ordinarios (modalidades de integración y aulas específicas) como en centros específicos de Educación Especial. Se incluyen todas las titularidades y ambos sexos, según la información oficial recogida en la Tabla 19 del avance estadístico de la Consejería (curso 2023/2024).

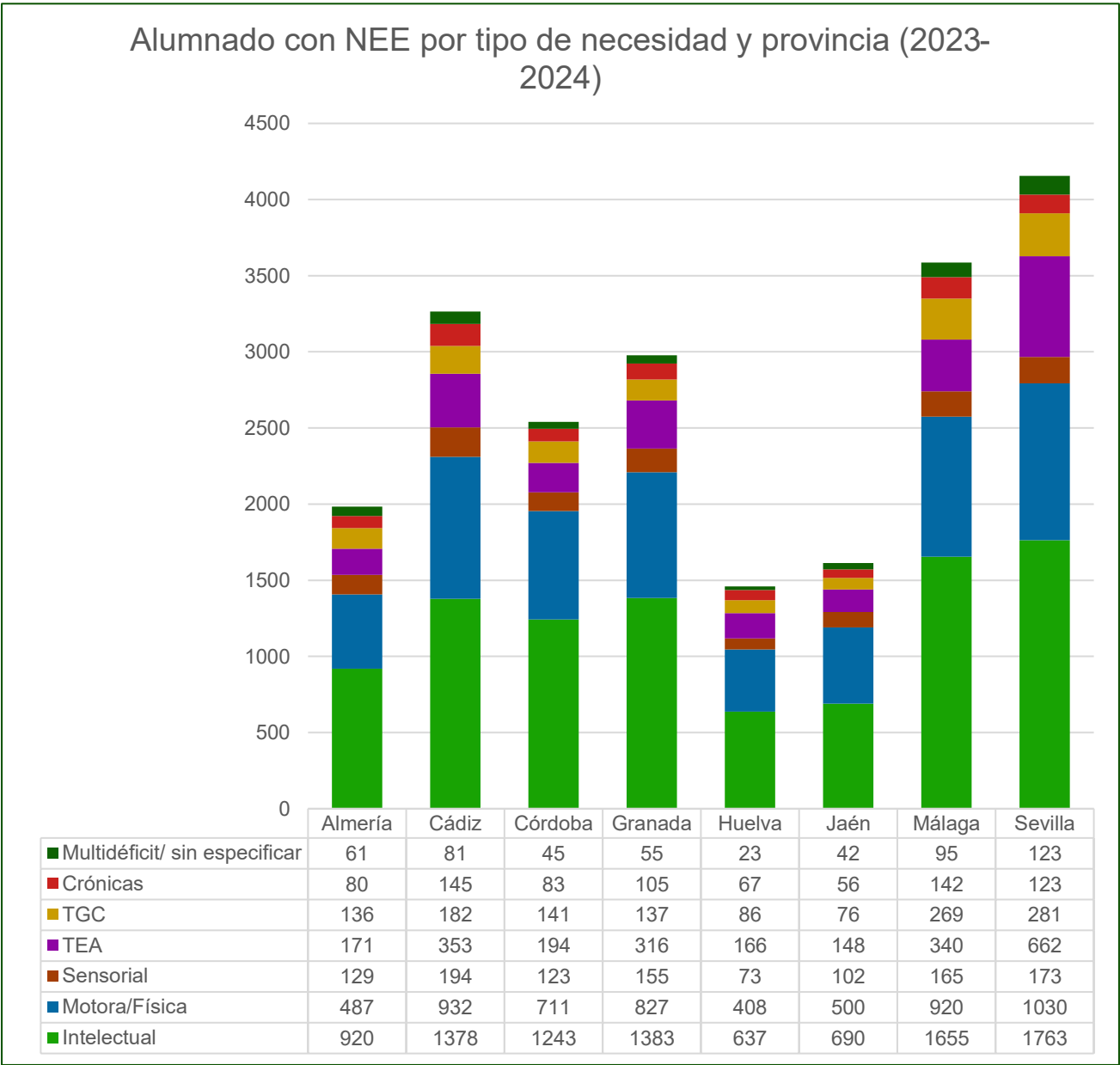


Gráfico 6. Alumnado extranjero por continente y provincia

Representa el número de alumnos y alumnas con nacionalidad extranjera escolarizados en cada provincia, agrupados por continente de origen: África, América, Asia, Europa, Oceanía y sin clasificar. Este gráfico permite visualizar el perfil migratorio y la diversidad cultural del alumnado en cada territorio. **Total de alumnado extranjero: 70.727.**

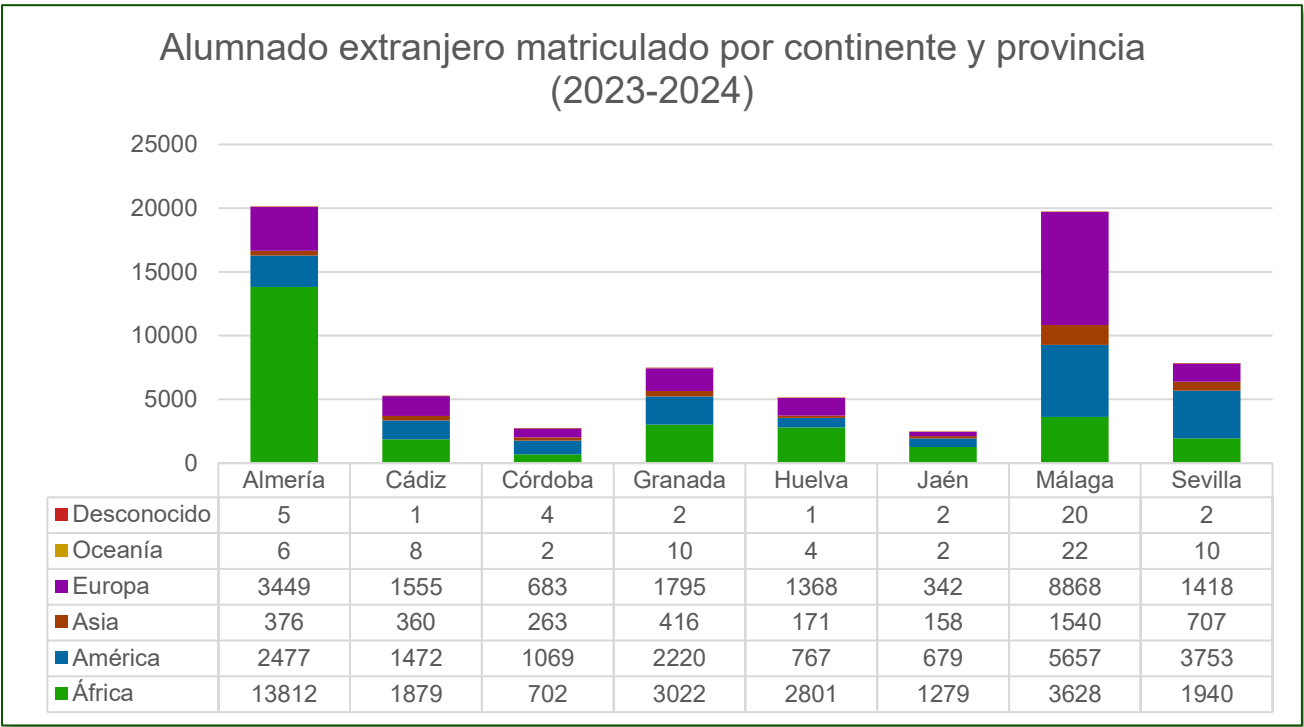
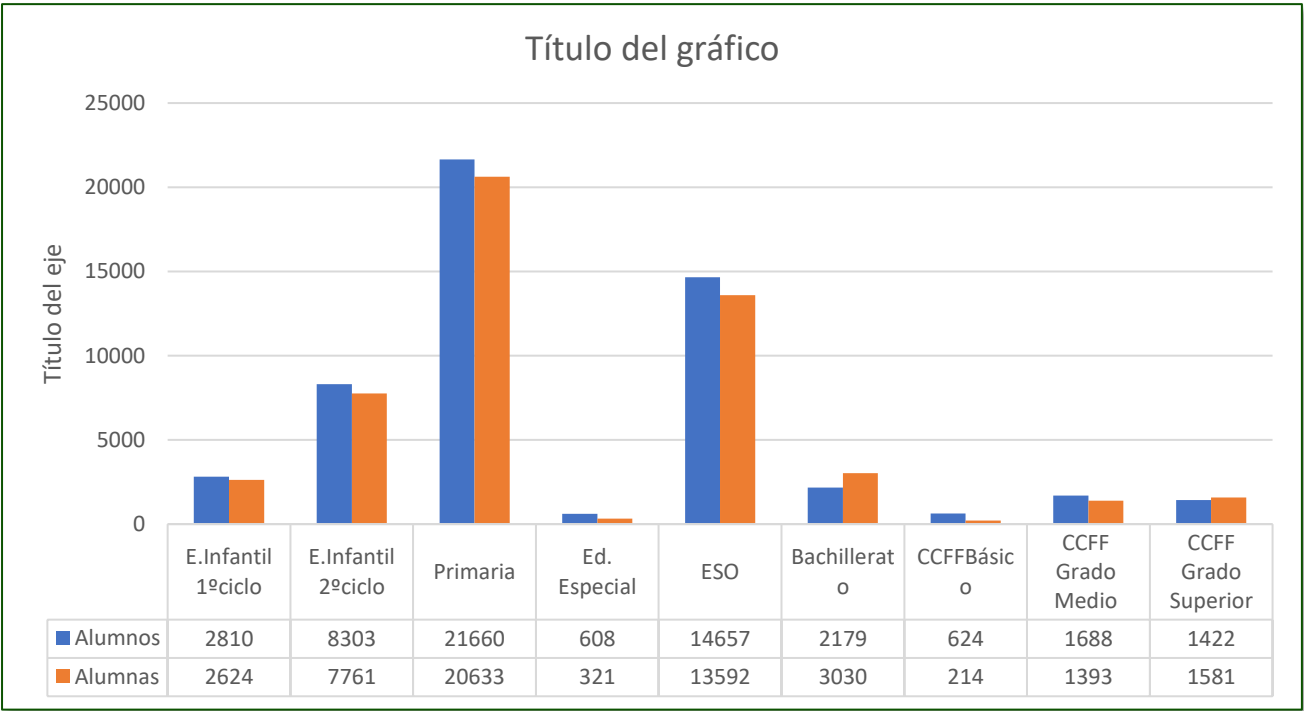


Gráfico 7. Alumnado extranjero matriculado por nivel educativo y sexo

Desglosa el alumnado extranjero matriculado en los distintos niveles del sistema educativo (desde Infantil hasta Bachillerato y FP) diferenciando por sexo. Permite detectar la distribución del alumnado extranjero a lo largo de la escolarización y visualizar posibles diferencias de acceso por género.



Gráfica 8. Número de centros por provincia y titularidad

Representa la distribución de los centros educativos por titularidad (públicos, concertados, privados no concertados) en cada provincia. Las columnas apiladas permiten observar la proporción relativa de cada red educativa en el conjunto provincial, mientras que la tabla muestra los totales. En este gráfico cada centro educativo se contabiliza una única vez, según su titularidad (público, concertado o privado no concertado). El total por provincia representa el número real de centros distintos, sin duplicaciones por etapas impartidas. El número total de la CCAA es 7.357, desglosado en: **Centros Públicos:** 4.630; **Centros Concertados:** 2.534; **Centros Privados no concertados:** 193.

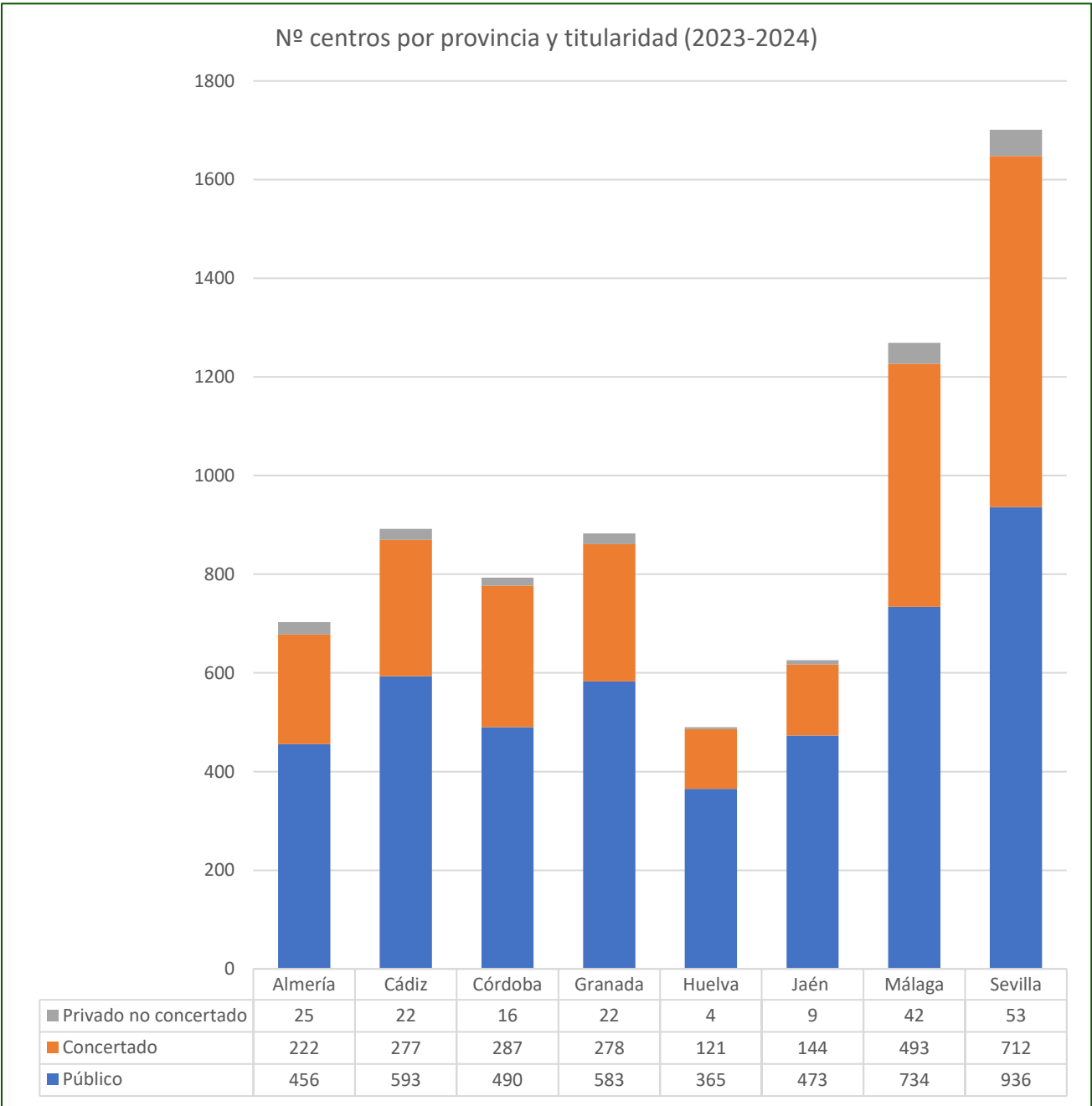


Gráfico 9. Número de centros por enseñanza y provincia.

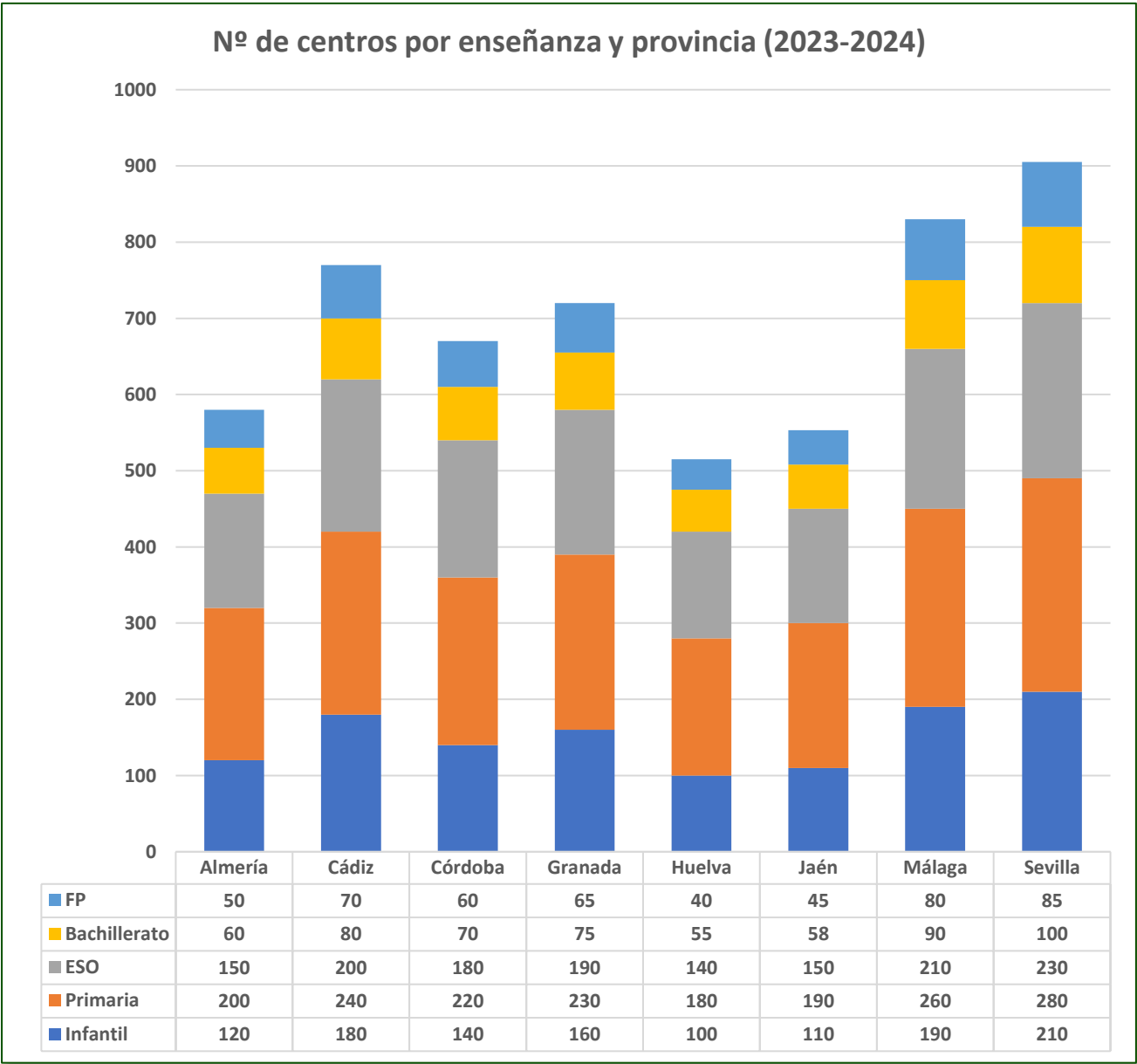
Este gráfico muestra el número total de centros educativos en los que se imparten las distintas **etapas del sistema educativo** (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Régimen Especial), distribuidos por provincia y **sin distinguir titularidad** (públicos, concertados y privados).

El gráfico no representa centros únicos, sino la **presencia de cada etapa en los centros**, por lo que un mismo centro puede contabilizarse varias veces si imparte más de una enseñanza (por ejemplo, un CEIP que ofrece Infantil y Primaria, o un IES que imparte ESO, Bachillerato y FP).

Esta representación permite visualizar la **implantación territorial de cada nivel educativo** y la oferta estructural existente en cada provincia, lo que resulta clave para el análisis de la red de centros, la planificación educativa y la adecuación de la intervención inspectora a la realidad organizativa del sistema.

Esta representación permite visualizar la **implantación territorial de cada nivel educativo** y la oferta estructural existente en cada provincia, lo que resulta clave para el análisis de la red de centros, la planificación educativa y la adecuación de la intervención inspectora a la realidad organizativa del sistema.

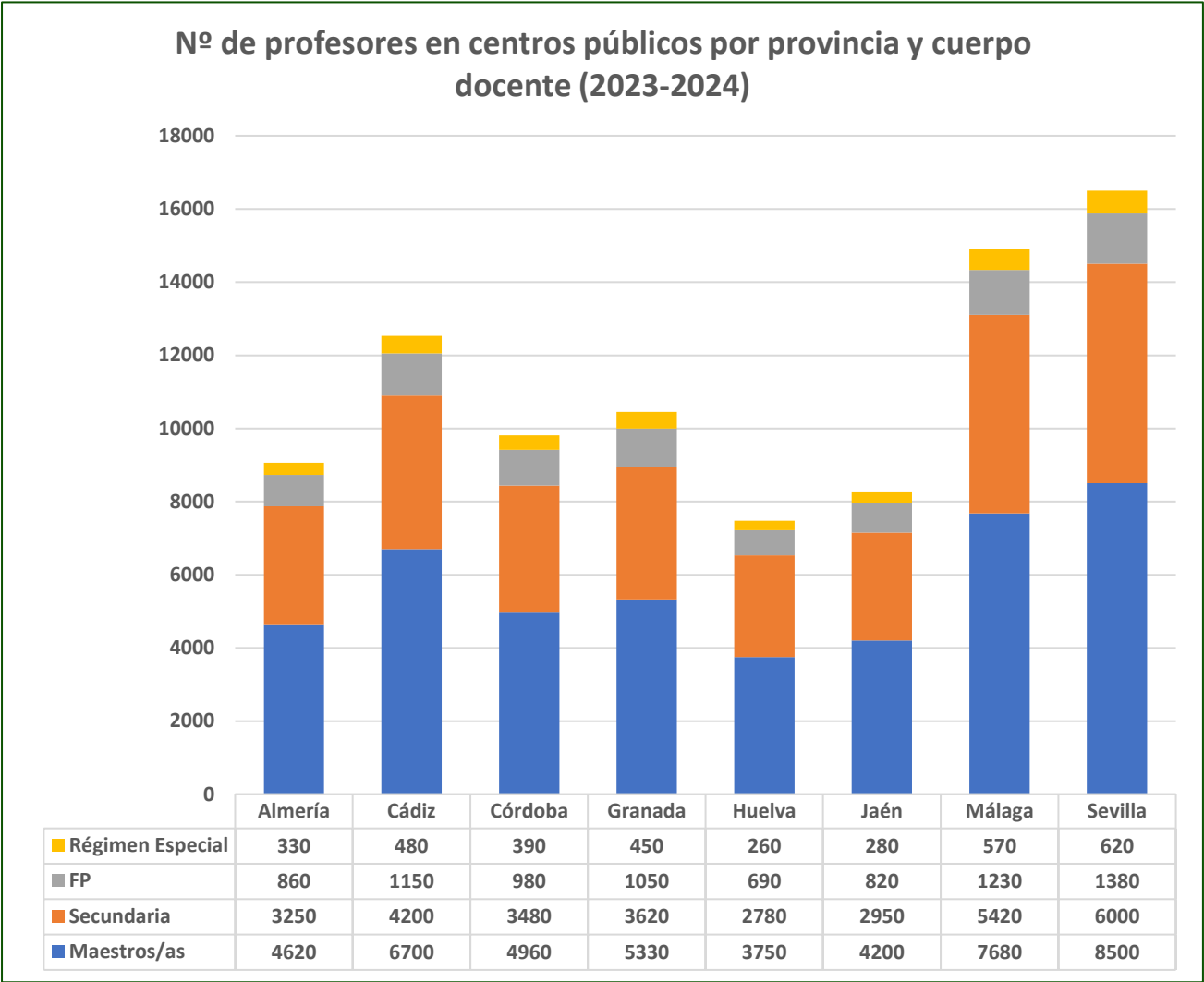
Un mismo centro puede contabilizarse en varias etapas educativas si las imparte, por lo que el total por provincia no representa centros únicos, sino el número de enseñanzas ofertadas.



Gráfica 10. Número de profesores en centros públicos por provincia y cuerpo docente

Este gráfico muestra la plantilla docente de los centros **públicos** andaluces, desglosada por provincia y cuerpo: Maestros/as, Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial. La representación gráfica y la tabla asociada permiten valorar el volumen y distribución del profesorado público en cada territorio. Los datos reflejan el número de profesores/as en **centros públicos** desglosados por provincia y cuerpo docente (Maestros/as, Secundaria, FP y Régimen Especial), según los datos estimativos oficiales del curso 2023/2024. **Al:9.060; CA: 12.530; CO: 9.810; GR: 10.450; HU:7.480; JA: 8.250; MA:14.900; SE: 16.500. Total: 88.980.**

De los **centros concertados y privados no concertados**, la información disponible es únicamente a **nivel autonómico**, sin desglose territorial por provincias. Por tanto, los totales autonómicos de profesorado en estas redes se incluyen en una tabla complementaria sin distribución provincial.



	Centros privados concertados	Centros privados no concertados
Maestros/as	9003	1348
Secundaria	7128	3821
Régimen Especial	511	0
Total	16642	5169

11. Otros centros y servicios

Provincias	Otros centros y servicios				Total
	Aulas Hospitalarias	Residencias Escolares	Equipos de Orientación Educativa (EOEs)	Centros del Profesorados CEP	
Almería	6	5	17	3	31
Cádiz	7	6	20	4	39
Córdoba	6	6	16	3	31
Granada	5	6	22	4	37
Huelva	3	1	15	3	22
Jaén	5	7	25	4	40
Málaga	18	8	19	5	50
Sevilla	10	2	33	6	51
TOTAL					231

12. Distribución de los Inspectores por provincias. Ratio media de centros por inspector.

Nº de Inspectores por provincia (*)							
Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
23	36	31	36	20	25	47	58
TOTAL 276 + 10 Jefes de Servicio 286							

Provincias	Ratio Media: Núm. Centros /Núm. inspectores por provincia							
	Públicos	Concertados	Privados	AH	RE	EOEs	CEPs	Ratio media
Almería	456	222	25	6	5	17	3	31,91
Cádiz	593	277	22	7	6	20	4	25,80
Córdoba	490	287	16	6	6	16	1	26,51
Granada	585	278	22	5	6	22	4	25,55
Huelva	365	121	4	3	1	15	3	20,60
Jaén	473	144	9	5	7	25	4	26,68
Málaga	734	493	42	18	8	19	5	28,06
Sevilla	936	712	53	10	2	33	6	30,20
Ratio media Andalucía	4.362	2534	193	60	41	142	30	26,67

II. ACTUACIONES PRIORITARIAS

Actuación Prioritaria 1. Supervisión y asesoramiento a centros educativos de acuerdo con los tiempos escolares (PRIO 1)

La supervisión educativa es una competencia específica de la Inspección Educativa definida en la Orden de 13 de julio de 2007, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la Inspección educativa de Andalucía. Anexo I. Desarrollo de los cometidos competenciales de la inspección educativa:

*Supervisión normativa: diagnóstico contrastado con la normativa referente al **grado de cumplimiento de la misma**, con efecto de instancia al correcto cumplimiento y de reconocimiento del cumplimiento adecuado.*

La supervisión normativa está vinculada estrechamente al Asesoramiento normativo que según recoge el Anexo I citado, tiene por objeto:

garantizar el cumplimiento de derechos y deberes y facilitar el cumplimiento asumido y no burocrático de las normas.

Y, en su caso, el Asesoramiento técnico definido igualmente en el Anexo I con efectos:

de innovación, formación y cualificación derivados de acciones de supervisión.

En este marco, la Inspección Educativa de Andalucía ha desarrollado durante el curso 2023-2024 la Actuación PRIO1 y su posterior proceso de autoevaluación sobre el desarrollo y puesta en práctica de la misma en cada servicio provincial, zona de inspección e inspector o inspectora de referencia, sobre la organización y funcionamiento de los mismos y de los resultados que obtienen que han recogido en la Memoria Anual de funcionamiento de cada Servicio provincial.

1. Sobre la planificación de la Actuación PRIO1

A partir del análisis de la información procedente de las Memorias provinciales y del desarrollo técnico de la actuación en el curso 2023-2024, se hacen las siguientes consideraciones en relación con la fase de planificación de la Actuación PRIO1.

1. **Los criterios de planificación de la Actuación PRIO1.** Se considera que los criterios provinciales establecidos para la planificación de la Actuación PRIO1 han resultado **adecuados y funcionales**, al promover una mayor coherencia en el desarrollo de la supervisión educativa. Entre sus principales aportaciones destacan la **homologación de procedimientos a través del Sistema de Información Séneca —lo que ha favorecido la uniformidad y la comparabilidad—**, la priorización de las visitas presenciales a los centros y aulas, el impulso de la coordinación y formación internas, la integración operativa de distintas actuaciones y la flexibilidad organizativa adaptada al contexto de cada provincia. **No obstante, se estima necesario abordar los retos derivados del incremento de la carga de trabajo y del componente burocrático asociado, con el fin de mejorar la viabilidad operativa de esta actuación en futuras planificaciones del Servicio de Inspección Educativa.**

2. **La integración de PRIO1 con otras actuaciones del Plan General.** Se constata que la integración de la actuación PRIO1 con otras actuaciones del Plan General ha generado beneficios notables en términos de eficiencia técnica y coherencia evaluativa. Sin embargo, **se considera necesario seguir perfeccionando los mecanismos de planificación conjunta y ejecución integrada, especialmente en el entorno del Sistema de Información Séneca, con el fin de maximizar su funcionalidad como herramienta de gestión estratégica de las actuaciones inspectores.**
3. **Las reuniones con equipos directivos.** Las reuniones celebradas con los equipos directivos han demostrado un elevado valor estratégico para el acompañamiento técnico a los centros. La diversidad de sus formatos ha permitido adaptarlas a las características territoriales, reforzando su utilidad. **No obstante, se identifican oportunidades de mejora vinculadas a la sostenibilidad de los modelos más intensivos y a la necesidad de sistematizar el intercambio metodológico de buenas prácticas entre provincias.**
4. **La participación de Áreas Específicas y Grupos de Trabajo.** Se considera que la implicación activa de las Áreas Específicas y Grupos de Trabajo ha sido determinante para construir un modelo técnico compartido, coherente y contextualizado. A fin de potenciar su impacto, **se recomienda reforzar la sistematización de sus aportaciones, mejorar el reconocimiento de sus resultados en la planificación provincial y estructurar espacios de intercambio entre provincias que permitan consolidar una cultura profesional de supervisión basada en la inteligencia colectiva.**
5. **El seguimiento de la actuación PRIO1.** El seguimiento realizado ha contribuido a alcanzar los objetivos previstos en la mayoría de las provincias, actuando como un mecanismo de ajuste técnico y mejora continua. No obstante, persisten dificultades derivadas de la sobrecarga de actuaciones, de ciertas limitaciones del Sistema de Información Séneca y de la escasa profundidad en el análisis intermedio. **Se considera prioritario avanzar en herramientas más flexibles y analíticas, evitar solapamientos mediante planificación integrada, e institucionalizar el seguimiento técnico como parte estructural del proceso.**
6. **Sobre las líneas de asesoramiento para la implementación del nuevo marco normativo de FP.** Se considera que el asesoramiento ofrecido por los Servicios Provinciales ha resultado eficaz en la fase inicial de adaptación al nuevo marco normativo de la Formación Profesional, especialmente en lo relativo a aspectos curriculares, organizativos y procedimentales. Sin embargo, **para consolidar una implementación homogénea y de calidad, se estima necesario reforzar la coordinación técnica entre provincias, fortalecer la formación especializada del cuerpo de inspección y dotar al sistema de herramientas más ágiles y precisas que acompañen a los centros en este proceso de transformación.**
7. **Los instrumentos y herramientas utilizados en la actuación PRIO1.** Los instrumentos aplicados han contribuido significativamente a la estandarización, trazabilidad y coherencia técnica del proceso de supervisión. No obstante, se considera necesario revisar los enfoques metodológicos actuales con el fin de orientar la actuación hacia intervenciones más útiles, contextualizadas y con mayor valor formativo. **Se propone reforzar el componente cualitativo de la supervisión —incorporando análisis en profundidad de las prácticas escolares— y mejorar las funcionalidades tecnológicas del sistema Séneca, especialmente aquellas destinadas a la recogida, explotación y devolución ágil de información a los centros educativos.**
8. **El modelo compartido de planificación e intervención provincial.** Se reconoce que las ocho provincias han contribuido activamente a construir un modelo compartido de planificación e intervención, con fortalezas destacables en la coordinación, el uso de herramientas comunes y la orientación a la mejora. Este modelo se caracteriza por una estructura flexible y evolutiva, basada en un ciclo iterativo de diseño, desarrollo, valoración y ajuste de

las actuaciones. **Para optimizarlo, resulta necesario reforzar mecanismos de retroalimentación conjunta, consolidar una planificación basada en evidencias y fomentar estructuras técnicas de colaboración horizontal entre provincias.**

9. **La interoperabilidad y explotación analítica de la información en Séneca.** Se considera prioritario avanzar en la interoperabilidad y explotación tanto analítica como cualitativa de los datos registrados en Séneca. **Para ello, se propone facilitar la integración de datos entre actuaciones, desarrollar herramientas de análisis que permitan detectar tendencias, evaluar impactos, e identificar áreas de mejora. La implementación de estas soluciones analíticas potenciará la capacidad del sistema para orientar decisiones estratégicas basadas en evidencias y mejorar el rendimiento global de las actuaciones de la Inspección Educativa.**
10. **La racionalización de la intervención inspectora y la gestión del conocimiento.** Se considera necesario adoptar un enfoque estratégico que permita racionalizar la intervención inspectora y reforzar el aprovechamiento técnico del conocimiento generado. Para ello, se recomienda:
 - **Incorporar en Séneca un sistema de alerta temprana basado en indicadores que permita priorizar centros con necesidad de intervención urgente.**
 - **Habilitar funcionalidades para el seguimiento en tiempo real del rendimiento de los centros, facilitando la toma de decisiones ajustadas y oportunas;**
 - **Capacitar a los inspectores en el uso eficiente de herramientas tecnológicas y en la gestión integrada de actuaciones;**
 - **Fortalecer la autonomía de los centros a través de su proceso de autoevaluación alineando la supervisión de la Inspección Educativa con los procesos que desarrollan los propios centros, definidos a partir de los ámbitos establecidos en el artículo 130 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Esta alineación permite una intervención más pertinente y contextualizada, que favorece el análisis compartido, el acompañamiento en la mejora y el seguimiento de los efectos derivados de las actuaciones emprendidas.**
 - **Institucionalizar el intercambio técnico entre provincias** mediante redes estructuradas por áreas, plataformas colaborativas y mecanismos de retroalimentación intermedia.
 - **El refuerzo de mecanismos de evaluación intermedia (Seguimiento) y retroalimentación, como herramienta de ajuste,** fomentando la revisión conjunta de los resultados de las intervenciones realizadas, permitiendo que los inspectores aprendan unos de otros y ajustar sus enfoques basados en evidencias. Estos ajustes permitirán consolidar un enfoque de supervisión más útil, sostenible y centrado en el impacto real sobre los centros educativos.

1.9. Valoración final de la fase de planificación. PRIO1. Consideraciones

- La planificación de la actuación PRIO1 ha mostrado una alineación significativa con los principios propios de un modelo de mejora continua y control de calidad, integrando con distintos grados de desarrollo los pilares fundamentales: **enfoque sistémico, colaboración funcional, capacidad operativa y adaptación territorial.** Este alineamiento otorga coherencia, solidez técnica y legitimidad al papel de la inspección como agente de transformación educativa.
1. **Enfoque sistémico.** La planificación de PRIO1 se articula en un marco técnico homogéneo y normativamente respaldado, orientado a la consolidación de un modelo común de supervisión. La vinculación explícita con otras

actuaciones del Plan General de Actuación (como la Homologada 2.1 y PRIO2) evidencia una visión integrada y estructurada del sistema educativo. **La utilización generalizada del sistema Séneca** ha sido destacada por Almería y Sevilla, que valoran su operatividad para registrar la actuación y garantizar trazabilidad (aunque Córdoba y Granada advierten limitaciones para el análisis cualitativo integrado). **El ciclo de mejora continua se ha reflejado en el seguimiento sistemático**, como el desarrollado en Jaén y Córdoba, donde se han implementado formatos intermedios de seguimiento que permiten detectar desajustes en tiempo real y reforzar la evaluación formativa de los procesos.

2. **Colaboración institucional.** El modelo andaluz ha impulsado, con mayor o menor intensidad, la colaboración vertical (entre Inspección General y Servicios Provinciales) y horizontal (entre zonas, áreas específicas y grupos de trabajo), lo que ha permitido: La construcción compartida de criterios técnicos, como se refleja en las aportaciones de las áreas específicas de Evaluación, Ordenación Educativa o Formación Profesional en Granada, Málaga y Jaén. El intercambio interno entre zonas ha generado dinámicas colaborativas en Granada y Málaga, donde los grupos interzonales han sido clave para la homologación de actuaciones y el asesoramiento común. No obstante, Sevilla y Córdoba subrayan la necesidad de institucionalizar más claramente los canales de cooperación interprovincial para garantizar el intercambio de buenas prácticas y la visibilidad del impacto de los grupos de trabajo.
3. **Capacidad operativa.** La planificación provincial ha mostrado una notable capacidad de implementación a través de: Una selección muestral ajustada a criterios técnicos y de contexto, como se observa en Huelva y Jaén, donde la planificación zonal permitió priorizar centros con necesidades de mejora o seguimiento de recomendaciones anteriores. La presencialidad de la inspección en los centros y en las aulas fue una prioridad destacada en Jaén, Granada y Almería, valorada como elemento diferenciador que refuerza la calidad de la información recogida y el acompañamiento técnico. En Granada y Almería, se evidenció una alta capacidad de ajuste operativo, permitiendo modificar rutas, ritmos o instrumentos según las incidencias detectadas en tiempo real, lo que exige una planificación más realista y una redistribución estratégica de las cargas de trabajo.
4. **Adaptación territorial.** Uno de los elementos más destacados ha sido la capacidad de adaptación al contexto provincial sin perder la coherencia del modelo: **Se constata un equilibrio entre criterios comunes y flexibilidad organizativa, visible en la forma en que Almería articuló un modelo descentralizado, adaptado a sus zonas de actuación, o Cádiz, donde se promovieron encuentros zonales para contextualizar el acompañamiento.** La variabilidad de formatos de reunión con equipos directivos según necesidades locales ha sido otro indicador de adaptación efectiva. **Así, Málaga, Jaén y Granada han implementado modelos de tres reuniones anuales, mientras que Huelva y Sevilla combinaron sesiones generales con asesoramientos individualizados.** Esta capacidad de ajuste ha sido clave para preservar la pertinencia y eficacia de la actuación en territorios con realidades socioeducativas diversas.

Las ocho provincias han contribuido activamente a construir un modelo compartido, funcional y contextualizado, con fortalezas notables en la coordinación, el uso de herramientas comunes y la orientación a la mejora educativa. Este modelo permite una planificación estructurada pero flexible, en la que los procesos se diseñan, implementan, valoran y ajustan de manera iterativa, facilitando la toma de decisiones basada en evidencias reales recogidas durante el desarrollo de la actuación.

Gracias a esta alineación, la intervención de la inspección educativa adquiere mayor eficacia y profundidad: se mejora la trazabilidad de las actuaciones, se fortalecen los mecanismos de acompañamiento a los centros y se promueve un enfoque más centrado en la mejora pedagógica que en el cumplimiento meramente formal. La colaboración entre provincias, la utilización compartida de herramientas y la evaluación periódica (seguimiento) de los procesos consolidan a la inspección como un agente dinamizador del cambio, capaz de orientar, supervisar y aportar valor técnico a los centros en un marco de calidad sostenida.

5. No obstante, para optimizar este modelo es necesario avanzar en:

- a. La interoperabilidad y explotación tanto analítica como cualitativa de la información registrada en Séneca.**
Esto implica facilitar la integración y el intercambio de datos entre actuaciones dentro del Sistema de Información Séneca, permitiendo un acceso más eficiente a la información. Además, se propone desarrollar herramientas y metodologías que permitan analizar estos datos de manera más efectiva, con el objetivo de obtener información significativa a través del análisis de datos como, identificación de tendencias, evaluación del impacto a través de análisis comparativos, detectar áreas de desarrollo o de mejora que puedan surgir de la comprensión de los datos analizados. En definitiva, herramientas y metodologías que mejoren el rendimiento y la efectividad de las Actuaciones de la Inspección Educativa en Andalucía.
- b. Racionalizar la carga de trabajo y fortalecer el intercambio técnico entre provincias.** El análisis del contexto y una ratio media de centros por inspector de 26,67, es esencial adoptar un enfoque estratégico para racionalizar la intervención. En este sentido:
 - **Tener preestablecido en el Sistema de Información Séneca un sistema de valoración de determinados indicadores que identifique centros que necesiten intervención urgente**, permitiendo a los inspectores concentrar sus esfuerzos donde más se necesitan;
 - **Implementar una metodología en el Sistema de Información Séneca que permita a la Inspección realizar un seguimiento en tiempo real del rendimiento de los centros, facilitando la recopilación de datos y la generación de informes**, posibilita intervenciones rápidas y ajustadas a las necesidades.
 - Capacitar a los inspectores en el uso de herramientas tecnológicas que les permitan gestionar mejor su carga de trabajo y optimizar el tiempo dedicado al centro mediante la integración de actuaciones.
 - **Fortalecer la autonomía de los centros** a través del proceso de autoevaluación de los centros en el Sistema de Información Séneca con los trece procesos que desarrolla la Inspección Educativa. Alinear la intervención en los centros con los procesos que ellos desarrollan permite el intercambio de propuestas y asesoramiento de forma directa, **puediendo hacer el seguimiento y el efecto de las mismas**.
- c. La gestión del conocimiento a través de la institucionalización del intercambio técnico entre provincias.**
Creación de redes por áreas estructurales y curriculares, con reuniones periódicas para compartir experiencias, desafíos y estrategias efectivas, tanto de manera virtual como presencial; Fomento de una cultura de colaboración; Crear foros y plataformas de discusión.
- d. El refuerzo de mecanismos de evaluación intermedia (Seguimiento) y retroalimentación, como herramienta de ajuste**, fomentando la revisión conjunta de los resultados de las intervenciones realizadas, permitiendo que los inspectores aprendan unos de otros y ajustar sus enfoques basados en evidencias. Estos ajustes permitirán consolidar un enfoque de supervisión más útil, sostenible y centrado en el impacto real sobre los centros educativos.

6. Resultados de la Actuación PRIO1. Valoración.

A continuación, se irá haciendo una valoración del Indicador del Proceso y el Indicador de Resultados de los distintos grupos de centros de la muestra partiendo de los datos recogidos del Sistema de Información Séneca:

6.1. Indicador de Proceso 4. Centros Públicos. Grupo Primaria

Objetivo estratégico 1.2. Supervisar los procesos que desarrollan los centros
Indicador de proceso 4. Nº de centros supervisados por enseñanza, procesos, provincia, Andalucía

Centros de la muestra/ Centros supervisados	Grupo Primaria.									
	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Total	
Centros de la muestra	196	276	208	256	137	186	344	404	2007	
Procesos. Aspectos y cuestiones supervisadas	Núm. Centros supervisados. Nº de centros supervisados del grupo de primaria, provincia, Andalucía									% del Total
P.01.01. Gestión del tiempo Aspecto: Horarios del profesorado	186	276	203	249	137	183	330	394	1960	98,14 %
P.01.01. Gestión del tiempo Aspecto: Horario de áreas/materias y módulos	186	276	202	246	133	180	329	385	1958	98,04 %
	186	276	203	252	136	184	330	393	1937	96,99 %
P.03.01. Evaluación de desempeños del alumnado. Aspecto: Evaluación inicial	186	275	203	242	137	180	329	388	1940	97,14 %
	186	275	203	242	137	180	329	388	1940	97,14 %
P.05.01. La forma de atención a la diversidad. Aspecto: Medidas generales	186	275	203	243	137	176	328	385	1933	96,79 %
P.05.01. La forma de atención a la diversidad. Aspecto: Programas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales	186	275	203	244	136	178	328	385	1935	96,89 %
	186	275	203	244	136	178	328	385	1935	96,89 %
P.05.01. La forma de atención a la diversidad. Aspecto: Medidas específicas	185	275	203	239	137	177	328	384	1928	96,54 %
	185	275	203	239	137	177	328	384	1928	96,54 %
	185	275	203	239	137	177	328	384	1928	96,54 %
	185	275	203	239	137	177	328	384	1725	96,54 %
P.05.03: Convivencia Aspecto: Medidas de prevención y tratamiento absentismo escolar	185	265	203	237	137	176	329	377	1909	95,59 %
	185	265	203	237	137	176	329	377	1909	95,59 %
	185	265	203	237	137	176	329	377	1909	95,59 %
	185	265	203	237	137	176	329	377	1909	95,59 %
Porcentaje medio de centros supervisados de la muestra										96,65 %

1.2. Indicador de proceso. Consideraciones. Grupo Primaria

Objetivo estratégico 1.2. Supervisar los procesos que desarrollan los centros.
Indicador de proceso 4." Nº de centros supervisados por enseñanza, procesos, provincia, Andalucía

Consideraciones técnicas derivadas del análisis del Indicador de Proceso 4: “N.º de centros supervisados por enseñanza, procesos, provincia y Andalucía”. Educación Primaria.

El análisis de este indicador permite establecer las siguientes consideraciones referidas al grupo de Educación Primaria.

✓ Fortalezas detectadas

1. **Elevado nivel de cobertura y ejecución técnica del indicador.** La supervisión de la actuación PRIO1 en los centros públicos de Educación Primaria, valorada a través del Indicador de Proceso 4, refleja un alto grado de ejecución técnica y cobertura operativa. La cobertura general por aspecto se sitúa entre el **96,65 % y el 98,14 %**, lo que evidencia la aplicación rigurosa de los procedimientos establecidos, así como una planificación operativa homogénea y eficaz en el conjunto del sistema educativo andaluz.
2. **Resultados provinciales altamente satisfactorios.** Las memorias provinciales muestran un nivel muy alto de cobertura en las provincias de **Cádiz, Córdoba, Granada, Jaén, Málaga y Sevilla**, donde la implementación ha sido técnica y operativamente homogénea, con valores sostenidos por encima del **95 %** en todos los aspectos. En el caso de **Huelva**, pese a contar con una muestra más reducida, se alcanza una cobertura del **100 %** en todos los aspectos supervisados, lo que refleja una planificación y ejecución de elevada calidad. Por su parte, **Almería** mantiene una cobertura globalmente satisfactoria, con ligeras variaciones entre aspectos, todas ellas dentro de los márgenes previstos y considerados técnicamente aceptables.
3. **Diferencias por tipo de proceso supervisado.** Desde una perspectiva de contenido, se constata que los aspectos organizativos de carácter estructural —tales como la planificación horaria del profesorado y la organización de materias— presentan los niveles más elevados de cobertura, próximos al **98 %**. Por el contrario, los procesos vinculados a la **atención a la diversidad, la convivencia escolar y la prevención y tratamiento del absentismo** presentan niveles ligeramente inferiores, aunque en rangos técnicamente satisfactorios. Esta diferencia sugiere la necesidad de reforzar la observación directa y el análisis cualitativo en aquellos ámbitos que, por su propia naturaleza, presentan una mayor variabilidad contextual y demandan una supervisión más específica y ajustada a las características de cada centro.

Valoración técnica global del indicador

El indicador de proceso refleja una aplicación sistemática y rigurosa de la actuación PRIO1 en todos los territorios, con niveles de cobertura superiores al **95 %** en cada uno de los aspectos analizados y superando en todas las provincias el umbral mínimo del **90 %**. Estos datos permiten valorar de forma muy positiva la eficacia técnica de la planificación desarrollada y su contribución al aseguramiento de la calidad del sistema educativo andaluz en el nivel de Primaria. No obstante, se considera necesario profundizar en el análisis técnico de aquellos procesos que requieren una supervisión más contextualizada y de carácter cualitativo, con el fin de avanzar hacia un modelo de supervisión que combine el rigor técnico con una adecuada capacidad de adaptación a la realidad de los centros y sus contextos educativos.

6.2. Indicador de resultados. Centros Públicos. Grupo Primaria

Objetivo estratégico 1.2. Supervisar los procesos que desarrollan los centros

Indicador de resultados. Grado de cumplimiento. Por procesos, aspectos y cuestiones a nivel provincial y andaluz

Ámbito: Funcionamiento.

P. 01.01. Gestión del tiempo

Aspecto: Horario del profesorado	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. El horario del profesorado del centro se ajusta a lo establecido en la Orden de 20 de agosto de 2010 y demás publicaciones normativas de aplicación.	1960	1907	4(*)	97,28 %
Aspecto: Horario de áreas/materias y módulos.	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. El centro ha garantizado la incorporación de un tiempo diario, no inferior a 30 minutos, en todos los niveles de la etapa, para el desarrollo planificado de la lectura. (art 8.3 Orden 30/5/2023).	1958	1880	5 (*)	96,02 %
2. La oferta de áreas para cada uno de los cursos se ajusta a lo establecido en la Orden 30/5/2023	1937	1884	18 (*)	97,26%

(*) El número de centros no considerados en las tres cuestiones no se han tenido en cuenta ya que esta no consideración no está justificada normativamente

Grado de cumplimiento provincial								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Horario del profesorado								
1	97,31%	98,55 %	97,04 %	98,81 %	95,59 %	98,91 %	98,18 %	94,66 %
Aspecto: Horario de áreas/materias y módulos.								
1	93,55 %	97,83 %	97,52 %	95,18 %	98,54 %	96,72 %	97,88 %	97,92 %
2	98,39 %	98,91 %	97,04 %	96,34 %	86,47 %	96,67 %	99,70 %	93,15 %

Ámbito: Resultados.

P.03.01. Desempeños del alumnado4

Aspecto: Evaluación inicial	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. La evaluación inicial del alumnado tiene un carácter competencial, utilizándose principalmente la observación diaria, sin perjuicio del uso de otros instrumentos, y no consistiendo únicamente en una única prueba objetiva. (art. 11 Orden 30/5/2023)	1940	1699	25 (1)	87,58 %
2. Los distintos equipos docentes han desarrollado una sesión de evaluación inicial con el fin de analizar y compartir las conclusiones, utilizando las mismas como punto de referencia para la toma de decisiones relativas a la elaboración de las programaciones didácticas y al desarrollo del currículo. (art. 11 Orden 30/5/2023)	1940	1871	3 (2)	96,44 %

Grado de cumplimiento provincial

Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Evaluación inicial								
1	83,33 %	82,18 %	82,76 %	88,43 %	91,24 %	86,67 %	92,10 %	90,72 %
2	91,94 %	97,82 %	97,54 %	98,76 %	94,89 %	94,44 %	95,44 %	95,62 %

Ámbito de Prevención de Dificultades**P.05.01. Medidas de atención a la diversidad**

Aspecto: Medidas generales	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. La materia lingüística de carácter transversal se desarrolla de acuerdo con lo establecido en la normativa (art. 7 Orden 30/5/2023 y art. 8 Orden 30/5/2023)	1933	1440	404 (**)	94,17%
Aspecto: Programas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. Los programas de refuerzo y/o profundización se desarrollan en el horario lectivo correspondiente a las áreas objeto de refuerzo o de profundización. (art. 28.4 Orden 30/5/2023)	1935	1822	62 (*)	94,16 %
2. En el caso de desarrollarse programas de refuerzo de los aprendizajes en niveles inferiores a los que se encuentra escolarizado el alumnado, esta medida se ha previsto adecuadamente en el horario lectivo de los grupos afectado. (art. 29.2 Orden 30/5/2023)	1935	982	915 (**)	96,27 %
Aspecto: Medidas específicas	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. Se han adoptado medidas específicas de atención a la diversidad y diferencias individuales para todo el alumnado que lo precisa, encontrándose todas ellas entre las recogidas por la normativa. (art. 33.3 Orden 30/5/2023)	1928	1850	21 (*)	96,99 %
2. Los programas de adaptación curricular se organizan y desarrollan de acuerdo con la normativa. (art. 34 Orden 30/5/2023)	1928	1788	86 (*)	92,74 %
3. Todo el alumnado objeto de adaptaciones curriculares significativas presenta un desfase curricular de al menos 2 cursos en el área objeto de la misma. (art. 36 Orden 30/5/2023)	1928	1681	209 (**)	97,79%
4. Se han elaborado adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales del centro ajustadas a sus necesidades. (art. 37 Orden 30/5/2023)	1725	982	857 (**)	90,59 %

(**) Sobre estas cuestiones se entiende que no todos los centros tienen esa condición por lo que se aplica la siguiente fórmula: $100 \times \frac{\text{núm. centros que cumplen}}{\text{núm. Centros supervisados} - \text{núm. de centros no considerados}}$.

Grado de cumplimiento provincial								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Medidas generales								
1	65,59 %	77,82 %	70,44 %	73,66 %	72,26 %	78,41 %	78,35 %	74,81 %
Aspecto: Programas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales								
1	100 %	97,73 %	98,03 %	96,72 %	99,26 %	96,07 %	98,17 %	95,58 %
2	97,31%	98,18 %	90,79 %	97,41 %	91,67 %	98,02 %	96,75 %	95,45 %
Aspecto: Medidas específicas								
1	97,30%	98,55 %	99,01 %	96,23 %	96,35 %	98,87 %	95,73 %	95,57 %
2	88,11 %	98,18 %	96,55 %	92,47 %	96,35 %	88,70 %	92,07 %	90,36 %
3	100 %	99,61 %	95,53 %	97,50 %	95,87 %	96,55 %	93,18 %	97,48 %
4	95,24 %	94,56 %	94,74 %	91,20 %	86,67 %	92,50 %	98,32 %	82,33 %

Ámbito. Prevención de las dificultades**P.05.03. Convivencia**

Aspecto: Medidas de prevención y tratamiento del absentismo escolar	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento (*)	Grado de cumplimiento Andalucía (*)
---	-----------------------------------	----------------------	--	-------------------------------------

1. En el caso de alumnado en situación de absentismo, los tutores/as han realizado entrevistas con las familias con el fin de indagar las causas del mismo y realizar tareas de mediación para motivar, orientar e informar a las mismas de la importancia de la asistencia al centro.	1909	1384	503 (**)	98,43 %
2. La Jefatura de estudios o la Dirección ha hecho llegar por escrito a los representantes legales del alumnado las posibles responsabilidades en que pudieran estar incurriendo, en aquellos casos en los que la familia no acuda a la entrevista, no justifique suficientemente las ausencias del alumno o alumna, no se comprometa a resolver el problema o incumpla los compromisos que, en su caso, haya asumido. Igualmente, lo han puesto en conocimiento de los Servicios Sociales Comunitarios o, en todo caso, de los Equipos Técnicos de Absentismo Escolar. (art. 8.1 Orden 19/9/2005)	1909	1374	479 (**)	96,08%
3. Se lleva a cabo un control de asistencia a clase del alumnado por parte de los tutores/as, grabándose las ausencias en el módulo de Séneca.	1909	1859	30 (*)	97,38 %
4. Se llevan a cabo actuaciones de seguimiento individualizado del proceso educativo del alumnado en situación de riesgo de absentismo.	1909	1660	228 (*)	86,96 %

(*) El número de centros no considerados, no se han tenido en cuenta ya que esta no consideración no está justificada normativamente. De no tener alumnado absentista debe figurar en el protocolo los procedimientos recogidos en las cuatro cuestiones.

6.2. Indicador de resultados. Centros Públicos. Grupo Primaria

Objetivo estratégico 1.2. Supervisar los procesos que desarrollan los centros

Indicador de resultados. Grado de cumplimiento. Por procesos, aspectos y cuestiones a nivel provincial y andaluz

Consideraciones técnicas derivadas del análisis del Indicador de resultados: “Grado de cumplimiento del marco normativo por procesos, aspectos y cuestiones a nivel provincial y andaluz”. Educación Primaria.

Para el análisis se han considerado como **fortalezas** aquellos indicadores con un grado de cumplimiento igual o superior al **90 %**, y como **debilidades** aquellos que no alcanzan dicho umbral (ver Anexo I de la Memoria).

Fortalezas detectadas

- Cumplimiento normativo en la planificación horaria y organización curricular.** La planificación horaria del profesorado (**97,28 % —1.907 centros**), la organización de las materias (**96,02 % —1.880 centros**) y la garantía del tiempo diario de lectura planificada (**97,26 % —1.884 centros**) presentan un alto grado de cumplimiento normativo. Estos resultados reflejan que los equipos directivos conocen y aplican adecuadamente la normativa vigente en materia de organización escolar, lo que asegura la coherencia organizativa, la viabilidad curricular y unas condiciones estructurales favorables para el desarrollo de la enseñanza.
- Consolidación de las sesiones conjuntas de evaluación inicial como práctica profesional.** El alto grado de cumplimiento en la realización de sesiones conjuntas de evaluación inicial (**96,44 % —1.699 centros**) evidencia la consolidación de una cultura profesional colaborativa entre los equipos docentes. Esta práctica contribuye de forma significativa a la elaboración de programaciones didácticas contextualizadas y adaptadas a las características del alumnado desde el inicio del curso. Todas las provincias presentan valores superiores al **90 %**, destacando **Granada con un 98,76 %**.

3. **Compromiso generalizado con la atención a la diversidad y la inclusión educativa.** Los datos reflejan un compromiso firme por parte de los centros con la atención a la diversidad y la equidad, mediante la aplicación sistemática de medidas de respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas:
- **Programas de refuerzo y profundización en horario lectivo:** 94,16 % (**1.822 centros**)
 - **Refuerzo de los aprendizajes en cursos inferiores (medida organizativa):** 98,44 % (**1.822 centros**)
 - **Medidas específicas para todo el alumnado que lo precise:** 96,99 % (**1.850 centros**)
 - **Adaptaciones curriculares organizadas conforme a normativa:** 92,74 % (**1.788 centros**)
 - **Adaptaciones curriculares significativas (desfase ≥ 2 cursos):** 97,79 % (**1.681 centros**)
 - **Adaptaciones curriculares para alumnado con altas capacidades:** 90,59 % (**982 centros**)
- Estos indicadores evidencian una planificación estructurada y una intervención sistemática que favorecen la integración del alumnado en entornos escolares inclusivos, fortaleciendo la equidad educativa.
4. **Alto grado de cumplimiento en el uso de Séneca para el control de asistencia.** El registro sistemático del control de asistencia a través de Séneca presenta un alto nivel de cumplimiento (**97,38 % —1.859 centros**), lo que evidencia una consolidación operativa del uso de esta herramienta en tareas diarias. Este dato refleja que los centros han interiorizado adecuadamente la obligatoriedad normativa, lo que refuerza la coherencia del sistema educativo andaluz. Además, constituye un pilar clave para la eficacia del protocolo de absentismo, ya que permite la detección temprana de situaciones de riesgo, facilita el seguimiento longitudinal del alumnado y proporciona datos verificables para las intervenciones educativas y sociales. En siete provincias se alcanzan valores superiores al **95 %**, destacando **Sevilla con un 99,20 %**.

Debilidades detectadas

5. **Aplicación limitada de la evaluación inicial con enfoque competencial.** El grado de cumplimiento asociado a la aplicación de la evaluación inicial con carácter competencial es del **87,58 % (1.689 centros)**, con cinco provincias situadas por debajo del umbral del **90 %**. Esta situación puede dificultar la detección temprana de las necesidades educativas del alumnado y limitar el ajuste pedagógico desde el inicio de curso. Resulta necesario reforzar la formación del profesorado y el acompañamiento a los centros en metodologías de evaluación diversificadas y competenciales, especialmente aquellas basadas en la observación sistemática.
6. **Inconsistencias en la aplicación del criterio “no considerado”.** Se identifican diferencias significativas en la aplicación del criterio “no considerado” entre servicios provinciales, lo que afecta directamente a la objetividad y comparabilidad de los resultados. Esta situación se manifiesta especialmente en cuestiones relacionadas con ámbitos sensibles, como el absentismo escolar, la materia lingüística transversal, el seguimiento individualizado del alumnado absentista, los programas de refuerzo o las adaptaciones para alumnado con altas capacidades. La aplicación heterogénea de este criterio impacta negativamente en la fiabilidad de los datos agregados y dificulta la interpretación homogénea de los resultados a nivel autonómico.
7. **Cobertura insuficiente en medidas vinculadas al tratamiento del absentismo escolar.** Las cuestiones asociadas a la entrevista del tutor con la familia para indagar las causas del absentismo (**72,50 %**) y la comunicación de la Jefatura de Estudios sobre posibles responsabilidades derivadas (**71,97 %**) presentan niveles claramente inferiores al umbral establecido. Si se excluyen los centros en los que, de manera justificada, no es aplicable esta supervisión (503 y 479 centros respectivamente), los porcentajes se

elevan al **98,43 %** y **96,08 %**. No obstante, estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de revisar los criterios de aplicación y asegurar que los protocolos de absentismo están debidamente desarrollados, conocidos y aplicados en todos los centros.

8. **Aplicación limitada de la medida general sobre la materia lingüística transversal.** El grado de cumplimiento de esta medida se sitúa en el **74,50 % (1.440 centros)**, aunque se elevaría al **94,17 %** si se acepta la no aplicación debidamente justificada en 404 centros que no presentan alumnado con bajo nivel competencial en comunicación lingüística. Este dato pone de manifiesto la necesidad de revisar la formulación de esta cuestión en el instrumento de supervisión, de forma que esté dirigida no solo a constatar su aplicación, sino también a verificar que los centros disponen de procedimientos sistemáticos de detección y planificación que garanticen el acceso a las medidas desde el inicio del curso, tal como establece el artículo 7 de la Orden de 30 de mayo de 2023. Una aplicación insuficiente de este apoyo puede comprometer la equidad y el ajuste pedagógico, afectando al progreso del alumnado.

Implicaciones y recomendaciones operativas

A partir del análisis realizado, se plantean las siguientes recomendaciones orientadas a la mejora técnica del proceso de supervisión y a la consolidación de buenas prácticas en los centros:

1. **Reforzar la calidad técnica de los instrumentos de supervisión**, revisando especialmente aquellas cuestiones que generan ambigüedad o disparidad en su aplicación, con el fin de asegurar que sean dicotómicas, operativas y alineadas con los procesos objeto de evaluación.
2. **Profundizar la observación cualitativa** en los procesos menos estructurales, particularmente en aquellos relacionados con la atención a la diversidad, la convivencia y la prevención y tratamiento del absentismo, garantizando un enfoque más contextualizado y ajustado a la realidad de los centros.
3. **Impulsar la formación del profesorado y de los equipos directivos** en el desarrollo de procesos de evaluación inicial con enfoque competencial, como estrategia clave para mejorar el ajuste pedagógico desde el inicio del curso y fortalecer la respuesta educativa a las necesidades del alumnado.
4. **Mejorar y estandarizar el protocolo de aplicación del criterio “no considerado”**, estableciendo directrices claras que garanticen la homogeneidad, la comparabilidad y la fiabilidad de los datos en todo el territorio andaluz.
5. **Revisar la formulación de la cuestión relativa a la materia lingüística transversal**, de forma que permita verificar no solo su aplicación directa, sino también la existencia de procedimientos sistemáticos de detección y planificación para garantizar el apoyo al alumnado con necesidades en comunicación lingüística.

6.3. Indicador de proceso. Centros Públicos. Secundaria

Objetivo estratégico 1.2. Supervisar los procesos que desarrollan los centros
Indicador de proceso 4. Nº de centros supervisados por enseñanza, procesos, provincia, Andalucía

El análisis del Indicador de resultados " Grado de cumplimiento del marco normativo. Por procesos, aspectos y cuestiones a nivel provincial y andaluz". Se han considerado fortalezas aquellos indicadores con un grado de cumplimiento igual o superior al 90%, y debilidades los que no alcanzan dicho umbral.

Centros de la muestra/ Centros supervisados	Grupo Secundaria.									
	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Total	
Centros de la muestra	77	128	90	94	60	82	148	194	873	
Procesos. Aspectos y cues- tiones supervisadas	Núm. Centros supervisados. Nº de centros supervisados del grupo de primaria, provincia, Andalucía									% del Total
P.01.01. Gestión del tiempo Aspecto: Horarios del profe- sorado	75	126	87	91	60	83	148	185	855	97,93%
P.01.01. Gestión del tiempo Aspecto: Horario de áreas/materias y módulos	75	126	87	89	60	83	147	185	852	97,59%
	75	126	87	89	60	83	147	185	852	97,59%
P.03.01. Evaluación de desempeños del alumnado. Aspecto: Evaluación inicial	75	125	87	87	60	81	145	182	842	96,44%
	75	125	87	87	60	81	145	182	842	96,44%
P.05.01. La forma de aten- ción a la diversidad. Aspecto: Medidas generales	75	127	87	89	59	79	144	180	840	96,21%
P.05.01. La forma de aten- ción a la diversidad. Aspecto: Programas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales	74	127	87	87	59	79	144	180	837	95,87%
	74	127	87	87	59	79	144	180	837	95,87%
P.05.01. La forma de aten- ción a la diversidad. Aspecto: Programas de diversificación	74	127	87	86	56	78	144	178	830	95,07%
	74	127	87	86	56	78	144	178	830	95,07%
P.05.01. La forma de aten- ción a la diversidad. Aspecto: Medidas específi- cas	75	127	87	87	58	79	143	180	836	95,76%
	75	127	87	87	58	79	143	180	836	95,76%
	75	127	87	87	58	79	143	180	836	95,76%
	75	127	87	87	58	79	143	180	836	95,76%
P.05.03: Convivencia Aspecto: Medidas de pre- vención y tratamiento ab- sentismo escolar	75	123	87	78	59	77	143	172	814	93,24%
	75	123	87	78	59	77	143	172	814	93,24%
	73	123	87	78	59	77	143	172	814	93,24%
	73	123	87	78	59	77	143	172	814	93,24%
Porcentaje medio de centros supervisados de la muestra										95,67%

Consideraciones técnicas derivadas del análisis del Indicador de Proceso 4: "N.º de centros supervisados por enseñanza, procesos, provincia y Andalucía". Educación Secundaria.

El análisis de este indicador permite establecer las siguientes consideraciones referidas al grupo de Educación Secundaria (ver tabla de datos en el Anexo I de la Memoria):

Fortalezas detectadas

1. **Alto nivel de ejecución técnica y cobertura operativa.** La supervisión de la actuación PRIO1 en el grupo de Educación Secundaria refleja un elevado nivel de cobertura y ejecución técnica en el conjunto de las provincias. De los **873 centros** incluidos en la muestra, se ha supervisado más del **95 %** en todos los aspectos

previstos, lo que evidencia una aplicación rigurosa, homogénea y generalizada de la actuación en el sistema educativo andaluz.

2. **Coherencia territorial y planificación operativa homogénea.** La distribución provincial presenta una ejecución sistemática, equilibrada y consistente. Todas las provincias alcanzan o superan el **93 %** de cobertura en cada uno de los aspectos evaluados, destacando **Cádiz, Córdoba, Málaga y Sevilla**, que superan el **95 %** en todos los indicadores. Esta homogeneidad refleja una planificación eficaz desde los Servicios Provinciales y una adecuada operativización de los protocolos establecidos.
3. **Alta cobertura en los ámbitos clave del proceso.** Los aspectos con mayor nivel de cobertura corresponden a los procesos organizativos estructurales, como la planificación horaria del profesorado y la organización de áreas y módulos, ambos con porcentajes cercanos al **98 %**. Asimismo, los elementos relacionados con la atención a la diversidad —incluyendo medidas generales, específicas y programas de refuerzo— presentan niveles de cobertura superiores al **95 %** en todos los casos, lo que garantiza un seguimiento robusto de los elementos esenciales del funcionamiento de los centros.
4. **Ámbitos con cobertura levemente inferior, pero dentro de los márgenes técnicamente satisfactorios.** Aunque todos los aspectos superan el **93 %** de cobertura, las medidas vinculadas a la **prevención y tratamiento del absentismo escolar** presentan el valor más bajo del bloque (**93,24 %**). No obstante, este resultado se mantiene dentro de los márgenes considerados técnicamente adecuados para asegurar la calidad de la supervisión en este ámbito.

Valoración global del indicador

Con una media de supervisión del **95,67 %**, el Indicador de Proceso 4, para Educación Secundaria refleja una implementación operativa altamente consolidada, caracterizada por niveles de ejecución homogéneos, coherencia territorial y ausencia de incidencias relevantes en el desarrollo de la actuación. Estos datos evidencian el compromiso de los Servicios Provinciales con la aplicación rigurosa de los protocolos de supervisión y con el aseguramiento de la calidad del sistema educativo andaluz en este nivel.

6.2. Indicador de resultados. Centros Públicos. Grupo Secundaria

Objetivo estratégico 1.2. Supervisar los procesos que desarrollan los centros
Indicador de resultados. Grado de cumplimiento. Por procesos, aspectos y cuestiones a nivel provincial y andaluz

P.01.01. Gestión del tiempo.

Aspecto: Horario del profesorado	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento (*)	Grado de cumplimiento o Andalucía
El horario del profesorado del centro se ajusta a lo establecido en la Orden de 20 de agosto de 2010 y demás publicaciones normativas de aplicación.	856	830	3	96,96 %
Aspecto: Horario de áreas/materias y módulos	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento (*)	Grado de cumplimiento o Andalucía

1. El centro ha garantizado la incorporación de un tiempo diario, no inferior a 30 minutos, en todos los niveles de la etapa, para el desarrollo planificado de la lectura. (art 9.3 Orden 30/5/2023)	852	817	5	95,89 %
2. La oferta de materias para cada uno de los cursos se ajusta a lo establecido en la Orden 30/5/2023	847	835	5	98,58 %

(*) El número de centros no considerados en las tres cuestiones no se han tenido en cuenta ya que esta no consideración no está justificada normativamente

Grado de cumplimiento provincial								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Horario del profesorado								
1	93,33 %	98,43 %	96,55 %	100 %	96,67 %	100 %	99,32 %	92,97 %
Aspecto: Horario de áreas/materias y módulos								
1	96,00 %	98,41 %	95,40 %	94,38 %	96,67 %	93,88 %	96,60 %	95,14 %
2	100 %	98,41 %	98,81 %	97,75 %	100 %	100 %	98,64 %	97,27 %

Ámbito: Resultados

P.03.01. Evaluación de desempeños del alumnado

Aspecto: Evaluación inicial	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento (*)	Grado de cumplimiento o Andalucía
1. La evaluación inicial del alumnado tiene un carácter competencial, utilizándose principalmente la observación diaria, sin perjuicio del uso de otros instrumentos, y no consistiendo únicamente en una única prueba objetiva. (art 12 Orden 30/5/2023)	842	698	9	82,90%
2. Los distintos equipos docentes han desarrollado una sesión de evaluación inicial con el fin de analizar y y compartir las conclusiones, utilizando las mismas como punto de referencia para la toma de decisiones relativas a la elaboración de las programaciones didácticas y al desarrollo del currículo. (art. 11 Orden 30/5/2023)	842	801	2	95,13%

(*) El número de centros no considerados en las dos cuestiones no se han tenido en cuenta ya que esta no consideración no está justificada normativamente

Grado de cumplimiento provincial								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Evaluación inicial								
1	69,33 %	89%	82,76 %	86,21 %	81,67 %	82,71 %	85,52 %	80,77 %
2	97,33 %	96,00 %	95,40 %	98,85 %	100%	100%	88,97 %	92,86 %

Ámbito: Prevención de las dificultades

P.05.01. Medidas de atención a la diversidad.

Aspecto: Medidas generales	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. La materia lingüística de carácter transversal se desarrolla de acuerdo con lo establecido en la normativa (art. 7 Orden 30/5/2023 y art. 8 Orden 30/5/2023)	840	776	35 (*)	92,38 %
Aspecto: Programas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. Los programas de refuerzo y/o profundización se desarrollan en el horario lectivo correspondiente a las áreas objeto de refuerzo o de profundización. (art. 32.4 Orden 30/5/2023)	838	797	8 (*)	95,11%
2. En el caso de desarrollarse programas de refuerzo de los aprendizajes en niveles inferiores a los que se encuentra escolarizado el alumnado, esta medida se ha previsto adecuadamente en el horario lectivo de los grupos afectados. (art. 29.2 Orden 30/5/2023)	838	296	524 (*)	94,27%

Aspecto: Medidas específicas	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. Se han adoptado medidas específicas de atención a la diversidad y diferencias individuales para todo el alumnado que lo precisa, encontrándose todas ellas entre las recogidas por la normativa. (art. 47.3 Orden 30/5/2023)	836	817	3 (*)	97,73%
2. Los programas de adaptación curricular se organizan y desarrollan de acuerdo con la normativa. (art. 48 Orden 30/5/2023)	836	801	14 (*)	95,81%
3. Todo el alumnado objeto de adaptaciones curriculares significativas presenta un desfase curricular de al menos 2 cursos en el área objeto de la misma. (art. 50.3 Orden 30/5/2023)	836	794	29 (**)	98,39%
4. Se han elaborado adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales del centro ajustadas a sus necesidades. (art. 51 Orden 30/5/2023)	836	442	330 (**)	87,35%
Aspecto: Programa de Diversificación Curricular	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. El alumnado que desarrolla el Programa de Diversificación Curricular cumple con las condiciones para participar en el mismo. (art. 38 Orden 30/5/2023)	830	787	29 (*)	98,25%
2. El alumnado que desarrolla un Programa de Diversificación Curricular se ha integrado en los grupos ordinarios de manera equilibrada. (art. 40.3 Orden 30/5/2023)	830	758	47 (*)	96,81%

Grado de cumplimiento por provincial								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Medidas generales								
1	88,00 %	92,91 %	89,66 %	94,38 %	94,92 %	92,41 %	95,83 %	90,56 %
Aspecto: Programas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales								
1	97,33 %	92,98 %	90,91 %	100 %	80,00 %	95,74 %	100 %	90,57 %
2	100 %	94,49 %	98,85 %	96,55 %	94,92 %	98,73 %	97,22 %	88,89 %
Aspecto: Medidas específicas								
1	98,67 %	97,64 %	96,55 %	94,25 %	93,10 %	98,73 %	97,90 %	93,33 %
2	94,67 %	97,64 %	97,70 %	96,55 %	98,28 %	97,47 %	99,30 %	96,67 %
3	100 %	95,18 %	84,91 %	88,89 %	87,50 %	86,96 %	92,13 %	74,79 %
4	100 %	98,40 %	97,62 %	96,15 %	98,27 %	98,70 %	100 %	97,70 %
Aspecto: Programa de Diversificación Curricular								
1	100 %	100 %	95,12 %	96,20 %	100 %	97,33 %	100 %	97,08 %
2	97,75 %	100 %	100 %	98,70 %	92,45 %	93,06 %	93,43 %	97,06 %

Ámbito. Prevención de las dificultades

P.05.03. Convivencia

Aspecto: Medidas de prevención y tratamiento del absentismo escolar	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento (*)	Grado de cumplimiento Andalucía
En el caso de alumnado en situación de absentismo, los tutores/as han realizado entrevistas con las familias con el fin de indagar las causas del mismo y realizar tareas de mediación para motivar, orientar e informar a las mismas de la importancia de la asistencia al centro.	812	713	85	98,07%
La Jefatura de estudios o la Dirección ha hecho llegar por escrito a los representantes legales del alumnado las posibles responsabilidades en que pudieran estar incurriendo, en aquellos casos en los que la familia no acuda a la entrevista, no justifique suficientemente las ausencias del alumno o alumna, no se comprometa a resolver el problema o incumpla los compromisos que, en su caso, haya asumido. Igualmente, lo han puesto en conocimiento de los Servicios Sociales Comunitarios o, en todo caso, de los Equipos Técnicos de Absentismo Escolar. (art. 8.1 Orden 19/9/2005)	812	702	83	97,80%
Se lleva a cabo un control de asistencia a clase del alumnado por parte de	812	803	4	98,89%

los tutores/as, grabándose las ausencias en el módulo de Séneca.				
Se llevan a cabo actuaciones de seguimiento individualizado del proceso educativo del alumnado en situación de riesgo de absentismo.	812	774	26	95,32%

(*) Estas cuestiones no se fundamentan normativamente que no sean consideradas. De no tener alumnado absentista debe figurar en el protocolo, estos procedimientos recogidos en las cuatro cuestiones.

Grado de cumplimiento por provincias								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Medidas de prevención y tratamiento del absentismo escolar								
1	97,27 %	95,93 %	79,31 %	82,05 %	79,66 %	83,12 %	89,51 %	90,70 %
2	95,89 %	93,50 %	73,56 %	84,62 %	76,27 %	84,42 %	90,20 %	86,05 %
3	98,89 %	100%	98,85 %	97,44 %	94%	100 %	98,60 %	100 %
4	97,98 %	98,37 %	91,95 %	94,87 %	86,44 %	94,81 %	96,50 %	97,09 %

Consideraciones técnicas derivadas del análisis del Indicador de Proceso 4: “N.º de centros supervisados por enseñanza, procesos, provincia y Andalucía”. Educación Secundaria.

Para el análisis se han considerado como fortalezas aquellos indicadores que alcanzan un grado de cumplimiento igual o superior al 90 %, y como debilidades aquellos que no alcanzan dicho umbral

Fortalezas detectadas

- Cumplimiento normativo en la planificación horaria y organización curricular.** La planificación horaria del profesorado (97,28 % —1.907 centros), la organización de las materias (96,02 % —1.880 centros) y la garantía del tiempo diario de lectura planificada (97,26 % —1.884 centros) presentan un alto grado de cumplimiento normativo. **Estos resultados reflejan que los equipos directivos conocen y aplican adecuadamente la normativa vigente en materia de organización escolar, lo que asegura la coherencia organizativa, la viabilidad curricular y unas condiciones estructurales favorables para el desarrollo de la enseñanza.**
- Consolidación de las sesiones conjuntas de evaluación inicial como práctica profesional.** El alto grado de cumplimiento en la realización de sesiones conjuntas de evaluación inicial (96,44 % —1.699 centros) evidencia la consolidación de una cultura profesional colaborativa entre los equipos docentes. **Esta práctica contribuye de forma significativa a la elaboración de programaciones didácticas contextualizadas y adaptadas a las características del alumnado desde el inicio del curso. Todas las provincias presentan valores superiores al 90 %, destacando Granada con un 98,76 %.**
- Compromiso generalizado con la atención a la diversidad y la inclusión educativa.** Los datos reflejan un compromiso firme por parte de los centros con la atención a la diversidad y la equidad, mediante la aplicación sistemática de medidas de respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas:
 - Programas de refuerzo y profundización en horario lectivo: 94,16 % (1.822 centros)
 - Refuerzo de los aprendizajes en cursos inferiores (medida organizativa): 98,44 % (1.822 centros)
 - Medidas específicas para todo el alumnado que lo precise: 96,99 % (1.850 centros)
 - Adaptaciones curriculares organizadas conforme a normativa: 92,74 % (1.788 centros)
 - Adaptaciones curriculares significativas (desfase ≥ 2 cursos): 97,79 % (1.681 centros)
 - Adaptaciones curriculares para alumnado con altas capacidades: 90,59 % (982 centros)

Estos indicadores evidencian una planificación estructurada y una intervención sistemática que favorecen la integración del alumnado en entornos escolares inclusivos, fortaleciendo la equidad educativa.

4. **Alto grado de cumplimiento en el uso de Séneca para el control de asistencia.** El registro sistemático del control de asistencia a través de Séneca presenta un alto nivel de cumplimiento (97,38 % —1.859 centros), lo que evidencia una consolidación operativa del uso de esta herramienta en tareas diarias. **Este dato refleja que los centros han interiorizado adecuadamente la obligatoriedad normativa, lo que refuerza la coherencia del sistema educativo andaluz. Además, constituye un pilar clave para la eficacia del protocolo de absentismo, ya que permite la detección temprana de situaciones de riesgo, facilita el seguimiento longitudinal del alumnado y proporciona datos verificables para las intervenciones educativas y sociales. En siete provincias se alcanzan valores superiores al 95 %, destacando Sevilla con un 99,20 %.**

Debilidades detectadas

5. **Aplicación limitada de la evaluación inicial con enfoque competencial.** El grado de cumplimiento asociado a la aplicación de la evaluación inicial con carácter competencial es del 87,58 % (1.689 centros), con cinco provincias situadas por debajo del umbral del 90 %. **Esta situación puede dificultar la detección temprana de las necesidades educativas del alumnado y limitar el ajuste pedagógico desde el inicio de curso. Resulta necesario reforzar la formación del profesorado y el acompañamiento a los centros en metodologías de evaluación diversificadas y competenciales, especialmente aquellas basadas en la observación sistemática.**
6. **Inconsistencias en la aplicación del criterio “no considerado”.** Se identifican diferencias significativas en la aplicación del criterio “no considerado” entre servicios provinciales, lo que afecta directamente a la objetividad y comparabilidad de los resultados. **Esta situación se manifiesta especialmente en cuestiones relacionadas con ámbitos sensibles, como el absentismo escolar, la materia lingüística transversal, el seguimiento individualizado del alumnado absentista, los programas de refuerzo o las adaptaciones para alumnado con altas capacidades. La aplicación heterogénea de este criterio impacta negativamente en la fiabilidad de los datos agregados y dificulta la interpretación homogénea de los resultados a nivel autonómico.**
7. **Cobertura insuficiente en medidas vinculadas al tratamiento del absentismo escolar.** Las cuestiones asociadas a la entrevista del tutor con la familia para indagar las causas del absentismo (72,50 %) y la comunicación de la Jefatura de Estudios sobre posibles responsabilidades derivadas (71,97 %) presentan niveles claramente inferiores al umbral establecido. Si se excluyen los centros en los que, de manera justificada, no es aplicable esta supervisión (503 y 479 centros respectivamente), los porcentajes se elevan al 98,43 % y 96,08 %. **No obstante, estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de revisar los criterios de aplicación y asegurar que los protocolos de absentismo están debidamente desarrollados, conocidos y aplicados en todos los centros.**
8. **Aplicación limitada de la medida general sobre la materia lingüística transversal.** El grado de cumplimiento de esta medida se sitúa en el 74,50 % (1.440 centros), aunque se elevaría al 94,17 % si se acepta la no aplicación debidamente justificada en 404 centros que no presentan alumnado con bajo nivel competencial en comunicación lingüística. **Este dato pone de manifiesto la necesidad de revisar la formulación de esta cuestión en el instrumento de supervisión, de forma que esté dirigida no solo a constatar su aplicación, sino también a verificar que los centros disponen de procedimientos sistemáticos de detección y planificación que garanticen el acceso a las medidas desde el inicio del curso, tal como establece el artículo 7 de la Orden de 30 de mayo de 2023. Una aplicación insuficiente de**

este apoyo puede comprometer la equidad y el ajuste pedagógico, afectando al progreso del alumnado.

Implicaciones y recomendaciones operativas

A partir del análisis realizado, se plantean las siguientes recomendaciones orientadas a la mejora técnica del proceso de supervisión y a la consolidación de buenas prácticas en los centros:

1. **Reforzar la calidad técnica de los instrumentos de supervisión**, revisando especialmente aquellas cuestiones que generan ambigüedad o disparidad en su aplicación, con el fin de asegurar que sean dicotómicas, operativas y alineadas con los procesos objeto de evaluación.
2. **Profundizar la observación cualitativa en los procesos menos estructurales**, particularmente en aquellos relacionados con la atención a la diversidad, la convivencia y la prevención y tratamiento del absentismo, garantizando un enfoque más contextualizado y ajustado a la realidad de los centros.
3. **Impulsar la formación del profesorado y de los equipos directivos en el desarrollo de procesos de evaluación inicial con enfoque competencial**, como estrategia clave para mejorar el ajuste pedagógico desde el inicio del curso y fortalecer la respuesta educativa a las necesidades del alumnado.
4. **Mejorar y estandarizar el protocolo de aplicación del criterio “no considerado”**, estableciendo directrices claras que garanticen la homogeneidad, la comparabilidad y la fiabilidad de los datos en todo el territorio andaluz.
5. **Revisar la formulación de la cuestión relativa a la materia lingüística transversal**, de forma que permita verificar no solo su aplicación directa, sino también la existencia de procedimientos sistemáticos de detección y planificación para garantizar el apoyo al alumnado con necesidades en comunicación lingüística.

6.5. Valoración Indicador de proceso 4. C. Concertados. Enseñanzas Básicas

Objetivo estratégico 1.2. Supervisar los procesos que desarrollan los centros
Indicador de proceso 4. Nº de centros supervisados por enseñanza, procesos, provincia, Andalucía

Centros de la muestra/ Centros supervisados	Centros Privados Concertados. Enseñanzas Básicas								
	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Total
Centros de la muestra	23	0	60	137	23	158	91	120	612

Procesos. Aspectos y cuestiones supervisadas	Núm. Centros supervisados. Nº de centros supervisados del grupo de primaria, provincia, Andalucía									% del Total
P.01.01. Gestión del tiempo	34	97	72	111	29	44	125	135	647	105,72%
Aspecto: Horario de áreas/materias y módulos	34	97	72	111	29	44	125	135	647	105,72%
P.03.01. Evaluación de desempeños del alumnado.	34	95	71	101	28	45	125	131	630	102,94 %
Aspecto: Evaluación inicial	34	95	71	101	28	45	125	131	630	102,94 %
P.05.01. La forma de atención a la diversidad.	34	95	71	97	28	42	125	129	621	101,47%
Aspecto: Medidas generales	34	95	71	97	28	42	125	129	621	101,47%
P.05.01. La forma de atención a la diversidad.	34	95	71	96	28	41	125	127	617	100,82 %
Aspecto: Programas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales	34	95	71	96	28	41	125	127	617	100,82 %
P.05.01. La forma de atención a la diversidad.	34	94	71	95	28	40	125	127	614	100,33 %
Aspecto: Medidas específicas	34	94	71	95	28	40	125	127	614	100,33 %
P.05.01. La forma de atención a la diversidad.	34	94	71	95	28	40	125	127	614	100,33 %
Aspecto: Diversificación curricular	34	94	71	95	28	40	125	127	614	100,33 %
P.05.01. La forma de atención a la diversidad.	34	93	72	89	28	40	124	128	608	99,35 %
Aspecto: Diversificación curricular	34	93	72	89	28	40	124	128	608	99,35 %
P.05.01. Convivencia	32	92	71	94	27	38	119	124	597	97,55 %
Aspecto: Medidas de prevención y tratamiento del absentismo	32	92	71	94	27	38	119	124	597	97,55 %
	32	92	71	94	27	38	119	124	597	97,55 %
	32	92	71	94	27	38	119	124	597	97,55 %
Porcentaje medio de centros supervisados de la muestra										101,17 %

Consideraciones técnicas derivadas del análisis del Indicador de Proceso 4: “N.º de centros supervisados por enseñanza, procesos, provincia y Andalucía”. Centros concertados. Enseñanzas Básicas.

El análisis de este indicador permite establecer las siguientes consideraciones referidas al grupo de centros concertados que imparten Enseñanzas Básicas (ver tabla de datos en el Anexo I de la Memoria).

Fortalezas detectadas

- Elevado nivel de ejecución y sobre cobertura operativa.** La supervisión de la actuación PRIO1 en este grupo de centros ha superado ampliamente la muestra prevista (**647 centros supervisados frente a 612 previstos**), alcanzando una cobertura global del **101,17 %**. Este comportamiento se refleja especialmente en el aspecto de **horario de áreas, materias y módulos**, que presenta un valor del **105,72 %**, lo que pone de manifiesto una ampliación efectiva del alcance por parte de los Servicios Provinciales, más allá de la planificación inicial.
- Ampliación efectiva del alcance de la supervisión.** El porcentaje medio de cobertura del **101,17 %** evidencia una gestión operativa altamente eficiente, que ha permitido extender la supervisión a la totalidad de

los centros inicialmente previstos y, en algunos casos, incorporar centros adicionales. **Este resultado refleja un fuerte compromiso institucional con la mejora de los procesos educativos en la red concertada, así como una capacidad organizativa que ha superado las expectativas de planificación.**

3. **Supervisión intensiva en los ámbitos clave del proceso.** Aspectos fundamentales como la **evaluación inicial del alumnado (102,94 %)**, las **medidas generales de atención a la diversidad (101,47 %)**, los **programas específicos (100,82 %)** y las **medidas específicas (100,33 %)** presentan niveles muy elevados de ejecución. **Este comportamiento evidencia una priorización clara de los ámbitos que impactan directamente en la calidad educativa y en la respuesta inclusiva al alumnado, lo que refuerza el papel de la supervisión como garante del cumplimiento normativo y del derecho a la educación.**
4. **Ámbitos con menor cobertura relativa vinculados a mayor complejidad técnica.** Aunque todos los aspectos superan la muestra prevista, se observan valores ligeramente inferiores en los procesos vinculados a la **diversificación curricular (99,35 %)** y al **absentismo escolar (97,55 %)**. **Esta diferencia, si bien se mantiene dentro de márgenes técnicamente satisfactorios, puede estar asociada a la mayor complejidad técnica y contextual de estos procesos, que requieren un mayor grado de análisis cualitativo y una mayor contextualización en función de la realidad de cada centro.**
5. **Lectura territorial: ejecución homogénea con matices.** Desde una perspectiva territorial, las provincias de **Sevilla, Málaga, Almería y Cádiz** (en este último caso partiendo de una muestra inicial de **0 centros**) alcanzan o superan el **100 %** de cobertura en todos los aspectos, consolidándose como referentes en términos de planificación y ejecución reforzada. Por el contrario, las provincias de **Granada y Jaén** presentan coberturas algo inferiores en los aspectos de mayor complejidad (diversificación curricular y absentismo), si bien en todos los casos se supera la muestra inicialmente prevista. **Estas diferencias sugieren la influencia de factores como la estructura organizativa de los servicios provinciales, la disponibilidad de recursos, o la carga de trabajo derivada de otros procesos concurrentes.**

Valoración técnica global e implicaciones operativas

La actuación PRIO1 ha evidenciado en el grupo de centros concertados una **sobre cobertura generalizada y sostenida**, que refleja una **alta capacidad organizativa**, un fuerte compromiso con la calidad de los procesos educativos y una aplicación rigurosa de los protocolos de supervisión. Este resultado debe ser interpretado positivamente, en tanto que ha permitido garantizar una supervisión exhaustiva en todos los ámbitos relevantes para el funcionamiento de los centros. No obstante, esta situación también plantea la **conveniencia de valorar la sostenibilidad operativa** de este modelo de supervisión intensiva. Resulta necesario analizar si este esfuerzo puede sistematizarse como modelo de buenas prácticas de manera estable, o si, por el contrario, debe ser objeto de ajuste para garantizar un equilibrio adecuado entre cobertura, calidad técnica y capacidad operativa de los servicios provinciales.

De forma específica, se recomienda prestar atención a:

- La consolidación de estrategias que garanticen una **supervisión más equitativa y eficiente entre provincias**, evitando desigualdades operativas.
- El refuerzo de procedimientos de **análisis cualitativo y contextualizado** en aquellos ámbitos que, como la diversificación curricular o el absentismo, presentan mayor complejidad técnica y requieren una mirada más específica que la mera verificación de cumplimiento.

En definitiva, los resultados de este indicador reflejan un desempeño altamente satisfactorio, que debe ser capitalizado como una oportunidad para afianzar un modelo de supervisión robusto, sostenible y ajustado a las necesidades reales de los centros concertados en Andalucía.

6.6. Valoración Indicador de resultados. C. Concertados. Enseñanzas Básicas.

Objetivo estratégico 1.2. Supervisar los procesos que desarrollan los centros
Indicador de resultados. Grado de cumplimiento. Por aspectos y cuestiones a nivel provincial y andaluz

Ámbito: Funcionamiento

P.01.01. Gestión del tiempo.

Aspecto: Horario de áreas/materias y módulos	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. El centro ha garantizado, tanto en educación primaria como en educación secundaria obligatoria, la incorporación de un tiempo diario, no inferior a 30 minutos, en todos los niveles de la etapa, para el desarrollo planificado de la lectura. (art 8.3 Orden 30/5/2023 y art 9.3 Orden 30/5/2023)	647	452	173 (*)	95,36 %
2. La oferta de materias para cada uno de los cursos se ajusta a lo establecido en la Orden 30/5/2023	647	364	220 (*)	85,25 %

Grado de cumplimiento provincial								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Horario de áreas/materias y módulos								
1	95,83 %	97,62 %	98,08 %	98,51 %	96,15 %	82,05 %	96,20 %	94,17 %
2	90,00 %	82,45 %	93,33 %	89,96 %	86,36 %	94,29 %	91,67 %	80,21 %

Ámbito de Resultados

P.03.01. Evaluación de desempeños del alumnado

Aspecto: Evaluación inicial	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento (*)	Grado de cumplimiento Andalucía
1. La evaluación inicial del alumnado tiene un carácter competencial, utilizándose principalmente la observación diaria, sin perjuicio del uso de otros instrumentos, y no consistiendo únicamente en una única prueba objetiva. (arts. 11 y 12 Orden 30/5/2023)	630	408	144 (*)	83,95 %
2. Los distintos equipos docentes han desarrollado una sesión de evaluación inicial con el fin de analizar y compartir las conclusiones, utilizando las mismas como punto de referencia para la toma de decisiones relativas a la elaboración de las programaciones didácticas y al desarrollo del currículo. (arts. 11 y 12 Orden 30/5/2023)	630	451	141(*)	92,23 %

(*) Estas cuestiones no se fundamentan normativamente que no sean consideradas

Grado de cumplimiento provincial								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Evaluación inicial								
1	87,50 %	75,58 %	79,63 %	83,33 %	88,46 %	70,00 %	93,83 %	88,99 %
2	91,67 %	90,70 %	94,44 %	98,51 %	100 %	97,56 %	87,65 %	88,18 %

Ámbito: Prevención de las dificultades

P.05.01. Medidas de atención a la diversidad.

Aspecto: Medidas generales	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. La materia lingüística de carácter transversal se desarrolla de acuerdo con lo establecido en la normativa (art. 7 Orden 30/5/2023 y art. 8 Orden 30/5/2023)	621	348	236 (**)	90,39 %
Aspecto: Programas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. Los programas de refuerzo y/o profundización se desarrollan en el horario lectivo correspondiente a las áreas objeto de refuerzo o de profundización. (art. 32.4 Orden 30/5/2023)	617	431	160 (*)	94,05 %
2. En el caso de desarrollarse programas de refuerzo de los aprendizajes en niveles inferiores a los que se encuentra escolarizado el alumnado, esta medida se ha previsto adecuadamente en el horario lectivo de los grupos afectado. (art. 29.2 Orden 30/5/2023)	617	158	449 (**)	94,31 %
Aspecto: Medidas específicas	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. Se han adoptado medidas específicas de atención a la diversidad y diferencias individuales para todo el alumnado que lo precisa, encontrándose todas ellas entre las recogidas por la normativa. (art. 47.3 Orden 30/5/2023)	614	439	160 (*)	96,70 %
2. Los programas de adaptación curricular se organizan y desarrollan de acuerdo con la normativa. (art. 48 Orden 30/5/2023)	614	407	176(*)	92,92 %
3. Todo el alumnado objeto de adaptaciones curriculares significativas presenta un desfase curricular de al menos 2 cursos en el área objeto de la misma. (art. 50.3 Orden 30/5/2023)	614	405	194 (**)	96,43 %
4. Se han elaborado adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales del centro ajustadas a sus necesidades. (art. 51 Orden 30/5/2023)	614	212	357 (**)	82,49 %
Aspecto: Programa de Diversificación Curricular	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. El alumnado que desarrolla el Programa de Diversificación Curricular cumple con las condiciones para participar en el mismo. (art. 38 Orden 30/5/2023)	607	54	545 (**)	87,10 %
2. El alumnado que desarrolla un Programa de Diversificación Curricular se ha integrado en los grupos ordinarios de manera equilibrada. (art. 40.3 Orden 30/5/2023)	607	48	547 (**)	80,00 %

Grado de cumplimiento por provincial								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Medidas generales								
1	76,92 %	90,41 %	85,71 %	94,44 %	95,45 %	83,87 %	93,65 %	90,80 %
Aspecto: Programas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales								
1	95,83 %	93,75 %	100 %	91,18 %	91,67 %	84,21 %	98,75 %	96,55 %
2	100 %	87,95 %	94,23 %	98,28 %	95,83 %	91,43 %	100 %	94,06 %
Aspecto: Medidas específicas								
1	95,83 %	93,98 %	94,23 %	98,28 %	100 %	88,64 %	98,68 %	70,08 %
2	95,65 %	94,87 %	88,00 %	96,49 %	100 %	94,29 %	93,15 %	90,82 %
3	95,45 %	84,62 %	100 %	93,94 %	84,62 %	69,57 %	84,31 %	94,62 %
4	100 %	98,68 %	79,17 %	98,21 %	100 %	93,75 %	92,65 %	76,19 %
Aspecto: Programa de Diversificación Curricular								
1	0 %	73,33 %	100 %	100 %	100 %	75,00 %	100 %	88,89 %
2	0 %	73,33 %	69,01 %	100 %	60,00 %	71,43 %	66,67 %	88,89 %

Ámbito: Prevención de las dificultades

P.05.03. Convivencia

05.05: Convivencia

Aspecto: Medidas de prevención y tratamiento del absentismo escolar	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
En el caso de alumnado en situación de absentismo, los tutores/as han realizado entrevistas con las familias con el fin de indagar las causas del mismo y realizar tareas de mediación para motivar, orientar e informar a las mismas de la importancia de la asistencia al centro.	597	355	230 (*)	96,73 %
La Jefatura de estudios o la Dirección ha hecho llegar por escrito a los representantes legales del alumnado las posibles responsabilidades en que pudieran estar incurriendo, en aquellos casos en los que la familia no acuda a la entrevista, no justifique suficientemente las ausencias del alumno o alumna, no se comprometa a resolver el problema o incumpla los compromisos que, en su caso, haya asumido. Igualmente, lo han puesto en conocimiento de los Servicios Sociales Comunitarios o, en todo caso, de los Equipos Técnicos de Absentismo Escolar. (art. 8.1 Orden 19/9/2005)	597	340	233(*)	93,41 %
Se lleva a cabo un control de asistencia a clase del alumnado por parte de los tutores/as, grabándose las ausencias en el módulo de Séneca.	597	393	164(*)	90,76 %
Se llevan a cabo actuaciones de seguimiento individualizado del proceso educativo del alumnado en situación de riesgo de absentismo.	597	409	186(*)	99,51 %

Grado de cumplimiento por provincias								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Medidas de prevención y tratamiento del absentismo escolar								
1	100 %	94,67 %	97,22 %	100 %	100 %	80,00 %	98,51 %	98,75 %
2	100 %	92,00 %	93,35 %	100 %	95,45 %	76,92 %	97,06 %	91,03 %
3	100 %	84,21 %	87,76 %	96,77 %	76,00 %	96,77 %	97,22 %	88,78 %
4	100 %	100 %	97,92 %	98,15 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Consideraciones técnicas derivadas del análisis del Indicador de resultados: “Grado de cumplimiento del marco normativo por procesos, aspectos y cuestiones a nivel provincial y andaluz”. Centros concertados. Enseñanzas Básicas.

Para el análisis se han considerado como **fortalezas** aquellos indicadores con un grado de cumplimiento igual o superior al **90 %**, y como **debilidades** aquellos que no alcanzan dicho umbral.

Fortalezas detectadas

- 1. Implantación consolidada del horario de lectura diaria.** El cumplimiento de esta medida alcanza el **95,36 % (452 centros de 625, con 173 no considerados)**, lo que refleja una implantación amplia y sostenida de la lectura planificada como práctica diaria en los niveles obligatorios, conforme al artículo 8.3 de la Orden de 30 de mayo de 2023. **Este dato evidencia que los centros han incorporado de manera sistemática un tiempo diario de lectura como elemento estructural de la jornada escolar.** Esta práctica garantiza condiciones equitativas de acceso a oportunidades de aprendizaje, favorece el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística y contribuye a la creación de hábitos lectores sostenibles, con especial impacto en contextos con riesgo de desfase educativo.
- 2. Evaluación inicial mediante sesión docente colegiada como práctica profesional consolidada.** El grado de cumplimiento de esta práctica se sitúa en el **92,23 % (451 centros, con 141 no considerados)**, lo que evidencia un uso generalizado de sesiones compartidas para la evaluación inicial del alumnado. **Esta práctica refuerza una cultura profesional colaborativa en los equipos docentes, facilitando la detección temprana de necesidades, la contextualización de las programaciones y el ajuste pedagógico**

desde el inicio del curso. Asimismo, la vinculación directa de estas sesiones con la toma de decisiones curriculares, y con la activación de medidas generales, específicas o de refuerzo, fortalece el carácter inclusivo del proceso educativo y contribuye a la permanencia y éxito del alumnado en entornos ordinarios.

3. **Elevado grado de implantación de las medidas de atención a la diversidad.** Los datos reflejan una aplicación generalizada y consistente de las medidas previstas en la Orden de 30 de mayo de 2023, especialmente en:
- **Medidas generales:** 90,39 % (348 centros, con 236 no considerados)
 - **Medidas específicas:** entre 92,92 % y 96,70 % según la tipología
 - **Programas de refuerzo en horario lectivo:** 94,05 %
 - **Refuerzo en niveles inferiores (medida organizativa):** 94,31 %

Este comportamiento muestra que la atención a la diversidad es un eje estructurante en la gestión de los centros concertados, lo que refuerza su compromiso con la equidad y la inclusión. No obstante, el elevado número de centros “no considerados” en algunas medidas —hasta 236 en la medida lingüística transversal y más de 160 en medidas específicas— indica que persisten limitaciones en la sistematización de los procedimientos de detección, seguimiento y evaluación, lo que podría afectar la garantía efectiva de una atención personalizada y equitativa.

4. **Cumplimiento mayoritario del protocolo de prevención y tratamiento del absentismo escolar.** El análisis muestra un cumplimiento global elevado, con valores que oscilan entre el 90,76 % y el 99,51 %, especialmente destacados en provincias como Almería, Granada y Málaga, que alcanzan niveles próximos al 100 %. Este resultado refleja una correcta apropiación por parte de los centros concertados del protocolo establecido en la Orden de 19 de septiembre de 2005, lo que favorece la trazabilidad de las intervenciones y la coordinación con otros agentes institucionales. Sin embargo, se detectan debilidades significativas en provincias como Jaén (76,92 %) y Huelva (76 %), así como en Cádiz y Córdoba, donde la notificación escrita a las familias no alcanza niveles adecuados. Estas deficiencias comprometen la eficacia del protocolo, especialmente en su vertiente documental, y limitan la capacidad de los centros para realizar un seguimiento efectivo, personalizado y coordinado con los servicios sociales y las familias.

Debilidades detectadas

1. **Implantación insuficiente de la evaluación inicial con enfoque competencial.** El promedio andaluz en esta medida se sitúa en el 83,95 % (408 centros que cumplen), con solo algunas provincias por encima del umbral del 90 % (Málaga 93,83 %, Sevilla 88,99 % y Huelva 88,46 %). Por el contrario, Jaén (70,00 %), Cádiz (75,58 %) y Córdoba (79,63 %) presentan niveles notablemente inferiores. Esta situación revela una implantación desigual que afecta directamente a la detección temprana de necesidades educativas y a la adecuación de las programaciones desde el inicio de curso. Además, limita la capacidad de los centros para ofrecer respuestas educativas personalizadas y ajustadas a los principios del currículo LOMLOE. Se considera imprescindible reforzar la formación del profesorado, establecer criterios claros y homogéneos para su aplicación y promover acciones de acompañamiento pedagógico específicas en los territorios con menor grado de implantación.
2. **Presencia residual y disparidad en la Diversificación Curricular.** La supervisión de los Programas de Diversificación Curricular evidencia su implantación muy limitada en los centros concertados, con más

del **89 % de los centros (545 de 607)** no supervisados en este ámbito, lo que sugiere una escasa existencia real del programa en la red concertada. Esta situación puede responder tanto a decisiones organizativas como a características del alumnado atendido. En los pocos centros donde se implementa, se observa una ejecución técnica sólida en algunas provincias (**100 % en Córdoba, Granada, Huelva y Málaga**), frente a otras con notables diferencias (**Cádiz 69,01 % y Huelva 60,00 % en la integración en grupos ordinarios**). Desde un punto de vista técnico, este análisis confirma que la **Diversificación Curricular es una medida excepcional y minoritaria en el modelo educativo concertado, y su inclusión en los procesos de seguimiento debe contemplar explícitamente su existencia o no en la oferta del centro. Es necesario ajustar los instrumentos de supervisión para recoger de manera sistemática este dato, garantizando que la ausencia del programa se contabilice como información relevante y no como una omisión que distorsione el análisis de la atención a la diversidad.**

Implicaciones operativas y recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos, se identifican las siguientes líneas de actuación para mejorar la calidad técnica del proceso de supervisión y fortalecer la equidad y la inclusión educativa en la red de centros concertados:

1. **Fortalecer la calidad técnica de los instrumentos de supervisión**, garantizando que las cuestiones sean operativas, dicotómicas y adaptadas a la realidad organizativa de los centros concertados. **Se debe recoger explícitamente tanto la existencia como la ausencia de determinadas medidas (como la Diversificación Curricular) para asegurar un análisis riguroso y contextualizado.**
2. **Reforzar los procesos de detección temprana y de evaluación inicial**, mediante acciones formativas dirigidas al profesorado y los equipos directivos, y promoviendo criterios de aplicación homogéneos que permitan avanzar hacia una práctica evaluadora más inclusiva, ajustada y coherente con los principios del currículo competencial.
3. **Consolidar las medidas de atención a la diversidad**, asegurando la sistematización de los procedimientos de diagnóstico, seguimiento y respuesta educativa, especialmente en aquellos centros con altos niveles de “no considerados”. **Es necesario reforzar el papel de los equipos de orientación y la coordinación con la inspección educativa.**
4. **Mejorar la aplicación del protocolo de absentismo escolar**, estableciendo modelos homogéneos de registro (especialmente en Séneca), desarrollando materiales de apoyo y promoviendo el intercambio de buenas prácticas entre provincias. Se recomienda reforzar la formación específica de equipos directivos y tutores, con especial atención a las provincias que presentan mayores dificultades de implantación.
5. **Ajustar el enfoque de supervisión a la realidad del modelo concertado**, incorporando criterios que permitan valorar la adecuación normativa en función de las características organizativas y del perfil del alumnado, evitando trasladar modelos de seguimiento diseñados para la red pública sin los ajustes necesarios.

3.7. Indicador de proceso. Grupo CEPER

Objetivo estratégico 1.2. Supervisar los procesos que desarrollan los centros CEPER.

Indicador de proceso 4. N.º de centros supervisados por enseñanza, procesos, provincia, Andalucía

Centros de la muestra/ Centros supervisados	Grupo CEPER									
	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Total	
Centros de la muestra	13	20	14	23	11	14	30	36	161	
Procesos. Aspectos y cuestiones supervisadas	Núm. Centros supervisados. Nº de centros supervisados del grupo de primaria, provincia, Andalucía									% del Total
P.01.01. Gestión del tiempo Aspecto: Horario del profesorado.	13	20	14	18	10	12	14	28	129	80,12 %
P.01.01. Gestión del tiempo Aspecto: Horario de áreas/materias y módulos	13	19	14	18	10	12	14	28	128	79,50 %
	13	19	14	18	10	12	14	28	128	79,50 %
	13	19	14	18	10	12	14	28	129	77,64 %
P.05.01. Convivencia Aspecto: Medidas de prevención y tratamiento del absentismo	13	19	13	17	10	11	14	28	125	77,64 %
Porcentaje medio de centros supervisados de la muestra										79,19 %

Consideraciones técnicas derivadas del análisis del Indicador de Proceso 4: “N.º de centros supervisados por enseñanza, procesos, provincia y Andalucía”. Centros de Educación Permanente (CEPER).

El análisis de este indicador permite establecer las siguientes consideraciones específicas referidas al grupo de Centros de Educación Permanente (CEPER), en función de la muestra de 161 centros supervisados (ver tabla de datos en el Anexo I de la Memoria).

Resultados

- Cobertura general inferior a otros grupos de enseñanza.** El indicador muestra un nivel de ejecución significativamente inferior al alcanzado en otros grupos, con una media de cobertura del 79,19 %. Esta situación refleja que el modelo de supervisión aplicado presenta limitaciones de adecuación al contexto específico de los CEPER.
- Ámbitos con mayor y menor cobertura.** Los aspectos relacionados con la organización horaria presentan los niveles más altos de cobertura dentro del grupo:
 - Horario del profesorado: 80,12 % (129 centros supervisados)
 - Horario de áreas, materias y módulos: 79,50 % (128 centros supervisados)

En contraste, el aspecto relativo a la convivencia escolar y, en particular, las medidas de prevención y tratamiento del absentismo, presenta la menor cobertura del grupo (77,64 % —125 centros supervisados). Este patrón sugiere que los procesos organizativos formales son más fácilmente abordados que aquellos de carácter más contextual y menos estructurado, como la gestión del absentismo.

3. **Factores explicativos de la menor cobertura.** La disminución del alcance de la supervisión puede atribuirse a una combinación de factores operativos y estructurales propios de los CEPER, entre los que destacan:
 - **La dispersión territorial y la amplia distribución geográfica de estos centros.**
 - El tamaño reducido y la diversidad de perfiles organizativos, que dificulta la aplicación homogénea de los protocolos.
 - **Su configuración horaria específica, con jornadas fragmentadas y horarios no siempre coincidentes con los de otros centros educativos,** lo que complica la programación eficiente de las visitas de supervisión. Estos factores no son incidentales, sino estructurales, y ponen de manifiesto que la aplicación de un modelo de supervisión diseñado para etapas ordinarias (Primaria o Secundaria) no se ajusta plenamente a la singularidad organizativa de la Educación Permanente.
4. **Comportamiento territorial:** fortalezas localizadas. A nivel provincial se observa una cierta coherencia interna en cada territorio —sin grandes variaciones entre aspectos dentro de la misma provincia—, lo que indica que la aplicación del modelo es estable en su lógica interna. Destaca Almería, que alcanza una cobertura total en todos los aspectos supervisados. Este dato sugiere que es posible alcanzar niveles óptimos de ejecución cuando se aplican estrategias de planificación operativa adaptadas a las características de los CEPER, lo que convierte a esta provincia en un referente de buenas prácticas dentro del grupo.

Valoración global

Los resultados obtenidos evidencian que el modelo actual de supervisión presenta limitaciones estructurales para su aplicación efectiva en los CEPER. La menor cobertura no es un mero problema operativo coyuntural, sino que refleja la falta de adecuación de los instrumentos, procedimientos y criterios de ejecución a la realidad organizativa de este tipo de centros.

Esta situación tiene consecuencias relevantes:

- Limita la capacidad de la supervisión para garantizar el cumplimiento normativo en procesos clave, afectando especialmente a aspectos como la gestión del absentismo o la organización curricular adaptada a las particularidades de la educación de personas adultas.
- Reduce el potencial de la supervisión como herramienta de mejora institucional, ya que una cobertura insuficiente impide obtener una visión completa y representativa del funcionamiento de estos centros.
- Puede generar situaciones de desigualdad territorial, si no se analizan y sistematizan adecuadamente las estrategias que han permitido a provincias como Almería alcanzar una cobertura total.

Implicaciones y recomendaciones técnicas

A la luz del análisis realizado, se plantean las siguientes recomendaciones para adecuar y mejorar el modelo de supervisión en el grupo de Centros de Educación Permanente:

1. **Revisar y ajustar el modelo de supervisión para los CEPER, incorporando criterios específicos que respondan a su singularidad estructural y organizativa. Esto debe incluir:**
 - Adaptación de los instrumentos y cuestionarios a la realidad funcional de estos centros.
 - Flexibilización de los procedimientos de visita y seguimiento, considerando su configuración horaria y su dispersión territorial.
 - Establecimiento de criterios realistas de cobertura, diferenciados de los aplicados a otras enseñanzas.

- 2. Incorporar y sistematizar las buenas prácticas operativas detectadas en provincias con alta cobertura, especialmente el caso de Almería, analizando los factores que han permitido una ejecución plena y trasladando ese conocimiento a otros territorios.
- 3. Fortalecer la capacidad operativa de los servicios provinciales mediante:
 - La asignación específica de tiempos, recursos y estrategias para la supervisión de los CEPER.
 - Formación especializada de los equipos de inspección en las particularidades organizativas, pedagógicas y de gestión de la Educación Permanente.
- 4. Rediseñar el enfoque de supervisión de los aspectos de convivencia y absentismo, que son especialmente sensibles en este grupo. Es necesario desarrollar modelos de análisis más cualitativos, adaptados a los perfiles del alumnado adulto, y establecer procedimientos específicos de registro y seguimiento compatibles con las estructuras de estos centros.
- 5. Evaluar periódicamente la adecuación del modelo, incorporando revisiones anuales que permitan ajustar progresivamente los instrumentos y los procedimientos en función de la evolución de las características y necesidades del grupo CEPER.

Síntesis final

El análisis del Indicador de Proceso 4 en los CEPER refleja que la aplicación de modelos de supervisión diseñados para etapas de escolarización obligatoria no se adapta plenamente a las características específicas de la educación de personas adultas. La revisión y adecuación del modelo no es solo una cuestión de mejora técnica, sino una necesidad estratégica para garantizar la equidad, la calidad y la eficacia de la supervisión educativa en este grupo, asegurando que cumpla su función como garante del derecho a la educación también en la Educación Permanente.

3.8. Indicador de resultados. GRUPO CEPER

Objetivo estratégico 1.2. Supervisar los procesos que desarrollan los centros. Indicador de resultados.
Grado de cumplimiento. Por aspectos y cuestiones a nivel provincial y andaluz.

Ámbito de Funcionamiento
P.01.01. Gestión del tiempo.

Aspecto: Horario del profesorado.	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. El horario del profesorado del centro se ajusta a lo establecido en la Orden de 19 de julio de 2006 y demás publicaciones normativas de aplicación.	129	126	0	97,67 %
Aspecto: Horario de áreas/materias y módulos	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía

1. La carga lectiva semanal del Plan de Formación Básica se ajusta a lo establecido en la norma. (Art. 5 O. 10/8/2007)	128	94	30 (**)	95,92 %
2. La carga lectiva semanal de los Planes educativos de carácter no formal que se imparten en el centro se ajusta a lo fijado en la norma (O. 24/9/2007)	128	124	0	96,88 %
3. El número de grupos y el alumnado se ajusta al cálculo realizado e informado al centro por el órgano competente.	128	106	5	82,81%

Ámbito: Prevención de dificultades.

P.05.03. Convivencia

Aspecto: Medidas de prevención y tratamiento del absentismo escolar	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. Se hace un seguimiento de la asistencia del alumnado.	125	2	116	92,80 %

Grado de cumplimiento provincial								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Horario del profesorado								
1	92,31 %	100 %	100 %	100 %	90,00 %	100 %	100%	96,43 %
Aspecto: Horario de áreas/materias y módulos								
1	91,67 %	94,12 %	100 %	100 %	100 %	88,89 %	100 %	94,74 %
2	100 %	100 %	100 %	94,44 %	100 %	100 %	100 %	89,29 %
3	69,23 %	84,21 %	78,57 %	88,89 %	80,00 %	83,33 %	100%	78,57 %
Aspecto: Medidas de prevención y tratamiento del absentismo escolar								
1	76,92	100 %	92,31 %	94,12 %	90,00 %	90,91 %	100 %	92,86 %

Consideraciones técnicas derivadas del análisis del Indicador de resultados: “Grado de cumplimiento del marco normativo por procesos, aspectos y cuestiones a nivel provincial y andaluz”. Grupo CEPER.

Para el análisis se han considerado como **fortalezas** aquellos indicadores con un grado de cumplimiento igual o superior al **90 %**, y como **debilidades** aquellos que no alcanzan dicho umbral.

Fortalezas detectadas

- Cumplimiento normativo consolidado en los aspectos organizativos.** Pese a la menor cobertura de la muestra, los datos reflejan una implantación sólida del marco normativo en los elementos estructurales y organizativos de los CEPER. El grado de cumplimiento medio supera el **90 % en cuatro de las cinco cuestiones evaluadas**, lo que evidencia un comportamiento normativo robusto en los procesos clave de gestión organizativa.
- Aspectos con mayor grado de cumplimiento:**
 - Horario del profesorado conforme a normativa: 97,67 % (126 centros)
 - Carga lectiva de los planes educativos no formales: 96,88 % (124 centros)
 - Carga lectiva del Plan de Formación Básica: 95,92 % (94 centros)
 - Seguimiento de la asistencia del alumnado: 92,80 % (116 centros)

Estos resultados confirman que los centros aplican de manera adecuada las disposiciones normativas vinculadas a la organización horaria y a la planificación de la carga lectiva. Este cumplimiento garantiza condiciones estables

y coherentes para el desarrollo de los programas formativos, asegurando la disponibilidad del profesorado y la operatividad de los planes educativos dirigidos al alumnado adulto.

Debilidad detectada

- **Ajuste del número de grupos y alumnado al cálculo oficial:** El cumplimiento se sitúa en el **82,81 %**, lo que representa la principal debilidad del grupo. Esta situación apunta a dificultades en la correspondencia entre la organización real del centro y la planificación inicial validada por la administración educativa. Las causas pueden estar asociadas a:
 - Desajustes entre la matrícula real y los datos previstos al inicio del curso.
 - Modificaciones internas en la estructura de grupos no comunicadas o no actualizadas en el sistema Séneca.
 - Errores o limitaciones en los procedimientos de registro o validación de datos tanto por parte de los centros como de los servicios técnicos.

Este indicador es particularmente relevante, ya que garantiza que la organización pedagógica del centro se ajuste a la planificación autorizada, afectando directamente a la correcta distribución del horario, la ratio, la asignación docente y, en consecuencia, a la equidad en el uso de los recursos públicos. Un bajo nivel de cumplimiento en este ámbito puede comprometer tanto la fiabilidad de los procesos organizativos como la trazabilidad del uso de los recursos educativos.

Valoración global del indicador

La actuación PRIO1 en el grupo de CEPER confirma una **implantación normativa generalmente correcta en los aspectos estructurales y organizativos**, con una gestión adecuada del horario del profesorado, la carga lectiva y el control de la asistencia.

Sin embargo, las **dificultades se concentran en ámbitos que requieren una correspondencia precisa entre la planificación inicial y la organización real de los centros**, especialmente en lo relativo al ajuste de grupos y efectivos. **Esta debilidad, además de afectar a la coherencia administrativa, tiene un impacto funcional directo en la equidad en la distribución de recursos, en la gestión horaria y en la asignación del personal docente.**

Asimismo, se identifican **diferencias territoriales que requieren intervenciones específicas**, ya que algunos servicios provinciales presentan una mayor capacidad de ajuste entre la planificación y la realidad operativa, mientras que otros muestran desviaciones significativas.

Implicaciones operativas y recomendaciones técnicas

A partir del análisis realizado, se plantean las siguientes líneas de actuación para mejorar la calidad técnica del proceso de supervisión y fortalecer la equidad y la eficacia en la gestión de los CEPER:

1. **Adecuar el modelo de supervisión a la realidad organizativa de los CEPER**, incorporando criterios de flexibilidad que tengan en cuenta su configuración horaria específica, la dispersión territorial y la singularidad de sus programas formativos.
2. **Refinar los instrumentos de supervisión y planificación**, especialmente en lo relativo a la validación del número de grupos y efectivos. Es necesario desarrollar procedimientos que permitan reflejar de manera precisa las variaciones reales de matrícula y de organización que ocurren a lo largo del curso.
3. **Reforzar la coordinación entre los centros y los servicios provinciales de planificación educativa**, estableciendo protocolos claros para la comunicación y validación de cambios en la organización de grupos. Esto garantizará la fiabilidad de los datos y la coherencia entre la planificación autorizada y la organización efectiva.

4. **Potenciar el seguimiento por parte de la inspección educativa sobre los datos de unidades autorizadas y su correspondencia con la organización real**, mediante visitas de comprobación y análisis sistemático de la información registrada en Séneca.
5. **Implantar mecanismos de verificación automatizada en el sistema Séneca**, que alerten sobre inconsistencias entre la organización real de los centros y los datos oficiales comunicados. Esto permitirá mejorar la fiabilidad de los procesos, facilitar la trazabilidad y asegurar una distribución ajustada y transparente de los recursos.
6. **Sistematizar y transferir buenas prácticas provinciales**, tomando como referencia aquellas provincias que han logrado mejores resultados en la correspondencia entre planificación y organización real, para avanzar hacia un modelo más equitativo y eficiente en todo el territorio.

Conclusión final. Grupo CEPER

Los resultados reflejan un **alto grado de cumplimiento del marco normativo en los aspectos organizativos y estructurales** de los CEPER supervisados. Este cumplimiento garantiza condiciones operativas adecuadas para el desarrollo de sus programas formativos.

No obstante, persisten dificultades relevantes en la **gestión del ajuste entre grupos y matrícula real, lo que tiene repercusiones directas sobre la organización pedagógica, la distribución de recursos y la equidad del servicio educativo**.

Este análisis respalda la necesidad de introducir ajustes en el modelo de supervisión y en los procedimientos de planificación para mejorar la calidad técnica, garantizar la coherencia organizativa y asegurar la equidad en la prestación del servicio educativo en el ámbito de la Educación Permanente. **Las conclusiones obtenidas constituyen una base sólida para orientar futuras decisiones tanto en el ámbito de la inspección como de la planificación educativa.**

3.9. Indicador de Proceso. Grupo Formación Profesional

Objetivo estratégico 1.2. Supervisar los procesos que desarrollan los centros.
Indicador de proceso 4. Nº de centros supervisados por enseñanza, procesos, provincia, Andalucía

Centros de la muestra/ Centros supervisados	Centros Privados. Formación profesional									
	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Total	
Centros de la muestra	3	4	5	10	2	1	7	12	44	
Procesos. Aspectos y cuestiones supervisadas	Núm. Centros supervisados. Nº de centros supervisados del grupo de primaria, provincia, Andalucía									% del Total
P.01.01. Gestión del tiempo Aspecto: Horario de profesorado	1	17	12	24	7	13	24	31	128	268,18 %
P.01.01. Gestión del tiempo Aspecto: Horario áreas o materias	4	10	45	66	5	7	79	28	95	215,90%
P.01.07. Oferta educativa Aspecto: Admisión y matrícula	2	9	7	19	4	4	10	18	66	150,00 %
	2	10	7	20	5	4	10	19	74	168,18 %
P.01.07. Oferta educativa Aspecto: Autorización de enseñanzas	3	11	8	20	5	4	12	22	84	190,00 %
	2	10	8	20	5	4	12	22	81	184,09 %
	2	5	6	15	2	3	5	11	44	100,00 %
	3	10	8	20	5	4	12	22	83	188,63 %
	2	10	8	20	5	3	11	20	75	170,45 %
P.02.01. Diseño y desarrollo currículo. Aspecto: Diseño y desarrollo currículo	1	5	6	20	4	4	5	18	56	127,27 %
	1	5	6	19	4	4	5	18	55	125,00 %
	1	5	6	19	4	4	5	18	49	111,36 %
	1	5	6	19	4	4	5	18	51	115,90 %
	1	5	6	19	4	4	5	18	50	113,63 %
P.02.01. Diseño y desarrollo currículo. Aspecto: Diseño y desarrollo currículo. FP semi-presencial	0	0	2	7	0	4	2	7	18	40,90 %
	0	0	2	7	0	4	2	6	17	38,63 %
	0	0	2	7	0	4	2	6	17	38,63 %
P.03.01. Resultados Aspecto: Evaluación continua y final	1	3	2	12	2	2	1	9	27	61,36 %
	0	0	2	5	0	2	0	8	14	31,81 %
	1	0	2	5	0	2	0	7	12	27,27 %
	0	1	2	6	0	2	0	3	11	25,00 %
	0	1	2	5	0	2	0	8	15	34,09%
	1	3	2	11	1	2	2	10	24	54,54 %
Porcentaje medio de centros supervisados de la muestra										112,20%

Consideraciones técnicas derivadas del análisis del Indicador de Proceso 4: “N.º de centros supervisados por enseñanza, procesos, provincia y Andalucía”. Grupo Centros Privados. Formación Profesional.

El análisis de este indicador permite establecer las siguientes consideraciones específicas referidas al grupo de centros privados que imparten Formación Profesional, a partir de la muestra definida .

Fortalezas detectadas

- 1. Elevado grado de cobertura de la muestra supervisada.** El porcentaje medio de cobertura asciende al **112,2 %**, superando ampliamente la muestra prevista. Este dato refleja una **ampliación operativa significativa**, que puede responder tanto a la incorporación de centros no inicialmente previstos como a una redistribución de los esfuerzos supervisores en determinadas provincias. **Este nivel de cobertura refuerza la representatividad de los datos y la robustez de las conclusiones derivadas del análisis.**
- 2. Alta intensidad supervisora en los procesos de planificación y organización.** Los aspectos vinculados a la **gestión del tiempo, la organización curricular y la oferta educativa** presentan niveles excepcionalmente altos de cobertura, con valores que alcanzan hasta el **268 % en horario del profesorado**. Este comportamiento evidencia una **focalización institucional prioritaria en los componentes estructurales y organizativos del servicio educativo**, lo que permite detectar con mayor precisión **desviaciones normativas y debilidades de carácter estructural en los centros.**
- 3. Supervisión sistemática de los procedimientos de autorización y matrícula.** Los procesos relacionados con la **autorización de enseñanzas, la admisión y la matrícula** han sido objeto de un seguimiento especialmente intensivo, con coberturas que oscilan entre el **150 % y el 190 %**, en algunos casos con más de cinco entradas de supervisión dentro del mismo centro. Este patrón revela una atención institucional centrada en garantizar la **legalidad y adecuación formal del servicio educativo, especialmente relevante en un entorno donde la diversificación de la oferta y las posibles incidencias administrativas requieren un control riguroso.**

Debilidades detectadas

- 4. Cobertura insuficiente en los procesos vinculados a resultados de aprendizaje.** Las cuestiones relativas a la **evaluación continua y la evaluación final del alumnado** presentan los niveles más bajos de cobertura, situándose entre el **25 % y el 61 %**, muy por debajo de la media global del indicador. **Esta limitación reduce la capacidad de la supervisión para diagnosticar de manera robusta la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dificultando la identificación de buenas prácticas pedagógicas, así como de posibles carencias metodológicas que impactan directamente en los resultados del alumnado.**
- 5. Seguimiento reducido y desigual en la FP semipresencial.** La supervisión de los aspectos curriculares en la modalidad de **FP semipresencial** apenas supera el **40 %**, presentando además **importantes asimetrías provinciales**, con un peso significativo de las visitas concentradas en **Jaén y Granada**. **Esta baja incidencia limita la capacidad institucional para garantizar que este modelo formativo, con características pedagógicas y organizativas específicas, cumple con los estándares de calidad requeridos, especialmente en el contexto actual de digitalización de la enseñanza y expansión de modelos flexibles.**
- 6. Heterogeneidad territorial en la distribución de centros supervisados.** Se observan diferencias relevantes entre provincias en cuanto al número de centros y aspectos supervisados. Mientras que provincias como **Sevilla y Granada** presentan cifras significativamente más altas, otras como **Jaén y Huelva** muestran los niveles más bajos. Esta desigualdad puede afectar la **comparabilidad interterritorial de los resultados, comprometiendo la**

consistencia del análisis autonómico si no se ponderan adecuadamente los pesos relativos de cada muestra provincial.

Valoración global del indicador

El análisis del Indicador de Proceso 4 en el grupo de **Centros Privados de Formación Profesional** refleja un desempeño operativo caracterizado por una **focalización intensa en los aspectos organizativos y de legalidad administrativa**, con una cobertura muy elevada en ámbitos como la organización horaria, la oferta formativa y los procesos de autorización y matrícula.

Sin embargo, este modelo presenta **limitaciones estructurales importantes en el seguimiento de los procesos directamente vinculados a la calidad pedagógica y a los resultados de aprendizaje**, particularmente en la **modalidad semipresencial**, donde las bajas tasas de cobertura comprometen la capacidad del sistema para evaluar la calidad del servicio ofrecido.

Asimismo, la **heterogeneidad territorial en la intensidad supervisora introduce un riesgo para la equidad y la consistencia del análisis autonómico**, ya que las diferencias en la distribución de visitas pueden sesgar la interpretación de los datos si no se contextualizan adecuadamente.

Implicaciones operativas y recomendaciones técnicas

A partir de los resultados obtenidos, se plantean las siguientes recomendaciones para fortalecer la calidad técnica del proceso de supervisión y garantizar una cobertura más equilibrada y funcional:

1. **Reequilibrar la distribución del esfuerzo supervisor**, garantizando una mayor atención a los procesos pedagógicos y a la evaluación de resultados de aprendizaje. Es necesario incorporar de manera sistemática el análisis de la evaluación continua, la evaluación final y los procesos de seguimiento pedagógico, especialmente en un contexto donde la calidad formativa es un eje estratégico.
2. **Desarrollar un modelo específico de supervisión para la FP semipresencial**, adaptado a sus características metodológicas y organizativas. Este modelo debe incluir indicadores diferenciados que permitan valorar la adecuación de las prácticas docentes en entornos digitales, la gestión de los tiempos formativos no presenciales y la calidad de los materiales y recursos utilizados.
3. **Establecer criterios de cobertura homogéneos entre provincias**, incorporando ponderaciones que permitan corregir la heterogeneidad actual en la distribución de las visitas. Esto garantizará una mayor equidad en el seguimiento y una mayor fiabilidad en la interpretación de los resultados a nivel autonómico.
4. **Refinar los instrumentos de supervisión**, incorporando indicadores que permitan no solo verificar el cumplimiento normativo en términos administrativos, sino también evaluar la calidad de los procesos pedagógicos, el uso de metodologías activas y la adecuación de la oferta formativa a las necesidades del alumnado y del entorno productivo.
5. **Fortalecer la capacitación de los equipos de inspección en modelos de enseñanza digital y en metodologías propias de la FP semipresencial**, de manera que puedan realizar un seguimiento ajustado, riguroso y con impacto en la mejora de este modelo formativo.
6. **Sistematizar y transferir buenas prácticas organizativas detectadas en provincias con mayor cobertura**, promoviendo espacios de coordinación técnica que permitan homogeneizar criterios y estrategias operativas entre los servicios provinciales de inspección.

Conclusión final. Grupo Centros Privados. Formación Profesional

El análisis del Indicador de Proceso 4 refleja un **modelo de supervisión robusto en los aspectos organizativos y de control normativo**, que garantiza una correcta fiscalización de los elementos estructurales del servicio educativo en los centros privados de Formación Profesional.

Sin embargo, persisten **debilidades estructurales en la supervisión de los procesos pedagógicos y de evaluación de resultados**, especialmente en la FP semipresencial, lo que limita la capacidad del sistema para ofrecer un diagnóstico completo de la calidad formativa y de su impacto en los aprendizajes del alumnado.

La **heterogeneidad territorial** detectada requiere intervenciones específicas orientadas a garantizar la equidad, la fiabilidad y la coherencia del proceso de supervisión a nivel autonómico.

Este análisis respalda la necesidad de **reequilibrar el modelo de supervisión, incorporando un mayor énfasis en los procesos pedagógicos y en la calidad educativa**, como condición imprescindible para garantizar un servicio formativo de calidad, equitativo y alineado con las exigencias del entorno social y productivo.

3.10. Indicador de resultados. Centros privados. Grupo Formación profesional

Objetivo estratégico 1.2. Supervisar los procesos que desarrollan los centros
Indicador de resultados. Grado de cumplimiento. Por aspectos y cuestiones a nivel provincial y andaluz

Ámbito: Funcionamiento

P.01.01. Gestión del tiempo

Aspecto: Horario del profesorado	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
El profesorado que imparte los distintos módulos cuenta con los requisitos de titulación establecidos en la normativa reguladora del título. (centros privados que imparten FP)	593	118	464 (**)	91,47 %
Aspecto: Horario de áreas/materias y módulos.	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. La distribución horaria de los módulos que componen los ciclos formativos impartidos por el centro se ajustan a lo establecido para cada uno de ellos en la normativa que los regula. (centros privados que imparten FP)	647	95	536 (**)	85,89 %

Grado de cumplimiento provincial								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Horario del profesorado								
1	100 %	88,24 %	83,33 %	95,83 %	100%	92,31%	87,50 %	93,55 %
Aspecto: Horario de áreas/materias y módulos								
1	95,83 %	97,62 %	98,08 %	98,51 %	96,15 %	82,05 %	96,20 %	94,17 %

P.01.07. Oferta educativa

Aspecto: Admisión y matrícula	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. El alumnado del centro cumple con los requisitos establecidos para el acceso a los ciclos formativos de grado medio y/o superior que se imparten en el centro. (centros privados que imparten FP)	534	66	461 (**)	90,41 %

La matriculación del alumnado se ha realizado dentro del periodo establecido para ello. (centros privados que imparten FP)	534	74	457(**)	96,10 %
Aspecto: Autorización de enseñanzas	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. El centro cuenta con la debida autorización de apertura y funcionamiento. (centros privados que imparten FP)	536	84	451 (**)	98,82 %
2. El número de unidades o puestos escolares del centro coinciden con los autorizados. (centros privados que imparten FP)	536	81	451 (*)	95,29 %
3. La titularidad del centro ha solicitado la modificación de la autorización en caso de darse alguna de las circunstancias recogidas en la normativa. (centros privados que imparten FP)	536	44	487 (**)	89,80 %
4. Las enseñanzas que se imparten en el centro coinciden con las autorizadas. (centros privados que imparten FP)	536	83	451(**)	97,65 %
5. Las enseñanzas y modalidades impartidas, así como el número de puestos escolares y, en su caso, unidades para cada enseñanza y modalidad coinciden con las autorizadas. (centros privados que imparten FP)	536	75	455 (**)	92,59 %

Grado de cumplimiento provincial								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Admisión y matrícula								
1	100 %	77,78 %	100 %	94,74 %	100 %	25,00 %	100 %	94,44 %
2	100%	100 %	100 %	100 %	100 %	50,00 %	100 %	94,44 %
Aspecto: Autorización de enseñanzas								
1	100 %	100 %	100 %	100%	100%	100 %	100 %	95,45 %
2	66,67 %	90,91 %	100 %	100%	100%	75,00 %	100 %	95,45 %
3	50,00 %	100 %	100 %	100%	100%	66,67 %	100 %	72,73 %
4	100 %	100 %	100 %	100%	100%	75,00 %	100 %	95,45 %
5	66,67 %	90,91 %	87,50 %	100%	100%	33,33 %	100 %	95,00 %

Ámbito: Diseño y desarrollo del currículo.

P.02.01. Diseño y desarrollo del currículo.

Aspecto: Diseño y desarrollo del currículo	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. El alumnado que accede al módulo de FCT cumple con las condiciones para ello. (art. 5 Orden 28/9/11) (centros privados que imparten FP)	515	56	456(**)	94,92 %
2. El alumnado que desarrolla la FCT lo hace en el periodo y horario establecido de manera general para ello. (art. 6 Orden 28/9/11) (centros privados que imparten FP)	515	55	457 (**)	94,83 %
3. En la planificación del módulo de FCT se garantiza la existencia de una suficiente y adecuada oferta de plazas para todo el alumnado matriculado en el ciclo correspondiente. (art 27 Orden 28/9/11) (centros privados que imparten FP)	515	53	457 (**)	91,38 %
4. En la programación del módulo de FCT se recoge el plan de seguimiento del alumnado. (art. 10.2 Orden 28/9/11) (centros privados que imparten FP)	515	51	457(**)	87,93 %
5. Las horas destinadas al módulo de FCT se ajusta a lo fijado en la normativa que regula el título. (centros privados que imparten FP)	515	54	457(**)	93,10 %
Aspecto: Diseño y desarrollo del currículo. FP Semipresencial.	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía

1. En el caso de impartir modalidad semipresencial o a distancia, cuenta con una plataforma de aprendizaje en servicio permanente para impartir la modalidad autorizada con capacidad adecuada para el número de personas usuarias previstas, que permita la interactividad y el trabajo en colaboración y que cuente con un servicio técnico de mantenimiento. (art. 26 D. 359/11) (centros privados que imparten FP)	517	18	497(**)	90,00 %
2. En el caso de la modalidad a distancia, el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla utilizando materiales didácticos que cumplen con las características establecidas en el art. 2.3 D. 359/11. (centros privados que imparten FP)	517	17	498 (**)	89,47 %
3. En el caso de la modalidad a distancia, se lleva a cabo mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación a través de una plataforma virtual de aprendizaje que cumple con los requisitos y condiciones recogidas en el art. 2.2 D. 359/11 (centros privados que imparten FP)	517	17	498 (**)	89,47 %

Grado de cumplimiento provincial								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Diseño y desarrollo del currículo								
1	100 %	100 %	100 %	93,75 %	100 %	50,00 %	100 %	100 %
2	100 %	100 %	83,33 %	100 %	100 %	50,00 %	100 %	100 %
3	100 %	100 %	83,33 %	100 %	100 %	50,00 %	100 %	88,89 %
4	100 %	100 %	66,67 %	100 %	100 %	50,00 %	80,00 %	88,89 %
5	100 %	100 %	83,33 %	100 %	100 %	25,00 %	100 %	100 %
Aspecto: Diseño y desarrollo del currículo. FP Semipresencial								
1	0%	0%	100 %	100%	0%	50,00 %	50,00 %	100 %
2	0%	0%	100 %	100%	0%	50,00 %	50,00 %	100 %
3	0%	0%	100 %	100%	0 %	50,00 %	50,00 %	100 %

Ámbito: Resultados

P.03.01. Evaluación desempeños del alumnado

Aspecto: Evaluación continua y final	Nº centros que se han supervisado	Núm. Centros cumplen	Núm. centros no consideran este elemento	Grado de cumplimiento Andalucía
1. El programa formativo que desarrollará el alumnado debe recoger, para cada convenio de colaboración, las actividades formativas que desarrollará el alumnado en el centro docente y en la empresa, en relación a los resultados de aprendizaje y sus correspondientes criterios de evaluación de los módulos profesionales incluidos en el proyecto de Formación Profesional Dual. (centros privados que imparten FP)	546	24	514 (**)	75,00 %
2. En el caso de enseñanzas semipresenciales / a distancia, se dispone de contenidos en formato multimedia con actividades de aprendizaje y de evaluación de los módulos profesionales que se imparten. (art. 26 D. 359/11) (centros privados que imparten FP)	546	14	530 (**)	87,50 %
3. En el caso de las enseñanzas a distancia, se establece una prueba presencial de evaluación para la superación de cada módulo profesional. (art. 2.3 Orden 29/9/11) (centros privados que imparten FP)	546	14	530 (**)	87,50 %
4. En el caso de los ciclos formativos de FP Dual la evaluación se desarrolla acorde a la normativa reguladora. (centros privados que imparten FP)	546	9	534 (**)	75,00 %
5. En las programaciones didácticas de las enseñanzas impartidas en las modalidades semipresencial y a distancia se recogen de forma cuantificada o porcentual el peso en la evaluación de cada una de las actividades que intervienen en el proceso de aprendizaje y, en el caso de enseñanzas impartidas en la modalidad semipresencial, se valoran de forma proporcional, además, las actividades realizadas por el alumnado en las sesiones presenciales. (art. 9.3 D. 359/11) (centros privados que imparten FP)	546	14	528 (**)	77,78 %
6. Las exenciones para el módulo de FCT concedidas han seguido el procedimiento establecido en la normativa (Capítulo III Orden 28/9/11) (centros privados que imparten FP)	546	24	513 (**)	72,73 %

Grado de cumplimiento provincial								
Cuest.	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Aspecto: Evaluación continua y final								
1	0%	66,67 %	0 %	100 %	100 %	50,00 %	100 %	66,67 %
2	0%	0%	100 %	100 %	0 %	100 %	0 %	75,00 %
3	0%	0%	100 %	100 %	0 %	100 %	0 %	85,71 %
4	0%	100%	0 %	83,33 %	0 %	50,00 %	0%	66,67 %
5	0%	100%	50,00 %	100 %	0 %	50,00 %	0%	75,00 %
6.	0%	75 %	50,00 %	100 %	100 %	50,00 %	100 %	50,00 %

Consideraciones técnicas derivadas del análisis del Indicador de resultados: “Grado de cumplimiento del marco normativo por procesos, aspectos y cuestiones a nivel provincial y andaluz”. Grupo Centros Privados de Formación Profesional.

Se han considerado como **fortalezas** aquellos indicadores con un grado de cumplimiento igual o superior al **90 %**, y como **debilidades** aquellos que no alcanzan dicho umbral.

Fortalezas detectadas (≥ 90 %)

- Cumplimiento normativo generalizado en aspectos organizativos y de gestión.** El análisis muestra que la mayoría de los aspectos supervisados presentan tasas de cumplimiento iguales o superiores al **90 %**, lo que evidencia un **ajuste normativo sólido en los ámbitos administrativos, organizativos y de gestión**. Este resultado garantiza un funcionamiento dentro de los márgenes legales, refuerza la estabilidad operativa de los centros y aporta confianza en la trazabilidad de los procesos autorizados.
- Autorización de enseñanzas.** Con niveles de cumplimiento entre el **92,6 % y el 98,82 %**, los centros disponen de autorizaciones correctas en cuanto a apertura, unidades, modalidades y puestos escolares. Esto asegura la validez legal de las enseñanzas impartidas. La supervisión en este aspecto consolida la actualización documental, fortalece la trazabilidad administrativa y garantiza la legalidad de la oferta educativa.
- Admisión y matrícula.** Cumplimientos entre el **90,4 % y el 96,1 %**. La supervisión verifica que los procesos de admisión se ajustan a los requisitos normativos y a los plazos establecidos. Este comportamiento contribuye a consolidar la transparencia y la equidad en el acceso, garantizando procedimientos homogéneos y coherentes entre los centros.
- FCT – Condiciones de acceso y desarrollo.** El cumplimiento se sitúa en torno al **90 %**, reflejando una adecuada gestión de plazas, programación, seguimiento y ajuste horario de esta fase formativa crítica. Este desempeño asegura la calidad del itinerario formativo, favorece la equidad en el acceso y mejora la integración del alumnado en entornos laborales reales.
- Diseño curricular en FP semipresencial.** Con un nivel de cumplimiento cercano al **90 %**, se constata un esfuerzo creciente en la adecuación de los diseños curriculares a las modalidades virtuales y semipresenciales, incluyendo la funcionalidad de las plataformas, la calidad de los materiales y su uso pedagógico. Este indicador refleja un avance hacia la consolidación de metodologías digitales en la FP privada.
- Horario del profesorado.** El **91,47 % de cumplimiento** a nivel autonómico, con provincias como **Almería y Huelva alcanzando el 100 %**, garantiza que el profesorado cuenta con la titulación adecuada y cumple con

los requisitos de compatibilidad horaria. Este control refuerza la idoneidad docente y asegura estándares de calidad en la impartición.

7. **Modelos territoriales de buenas prácticas.** Provincias como **Granada (97,5 %)**, **Córdoba (90,8 %)** y **Sevilla (90,6 %)** presentan tasas de cumplimiento muy elevadas, que consolidan un modelo de referencia en la aplicación de los requisitos normativos. Otras provincias como **Málaga (88,5 %)** y **Huelva (86,5 %)**, si bien no alcanzan el umbral del 90 %, se sitúan cerca, con tendencias claramente positivas.

Debilidades detectadas (< 90 %)

1. **Organización horaria de materias y módulos.** Con un **85,89 % de cumplimiento medio andaluz**, y valores inferiores en **Jaén (<83 %)**, se identifican problemas en la planificación horaria conforme a la normativa de cada título. Las principales incidencias derivan de desfases en la distribución temporal de los módulos, incompatibilidades horarias o ajustes no conformes con los criterios oficiales.
2. **Evaluación continua y final.** Este es el aspecto con mayor nivel de debilidad estructural, con medias autonómicas entre el **72,73 % y el 87,5 %**, siendo especialmente preocupantes:
 - **Programación didáctica: 77,78 %**
 - **Procedimiento de exención del módulo FCT: 72,73 %**

Estas cifras reflejan insuficiencias en la coherencia de los instrumentos de evaluación, en la trazabilidad del proceso evaluador y en la transparencia de los criterios aplicados. Esta debilidad no es solo administrativa, sino que compromete la calidad pedagógica, la acreditación de competencias y la garantía de los derechos del alumnado.

Divergencias territoriales.

1. **Jaén (64,5 %)** presenta un nivel crítico, reflejando problemas generalizados en la organización, la evaluación, la FP Dual y la gestión de la FCT.
2. **Almería (81,3 %) y Cádiz (81,2 %)** muestran desempeños intermedios, con déficits específicos en planificación, uso de plataformas y gestión de procesos curriculares, particularmente en semipresencial y evaluación.
3. **Impacto de la dispersión territorial.** La desigualdad en los resultados provinciales compromete la equidad del servicio y la fiabilidad del análisis autonómico. Mientras algunas provincias consolidan prácticas de alto cumplimiento, otras requieren un refuerzo estructural en los procesos de acompañamiento, formación y seguimiento.

Valoración global del indicador y su interpretación operativa

El análisis muestra que los centros privados de Formación Profesional presentan un **cumplimiento normativo robusto en los aspectos organizativos y administrativos**, lo que garantiza la legalidad y la coherencia operativa de la oferta educativa.

Sin embargo, **persisten debilidades estructurales en la organización horaria y, de manera más acusada, en los procesos de evaluación continua y final**, con impactos directos sobre la calidad del proceso formativo, la trazabilidad del aprendizaje y la fiabilidad de la acreditación de competencias.

La presencia de **brechas territoriales** sugiere que las debilidades no son exclusivamente coyunturales, sino que responden a factores estructurales como deficiencias en la formación, en la digitalización, en la gestión de la FP semipresencial y en la consolidación de procedimientos pedagógicos homogéneos.

Implicaciones operativas y recomendaciones técnicas

Recomendaciones clave:

1. **Reforzar la supervisión y la formación técnica específica en evaluación**, con especial atención a la programación didáctica, los instrumentos de evaluación, la trazabilidad de los procesos y los procedimientos de exención del módulo FCT, tanto en modalidad presencial como semipresencial y Dual.
2. **Acompañamiento técnico intensivo a las provincias con menores niveles de cumplimiento**, particularmente **Jaén, Almería y Cádiz**, con foco en la mejora de la planificación curricular, la organización horaria y la integración efectiva de las herramientas digitales en la FP semipresencial.
3. **Revisión y actualización de las plataformas digitales y los recursos didácticos** en la FP semipresencial, garantizando su adecuación tanto normativa como funcional, y asegurando la calidad de la experiencia de aprendizaje.
4. **Establecer mecanismos de seguimiento homogéneos y rigurosos en la planificación y desarrollo del módulo de FCT**, particularmente en lo relativo al plan de seguimiento, la gestión de plazas y los procedimientos de exención.
5. **Promover el intercambio sistemático de buenas prácticas entre provincias**, utilizando a **Granada, Córdoba y Sevilla como referencias metodológicas**, generando espacios de colaboración técnica y operativa que permitan elevar los estándares de calidad en todo el territorio.
6. **Incorporar indicadores de seguimiento específicos** que permitan valorar periódicamente la evolución de los aspectos con debilidad, particularmente la evaluación y la FP semipresencial, con objetivos claros de mejora y criterios de logro definidos.

Conclusión final. Grupo Centros Privados. Formación Profesional.

El análisis del grado de cumplimiento normativo en los centros privados de Formación Profesional pone de manifiesto un **alto nivel de consolidación en los aspectos organizativos y administrativos**, lo que garantiza la validez formal y legal de la oferta educativa.

No obstante, se identifican **debilidades significativas en la organización horaria, la planificación didáctica y los procesos de evaluación**, que limitan la capacidad del sistema para asegurar la calidad del aprendizaje, la equidad y la trazabilidad formativa del alumnado.

Las **diferencias territoriales** observadas exigen una intervención diferenciada y estratégica, combinando acciones de formación, acompañamiento técnico, mejora de herramientas digitales y revisión de los procedimientos de seguimiento.

Este informe constituye una base técnica fundamentada para la toma de decisiones orientadas a la mejora de la supervisión, la planificación educativa y la calidad formativa en los centros privados de Formación Profesional en Andalucía.

3.11. Valoración de la actuación PRIO1.

Consideraciones técnicas sobre la Actuación PRIO1 (2023-2024)

Logros consolidados

1. Consolidación de una cultura institucional de supervisión pedagógica

La actuación PRIO1 ha sido determinante en la consolidación de una cultura profesional de supervisión basada en evidencias, con orientación pedagógica y alineada con la normativa vigente. Las memorias provinciales reflejan un alto grado de implicación técnica de los equipos de zona y de coordinación, lo que ha fortalecido la identidad profesional de la Inspección como agente estratégico de mejora educativa. **Este avance no solo incrementa la calidad del proceso supervisor, sino que también posiciona la inspección como un actor capaz de generar conocimiento útil, rigor técnico y orientación formativa con impacto directo en los centros.**

2. Mejora de la trazabilidad, la coordinación y la integración operativa

El uso sistemático del módulo Séneca ha supuesto un avance en la gestión institucional de la información, mejorando la trazabilidad, la coherencia documental y la explotación de datos. Este progreso, especialmente señalado en Almería, permite dotar de mayor objetividad al proceso y facilita una lectura sistemática del sistema educativo. Junto a ello, las memorias de Granada y Sevilla destacan la consolidación de una coordinación técnica horizontal, con integración funcional entre actuaciones prioritarias y homologadas. **Este modelo refuerza la unidad técnica del servicio, reduce la variabilidad interpretativa y mejora la equidad operativa en los procesos de supervisión.**

3. Enfoque sistémico, mejora del análisis pedagógico y desarrollo profesional

Se constata un avance claro hacia un enfoque sistémico del funcionamiento de los centros, que permite comprender de forma integrada la relación entre liderazgo, organización, planificación, evaluación y atención a la diversidad. Este cambio supera la lógica tradicional centrada en la verificación documental y abre la puerta a procesos de mejora continua e intervención pedagógica con mayor impacto. Asimismo, la vinculación de la actuación con la formación interna de los equipos inspectores, promovida por provincias como Almería y Málaga, refuerza las capacidades técnicas de la inspección y alinea su desarrollo profesional con los objetivos estratégicos de PRIO1.

Debilidades detectadas

4. Sobrecarga operativa y debilidades en la planificación temporal

El modelo censal, combinado con la coincidencia de otras actuaciones del Plan General, ha provocado una sobrecarga operativa insostenible, limitando la capacidad de la inspección para realizar un análisis pedagógico profundo y ofrecer una devolución de calidad a los centros. **Esta situación, destacada por Jaén, tensiona la sostenibilidad técnica del modelo y compromete tanto la calidad de la intervención como la eficacia de los procesos de acompañamiento.**

5. Limitaciones estructurales del módulo Séneca y de los instrumentos técnicos

Las carencias funcionales del módulo Séneca —incapacidad para recoger valoraciones cualitativas, observaciones pedagógicas o generar informes con carga interpretativa— representan un déficit estructural que

limita la potencia de la supervisión. Como subraya Córdoba, **esta brecha tecnológica impide evolucionar hacia un modelo de supervisión centrado en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no exclusivamente en el cumplimiento formal.**

6. Persistencia de un enfoque excesivamente formalista y baja trazabilidad de evidencias

Se mantiene un enfoque que, en algunos ámbitos, prioriza la verificación documental sobre el análisis de impacto en los aprendizajes. Esta situación, señalada por Huelva, **reduce la capacidad de la supervisión para ofrecer un retorno pedagógico significativo a los centros.** Además, **la baja trazabilidad institucional de las evidencias** recogidas, advertida por Almería, **dificulta la consolidación de un conocimiento institucional estructurado, limitando el valor estratégico de la actuación PRIO1 como herramienta de mejora del sistema educativo.**

Prácticas destacadas

7. Modelo de planificación colegiada e integrada (Granada y Sevilla). Ambas provincias consolidan un modelo basado en reuniones técnicas interzonales e interáreas, que permite la homologación de criterios y procedimientos. Este modelo no solo mejora la calidad técnica y la coherencia operativa, sino que también refuerza la identidad institucional de la actuación PRIO1, convirtiendo la colaboración en un rasgo estructural de funcionamiento.

8. Enfoque técnico-pedagógico con impacto en el aprendizaje (Málaga y Almería)

- **Málaga destaca por el desarrollo de documentos de asesoramiento técnico-pedagógico**, centrados en el aprendizaje competencial, que dotan a la supervisión de una orientación directa a la mejora de la práctica docente.
- **Almería vincula la supervisión con la formación interna de los equipos inspectores**, garantizando que la intervención está respaldada por una capacitación técnica alineada con los objetivos de PRIO1.

9. Estandarización técnica y garantía de la equidad (Jaén, Córdoba y Huelva)

- Jaén desarrolla plantillas estructuradas de observación y análisis.
- Córdoba implementa procedimientos de revisión cruzada entre zonas.
- Huelva consolida dinámicas de trabajo colegiado y contraste técnico entre informes.

Estas experiencias refuerzan la equidad técnica, minimizan la variabilidad y consolidan un modelo de supervisión profesional, riguroso y orientado a la mejora institucional.

Propuestas a la Jefatura del Servicio Provincial

1. Modelo de actuación más flexible y contextualizado. Evolucionar desde el modelo censal a uno muestral, flexible y contextualizado, que permita seleccionar estratégicamente centros y aspectos según la realidad territorial. Este modelo favorece análisis más profundos, mejora la eficiencia operativa y fortalece el impacto pedagógico de la intervención.

2. Mejora de la planificación y de las condiciones operativas. Anticipar la publicación de instrumentos

técnicos, revisar y estabilizar el módulo Séneca, reprogramar la distribución temporal, evitando solapamientos con otras actuaciones del Plan General. **Estas medidas son críticas para asegurar la sostenibilidad técnica y operativa de la actuación.**

3. **Refuerzo del enfoque pedagógico y del acompañamiento técnico.** Incorporar formación interna previa vinculada a los objetivos de PRIO1, fortalecer la función asesora y avanzar hacia un modelo que combine rigor normativo con orientación pedagógica, alineado con la Orden de 13 de julio de 2007.
4. **Mejora de los productos técnicos derivados de la supervisión.** Diseño de informes técnicos con mayor carga interpretativa y orientación formativa. Recomendaciones precisas, contextualizadas y aplicables. Este cambio convierte los informes en herramientas efectivas de mejora institucional, reforzando el impacto de la supervisión en los centros.

Propuestas a la Viceconsejería / Inspección General

1. Rediseño del modelo hacia un enfoque pedagógico, flexible y sostenible

- Reducción del número de aspectos supervisados.
- Priorización de aquellos con mayor relevancia pedagógica.
- Transición hacia modelos muestrales, flexibles y adaptativos, manteniendo la coherencia institucional.

Este rediseño permite maximizar el impacto formativo de la supervisión y superar las limitaciones operativas del modelo censal.

2. Coordinación operativa y planificación sostenible

- Integración de PRIO1 con otras actuaciones (HO1, HO2.1).
- Extensión de la actuación a todo el curso escolar.
- Refuerzo del asesoramiento técnico como eje estratégico del trabajo inspector, alineado con la Orden de 13 de julio de 2007.

Este enfoque garantiza un modelo sostenible, con mayor calidad técnica y mayor capacidad de devolución pedagógica.

3. Innovación tecnológica y fortalecimiento del impacto institucional

- Rediseño del módulo Séneca, incorporando la capacidad de registrar valoraciones cualitativas, observación pedagógica y generación de informes interpretativos.
- Ampliación de la actuación PRIO1 a otras tipologías educativas (FP privada, CEPER, EOE), garantizando instrumentos específicos y adecuados.

Este bloque de propuestas fortalece el papel de la Inspección como motor de mejora, garante de la calidad y agente de desarrollo institucional.

Conclusión final

La actuación PRIO1 se consolida como un dispositivo estratégico clave en la configuración de un modelo de supervisión con sentido pedagógico, riguroso desde el punto de vista normativo, pero orientado a la mejora continua y al desarrollo organizativo de los centros.

Las memorias provinciales confirman su alto valor técnico y su potencial como herramienta de observación estructural del sistema educativo. No obstante, se advierte la necesidad de superar los límites del enfoque formalista, reforzar la capacidad interpretativa de los informes y avanzar hacia un modelo más flexible, sostenible y pedagógicamente robusto.

Dotar a PRIO1 de una planificación interterritorial coherente, instrumentos flexibles, trazabilidad técnica y capacidad real de devolución pedagógica es una condición imprescindible para que el conocimiento generado fortalezca la legitimidad institucional de la Inspección Educativa y amplifique su impacto formativo en el sistema educativo andaluz.

Actuación Prioritaria 2. Evaluación y seguimiento sobre una muestra de centros docentes, servicios, programas y actividades del sistema educativo (PRIO 2)

La evaluación para la mejora educativa es una competencia específica de la Inspección Educativa definida en la Orden de 13 de julio de 2007, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la Inspección educativa de Andalucía. Anexo I. Desarrollo de los cometidos competenciales de la inspección educativa:

Evaluación para la mejora: valoración diagnóstica compartida, con efecto de propuesta de mejora y de introducción de innovaciones y de reconocimiento de logros.

La evaluación para la mejora está vinculada estrechamente al Asesoramiento técnico que según recoge el Anexo I citado, tiene efectos:

Asesoramiento técnico: efectos de innovación, formación y cualificación derivados de acciones de supervisión y de evaluación en centros educativos sostenidos con fondos públicos y centros privados dirigido a la mejora de los procesos que realizan los centros y la mejora de los resultados académicos del alumnado.

I. Planificación de la Actuación en el seno de los Equipos de Zona, Equipo de Coordinación Provincial.

N.º Centros de la muestra	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Andalucía
CEIP	7	11	9	7	5	9	12	15	75
CEPR				1					1
CPR	1			1	1		1		4
CEI									
IES	3	6	6	6	6	5	9	11	52
Total, número de centros provincia	11	17	15	15	12	14	22	26	132

Valoración técnica de la fase de planificación de la Actuación PRIO2 (2023-2024)

Evaluación y seguimiento sobre una muestra de centros docentes, servicios, programas y actividades del sistema educativo andaluz.

Consideraciones técnicas sobre la fase de planificación

1. Organización y diseño técnico de la actuación

La planificación de PRIO2 se ha sustentado en un modelo técnico compartido, desarrollado a partir de las directrices de la Resolución de 2 de agosto de 2023, con aplicación homogénea en los ocho servicios provinciales. La distribución muestral ha priorizado centros El diseño ha priorizado centros con dirección en fin de mandato, garantizando equilibrio territorial y tipológico (CEIP e IES), así como visitas mínimas a aulas y revisión de programaciones en los ámbitos clave del currículo. Este diseño compartido ha ofrecido una base sólida para asegurar la trazabilidad, equidad, comparabilidad de los resultados, aunque con distintas adaptaciones provinciales en función de la carga funcional y la estructura organizativa del servicio.

2. Integración funcional con la Actuación Homologada HO2.1

La articulación entre PRIO2 Y HO2.1 ha sido uno de los principales avances técnicos del curso. Se han desarrollado modelos integrados que permiten compartir evidencias e instrumentos técnicos, optimizando recursos. Todas las provincias han valorado positivamente esta integración, que ha permitido:

- Compartir evidencias y aprovechar datos comunes.
- Homogeneizar criterios, informes y herramientas (especialmente mediante el uso de Séneca).
- Reducir duplicidades y optimizar recursos humanos y técnicos.

Provincias como Sevilla, Jaén y Granada han liderado la implantación plena de este modelo, mientras que otras (Almería, Córdoba) han identificado limitaciones derivadas de la carga operativa o del tamaño de la muestra.

Esta integración ha reforzado la coherencia institucional del Plan General, permitiendo vincular la evaluación del desempeño de la dirección con la calidad de los procesos organizativos y pedagógicos del centro.

3. Reuniones de trabajo con centros y asesoramiento pedagógico

Las reuniones desarrolladas en las tres fases (inicial, intermedia y de devolución) han sido clave para:

- Facilitar la comprensión y desarrollo de la actuación.
- Asesorar sobre currículo, evaluación, organización escolar y liderazgo pedagógico.
- Favorecer la cultura de autoevaluación y mejora continua en los centros.

Se destacan prácticas diferenciales:

- Córdoba: asesoramiento específico sobre currículo y organización.
- Granada: modelo mixto con reuniones intermedias y de devolución combinadas.
- Jaén: enfoque reflexivo orientado a la mejora pedagógica.
- Málaga: agendas diferenciadas según tipología de centro y necesidades detectadas.

Este componente refuerza la función asesora de la Inspección, en línea con lo dispuesto en la Orden de 13 de julio de 2007, superando un modelo centrado exclusivamente en el control normativo y han favorecido la cultura de la autoevaluación y han fortalecido el liderazgo pedagógico.

4. Participación activa de las Áreas Específicas de Trabajo

Las Áreas han tenido un papel decisivo en:

- La elaboración de rúbricas, criterios de valoración e instrumentos técnicos.
- El asesoramiento especializado en aspectos curriculares, normativos y organizativos.
- La integración con otras actuaciones (PRIO1, HO1, HO2.1).

Provincias como Granada, Sevilla, Jaén y Huelva proponen reforzar la coordinación vertical (Inspección General- Servicios Provinciales - Áreas), **como palanca para homologar procesos, asegurar la calidad técnica y consolidar modelos de seguimiento más eficientes.**

5. Seguimiento técnico y utilización de herramientas

Provincias como Sevilla, Córdoba y Granada destacan la implantación de un seguimiento regular y sistemático mediante Reuniones zonales de control técnico, uso combinado de plataformas (Séneca, Tramitador, repositorios internos) y repositorios comunes y accesibles de instrumentos homologados. Documentación estructurada y trazable.

Limitaciones:

- Provincias como Jaén advierten que las restricciones del módulo Séneca (escasa flexibilidad, ausencia de automatismos, perfiles limitados) reducen la eficacia operativa y la explotación cualitativa de los datos.

Necesidades detectadas:

- Automatización de informes.
- Perfiles diferenciados según funciones (coordinación, zonas, áreas).
- Repositorios comunes de instrumentos homologados.
- Mejora de las funcionalidades para el registro de evidencias cualitativas.

Valoración técnica global de la planificación

La planificación de PRIO2, alineada con los principios de mejora continua, trazabilidad y control de calidad del sistema educativo andaluz. La incorporación estructurada de los cuatro pilares – enfoque sistémico, colaboración funcional, capacidad operativa y adaptación institucional- confirma su coherencia técnica, su legitimidad como práctica evaluadora y su potencial transformador.

1. Enfoque sistémico y articulado

La planificación se aplica un marco común regulado, asegurando coherencia territorial: criterios comunes de selección; integración con otras actuaciones del PGA que permiten una lectura global del funcionamiento institucional; el uso del Sistema de Información Séneca como plataforma de trazabilidad (aunque con limitaciones) refuerza la lógica de ciclo evaluativo completo: planificación, implementación, seguimiento y devolución y mejora.

2. Colaboración funcional y trabajo colegiado.

El desarrollo de la actuación ha estado marcado por una fuerte implicación colectiva:

- Coordinación efectiva entre equipos de zona, equipos de coordinación y Áreas Específicas.
- Producción técnica de alto valor en provincias como Granada, Málaga y Córdoba, que refuerzan la calidad del proceso supervisado.
- Cooperación interáreas que enriquece la interpretación técnica y fortalece la función asesora.

3. Alta capacidad operativa y adaptabilidad funcional.

Aunque existen tensiones por la carga de trabajo, la planificación evidencia una alta capacidad de ejecución:

- Provincias como Huelva y Málaga han demostrado una alta capacidad de ejecución.
- Estrategias de ajuste funcional eficaces en Córdoba y Jaén, mediante planificación por fases, distribución de carga o reducción selectiva de muestra.
- Herramientas compartidas, plantillas, formatos de seguimiento y reuniones periódicas han permitido mantener un seguimiento constante y riguroso.

4. Adaptación institucional y contextualización operativa

La planificación ha mostrado un importante nivel de contextualización. Las memorias evidencian cómo cada provincia ha incorporado criterios diferenciales:

- Huelva: prioriza indicadores de riesgo escolar.
- Granada: ajusta muestra para mantener equilibrio y calidad.
- Cádiz y Almería: refuerzan el diagnóstico con reuniones específicas con responsables docentes.
- Málaga: implementa agendas diferenciadas por centro y tipo de reunión.
- Jaén: adapta la carga operativa mediante reducción proporcional de la muestra.

Esta capacidad de adaptación no debilita la estandarización, sino que la fortalece, permitiendo mantener la equidad y la pertinencia técnica del modelo.

Valoración general final

La planificación de la actuación PRIO2:

La actuación responde a una lógica técnica unificada, rigurosa y coherente, basada en criterios comunes y herramientas compartidas, lo que asegura alineación interna con el Plan General de Actuación. El diseño de la muestra, el uso de evidencias contrastadas, la estandarización de instrumentos y la integración con otras actuaciones otorgan rigurosidad evaluativa y operatividad real. Por otro lado el asesoramiento contextualizado, la devolución de resultados, el trabajo con equipos directivos y la mejora progresiva de instrumentos, la Inspección asume un rol como agente de cambio educativo, consolidando una cultura de evaluación formativa e institucionalmente coherente.

No obstante, se hace imprescindible avanzar en la modernización de las herramientas digitales, la homologación interterritorial de procesos y la consolidación de un modelo de seguimiento más cualitativo, automatizado y pedagógicamente robusto.

2. Resultados de la Actuación Prioritaria 2

Objetivo estratégico 1.2. Evaluar los procesos que desarrollan los centros
Indicador de proceso 4. N.º de centros evaluados por enseñanza, provincia, Andalucía

N.º Centros evaluados	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Andalucía	Nº centros Evaluados % total
CEIP	7	11	9	7	5	9	12	15	75	104%
CEPR				1					1	
CPR	1			1	1		1		4	
CEI										
IES	3	6	6	6	6	5	9	11	52	101%
Total, número de centros provincia	11	17	15	9	12	14	22	26	132	97,72%

Valoración técnica del Indicador de Proceso 4: Número de centros evaluados por enseñanza, provincia y Andalucía. Actuación Prioritaria 2 (PRIO2) – Curso 2023-2024

Análisis técnico del indicador

La planificación y ejecución de la Actuación PRIO2 ha permitido alcanzar un grado de cobertura del **97,72 %** sobre el total de los **132 centros previstos** en la muestra andaluza. Este dato refleja una **alta eficacia operativa del modelo de intervención**, sustentado en los principios establecidos en la **Resolución de 2 de agosto de 2023**, que orienta la actuación hacia la evaluación de procesos clave en los centros con dirección en fin de mandato.

1. Cobertura por enseñanzas

- La mayor representatividad corresponde a los **CEIP**, con **75 de 78 centros evaluados (97,5 %)**, lo que garantiza la fiabilidad del análisis en el segmento de educación infantil y primaria, en línea con el enfoque muestral regulado.
- En **educación secundaria**, se ha alcanzado una cobertura del **98,07 % (52 de 53 IES)**, dato que refuerza la robustez metodológica del indicador, especialmente en un ámbito donde se supervisan procesos complejos (desarrollo curricular, evaluación del alumnado y convivencia escolar).
- La inclusión de **CPR y CEPR ha sido residual (5 centros)**, lo que constituye una **limitación metodológica significativa** en términos de representatividad, especialmente para el contexto rural y de enseñanza agrupada.

- Se constata la **ausencia total de CEI** en la muestra, lo que debilita la capacidad del indicador para valorar la implantación curricular en la etapa de educación infantil, un aspecto clave en el desarrollo competencial temprano.

2. Distribución territorial

- Las provincias de **Sevilla (26), Málaga (22) y Cádiz (17)** concentran el 50 % de la muestra, hecho que se explica por su mayor peso estructural dentro del sistema educativo andaluz.
- Provincias como **Granada (9) y Almería (11)** presentan muestras más reducidas, pero técnicamente suficientes en términos relativos.

El análisis territorial muestra un adecuado equilibrio operativo en función de la dimensión provincial, aunque es necesario reforzar los criterios de proporcionalidad y diversificación en futuras planificaciones.

3. Valoración interpretativa del indicador

- El **alto porcentaje de ejecución (97,72 %)** garantiza la **validez técnica y la fiabilidad operativa del indicador**, proporcionando una base sólida para la extracción de conclusiones representativas a nivel autonómico sobre los procesos evaluados: **desarrollo curricular, evaluación del alumnado, convivencia y autoevaluación.**
- **Limitación metodológica:** la escasa inclusión de **CPR y CEPR**, junto con la **ausencia de CEI**, supone un déficit de cobertura que **reduce la capacidad del indicador para reflejar con plena fidelidad la diversidad del sistema educativo andaluz, especialmente en los ámbitos rural y de educación infantil.**
- Este déficit no invalida los resultados obtenidos, pero **condiciona su generalización** a determinados contextos, por lo que se considera necesario **ajustar el diseño muestral** en cursos siguientes.

4. Elementos diferenciales provinciales

- **Sevilla** destaca con el mayor volumen absoluto de centros evaluados (**26 centros**), lo que evidencia una capacidad organizativa notable y una aplicación rigurosa de los criterios de selección.
- Las provincias de **Jaén, Córdoba y Huelva** presentan niveles de ejecución superiores a la media andaluza en términos porcentuales, reflejando una **planificación eficiente y una correcta adecuación del esfuerzo operativo a los objetivos de la actuación.**
- La capacidad de adaptación funcional en provincias con menor carga estructural, como **Granada o Almería**, demuestra que el modelo es técnicamente sólido, aunque requiere ajustes en la cobertura por tipología de centro.

Conclusión final

El análisis del **Indicador de Proceso 4** demuestra que la fase de planificación y ejecución de PRIO2 se alinea con los principios de **mejora continua, equidad, trazabilidad técnica y desarrollo institucional.**

Se consolida un modelo de supervisión **sólido, eficiente y alineado con la función asesora de la Inspección**, pero con **márgenes de mejora orientados a la diversificación muestral, la equidad territorial y el fortalecimiento de la cultura evaluativa.**

Estas mejoras permitirán que PRIO2 no solo actúe como dispositivo de control y evaluación, sino como una herramienta estratégica de **transformación pedagógica, desarrollo organizativo y mejora del liderazgo en los centros educativos.**

2.1. Indicador de Resultados Centros Educación Primaria. (78 Centros)

Objetivo estratégico 1.2. Evaluar los procesos que desarrollan los centros
Indicador de resultados. Grado de cumplimiento. Por proceso, aspectos, cuestiones a nivel provincial, andaluz.

Esta valoración tiene como objeto **analizar en profundidad el desarrollo y grado de adecuación del currículo en los centros de Educación Primaria andaluces**, conforme al marco normativo vigente y en el contexto de la actuación prioritaria 2 P.02.01 del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa. **Este análisis incluye una valoración técnico-pedagógica por aspectos, la interpretación de los efectos detectados y un plan de intervención ajustado a las necesidades detectadas.** Las valoraciones por cada nivel son:

Nivel 4. Cumplimiento excelente de los estándares. Se considera que se han alcanzado todos los estándares cumplido todos los estándares establecidos de manera excelente. (91 al 100 %). Se pueden compartir buenas prácticas y servir de modelo a seguir.

Nivel 3. Cumplimiento adecuado Se cumplen la mayoría de los estándares, pero hay áreas que podrían mejorarse. (61 al 90 %). Se recomienda realizar revisiones periódicas para asegurar el mantenimiento del nivel de cumplimiento.

Nivel 2. Necesita algunas mejoras. Se cumplen algunos estándares, pero hay deficiencias significativas que deben abordarse. Es necesario desarrollar un plan de acción para abordar las mejoras necesarias. (31 al 60%)

Nivel 1. Requiere una reestructuración total, Se cumplen muy pocos o ningún estándar, lo que indica problemas fundamentales. Se recomienda una evaluación exhaustiva y un rediseño de las estrategias implementadas. (0 al 30 %)

Proceso: 02.01. Diseño y desarrollo del currículo (78 centros Primaria) (PRIO2)

Tabla 2. Detalle de los niveles de logro de los aspectos y grado de cumplimiento de las cuestiones de cada aspecto.

Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel 4	%
P.02.01	Proyecto Educativo. Diseño y desarrollo del currículo (79)	Verificar que el PE concreta los elementos curriculares obligatorios (perfil, currículo, optativas, etc.).	2	2,56%	14	17,95%	40	51,28%	22	28,21%
P.02.01	Proyecto Educativo. Estructura curricular	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES. SOB LOS ELEMENTOS CURRICULARES DEL PROYECTO EDUCATIVO					Cumplen	%	No cum- plen	%
		1.El Proyecto educativo contempla qué tipo de perfil de alumnado se quiere conseguir en el centro, a través de la formulación de principios, valores y objetivos propios.					67	86,00 %	11	14,00 %
		2. El Proyecto educativo contempla cómo se concretan los principios y objetivos que definen a la comunidad educativa, cómo se desarrollan a través de actuaciones propias					69	88,00 %	9	12,00 %
		3. Proyecto educativo contempla cómo se concreta el currículo en el centro, a través de programas, planes o saberes básicos propios.					51	65,00 %	27	35,00 %
		4.El Proyecto Educativo contempla cómo se estructura el plan de estudios (incluidos proyectos interdisciplinares) para conseguir los objetivos previstos por el centro.					48	66,00 %	25	34,00 %

	5. El Proyecto Educativo contempla los criterios para determinar las dificultades en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado.	39	52,00 %	36	48,00 %
	6. El Proyecto Educativo establece criterios para garantizar la media hora de lectura y para desarrollar específicamente la competencia en comunicación lingüística.	69	88,00 %	9	12,00 %
	7. El Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica ha establecido criterios para la planificación del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.	52	68,00 %	25	32,00 %
	8. Los planes o programas tienen reflejo en el Proyecto Educativo en caso de que sea necesario (P1) y dan respuesta a los objetivos previstos por el centro.	66	89,00 %	8	11,00 %
	9. El Proyecto Educativo contempla los criterios de calificación, es decir, cómo se obtienen las calificaciones a partir de los criterios de evaluación. Además, los criterios de calificación y evaluación se sustentan en las acciones que describen los criterios de evaluación.	50	65,00%	27	35,00 %
	10. Proyecto Educativo establece el procedimiento mediante el cual se harán públicos los criterios y procedimientos de evaluación y promoción, así como los instrumentos que se aplicarán para la evaluación de los aprendizajes de cada área.	61	78,00%	17	22,00 %
	11. El Proyecto Educativo establece el sistema de participación del alumnado y de los padres, madres o personas que ejerzan su tutela legal en el desarrollo del proceso de evaluación.	63	81,00%	15	19,00 %

Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel 4	%
P.02.01	Programaciones didácticas (314)	Verificar que los elementos curriculares están correctamente desarrollados en las programaciones	16	5,07%	58	18,47%	167	53,18%	73	23,24%
	Programaciones (314)	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES. SOBRE LOS ELEMENTOS EN LAS PROGRAMACIONES					Cum- plen	%	No cum- plen	%
		1. La concreción de los saberes básicos de la materia o ámbito es acorde al proyecto educativo y a los planes y programas que se desarrollan en el centro.					242	81,565	72	18,44%
		2. La distribución temporal de los elementos curriculares a lo largo del curso es realista, adecuada a la distribución de semanas por trimestre escolar.					225	79,50%	89	20,50%
		3. La planificación del tratamiento de los elementos curriculares de los planes y programas está integrada con el resto de elementos curriculares de la programación.					194	57,00%	110	43,00%
		4. Hay criterios concretos sobre el tratamiento de la competencia en comunicación lingüística en la programación didáctica que siguen las pautas determinadas en el Proyecto Educativo del centro.					171	67,54%	64	32,46%
		5. Los principios pedagógicos se encuentran desarrollados en la programación. Si existe algún principio pedagógico de la etapa especialmente relevante por estar vinculado a los objetivos generales del centro a través de planes y programas y se encuentra detallado y desarrollado conforme a lo dispuesto en el Proyecto educativo.					202	78,22	39	21,78%
		6. Se programan medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales en el desarrollo de la materia o ámbito, conforme a lo detallado en el Proyecto Educativo.					255	79,89%	59	20,11%
		7. Se detallan recursos y materiales para el correcto desarrollo de el área o ámbito y son coherentes con las situaciones de aprendizaje y las competencias específicas de el área que se proponen.					278	88,32%	28	11,78%
		8. Se detallan estrategias metodológicas para el tratamiento de la ccl, en los descriptores que desarrollen las áreas o ámbitos evaluados.					278	88,22%	28	11,78%
		9. Se detallan indicadores para evaluar el desarrollo de las programaciones didácticas para las áreas o ámbito.					147	41,18%	161	58,82%

Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel 4	%
P02.01	Programaciones de aula observadas (314)	Comprobar la coherencia entre programación didáctica y su aplicación en el aula.	16	5,07%	58	18,47%	167	53,18%	73	23,24%
P02.01	Programaciones de aula observadas (314)	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES. OBSERVADAS EN LAS AULAS					Cum- plen	%	No cum- plen	%
		1. La relación de los elementos curriculares de la materia o ámbito se encuentra presente en la planificación del aula (competencia, descriptor, criterio, saber básico)					245	80,61%	66	19,39%
		2. La concreción de los saberes básicos del área o ámbito es acorde a lo determinado en la programación.					255	78,33%	60	21,67%
		3 Los principios pedagógicos se concretan en la práctica docente, especialmente, los criterios de planificación de la media hora de lectura establecidos en el centro se aplican en el desarrollo ordinario de las clases en las aulas visitadas					284	95,11%	26	4,89%
		4. Los instrumentos empleados en la evaluación de el área o ámbito son variados (al menos tres), son coherentes con las situaciones de aprendizaje, con los criterios de evaluación y con las competencias específicas del área.					286	85,67%	28	14,31%
		5. Los criterios de evaluación son conocidos por el alumnado y la calificación es acorde a los criterios establecidos en la programación didáctica.					227	72,50%	83	27,50%
		6. Se llevan a cabo medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales en el desarrollo de el área o ámbito, conforme a lo detallado en la programación didáctica.					234	76,71%	76	23,29%
		7. Se usan recursos y materiales para el correcto desarrollo de el área o ámbito y son coherentes con las situaciones de aprendizaje y las competencias específicas del área que se proponen. Lengua Castellana					286	85,67%	28	14,31%
		8. Se aplican estrategias metodológicas para el tratamiento de la competencia en comunicación lingüística y ésta es evaluada conforme a los criterios de evaluación que tiene asociados y recogidos en la programación. Lengua Castellana					262	86,18%	51	13,82
		9. El desarrollo de los planes y programas en el aula está integrado con el resto de los elementos curriculares determinados en la programación. Lengua Castellana					239	58,33%	139	41,72%
Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel 4	%
P.01.07	Autoevaluación AP02.01 Diseño y desarrollo del currículo (79)	Supervisar que existen mecanismos de autoevaluación con evidencias y propuestas de mejora.	2	2,53%	10	12,66%	29	36,71%	38	48,1%
P.01.07	Autoevaluación P.02.01 Diseño y desarrollo del currículo	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES SOBRE AUTOEVALUACIÓN DEL PROCESO 02.01.					Cum- plen		No cum- plen	
		1. Como resultado de los procesos de autoevaluación se identifican logros y dificultades sobre la organización y el funcionamiento del centro y sobre las medidas de atención a la diversidad, así como de los programas que desarrollan.					67	85,00 %	12	15,00 %
		2. Como resultado de los procesos de autoevaluación se identifican logros y dificultades relativos al desarrollo del proceso de diseño y concreción curricular. y en su caso, se realizan propuestas de mejora.					67	85,00 %	12	15,00 %
		3. Como resultado de los procesos de evaluación de resultados escolares se identifican logros y dificultades relativos a la evaluación de desempeños del alumnado.					63	80,00 %	16	20,00 %

Análisis del Proceso P.02.01: Diseño y desarrollo del currículo (78 centros Primaria)

Introducción

La análisis realizado de este proceso en 78 centros de Educación Primaria ha permitido identificar el grado de adecuación técnica y funcional de los elementos clave del currículo (Proyecto Educativo, programaciones didácticas, su aplicación en el aula y mecanismos de autoevaluación). El análisis no solo constata el cumplimiento normativo, sino que aporta una lectura interpretativa de sus efectos y limitaciones, orientada a la toma de decisiones de mejora.

Aspecto 1: Proyecto Educativo

Objeto: Verificar que el Proyecto Educativo concreta los elementos curriculares obligatorios.

Valoración global: Nivel 3 – Cumplimiento adecuado. El 79,49 % de los centros se sitúan en niveles 3 y 4, predominando el nivel 3 (51,28 %).

Fortalezas:

- Inclusión de objetivos y principios propios del centro: 88 %.
- Reflejo de planes y programas que dan respuesta a los objetivos institucionales: 89 %.
- Participación de alumnado y familias en el proceso de evaluación: 81 %.
- Publicación de criterios e instrumentos de evaluación: 78 %.

Dificultades:

- Escasa definición de criterios para abordar dificultades en CCL: 52 %.
- Débil concreción del currículo en el PE mediante programas o planes propios: 65 %. ***Estas limitaciones en la concreción del currículo, abordadas de forma específica en la consideración sobre la articulación curricular, reflejan una debilidad estructural con impacto directo en la capacidad del PE para actuar como eje vertebrador del proyecto institucional.***
- Estructura del plan de estudios con insuficiente desarrollo: 66 %.
- Criterios de calificación no suficientemente fundamentados: 65 %.

Interpretación:

El Proyecto Educativo presenta una estructura coherente con los principios y objetivos del centro, incorporando de forma satisfactoria los planes y programas institucionales. No obstante, la escasa definición de criterios para atender dificultades en CCL (52%) y la débil concreción curricular (65%) reducen su funcionalidad como herramienta articuladora del currículo. Además, **la falta de desarrollo en el plan de estudios y la imprecisión en los criterios de calificación comprometen su operatividad como guía técnica de las decisiones pedagógicas.**

Implicaciones funcionales:

El PE tiende a actuar como un documento formal más que como un marco operativo, lo que limita su capacidad para integrar la acción educativa en torno a objetivos compartidos. La falta de concreción curricular y de fundamentos claros para la evaluación y calificación debilita su potencial regulador y dificulta su función como eje vertebrador de los procesos de planificación, enseñanza y seguimiento del aprendizaje

Aspecto 2: Programaciones didácticas

Objeto: Verificar que los elementos curriculares están correctamente desarrollados en las programaciones.

Valoración global: Nivel 3 – Cumplimiento adecuado. El 76,42 % de los centros se sitúan en niveles 3 y 4.

Fortalezas:

- Concreción adecuada de saberes básicos en relación al PE: 81,56 %.
- Recursos coherentes con los aprendizajes y competencias: 88,32 %.

- Estrategias metodológicas claras para el tratamiento de la CCL: 88,22 %.
- Medidas de atención a la diversidad presentes en la mayoría de los casos: 79,89 %.
- Inclusión de principios pedagógicos alineados con el PE: 78,22 %.

Dificultades:

- Escasa definición de indicadores para evaluar la programación: 41,18 %.
- Integración insuficiente de los elementos de planes y programas con el resto del currículo: 57 %.

Interpretación técnica:

Las programaciones se presentan como documentos técnicamente consistentes, alineados con el Proyecto Educativo en cuanto a contenidos, recursos y metodologías. Sin embargo, **la falta de indicadores evaluativos precisos (41,18%) dificulta la recogida sistemática de evidencias y la objetivación del aprendizaje. Además, la débil integración de los programas institucionales (57%) refleja una fragmentación que compromete la coherencia global del diseño didáctico.**

Implicaciones funcionales:

La programación, aun siendo técnicamente correcta, muestra limitaciones operativas en su dimensión evaluativa y organizativa. Esta situación debilita su rol como herramienta integradora y reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje. **Sin una evaluación planificada de forma competente y sin una articulación efectiva de los programas, se reduce su capacidad para orientar decisiones pedagógicas fundamentadas y para impulsar la mejora educativa de forma sostenida.**

Aspecto 3: Observación en el aula

Objeto: Verificar la coherencia entre la planificación y la práctica docente.

Valoración global: Nivel 3 – Cumplimiento adecuado. El 83,16 % de los registros se sitúan en niveles 3 y 4.

Fortalezas:

- Aplicación práctica de principios pedagógicos: 95,11 %.
- Evaluación con instrumentos variados y coherentes: 85,67 %.
- Tratamiento específico de la CCL conforme a los criterios de la programación: 86,18 %.
- Uso de recursos pertinentes y alineados con las situaciones de aprendizaje: 85,67 %.

Dificultades:

- Débil integración de los planes y programas en el desarrollo de aula: 58,33 %.
- Conocimiento parcial de los criterios de evaluación por parte del alumnado: 72,5 %.

Interpretación técnica:

La actividad docente observada muestra una implementación eficaz de los principios pedagógicos y un uso coherente de los recursos. Sin embargo, se detecta escasa presencia efectiva de planes y programas institucionales en el aula y una comunicación insuficiente de los criterios de evaluación al alumnado, **lo que afecta la transparencia del proceso y la implicación del estudiante.**

Implicaciones funcionales:

El aula funciona como espacio de aplicación eficaz, pero en parte desconectado del marco institucional y con déficit de transparencia evaluativa. La falta de integración de planes y la escasa comprensión por parte del alumnado de los criterios que rigen su evaluación comprometen la eficacia del proceso y su función formativa. **Es necesario fortalecer la conexión entre planificación y práctica, así como fomentar una mayor participación del alumnado en el proceso evaluador.**

Aspecto 4: Autoevaluación del proceso

Objeto: Supervisar la existencia de mecanismos de autoevaluación con evidencias y propuestas de mejora.

Valoración global: Nivel 4 – Cumplimiento excelente. El 84,81 % de los centros se sitúa en niveles 3 y 4, destacando el nivel 4 (48,1 %).

Fortalezas:

- Identificación de logros y dificultades organizativas, metodológicas y de atención a la diversidad: 85 %.
- Propuestas de mejora concretas sobre el diseño y concreción curricular: 85 %.
- Revisión de resultados de aprendizaje con identificación de áreas críticas: 80 %.

Dificultades:

- En algunos centros la autoevaluación carece de sistematización y no alimenta suficientemente los procesos de mejora curricular.

Interpretación:

La autoevaluación se encuentra generalizada como práctica institucional, articulando un análisis de los logros y dificultades. Sin embargo, en una parte de los centros la falta de sistematización limita su capacidad para retroalimentar de manera efectiva los procesos de mejora curricular.

Implicaciones funcionales:

La autoevaluación, aunque presente y bien orientada, no siempre se convierte en un instrumento cíclico de mejora. Su impacto se ve mermado cuando no retroalimenta estructuralmente los procesos de planificación y revisión del currículo. **Para fortalecer su funcionalidad, es clave vincularla con mecanismos estables de seguimiento y ajuste curricular, garantizando su proyección práctica en la mejora institucional.**

Consideración adicional: Implicaciones estructurales de la articulación curricular. Impacto sobre la mejora y la equidad

El análisis del proceso P.02.01 permite constatar que la escasa articulación entre el Proyecto Educativo, las programaciones didácticas y la práctica de aula constituye una debilidad estructural, con impacto directo tanto en la calidad de los aprendizajes como en la capacidad de los centros para garantizar la equidad educativa.

Cuando los distintos niveles de planificación (institucional, didáctica y operativa) no mantienen una coherencia pedagógica y funcional sólida, el currículo pierde su capacidad para actuar como herramienta efectiva de organización y mejora del aprendizaje.

Aunque cada nivel presenta elementos formales aceptables, la transferencia real desde el Proyecto Educativo hasta la práctica en el aula es insuficiente. Esto genera implicaciones operativas significativas:

- Limita la capacidad del PE para actuar como eje vertebrador del proyecto institucional, quedando reducido a un documento formal.
- Debilita el papel de las programaciones como instrumentos de planificación integradora, especialmente en la incorporación efectiva de planes y programas.
- Dificulta que la práctica docente se desarrolle dentro de un marco claramente alineado con los objetivos institucionales y didácticos.

Impacto:

- Sobre la mejora de los aprendizajes:** La falta de coherencia curricular limita la intencionalidad formativa del proceso, compromete la calidad de la evaluación como herramienta de mejora y dificulta la personalización del aprendizaje.
- Sobre la equidad educativa:** Compromete la capacidad de respuesta a las necesidades de alumnado

vulnerable, especialmente cuando las medidas de atención a la diversidad no se aplican de manera coherente desde el PE hasta el aula.

Conclusión técnica:

Esta situación obliga a reforzar la coherencia vertical del currículo, garantizando que los principios, objetivos y estrategias definidos en el PE se reflejen operativamente en las programaciones y en la práctica de aula. Este fortalecimiento es clave tanto para la mejora de los aprendizajes como para asegurar la equidad, la inclusión y la eficacia de la evaluación.

Recomendaciones técnicas y funcionales

Para los centros educativos:

- Consolidar la función articuladora del PE fortaleciendo su dimensión operativa y curricular.
- Reforzar la evaluación mediante indicadores claros, observables y contextualizados.
- Aumentar la implicación del alumnado en su evaluación mediante prácticas transparentes y formativas.

Para la Inspección Educativa:

- Acompañar técnicamente la revisión del PE y su alineación con las programaciones y la práctica.
- Supervisar específicamente la calidad del enfoque evaluativo y su coherencia en los tres niveles.
- Impulsar el uso estratégico de la autoevaluación para alimentar los procesos de planificación curricular.

Para la formación permanente del profesorado:

- Diseñar itinerarios formativos sobre evaluación por competencias e indicadores de logro.
- Capacitar en el uso pedagógico de la autoevaluación como herramienta para la mejora institucional.
- Promover experiencias de diseño curricular integrado que fortalezcan la coherencia vertical del sistema educativo.

Proceso: 03.01. Evaluación de los desempeños del alumnado (78 centros Primaria) PRIO2

Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel4	%
P.03.01	Proyecto Educativo y evaluación (78)	Verificar que el PE incluye procedimientos de evaluación, calificación, participación y comunicación.	6	7,69%	15	19,23%	34	43,59%	23	29,49%
P.03.01	Proyecto Educativo y evaluación	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES VINCULADAS CON LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN EL PROYECTO EDUCATIVO					Cumple n	%	No cumplen	%
		1. El Proyecto educativo contempla con qué procedimientos, instrumentos y herramientas se evalúa de manera general en el centro.					62	79,00 %	16	21,00 %
		2. El Proyecto Educativo contempla los criterios de calificación, es decir, cómo se obtienen las calificaciones a partir de los criterios de evaluación. Además, los criterios de calificación y evaluación se sustentan en las acciones que describen los criterios de evaluación.					50	65,00 %	27	35,00 %
		3. El Proyecto Educativo establece el sistema de participación del alumnado y de los padres, madres o personas que ejerzan su tutela legal en el desarrollo del proceso de evaluación.					63	81,00 %	15	19,00 %
		4. El Proyecto Educativo establece el procedimiento mediante el					61	78,00 %	17	22,00 %

		cual se harán públicos los criterios y procedimientos de evaluación y promoción, así como los instrumentos que se aplicarán para la evaluación de los aprendizajes de cada área								
		5. El Proyecto Educativo contempla cuáles son los niveles adecuados de los descriptores operativos y de las competencias específicas, para decidir sobre la promoción del alumnado.					40	52,00 %	37	48,00 %
		6. En el Proyecto Educativo se determina qué información se transmitirá a las familias sobre el proceso de aprendizaje del alumno, sobre sus posibles dificultades y esta información tiene reflejo en las actas de evaluación					66	86,00 %	11	14,00 %
		7. En la elaboración, modificación y aprobación del Proyecto Educativo participan los órganos de coordinación docente pertinentes.					66	85,00 %	12	15,00 %
Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel4	%
P.03.01	Programaciones Evaluación continua y final (314)	Comprobar que la evaluación está bien diseñada, y alineada a los criterios establecidos	12	3,82%	108	34,39%	96	30,57%	98	31,21%
P.03.01	Programaciones Evaluación continua y final (314)	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES SOBRE LA EVALUACIÓN CONTINUA Y FINAL EN DISTINTAS PROGRAMACIONES					Cumple n	%	No cumplen	%
		1. En la programación, se concreta el efecto de la evaluación inicial en la materia o ámbito, es decir, que la evaluación inicial tiene incidencia en la planificación de la evaluación.					196	50,56%	118	49,44%
		2. Los instrumentos empleados en la evaluación de el área o ámbito están detallados y son variados, coherentes con los criterios de evaluación y con las acciones que describe.					261	83,12%	53	16,87%
		3. Los criterios de evaluación se han determinado en indicadores observables y medibles de las acciones que describen.					323	84,78%	85	15,22%
		4. Los criterios de calificación del alumnado están detallados y son acordes a las acciones que describen los criterios de evaluación establecidos.					195	56,28%	115	43,72%
		5. La programación didáctica sigue las pautas establecidas en el Proyecto Educativo con respecto a lo que la evaluación se refiere.					283	66,00%	52	34,00%
		6. En la programación, se concreta el efecto de la evaluación inicial en el área o ámbito, es decir, que la evaluación inicial tiene incidencia en la planificación de la evaluación.					196	50,56%	118	49,44%
		7. La evaluación periódica de los programas de refuerzo tiene efectos en el desarrollo de los mismos. Se realiza la valoración del desarrollo de los mismos en el aula.					196	67,59%	102	32,41%
Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel 4	%
P.03.01	Observación en el aula evaluación del alumnado (314)	Verificar que la evaluación aplicada en el aula se ajusta a lo establecido en la programación didáctica.	9	2,86%	42	13,37%	145	46,17	118	37,57%
P.03.01	Observación Aula (314)	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES OBSERVADAS EN LAS AULAS en las áreas: Conocimiento del Medio, Matemáticas y Lengua Castellana					Cumple n	%	No cumplen	%
		1. Los instrumentos empleados en la evaluación de la materia o ámbito son variados (al menos tres), son coherentes con las situaciones de aprendizaje, con los criterios de evaluación y con las competencias específicas de la materia.								
		2. Al menos dos instrumentos evalúan desempeños, es decir, conocimientos, destrezas o actitudes de forma aplicada.					208	76,43%	32	23,57%
		3. Los criterios de evaluación aplicados son los determinados en la					287	96,50%	26	3,50%

		programación.								
		4. En el cálculo de las calificaciones se aplican los criterios de calificación previamente determinados en la programación.	213	60,67%	98	39,33%				
		5. El alumnado es conocedor de cómo se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las dificultades que inciden en el mismo. El docente realiza recomendaciones sobre su proceso de enseñanza- aprendizaje.	257	82,40	67	17,54%				
		6. La evaluación periódica de los programas de refuerzo tiene efectos en el desarrollo de los mismos. Se realiza la valoración del desarrollo de los mismos en el aula.	196	67,59%	102	32,41%				
Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel 4	%
P.01.07	Autoevaluación P03.01. Evaluación de los desempeños del alumnado (78)	Supervisar que el centro analiza los resultados del alumnado realiza autoevaluación de resultados y elabora memoria de autoevaluación con propuestas de mejora.	2	2,53%	17	21,52%	33	41,77%	27	34,18%
P01.07	Autoevaluación P03.01 Evaluación de los desempeños del alumnado (78)	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES. SOBRE ANÁLISIS DE RESULTADOS					Cumplen	%	No cumple	%
		1. El Plan de centro establece mecanismos de análisis de resultados de alumnado vinculándolo con los objetivos propios para la mejora y los rendimientos escolares.	62	79,00 %	16	21,00 %				
		2. Las programaciones didácticas analizadas recogen mecanismos de autoevaluación docente coherentes con la propuesta didáctica.	42	54,00 %	36	46,00 %				
		3. Los órganos de coordinación docente correspondientes analizan los resultados del alumnado	73	91,00%	7	9,00 %				
		4. Como resultado de los procesos de evaluación de resultados escolares se identifican logros y dificultades relativos a la evaluación de desempeños del alumnado.	63	80,00 %	16	20,00 %				

Análisis del Proceso. P.03.01: Evaluación de los desempeños del alumnado (78 centros Primaria)

El análisis de este proceso en 78 centros de Educación Primaria permite valorar el grado de consolidación del enfoque competencial de la evaluación, su concreción técnica en los documentos institucionales y su aplicación efectiva en la práctica docente. La lectura de los resultados ofrece una interpretación del impacto que tiene la evaluación en la mejora del aprendizaje y orienta propuestas de intervención ajustadas a las necesidades detectadas.

Aspecto 1: Proyecto Educativo

Objeto: Verificar que el PE incluye procedimientos de evaluación, calificación, participación y comunicación.

Valoración global: Nivel 3 – Cumplimiento adecuado. El 73,08 % de los centros se sitúa en los niveles 3 y 4, aunque solo el 29,49 % alcanza el nivel 4.

Fortalezas:

- Procedimientos de evaluación y comunicación establecidos en el PE: 79 %.
- Participación de alumnado y familias en el proceso de evaluación: 81 %.
- Publicidad de los criterios y procedimientos de evaluación: 78 %.
- Información clara a las familias sobre dificultades y progresos del alumnado: 86 %.
- Participación de los órganos de coordinación docente en el diseño y aprobación del PE: 85 %.

Dificultades:

- Definición insuficiente de los criterios de calificación: 65 %.
- Escasa presencia de criterios para la toma de decisiones sobre la promoción en base a competencias específicas: 52 %.

Interpretación técnica: El Proyecto Educativo constituye un soporte sólido en términos de transparencia, participación y comunicación de la evaluación, estableciendo una estructura común para los agentes educativos. Sin embargo, las carencias en la formulación de criterios de calificación (65 %) y la falta de referencias claras a las decisiones de promoción basadas en competencias (52 %) evidencian una limitación en su potencial regulador. **Estas carencias generan incertidumbre en torno al uso del PE como herramienta para orientar decisiones académicas relevantes, diluyendo su función normativa y estratégica**

Implicaciones: Aunque el PE cumple una función de marco común, su capacidad para orientar prácticas evaluadoras concretas queda debilitada por la ambigüedad de sus elementos clave. La falta de criterios precisos compromete la coherencia entre evaluación, calificación y promoción, dificultando una interpretación compartida entre docentes y generando posibles inconsistencias en la aplicación de medidas académicas. Para garantizar un impacto efectivo, **el PE debe evolucionar de documento referencial a instrumento operativo que guíe con claridad la toma de decisiones educativas.**

Aspecto 2: Programaciones didácticas

Objeto: Comprobar que la evaluación está bien diseñada y alineada a los criterios establecidos.

Valoración global: Nivel 3 – Cumplimiento adecuado. El 61,78 % se sitúa en niveles 3 y 4, pero destaca un 34,39 % en nivel 2, lo que evidencia debilidades estructurales relevantes.

Fortalezas:

- Criterios de evaluación definidos en indicadores observables y medibles: 84,78 %.
- Instrumentos variados, detallados y coherentes con los criterios: 83,12 %.
- Seguimiento de los programas de refuerzo con impacto en su desarrollo: 67,59 %.
- Adecuación general a las pautas establecidas en el PE: 66 %.

Dificultades:

- Incidencia insuficiente de la evaluación inicial en la planificación: solo 50,56 %.
- Criterios de calificación no siempre detallados ni alineados: 56,28 %.

Interpretación técnica: Las programaciones didácticas evidencian un nivel adecuado de coherencia técnica, con avances en la formulación de criterios medibles (84,78 %) y en el uso de instrumentos pertinentes (83,12 %). Sin embargo, la escasa incorporación de la evaluación inicial (50,56 %) limita su capacidad diagnóstica, y la falta de concreción en los criterios de calificación (56,28 %) obstaculiza la alineación entre lo que se evalúa y lo que se califica. **Esta desconexión reduce el potencial de las programaciones como soporte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Implicaciones : El valor estratégico de las programaciones se ve comprometido por una brecha entre el diseño evaluativo y su aplicación pedagógica. La falta de diagnóstico inicial impide ajustar eficazmente la respuesta educativa a las necesidades reales del alumnado. Además, la falta de claridad en los criterios de calificación genera discontinuidades entre la evaluación del desempeño y su reflejo en los resultados académicos, debilitando la función formativa y orientadora de la evaluación.. **Para que la programación sea una herramienta**

efectiva, debe consolidarse como documento que articule planificación, intervención, seguimiento y mejora de forma integrada.

Aspecto 3: Observación en el aula

Objeto: Verificar que la evaluación aplicada en el aula se ajusta a lo establecido en la programación didáctica.

Valoración global: Nivel 4 – Cumplimiento excelente. El 83,74 % se sitúa en niveles 3 y 4, con un 37,57 % en el nivel más alto.

Fortalezas:

- Aplicación de los criterios de evaluación definidos en la programación: 96,5 %.
- Instrumentos aplicados en el aula variados y coherentes: 76,43 %.
- Evaluación formativa con retroalimentación: 82,4 %.
- Aplicación de criterios de calificación previamente determinados: 60,67 %.

Dificultades:

- Persisten desconexiones entre calificación final y los criterios establecidos.
- Aplicación desigual de los programas de refuerzo (67,59 %).

Interpretación técnica: La observación directa en el aula confirma un alto grado de alineación entre la programación y la práctica evaluadora, destacando la aplicación sistemática de criterios (96,5 %) y el uso de instrumentos diversos (76,43 %). La retroalimentación está presente de forma generalizada (82,4 %), lo que sugiere una incorporación efectiva de la evaluación formativa. **Sin embargo, la persistente debilidad en la aplicación coherente de los criterios de calificación (60,67 %) indica una ruptura parcial entre el enfoque planificado y su ejecución real, especialmente en el cierre del proceso evaluador, afectado a las medidas de refuerzo comprometiendo sus efectividad y, por extensión, la equidad del proceso educativo.**

Implicaciones: La evaluación en el aula está consolidada desde un enfoque formativo, pero la debilidad en la conexión entre criterios y calificación reduce su función orientadora y limita la comprensión del alumnado sobre su propio desempeño. Además, la gestión inconsistente de los programas de refuerzo genera riesgos en la atención a la diversidad y en la compensación de desigualdades.

Aspecto 4: Autoevaluación del proceso

Objeto: Supervisar que el centro analiza los resultados del alumnado, realiza autoevaluación y elabora propuestas de mejora.

Valoración global: Nivel 3 – Cumplimiento adecuado. El 75,95 % se concentra en niveles 3 y 4, con un 34,18 % en nivel 4.

Fortalezas:

- Análisis de resultados vinculado con objetivos de mejora: 79 %.
- Identificación de logros y dificultades en la evaluación de desempeños: 80 %.
- Implicación de los órganos de coordinación docente en el análisis de resultados: 91 %.

Dificultades:

- Menor presencia de mecanismos sistemáticos de autoevaluación docente en las programaciones: solo 54 %.

Interpretación técnica: El proceso de autoevaluación institucional está razonablemente consolidado, con una participación elevada de los órganos de coordinación (91 %) y una orientación clara hacia la mejora (79 %). Sin embargo, **la ausencia de mecanismos estables de autoevaluación individual del profesorado (54 %) revela**

una limitación estructural para integrar este proceso en la práctica docente cotidiana. Esta carencia resta profundidad al análisis colectivo y limita la capacidad de mejora personalizada a nivel de aula.

Implicaciones: El carácter institucional de la autoevaluación no se traduce siempre en un desarrollo efectivo a nivel de aula y de práctica docente. **Su escasa presencia como práctica individual restringe el cierre del ciclo de mejora, limitando la capacidad de ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera ágil y basada en evidencias.**

Conclusiones globales del proceso

La evaluación de los desempeños está razonablemente integrada en los documentos institucionales y en la práctica de aula, aunque persisten elementos de desajuste que condicionan su impacto real en la mejora del aprendizaje. Se constatan avances claros en la definición de criterios, en la transparencia y en la participación, lo que contribuye a la consolidación de una cultura evaluadora más robusta.

Las debilidades persisten especialmente en la formulación de los **criterios de calificación**, la integración de la **evaluación inicial como diagnóstico efectivo** y la gestión equitativa de los **programas de refuerzo**.

La **autoevaluación docente**, aunque presente en el plano institucional, no se encuentra suficientemente sistematizada como práctica habitual del desarrollo profesional.

Recomendaciones estratégicas

Para los centros de Primaria:

- Reforzar la formulación técnica de los criterios de calificación y asegurar su coherencia con los criterios de evaluación definidos.
- Incorporar sistemáticamente la evaluación inicial como elemento de diagnóstico y planificación.
- Potenciar la autoevaluación docente como práctica habitual vinculada a las programaciones didácticas y a la mejora continua del desempeño profesional.
- Asegurar el seguimiento y la aplicación efectiva y equitativa de los programas de refuerzo..

Para la Inspección Educativa:

- Evaluar la coherencia entre los documentos institucionales (PE, programaciones) y las prácticas reales en el aula.
- Acompañar técnicamente a los centros en la mejora de los criterios evaluativos y de los procedimientos de calificación.
- Incorporar el seguimiento sistemático de los programas de refuerzo como eje estratégico de la supervisión.

Para los planes de formación:

- Diseñar acciones específicas centradas en el desarrollo de criterios de evaluación y calificación técnicamente robustos.
- Incorporar formación en el diseño, uso y explotación de la evaluación inicial como herramienta diagnóstica para la mejora educativa.
- Desarrollar estrategias formativas para la implantación de la autoevaluación docente como práctica profesional sistemática y vinculada a la mejora de la práctica educativa.

PRIO2. Evaluación del Proceso: 03.01. Evaluación de los desempeños del alumnado (51 centros Secundaria)

Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel4	%
P.03.01	Proyecto Educativo y evaluación (51)	Verificar que el PE incluye procedimientos de evaluación, calificación, participación y comunicación.	3	5,88 %	8	15,69 %	24	47,06 %	16	31,37 %
P.03.01	Proyecto Educativo y evaluación (51)	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES VINCULADAS CON LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN EL PROYECTO EDUCATIVO					Cumple	%	No cumple	%
		1. El Proyecto educativo contempla con qué procedimientos, instrumentos y herramientas se evalúa de manera general en el centro.					39	76,47 %	12	23,53 %
		2. El Proyecto Educativo contempla los criterios de calificación, es decir, cómo se obtienen las calificaciones a partir de los criterios de evaluación. Además, los criterios de calificación y evaluación se sustentan en las acciones que describen los criterios de evaluación.					35	68,63 %	16	31,37 %
		3. El Proyecto Educativo establece el sistema de participación del alumnado y de los padres, madres o personas que ejerzan su tutela legal en el desarrollo del proceso de evaluación.					48	94,12 %	3	5,88 %
		4. El Proyecto Educativo establece el procedimiento mediante el cual se harán públicos los criterios y procedimientos de evaluación y promoción, así como los instrumentos que se aplicarán para la evaluación de los aprendizajes de cada área					41	80,39 %	10	19,61 %
		5. El Proyecto Educativo contempla cuáles son los niveles adecuados de los descriptores operativos y de las competencias específicas, para decidir sobre la promoción del alumnado.					21	42,86 %	28	57,14 %
		6. En el Proyecto Educativo se determina qué información se transmitirá a las familias sobre el proceso de aprendizaje del alumno, sobre sus posibles dificultades y esta información tiene reflejo en las actas de evaluación					43	84,31 %	8	15,69 %
		7. En la elaboración, modificación y aprobación del Proyecto Educativo participan los órganos de coordinación docente pertinentes.					47	92,16 %	4	7,84 %
Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel4	%
P.03.01	Programaciones Evaluación continua y final (204)	Comprobar que la evaluación está bien diseñada, y alineada a los criterios establecidos	18	8,82 %	61	29,90 %	51	25,00 %	74	36,27 %
.03.01	Programaciones Evaluación continua y final	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES SOBRE LA EVALUACIÓN CONTINUA Y FINAL EN DISTINTAS PROGRAMACIONES					Cumple n	%	No cumple n	%
		1. En la programación, se concreta el efecto de la evaluación inicial en la materia o ámbito, es decir, que la evaluación inicial tiene incidencia en la planificación de la evaluación.					105	53,05 %	96	48,52 %
		2. Los instrumentos empleados en la evaluación de el área o ámbito están detallados y son variados, coherentes con los criterios de evaluación y con las acciones que describe.					177	88,06 %	25	12,44 %
		3. Los criterios de evaluación se han determinado en indicadores observables y medibles de las acciones que					83	42,59 %	77	39,25 %

		describen.								
		4. Los criterios de calificación del alumnado están detallados y son acordes a las acciones que describen los criterios de evaluación establecidos.	149	74,08 %	51	25,45 %				
		5. La programación didáctica sigue las pautas establecidas en el Proyecto Educativo con respecto a lo que la evaluación se refiere.	169	84,13 %	30	14,91 %				
Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel 4	%
P.03.01	Programaciones de aula Observadas (204)	Comprobar la coherencia entre programación didáctica y su aplicación en el aula.	7	3,58 %	15	8,22 %	86	44,78 %	96	
P.03.01	Observación Aula (204)	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES OBSERVADAS EN LAS AULAS en las áreas: Conocimiento del Medio, Matemáticas y Lengua Castellana					Cumple n	%	No cumplen	%
		1. Los instrumentos empleados en la evaluación de la materia o ámbito son variados (al menos tres), son coherentes con las situaciones de aprendizaje, con los criterios de evaluación y con las competencias específicas de la materia.					163	83,23 %	36	18,63 %
		2. Al menos dos instrumentos evalúan desempeños, es decir, conocimientos, destrezas o actitudes de forma aplicada.					185	94,11 %	19	9,63 %
		3. Los criterios de evaluación aplicados son los determinados en la programación.					188	97,67 %	16	8,50 %
		4. En el cálculo de las calificaciones se aplican los criterios de calificación previamente determinados en la programación.					157	77,76 %	44	21,79 %
		5. El alumnado es conocedor de cómo se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las dificultades que inciden en el mismo. El docente realiza recomendaciones sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje.					181	89,61 %	22	10,89 %
		6. La evaluación periódica de los programas de refuerzo tiene efectos en el desarrollo de los mismos. Se realiza la valoración del desarrollo de los mismos en el aula.					104	53,01 %	78	39,99 %
Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel 4	%
P.01.07	Autoevaluación P03.01. Evaluación de los desempeños del alumnado (51)	Supervisar que el centro analiza los resultados del alumnado realiza autoevaluación de resultados y elabora memoria de autoevaluación con propuestas de mejora.	2	3,92%	6	11,76%	12	23,53	31	60,78%
P01.07	Autoevaluación P03.01 Evaluación de los desempeños del alumnado (51)	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES. SOBRE ANÁLISIS DE RESULTADOS					Cumplen	%	No cumplen	%
		1. El Plan de centro establece mecanismos de análisis de resultados de alumnado vinculándolo con los objetivos propios para la mejora y los rendimientos escolares.					31	60,78 %	20	39,22 %
		2. Las programaciones didácticas analizadas recogen mecanismos de autoevaluación docente coherentes con la propuesta didáctica.					23	46,00 %	27	54,00 %
		3. Los órganos de coordinación docente correspondientes analizan los resultados del alumnado					50	98,04 %	1	1,96 %
		4. Como resultado de los procesos de evaluación de resultados escolares se identifican logros y dificultades relativos a la					39	78,00 %	11	22,00 %

		evaluación de desempeños del alumnado.				
--	--	--	--	--	--	--

Análisis y valoración de los resultados del – Proceso P.03.01: Evaluación de los desempeños del alumnado (51 centros. Secundaria)

Este proceso analiza en 51 centros el grado de adecuación y funcionalidad del sistema de evaluación escolar, considerando su expresión normativa (Proyecto Educativo), su concreción técnica (programaciones), su implementación (aula) y su revisión institucional (autoevaluación). La interpretación de los resultados permite detectar patrones de avance, limitaciones estructurales y áreas clave de intervención.

Aspecto 1: Proyecto Educativo y evaluación

Objeto: Verificar que el Proyecto Educativo incluye procedimientos de evaluación, calificación, participación y comunicación.

Valoración global: Nivel 3 – Cumplimiento adecuado. El 78,43 % de los centros se sitúan en niveles 3 y 4, predominando el nivel 3 (47,06 %). Un 20,7 % en niveles 1 y 2.

Fortalezas:

- Participación de alumnado y familias en el proceso de evaluación. 94,12%
- Incorpora la implicación de los órganos de coordinación docente en la elaboración y revisión del PE 96,12%.
- Recoge un procedimiento para determinar qué información debe comunicarse a la familia sobre el proceso de aprendizaje. 84,31%
- Presencia y difusión de criterios de evaluación 80,39%
- Procedimientos y criterios de evaluación. 76,47%

Debilidades:

- Carencias en la formulación de los criterios de calificación. 68,53%
- Carencias en la definición de niveles competenciales vinculados a la promoción.. 42,86%

Interpretación técnica: El PE cumple su función como marco regulador de los procesos evaluativos en el centro. Destacan los altos niveles de transparencia y participación, lo que evidencia un compromiso institucional con la dimensión comunicativa y democrática de la evaluación. Sin embargo, persisten importantes carencias en la formulación técnica de los criterios de calificación (solo un 68,63 % los fundamenta adecuadamente) y, especialmente, en la definición de niveles competenciales vinculados a la promoción (apenas un 42,86 % los contempla).

Implicaciones: El PE aporta estructura, pero su capacidad para guiar decisiones académicas concretas —como la calificación o promoción— es limitada. Esto compromete su valor operativo y la coherencia interna del modelo evaluativo del centro.

Aspecto 2: Evaluación continua y final en las programaciones

Objeto: Comprobar que la evaluación está bien diseñada y alineada con los criterios establecidos.

Valoración global: Nivel 3 – Cumplimiento adecuado. El 61,27 % se ubica en los niveles 3 y 4, con predominio del nivel 4 (36,27 %).

Fortalezas:

- Las programaciones incorporan criterios claros y múltiples instrumentos de evaluación con un alto grado de coherencia. 88,06%.

Debilidades:

- Insuficiente incorporación de la evaluación inicial como herramienta diagnóstica. 53,05%
- Baja formulación de indicadores observables 42,59%

Interpretación técnica: Las programaciones didácticas analizadas presentan un adecuado nivel de coherencia técnica, articulando criterios de evaluación y diversos instrumentos con una alineación normativa generalizada (88,06 %). Este avance refleja una mejora sustancial en la planificación evaluativa, especialmente en cuanto a la estructuración del proceso y su vinculación con los aprendizajes previstos.

Sin embargo, persisten dos debilidades estructurales con impacto pedagógico significativo. **Por un lado, la escasa integración de la evaluación inicial (presente solo en el 53,05 % de los casos) impide un diagnóstico temprano del punto de partida del alumnado, lo que compromete la personalización de la enseñanza. Por otro, la baja formulación de indicadores observables (42,59 %) limita la objetivación del desempeño del alumnado y obstaculiza la función formativa y reguladora de la evaluación. Estas carencias reducen la capacidad del sistema evaluador para ofrecer información útil, precisa y accionable para la toma de decisiones pedagógicas.**

Implicaciones: A pesar del avance en la estructura técnica del proceso evaluador, **existe una brecha funcional entre la planificación formal y su aplicación pedagógica efectiva.** La evaluación, en muchos casos, no se utiliza como herramienta anticipatoria ni como medio real de mejora de los aprendizajes. **La falta de diagnóstico inicial y de descriptores medibles impide ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado, comprometiendo la función orientadora y adaptativa de la evaluación. Esta situación requiere una intervención específica que refuerce la dimensión formativa de la evaluación mediante el uso sistemático de instrumentos diagnósticos y la concreción de indicadores observables que guíen la acción docente y faciliten la retroalimentación.**

Aspecto 3: Observación en el aula

Objeto: Verificar la coherencia entre la programación didáctica y su aplicación práctica.

Valoración global: Nivel 4 – Cumplimiento excelente. El 81,05 % de los registros se sitúan en niveles 3 y 4, con un destacado 47,05 % en nivel 4.

Fortalezas:

- Alta coherencia entre programación y evaluación aplicada en el aula 97,67%
- Evaluación con enfoque competencial 94,11%
- Variedad de instrumentos y transparencia en el proceso 83,33% y 89,61%

Debilidades:

- Aplicación irregular de los criterios de calificación 77,76 %
- Débil impacto de la evaluación en los programas de refuerzo 53,01%

Interpretación técnica: La observación directa en el aula confirma una aplicación mayoritariamente coherente de las programaciones didácticas. **Se constata un uso adecuado de los criterios de evaluación previstos (97,67 %) y una práctica generalizada de evaluación aplicada, mediante instrumentos variados y orientados al desempeño (94,11 %).** Este panorama refleja un avance significativo en la traslación del diseño evaluativo al contexto real del aula, en línea con el enfoque competencial del currículo. (94,11 %). No obstante, persisten dos debilidades que afectan directamente a la calidad del proceso evaluador. **Por un lado, la aplicación inconstante de los criterios de calificación (77,76 %) puede generar situaciones de falta de equidad y dificultar la**

justificación técnica de las calificaciones, y por otro, la baja incidencia de la evaluación periódica en la mejora de los programas de refuerzo (53,01 %) compromete su eficacia como medida de atención a la diversidad. Estas deficiencias limitan la capacidad del sistema evaluador para generar evidencias útiles en la toma de decisiones pedagógicas y pueden perpetuar dificultades de aprendizaje no abordadas con la intensidad requerida.

Implicaciones Aunque la práctica evaluadora en el aula se ajusta en términos generales al diseño previsto, su capacidad de influir de forma directa en la mejora de los aprendizajes aún es limitada. En especial, la escasa vinculación entre la evaluación de los programas de refuerzo y su reformulación pedagógica debilita la función compensadora de la evaluación, afectando negativamente al alumnado con mayores necesidades. Esta desconexión entre la recogida de evidencias y la toma de decisiones correctoras hace necesaria una intervención específica en la cultura de uso de la evaluación como herramienta de mejora continua.

Aspecto 4: Autoevaluación institucional

Objeto: Supervisar que el centro analiza los resultados del alumnado y elabora propuestas de mejora con base en evidencias.

Valoración global: Nivel 4 – Cumplimiento excelente. El 84,31 % de los centros se sitúan en niveles 3 y 4, predominando el nivel 4 (60,78 %).

Fortalezas:

- Análisis colegiado sistemático de resultados (98,04 %)
- Identificación de logros y dificultades (78 %)

Debilidades:

- Insuficiente vinculación entre resultados y objetivos institucionales (60,78 %)
- Escasa autoevaluación docente integrada en las programaciones (46 %)

Interpretación técnica. El análisis de este aspecto muestra una presencia generalizada de prácticas de análisis de resultados a nivel institucional, especialmente en lo relativo a la actuación de los órganos de coordinación docente, que en un 98,04 % de los centros analizan los datos de rendimiento del alumnado. Asimismo, un 78 % de los centros logra identificar logros y dificultades en el proceso de evaluación, lo que indica una evolución positiva hacia una evaluación más reflexiva y orientada a la mejora. Sin embargo, **persisten carencias relevantes en dos componentes clave del ciclo evaluativo. Por un lado, solo el 60,78 % de los planes de centro vinculan el análisis de resultados con los objetivos institucionales, lo que debilita la alineación entre los procesos de evaluación interna y la mejora planificada. Por otro lado, apenas un 46 % de las programaciones didácticas incluyen mecanismos de autoevaluación docente coherentes con la propuesta pedagógica, lo que refleja una limitada cultura de revisión crítica del propio desempeño docente.** Estas debilidades comprometen el cierre del ciclo de mejora y limitan la capacidad de la autoevaluación institucional para generar cambios efectivos y sostenidos en las prácticas de enseñanza y evaluación.

Implicaciones: A pesar de la existencia de estructuras funcionales para el análisis de resultados, su impacto sobre la mejora pedagógica sigue siendo reducido cuando no se vinculan claramente con los objetivos estratégicos del centro ni con la práctica docente individual. La ausencia de mecanismos sistemáticos de autoevaluación del profesorado impide cerrar el ciclo evaluador con acciones concretas de mejora metodológica y didáctica. Esta situación requiere una intervención que fortalezca el uso institucional de la autoevaluación como herramienta de desarrollo profesional y mejora continua, promoviendo la integración explícita de objetivos, resultados e implicaciones prácticas en los documentos estratégicos y en las programaciones.

Conclusiones globales del proceso

- **Avances técnicos significativos en la planificación y aplicación de la evaluación.** La mayoría de los centros ha logrado alinear las programaciones didácticas con los criterios y procedimientos establecidos, utilizando una variedad de instrumentos evaluativos coherentes con el enfoque competencial. **Esta evolución indica una mejora en la comprensión y aplicación del marco normativo vigente.**
- **Elevado grado de coherencia entre lo planificado y la práctica evaluadora en el aula.** Las observaciones de aula muestran una traslación fiel de los criterios e instrumentos definidos en las programaciones, **lo que refuerza la validez del proceso de evaluación y su transparencia.**
- **Limitaciones persistentes en el uso pedagógico de la evaluación como herramienta de mejora.** Se detecta una baja utilización de la evaluación inicial como diagnóstico y una escasa formulación de indicadores observables, **lo que restringe el carácter formativo del proceso evaluador y dificulta la toma de decisiones adaptadas al progreso real del alumnado.**
- **Debilidades en la cultura de autoevaluación docente y su integración en la planificación.** A pesar de la existencia de mecanismos colegiados para analizar resultados, **la autoevaluación del profesorado no se encuentra sistematizada en las programaciones, lo que impide cerrar el ciclo de mejora desde una perspectiva profesional crítica y transformadora.**
- **Insuficiente conexión entre el análisis de resultados y los objetivos institucionales.** En una parte significativa de los centros, el análisis de datos **no se vincula explícitamente con los objetivos del Plan de Centro, reduciendo su potencial estratégico y su eficacia como motor de mejora educativa.**

Recomendaciones estratégicas

Para los centros educativos

- Sistematizar la evaluación inicial como parte obligada del proceso evaluador para permitir una respuesta más ajustada a las necesidades del alumnado desde el inicio.
- Incorporar indicadores observables en las programaciones que permitan objetivar los criterios de evaluación y facilitar la retroalimentación.
- Impulsar la autoevaluación docente como herramienta profesional de mejora, vinculada a las programaciones didácticas y a los resultados del alumnado.
- Establecer vínculos claros entre los resultados de evaluación y los objetivos del Plan de Centro, asegurando la alineación entre planificación estratégica y práctica docente.

Para la Inspección Educativa

- Orientar las actuaciones de evaluación y asesoramiento hacia la mejora de la calidad técnica del proceso evaluador, especialmente en lo relativo a evaluación formativa, uso de indicadores observables y evaluación inicial.

- Reforzar el seguimiento del uso de los resultados evaluativos en la planificación institucional y en los programas de mejora del rendimiento escolar.
- Fomentar el desarrollo de prácticas colegiadas de autoevaluación docente en los órganos de coordinación pedagógica.

Para la formación permanente del profesorado

- Diseñar acciones formativas específicas sobre el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación competencial, formulación de indicadores observables y uso pedagógico de los resultados.
- Formar en estrategias de autoevaluación profesional, integrando herramientas prácticas que favorezcan la reflexión crítica y la mejora docente.
- Impulsar líneas de formación centradas en la interpretación y uso de datos educativos para la toma de decisiones pedagógicas y organizativas fundamentadas.

3.2.6. PRIO2. Indicador de resultados. Proceso: 02.01. Diseño y desarrollo del currículo (51 Secundaria)

Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel 4	%
P.02.01	Proyecto Educativo. Diseño y desarrollo del currículo (51)	Verificar que el PE concreta los elementos curriculares obligatorios (perfil, currículo, optativas, etc.).	1	1,96 %	9	17,65 %	28	54,90 %	13	P.02.01 1
P.02.01	Proyecto Educativo. Estructura curricular	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES. SOB LOS ELEMENTOS CURRICULARES DEL PROYECTO EDUCATIVO					Cumplen	%	No cumplen	%
		1.El Proyecto educativo contempla qué tipo de perfil de alumnado se quiere conseguir en el centro, a través de la formulación de principios, valores y objetivos propios.					45	88%	6	12%
		2. El Proyecto educativo contempla cómo se concretan los principios y objetivos que definen a la comunidad educativa, cómo se desarrollan a través de actuaciones propias					45	88%	6	12%
		3. Proyecto educativo contempla cómo se concreta el currículo en el centro, a través de programas, planes o saberes básicos propios.					39	78%	11	22%
		4.El Proyecto Educativo contempla cómo se estructura el plan de estudios (incluidos proyectos interdisciplinares) para conseguir los objetivos previstos por el centro.					38	74,51%	13	25,49 %
		5. El Proyecto Educativo contempla los criterios para determinar las dificultades en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado.					17	34%	33	66 %
		6. El Proyecto Educativo establece criterios para garantizar la media hora de lectura y para desarrollar específicamente la competencia en comunicación lingüística.					41	80,39 %	10	19,21 %
		7. El Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica ha establecido criterios para la planificación del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.					38	74,51 %	13	25,49 %
		8. Los planes o programas tienen reflejo en el Proyecto Educativo en caso de que sea necesario (P1) y dan respuesta a los objetivos previstos por el centro.					39	82,98%	8	17,02 %
Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel 4	%
P.02.01	Programaciones didácticas (204)	Verificar que los elementos curriculares están correctamente desarrollados en las programaciones	10	4,90 %	55	26,96 %	97	47,55 %	42	20,59 %

	Programaciones (204)	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES. SOBRE LOS ELEMENTOS EN LAS PROGRAMACIONES					Cum- plen	%	No cum- plen	%
		1. La concreción de los saberes básicos de la materia o ámbito es acorde al proyecto educativo y a los planes y programas que se desarrollan en el centro.					150	74,64%	54	26,86 %
		2. La distribución temporal de los elementos curriculares a lo largo del curso es realista, adecuada a la distribución de semanas por trimestre escolar.					156	77,43%	45	22,38 %
		3. La planificación del tratamiento de los elementos curriculares de los planes y programas está integrada con el resto de elementos curriculares de la programación.					107	53,29%	93	47,25 %
		4. Hay criterios concretos sobre el tratamiento de la competencia en comunicación lingüística en la programación didáctica que siguen las pautas determinadas en el Proyecto Educativo del centro.					147	75,51%	14	28,57 %
		5. Los principios pedagógicos se encuentran desarrollados en la programación. Si existe algún principio pedagógico de la etapa especialmente relevante por estar vinculado a los objetivos generales del centro a través de planes y programas y se encuentra detallado y desarrollado conforme a lo dispuesto en el Proyecto educativo.					169	84,10%	35	17,40 %
		6. Se programan medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales en el desarrollo de la materia o ámbito, conforme a lo detallado en el Proyecto Educativo.					143	71,15%	55	27,37 %
		7. Se detallan recursos y materiales para el correcto desarrollo de el área o ámbito y son coherentes con las situaciones de aprendizaje y las competencias específicas de el área que se proponen.					187	93,08%	17	8,44%
		8. Se detallan estrategias metodológicas para el tratamiento de la ccl, en los descriptores que desarrollen las áreas o ámbitos evaluados.					143	71,14%	58	28,88 %
		9. Se detallan indicadores para evaluar el desarrollo de las programaciones didácticas para las áreas o ámbito.					98	48,28%	105	51,73 %
Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel 4	%
P02.01	Programaciones de aula Observadas (204)	Comprobar la coherencia entre programación didáctica y su aplicación en el aula.	11	5,39 %	31	15,20 %	84	41,18 %	78	38,24 %
P02.01	Programaciones de aula observadas (204)	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES. OBSERVADAS EN LAS AULAS					Cum- plen	%	No cum- plen	%
		1. La relación de los elementos curriculares de la materia o ámbito se encuentra presente en la planificación del aula (competencia, descriptor, criterio, saber básico)					159	79,50 %	44	22,00 %
		2. La concreción de los saberes básicos del área o ámbito es acorde a lo determinado en la programación.					180	91,39 %	22	11,19 %
		3. Los principios pedagógicos se concretan en la práctica docente, especialmente, los criterios de planificación de la media hora de lectura establecidos en el centro se aplican en el desarrollo ordinario de las clases en las aulas visitadas					170	85,02 %	32	16,00 %
		4. Los instrumentos empleados en la evaluación de el área o ámbito son variados (al menos tres), son coherentes con las situaciones de aprendizaje, con los criterios de evaluación y con las competencias específicas del área.					169	84,52 %	33	16,50 %
		5. Los criterios de evaluación son conocidos por el alumnado y la calificación es acorde a los criterios establecidos en la programación didáctica.					170	85,45 %	34	17,10 %
		6. Se llevan a cabo medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales en el desarrollo de el área o ámbito, conforme a lo detallado en la programación didáctica.					153	76,61 %	45	22,46 %
		7. Se usan recursos y materiales para el correcto desarrollo de el área o ámbito y son coherentes con las situaciones de aprendizaje y las competencias específicas del área que se proponen.					168	82,78 %	33	16,24 %

		8. Se aplican estrategias metodológicas para el tratamiento de la competencia en comunicación lingüística y ésta es evaluada conforme a los criterios de evaluación que tiene asociados y recogidos en la programación.					155	75,98 %	45	22,06 %
		9. El desarrollo de los planes y programas en el aula está integrado con el resto de los elementos curriculares determinados en la programación.					102	52,30 %	93	46,07 %
Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel 4	%
P.01.07	Autoevaluación P02.01 Diseño y desarrollo del currículo (51)	Supervisar que existen mecanismos de autoevaluación con evidencias y propuestas de mejora.	2	3,92 %	6	11,76 %	12	23,53 %	31	60,78 %
P.01.07	Autoevaluación P.02.01 Diseño y desarrollo del currículo	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES SOBRE AUTOEVALUACIÓN DEL PROCESO 02.01.					Cum- plen		No cum- plen	
		1. Como resultado de los procesos de autoevaluación se identifican logros y dificultades sobre la organización y el funcionamiento del centro y sobre las medidas de atención a la diversidad, así como de los programas que desarrollan.					45	88,24 %	6	11,76 %
		2. Como resultado de los procesos de autoevaluación se identifican logros y dificultades relativos al desarrollo del proceso de diseño y concreción curricular. y en su caso, se realizan propuestas de mejora.					42	82,35 %	9	17,65 %
		3. Como resultado de los procesos de evaluación de resultados escolares se identifican logros y dificultades relativos a la evaluación de desempeños del alumnado.					36	70,59 %	15	29,41 %

PRI02 – Proceso P.02.01: Diseño y desarrollo del currículo (Secundaria)

Este proceso valora la adecuación normativa y pedagógica del currículo en cuatro bloques fundamentales: Proyecto Educativo, Programaciones didácticas, Observación en el aula y Autoevaluación institucional. Se identifican fortalezas, dificultades y efectos derivados, junto con propuestas de intervención ajustadas.

1. Aspecto 1: Proyecto Educativo

Objeto del bloque: Verificar que el Proyecto Educativo concreta los elementos curriculares obligatorios: perfil del alumnado, currículo, optativas, competencia en comunicación lingüística (CCL), etc.

Valoración global: Nivel 3 – Cumplimiento adecuado. El 72,55 % de los centros se sitúan en los niveles 3 y 4, predominando el nivel 3 (54,90 %).

Fortalezas:

- Perfil de alumnado y valores propios del centro bien definidos: **88 %**.
- Concreción de principios y objetivos mediante actuaciones propias: **88 %**.
- Presencia de planes y programas en el PE alineados con los objetivos institucionales: **83 %**.
- Plan de estudios estructurado: **74,51 %**.
- Inclusión de criterios para la media hora de lectura y desarrollo de la CCL: **80,39 %**.

Dificultades:

- Criterios para abordar dificultades en la competencia lingüística solo en un **34 %** de los centros.
- Integración débil del currículo mediante programas propios: **78 %** lo hace adecuadamente, pero hay margen de mejora.

- Falta de definición precisa de criterios técnicos para la CCL desde el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP): **74,51 %**.

Interpretación técnica. El análisis técnico del Proyecto Educativo evidencia un nivel adecuado de cumplimiento normativo, especialmente en aquellos elementos de carácter estructural: el perfil del alumnado y los valores del centro están correctamente definidos en la mayoría de los casos (88 %), al igual que los principios pedagógicos y objetivos institucionales (88 %), lo que denota una apropiada contextualización del documento marco. También destacan la inclusión de un plan de estudios articulado (74,51 %) y la incorporación de la media hora diaria de lectura como acción para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (80,39 %). Sin embargo, persisten debilidades técnicas de carácter estratégico. Por un lado, **solo un 34 % de los centros recoge criterios específicos para abordar dificultades en la competencia lingüística, lo que revela una carencia significativa en la planificación de respuestas ajustadas al alumnado con necesidades en esta área clave**. Por otro lado, la integración del currículo a través de programas propios, aunque presente en el 78 %, carece de la profundidad e intención pedagógica necesarias para fortalecer la coherencia interna del currículo. **Además, la limitada implicación del ETCP en la definición técnica de los criterios para la CCL (74,51 %) compromete el rol que debe desempeñar este órgano como garante del desarrollo curricular desde una perspectiva profesional y colaborativa**.

Estas debilidades no afectan únicamente a la calidad técnica del documento, sino que tienen un impacto directo en la capacidad del Proyecto Educativo para orientar la intervención docente, fomentar la equidad y garantizar la mejora del aprendizaje, especialmente en el ámbito lingüístico.

Implicaciones. Aunque el Proyecto Educativo presenta una estructura formalmente correcta y alineada con los requisitos normativos, **su capacidad para guiar decisiones pedagógicas concretas y actuar como instrumento operativo de mejora es limitada en aspectos clave**. La falta de criterios técnicos claros para abordar las dificultades en competencia lingüística implica que los centros no disponen de orientaciones eficaces para intervenir sobre una de las competencias clave del currículo, lo que afecta directamente a la equidad y al rendimiento académico del alumnado más vulnerable.

Asimismo, la débil integración del currículo mediante programas propios reduce la posibilidad de contextualizar el aprendizaje, limitar la innovación pedagógica y responder a las necesidades específicas del entorno. Finalmente, la escasa participación técnica del ETCP en el diseño de la CCL debilita el liderazgo pedagógico interno y la coherencia entre los distintos niveles de planificación.

En conjunto, estas carencias funcionales limitan el valor transformador del Proyecto Educativo, que corre el riesgo de convertirse en un documento declarativo, pero de escaso impacto en la práctica educativa real del centro.

2. Aspecto 2: Programaciones didácticas

Objeto del bloque: Verificar que los elementos curriculares están correctamente desarrollados e integrados en las programaciones.

Valoración global: Nivel 3 – Cumplimiento adecuado. El 68,14 % de las programaciones se ubican en los niveles 3 y 4.

Fortalezas:

- Concreción de saberes básicos en coherencia con el PE: **74,64 %**.
- Distribución temporal realista y adecuada: **77,43 %**.
- Principios pedagógicos desarrollados y alineados con el PE: **84,10 %**.
- Presencia de medidas de atención a la diversidad: **71,15 %**.

- Recursos y materiales coherentes con situaciones de aprendizaje: **93,08 %**.
- Estrategias metodológicas para CCL presentes: **71,14 %**.

Dificultades:

- Integración de los elementos curriculares de planes y programas: solo **53,29 %** lo hace adecuadamente.
- Formulación de indicadores de evaluación en menos de la mitad de las programaciones: **48,28 %**.

Interpretación técnica. El análisis de las programaciones didácticas muestra un nivel global de cumplimiento adecuado (68,14 %), con avances significativos en aspectos esenciales del diseño curricular. En particular, destaca la alineación entre los saberes básicos y el Proyecto Educativo (74,64 %), así como el desarrollo de los principios pedagógicos (84,10 %) y la planificación realista de la distribución temporal de los contenidos (77,43 %). También se evidencia una adecuada incorporación de recursos y materiales contextualizados (93,08 %) y la presencia de medidas de atención a la diversidad (71,15 %) y estrategias metodológicas específicas para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (71,14 %).

Sin embargo, **dos debilidades técnicas importantes comprometen la consistencia y profundidad del diseño curricular**. En primer lugar, solo un 53,29 % de las programaciones integra de forma adecuada los elementos curriculares derivados de planes y programas institucionales, lo que indica una visión fragmentada de la planificación y una débil vinculación con las estrategias transversales del centro. **En segundo lugar, la formulación de indicadores de evaluación sigue siendo insuficiente, estando presente en menos de la mitad de las programaciones, lo que limita la capacidad de objetivar los aprendizajes y de aplicar un enfoque realmente competencial en la evaluación del alumnado.**

Estas carencias afectan a la funcionalidad de las programaciones como instrumentos técnicos para la concreción del currículo, reduciendo su utilidad como guía efectiva de la intervención docente.

Implicaciones. Aunque las programaciones muestran avances en su estructuración general y en su adecuación al Proyecto Educativo, **su impacto real en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje es limitado si no integran plenamente los elementos transversales ni concretan indicadores evaluables**. La débil incorporación de los contenidos y objetivos de planes y programas institucionales genera una desconexión entre la planificación didáctica y las prioridades estratégicas del centro, dificultando la implementación efectiva de líneas como la convivencia, la igualdad o la digitalización.

Además, **la falta de indicadores de evaluación observables y medibles restringe la capacidad del profesorado para realizar un seguimiento riguroso de los aprendizajes del alumnado**, lo que afecta directamente a la objetividad, transparencia y función reguladora del proceso evaluador. **En conjunto, estas debilidades reducen el valor operativo de las programaciones y su papel como herramienta de mejora de la práctica docente.**

3. Aspecto 3: Observación en el aula

Objeto del bloque: Verificar la coherencia entre la programación didáctica y su aplicación en la práctica docente.

Valoración global: Nivel 3 – Cumplimiento adecuado. El 79,42 % de las aulas observadas se sitúan en los niveles 3 y 4.

Fortalezas:

- Aplicación práctica de los principios pedagógicos: **85,02 %**.
- Concreción de saberes básicos en el aula alineada con la programación: **91,39 %**.
- Evaluación con instrumentos variados y coherentes: **84,52 %**.
- Conocimiento del alumnado sobre criterios de evaluación y aplicación coherente: **85,45 %**.
- Medidas de atención a la diversidad implementadas: **76,61 %**.
- Uso adecuado de recursos y metodologías para la CCL: **75,98 %**.

Dificultades:

- Integración curricular efectiva de planes y programas solo en el **50,00 %** de los casos.

Aspecto 4: Autoevaluación del proceso

Objeto del bloque: Supervisar que existen mecanismos de autoevaluación con evidencias y propuestas de mejora.

Valoración global: Nivel 4 – Cumplimiento excelente. El 79,42 % de los centros se sitúan en los niveles 3 y 4.

Fortalezas:

- La concreción de los saberes básicos: **91,39 %**.
- Diversificación de instrumentos de evaluación: **84,52 %**.
- El alumnado conoce los criterios de evaluación: **85,45 %**.
- Enfoque inclusivo y adaptado a la diversidad del aula **76,61 %**
- Uso de recursos y metodologías para el desarrollo de la competencia lingüística **75,98%**

Dificultades:

- Escasa integración de los planes y programas con el resto de los elementos curriculares **53,32%**

Interpretación técnica. La observación directa en el aula revela un grado elevado de coherencia entre la planificación didáctica y su aplicación real, lo que refleja una mejora consolidada en la cultura de programación y en la práctica docente. La concreción de saberes básicos (91,39 %), la aplicación efectiva de principios pedagógicos (85,02 %) y la diversificación de instrumentos de evaluación (84,52 %) indican que el profesorado implementa estrategias alineadas con el enfoque competencial del currículo. Además, el alumnado conoce los criterios de evaluación (85,45 %), lo que refuerza la transparencia y la orientación formativa del proceso.

También se constata una presencia significativa de medidas de atención a la diversidad (76,61 %) y del uso de recursos y metodologías para la competencia lingüística (75,98 %), lo que refleja un enfoque inclusivo y adaptado a la diversidad del aula.

No obstante, solo en el 53,32 % de los casos se observa una integración efectiva de los planes y programas con el resto de los elementos curriculares, lo que revela una debilidad estructural en la aplicación transversal de estas iniciativas institucionales. Esta carencia limita la funcionalidad pedagógica de programas clave como biblioteca, igualdad, digitalización o convivencia, y debilita la conexión entre las líneas estratégicas del centro y la acción docente en el aula.

Implicaciones. La práctica docente observada demuestra una adecuada aplicación del currículo y de las programaciones, pero la débil integración de los planes y programas institucionales en el aula reduce el impacto global de las estrategias transversales en la formación del alumnado. Esta disociación entre planificación general y ejecución didáctica específica limita la coherencia interna del proyecto pedagógico del centro y genera una implementación parcial de las políticas educativas que deberían vertebrar la acción escolar. **Se hace necesaria, por tanto, una intervención que fortalezca la integración curricular de estos programas en la práctica diaria, acompañada de seguimiento y formación docente.**

4. Aspecto 4: Autoevaluación institucional

Objeto: Supervisar que existen mecanismos de autoevaluación con evidencias y propuestas de mejora.

Valoración global: Nivel 4 – Cumplimiento excelente. El 84,31 % de los centros se sitúan en niveles 3 y 4, predominando el nivel 4 (60,78 %).

Fortalezas:

- Identificación de logros y dificultades en aspectos organizativos (88,42%) y en el diseño curricular (82,35 %) y en la evaluación del alumnado 70,59%

Debilidades:

- Insuficiente vinculación entre resultados y la reformulación efectiva de las programaciones objetivas institucionales (70,59 %)

Interpretación técnica. Los resultados reflejan un desarrollo avanzado de la autoevaluación institucional como práctica sistemática y fundamentada. La mayoría de los centros identifica logros y dificultades en aspectos organizativos (88,24 %), en el diseño curricular (82,35 %) y en la evaluación del alumnado (70,59 %), lo que demuestra una cultura de mejora sostenida y una disposición a la revisión crítica de los procesos educativos. **Estos resultados confirman que la autoevaluación ha dejado de ser una práctica formal para convertirse en un recurso funcional de diagnóstico y orientación estratégica.**

Sin embargo, se mantiene como dificultad la escasa vinculación entre los resultados de la autoevaluación y la reformulación efectiva de las programaciones didácticas. Esta desconexión limita el cierre del ciclo de mejora, ya que las decisiones evaluativas no siempre se traducen en ajustes curriculares, metodológicos o organizativos concretos.

Implicaciones. La autoevaluación se presenta como una herramienta institucional consolidada, pero su impacto se reduce si no se acompaña de una acción directa sobre los documentos de planificación. La falta de retroalimentación entre el diagnóstico institucional y la programación docente puede provocar una continuidad de prácticas ineficaces y una pérdida de oportunidad para la mejora real del rendimiento y la atención a la diversidad. Es necesario reforzar el enfoque operativo de la autoevaluación, asegurando que sus conclusiones generen ajustes efectivos en el diseño y desarrollo curricular.

Conclusiones generales del proceso

1. **El diseño curricular de los centros presenta una estructura normativa consolidada**, especialmente en lo relativo a la formulación del Proyecto Educativo y al desarrollo técnico de las programaciones didácticas. Se identifican niveles adecuados de cumplimiento en los elementos básicos del currículo, como los saberes, los principios pedagógicos, la distribución temporal y las medidas de atención a la diversidad.
2. **La práctica docente observada refleja una aplicación coherente de las programaciones**, con un uso generalizado de instrumentos de evaluación diversos, estrategias metodológicas inclusivas y alineación entre criterios evaluativos y desempeño del alumnado. **Esta coherencia entre planificación y aula es uno de los logros más relevantes del proceso.**
3. **Los centros han avanzado hacia una cultura de autoevaluación sistemática**, utilizando este proceso para identificar logros y dificultades tanto organizativas como pedagógicas. **No obstante, esta cultura no siempre se traduce en una mejora tangible de los documentos de planificación, evidenciándose una desconexión entre el diagnóstico institucional y las decisiones curriculares.**
4. **Persisten debilidades estructurales en la integración de planes y programas institucionales**, tanto en las programaciones como en su aplicación en el aula. Esta fragmentación compromete la coherencia pedagógica del centro y limita la eficacia de las estrategias transversales en ámbitos como la lectura, la convivencia, la igualdad o la competencia digital.
5. **El tratamiento de la competencia en comunicación lingüística (CCL) y la formulación de indicadores de evaluación siguen siendo áreas críticas**, con una escasa planificación de actuaciones ante dificultades del

alumnado y una baja presencia de descriptores observables, lo que afecta la objetividad y la función formativa del proceso evaluador.

Recomendaciones integradas

Para los centros educativos

- **Reforzar la integración técnica de los planes y programas institucionales** en las programaciones y en la práctica docente, asegurando su alineación con los objetivos estratégicos del centro.
- **Incorporar de manera sistemática la evaluación inicial y los indicadores observables en las programaciones**, para mejorar la objetividad, la personalización de la enseñanza y la utilidad pedagógica del proceso evaluador.
- **Mejorar la planificación de la competencia en comunicación lingüística**, incluyendo criterios técnicos claros de intervención desde el ETCP para atender dificultades específicas del alumnado.
- **Vincular los resultados de la autoevaluación institucional a la revisión concreta de las programaciones**, favoreciendo ciclos de mejora efectivos basados en evidencias.

Para la Inspección Educativa

- **Intensificar el asesoramiento sobre la integración de estrategias transversales** en las programaciones y su aplicación en el aula, promoviendo prácticas sistemáticas de coordinación pedagógica.
- **Supervisar la trazabilidad entre los procesos de autoevaluación y la actualización de los documentos curriculares**, reforzando el enfoque operativo de la mejora continua.
- **Orientar la supervisión hacia la dimensión pedagógica de la planificación**, prestando especial atención a la evaluación por competencias, los indicadores observables y la intervención ante dificultades en CCL.

Para la formación del profesorado

- **Diseñar itinerarios formativos sobre el diseño técnico de la evaluación competencial**, centrados en la formulación de criterios, descriptores e instrumentos observables y aplicables.
- **Formar en estrategias para la integración transversal de planes y programas**, aportando modelos prácticos de inclusión curricular y metodológica.
- **Impulsar la formación del ETCP como núcleo asesor del currículo**, capacitándolo para liderar la concreción técnica de competencias clave, especialmente en áreas con menor desarrollo como la CCL.

3.2.10. PRIO2. Indicador de resultados. Proceso: 05.03. Convivencia (51 Centros Secundaria)

Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel4	%
P.03.01	Plan de Convivencia (51)	Verificar que el plan incluye diagnóstico, normas, medidas preventivas y figuras de mediación.	1	1,96%	4	7,84%	12	23,53%	34	66,67%
P.03.01	Plan de Convivencia (51)	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES VINCULADAS CON LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN EL PROYECTO EDUCATIVO					Cumple n	%	No cumplen	%
		El Proyecto Educativo cuenta con un Plan de convivencia propio, no se limita a ser una copia literal de la normativa.					51	100,00 %	0	0,00 %
		El Plan de convivencia tiene un diagnóstico de la misma, que será empleado para proponer medidas para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado o entre el alumnado y otros miembros de la comunidad educativa.					47	92,16 %	4	7,84 %
		En el centro se desarrollan planes o programas de convivencia positiva y relacionados con las necesidades detectadas en el diagnóstico.					44	88,00 %	6	12,00 %
		El Plan de convivencia detalla su composición, plan de reuniones y plan de actuación de la comisión de convivencia y son coherentes con las necesidades del centro. Con ello se da respuesta a las necesidades detectadas en el diagnóstico.					40	78,43 %	11	21,57 %
		El Plan de convivencia detalla normas específicas para el funcionamiento del aula de convivencia del centro. El funcionamiento del aula da respuesta a las necesidades del centro en su diagnóstico, en caso de que la tenga.					36	81,82 %	8	18,18 %
		El Plan de convivencia detalla medidas a aplicar en el centro para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse, dando respuesta a las necesidades detectadas en el diagnóstico.					47	92,16 %	4	7,84 %
Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel4	%
P.03.01	Aula de Convivencia (41)	Comprobar que la atención educativa es formativa y está coordinada con tutoría y orientación.	4	9,76%	5	12,20%	8	19,51%	24	58,54%
P.03.01	Aula de convivencia	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES SOBRE LA EVALUACIÓN CONTINUA Y FINAL EN DISTINTAS PROGRAMACIONES					Cumple n	%	No cumplen	%
		Los centros educativos dispone de un aula de convivencia para el tratamiento individualizado del alumnado que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria por alguna de las conductas tipificadas en los artículos 34 y 37, del decreto 327/2010, de 13 de mayo, vea privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas. La existencia de esta aula es una medida planteada tras la detección de su necesidad en el centro.					38	92,68 %	3	7,32 %
		En el aula de convivencia se favorecerá un proceso de reflexión por parte de cada alumno o alumna que sea atendido en las mismas acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en ellas, de acuerdo con los criterios del correspondiente departamento de orientación.					33	82,50 %	7	17,50 %

		En el aula de convivencia se garantizará la realización de las actividades formativas que determine el equipo docente que atiende al alumno o alumna.					35	87,50 %	5	12,50 %
		El tutor del alumnado atendido en el aula de convivencia está implicando en ella al igual que el correspondiente departamento de orientación, y se concretarán las actuaciones que se realizarán en la misma, de acuerdo con los criterios pedagógicos que, a tales efectos, sean establecidos por el equipo técnico de coordinación pedagógica.					28	70,00 %	12	30,00 %
		El centro realiza el seguimiento de las medidas preventivas y correctivas de convivencia aplicadas al alumnado en el aula de convivencia.					28	71,79 %	11	28,21 %
Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel 4	%
P.03.01	Comisión de Convivencia (51)	Verificar que cumple sus funciones: mediación, seguimiento, propuestas, e información al Consejo Escolar.	13	25,48%	8	15,69%	10	19,61%	20	39,22%
P.03.01	Comisión de convivencia	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES OBSERVADAS EN LAS AULAS en las áreas: Conocimiento del Medio, Matemáticas y Lengua Castellana					Cumple n	%	No cumplen	%
		La comisión de convivencia canaliza las iniciativas de todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia, el respeto mutuo, así como promover la cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos.					35	68,63 %	16	31,37 %
		La comisión de convivencia adopta las medidas preventivas dirigidas a las necesidades detectadas en el centro.					27	55,10 %	22	44,90 %
		La comisión de convivencia conoce y valorar el cumplimiento efectivo de las correcciones y medidas disciplinarias en los términos que hayan sido impuestas.					40	78,43 %	11	21,57 %
		La comisión de convivencia realiza el seguimiento de los compromisos de convivencia suscritos en el instituto.					23	47,92 %	25	52,08 %
		La comisión de convivencia da cuenta al pleno del Consejo Escolar, al menos dos veces a lo largo del curso, de las actuaciones realizadas y de las correcciones y medidas disciplinarias impuestas.					35	68,63 %	16	31,37 %
		El funcionamiento de la comisión es el adecuado, conforme a la frecuencia de las reuniones, son suficientes y en cuanto a su planificación, está detallada.					27	54,00 %	23	46,00 %
Proceso	Aspecto	Objeto del bloque	Nivel1	%	Nivel2	%	Nivel3	%	Nivel 4	%
P.01.07	Autoevaluación convivencia (50)	Verificar que se evalúa la convivencia y se incluyen propuestas de mejora en la Memoria de Autoevaluación.	3	6,00%	11	22,00%	13	26,00%	23	46,00%
P01.07	Autoevaluación P03.01 Evaluación de los desempeños del alumnado	DETALLE DE LA VALORACIÓN DE LAS CUESTIONES. SOBRE ANÁLISIS DE RESULTADOS					Cumplen	%	No cumplen	%
		1. Como resultado de los procesos de autoevaluación se identifican logros y dificultades relativos al desarrollo del plan de convivencia y en su caso, se realizan propuestas de mejora.					47	94,00 %	3	6,00 %
		2. Como resultado de los procesos de autoevaluación se identifican logros y dificultades relativos al aula de convivencia y en su caso, se realizan propuestas de mejora.					28	68,29 %	13	31,71 %

		3. Como resultado de los procesos de autoevaluación se identifican logros y dificultades relativos al funcionamiento de la comisión de convivencia y en su caso, se realizan propuestas de mejora.	24	50,00 %	24	50,00 %
--	--	--	----	---------	----	---------

PRI02 – Proceso P.05.03: Convivencia (Secundaria)

La evaluación de este proceso en 51 centros permite valorar el grado de desarrollo institucional de la convivencia como eje educativo. A través del análisis de los planes y órganos responsables, se interpreta su funcionalidad pedagógica, su vinculación con los diagnósticos del entorno y su efectividad como sistema de prevención, corrección y restauración. **El conjunto de resultados evidencia una consolidación general del modelo, aunque con nudos críticos localizados, especialmente en los niveles de seguimiento, coordinación y sistematización.**

Aspecto 1: Plan de Convivencia

Objeto: Verificar que el Plan incluye diagnóstico, normas, medidas preventivas y figuras de mediación.

Valoración global: Nivel 4 – Cumplimiento excelente. El 90,2 % de los centros se sitúan en niveles 3 y 4, predominando el nivel 4 (66,67 %).

Fortalezas

- Presencia universal de planes de convivencia propios (100 %)
- Diagnóstico contextualizado de la convivencia escolar (92,16 %)
- Medidas concretas para la prevención, detección y resolución de conflictos (92,16 %)
- Desarrollo de programas coherentes con el diagnóstico (88 %)
- Normas y procedimientos adaptados a la realidad del aula de convivencia (81,82 %)

Debilidades

- Funcionamiento operativo limitado de la comisión de convivencia (78,43 % lo cumple).

Interpretación técnica: El análisis del Plan de Convivencia revela un grado excelente de cumplimiento normativo y funcional (Nivel 4). La totalidad de los centros ha elaborado un plan propio, adaptado a su realidad, lo que demuestra madurez institucional y un proceso de contextualización adecuado. Destacan especialmente la presencia de un diagnóstico riguroso (92,16 %) y el diseño de medidas preventivas y restaurativas articuladas y coherentes con las necesidades del centro. **Este diseño se traduce en planes que no solo cumplen con los requisitos normativos, sino que reflejan un uso técnico y pedagógico del documento, alineado con las prioridades del centro y con un enfoque integral de la convivencia. No obstante, la efectividad del plan puede verse comprometida si no se garantiza el funcionamiento real de la comisión de convivencia, que es el principal motor operativo de su desarrollo.**

Implicaciones. El Plan de Convivencia se consolida como una herramienta activa de mejora del clima escolar, con impacto directo en la prevención de conflictos y en la cultura de convivencia del centro. Su diseño contextualizado y su conexión con el diagnóstico permiten orientar la acción educativa desde un enfoque inclusivo, restaurativo y preventivo. **Sin embargo, la operatividad limitada de la comisión de convivencia en un porcentaje significativo de centros (21,57 %) representa un punto crítico. Esta disfunción puede provocar una brecha entre planificación y acción, restando eficacia a las medidas recogidas en el plan. Para que el Plan tenga valor funcional pleno, es necesario asegurar el seguimiento, dinamización y evaluación sistemática del trabajo de dicha comisión, integrando su actuación en la gestión ordinaria del centro.**

Aspecto 2: Aula de Convivencia

Objeto: Comprobar que la atención educativa es formativa y está coordinada con tutoría y orientación.

Valoración global: Nivel 4 – Cumplimiento excelente. El 77,05 % de los centros se sitúan en los niveles 3 y 4, destacando el nivel 4 (58,54 %).

Fortalezas

- Implantación generalizada y justificada (92,68 %)
- Enfoque formativo consolidado (87,50 %)
- Fomento de la reflexión del alumnado (82,50 %)
- Seguimiento de las medidas adoptadas (71,79 %)
- Coordinación con el departamento de orientación (70,00 %).

Debilidades

- Coordinación pedagógica insuficiente con la tutoría (30,00 % de los centros)
- Débil sistematización de las actuaciones pedagógicas

Interpretación técnica: El aula de convivencia se configura como una medida educativa estructurada, implantada tras la identificación de necesidades reales en el centro (92,68 %), y aplicada con un enfoque mayoritariamente formativo (87,50 %). Las actuaciones desarrolladas favorecen tanto la reflexión individual del alumnado (82,50 %) como la continuidad del proceso educativo a través de actividades asignadas por el profesorado. Asimismo, se constata una coordinación relevante con el departamento de orientación (70,00 %) y un seguimiento de las medidas adoptadas, lo que permite dotar de coherencia y continuidad a las intervenciones. Sin embargo, **en un 30 % de los centros no se concreta suficientemente la coordinación con la tutoría ni se detallan las actuaciones pedagógicas, lo que representa una debilidad técnica en la planificación de la medida.** Estas carencias afectan la calidad del dispositivo como herramienta de acompañamiento educativo, y limitan su eficacia restauradora si no se articula desde una lógica de intervención sistémica y colegiada.

Implicaciones. El aula de convivencia, en su configuración actual, opera como un recurso educativo reparador, integrando el tratamiento de la conducta con la continuidad formativa. **Este diseño permite convertir una medida correctiva en una oportunidad pedagógica, alineada con los principios de inclusión y equidad.** No obstante, la ausencia de coordinación efectiva con la tutoría y la falta de concreción de criterios pedagógicos por parte del ETCP debilitan su funcionalidad plena, especialmente en contextos donde la intervención requiere un enfoque integral y sostenido. Si no se refuerza su carácter colegiado y preventivo, el aula de convivencia corre el riesgo de ser percibida como un recurso aislado y reactivo, más próximo a la sanción que a la educación.

Aspecto 3: Comisión de Convivencia

Objeto: Verificar que cumple sus funciones: mediación, seguimiento, propuestas e información al Consejo Escolar.

Valoración global: Nivel 3 – Cumplimiento adecuado. El 58,83 % de los centros se sitúan en niveles 3 y 4.

Fortalezas

- Función canalizadora de participación y cultura de paz (68,63 %)
- Supervisión del cumplimiento de medidas disciplinarias (78,43 %).
- Comunicación con el Consejo Escolar (68,63 %)

Debilidades

- Falta de seguimiento de compromisos de convivencia (52,08 %)
- Débil planificación y escasa regularidad en el funcionamiento (46,00 %)
- Medidas preventivas poco articuladas (solo el 55,10 % las adopta adecuadamente)

Interpretación técnica: La Comisión de Convivencia cumple parcialmente sus funciones institucionales como **órgano colegiado de seguimiento, mediación y asesoramiento**. En un número significativo de centros (68,63 %), se reconoce su papel en la promoción de la cultura de paz y en la canalización de iniciativas para la mejora del clima escolar. También se constata un seguimiento generalizado de las medidas disciplinarias impuestas (78,43 %) y una conexión funcional con el Consejo Escolar.

Sin embargo, su operatividad presenta deficiencias estructurales. **La falta de sistematización en la planificación de reuniones (46 %), la ausencia de seguimiento a compromisos firmados (52,08 %) y la escasa implantación de medidas preventivas proactivas (55,10 %) limitan su impacto transformador. Estas carencias evidencian una debilidad organizativa y técnica, que compromete la eficacia de la comisión como herramienta de mejora continua y de restauración institucional.**

Implicaciones. La Comisión de Convivencia representa actualmente el eslabón más frágil del sistema de gestión de la convivencia escolar. Aunque tiene una función definida y una presencia formal en los centros, su debilidad operativa le resta capacidad para desempeñar un rol estratégico en la prevención, mediación y mejora del clima escolar. **La ausencia de planificación operativa, la irregularidad en su funcionamiento y el débil seguimiento de compromisos afectan su legitimidad y su impacto institucional.** En consecuencia, pierde valor como instancia restaurativa y como canal de diálogo entre los distintos sectores de la comunidad educativa. **Para que este órgano cumpla su función de forma efectiva, se requiere liderazgo pedagógico, formación específica en convivencia positiva y un rediseño organizativo que asegure su funcionalidad real dentro de la estructura del centro.**

Aspecto 4: Autoevaluación institucional

Objeto: Verificar que se evalúa la convivencia y se incluyen propuestas de mejora en la Memoria de Autoevaluación.

Valoración global: Nivel 4 – Cumplimiento excelente. El 72 % de los centros se sitúan en niveles 3 y 4.

Fortalezas

1. Evaluación sistemática del Plan de Convivencia (94,00 %)
2. **Inclusión de propuestas de mejora en la Memoria de Autoevaluación (72 % en niveles 3 y 4)**
3. Cobertura aceptable del aula de convivencia (68,29 %)

Debilidades

1. **Baja evaluación del funcionamiento de la comisión de convivencia (solo el 50 %)**
2. **Falta de estructuración en el análisis de órganos colegiados**

Interpretación técnica. El análisis de la autoevaluación institucional en relación con la convivencia revela una práctica consolidada en torno al Plan de Convivencia, con un elevado grado de análisis reflexivo (94 %) y un nivel aceptable de inclusión del aula de convivencia (68,29 %). Esta tendencia evidencia una madurez progresiva en la cultura institucional de revisión, con capacidad para identificar fortalezas y proponer mejoras ajustadas.

Sin embargo, **la ausencia de evaluación específica de la comisión de convivencia en el 50 % de los centros evidencia una debilidad técnica importante en la autoevaluación de los órganos colegiados, que son precisamente los responsables de la gestión y dinamización de los elementos evaluados.** Esta brecha limita la consistencia del proceso y pone de manifiesto la necesidad de incluir criterios estructurados y comunes para la valoración de todos los componentes institucionales implicados en el sistema de convivencia.

Implicaciones La autoevaluación institucional actúa como una herramienta válida para la mejora del sistema de convivencia, generando propuestas aplicables que refuerzan el impacto del Plan y del aula de convivencia. **No obstante, su eficacia se ve limitada por la falta de evaluación sistemática del funcionamiento interno de la comisión de convivencia, que constituye el principal órgano operativo y vertebrador de las políticas de convivencia.**

Esta omisión afecta directamente al cierre del ciclo de mejora y debilita la capacidad del centro para intervenir sobre los factores organizativos que condicionan la eficacia del Plan. Para consolidar el enfoque restaurativo y participativo, **es imprescindible integrar la evaluación del funcionamiento de la comisión en la Memoria de Autoevaluación de forma estructurada, asegurando así la retroalimentación entre análisis institucional y toma de decisiones.**

Conclusiones generales del proceso P.05.03: Convivencia (Secundaria)

- 1. Consolidación del Plan de Convivencia como documento técnico y operativo.** La totalidad de los centros dispone de un Plan contextualizado, con diagnóstico, medidas preventivas y restaurativas alineadas con las necesidades del entorno. Su grado de desarrollo normativo y funcional es excelente, aunque su aplicación efectiva sigue dependiendo del funcionamiento real de la comisión de convivencia.
- 2. El aula de convivencia se ha transformado en un recurso educativo con enfoque formativo.** Su implantación responde a necesidades identificadas y promueve la reflexión, continuidad educativa y coordinación con orientación. Sin embargo, la falta de concreción metodológica y la escasa implicación de la tutoría limitan su alcance como dispositivo integral.
- 3. La comisión de convivencia representa el eslabón organizativo más débil.** Aunque tiene presencia formal y algunas funciones cumplidas, su funcionamiento es irregular, con planificación deficiente, escaso seguimiento de compromisos y poca capacidad preventiva. Esta debilidad afecta la operatividad del modelo de convivencia en su conjunto.
- 4. La autoevaluación institucional incluye el análisis del Plan y del aula, pero omite la revisión del funcionamiento de los órganos colegiados.** Aunque se evidencian buenas prácticas de evaluación y propuestas de mejora, no existe una sistematización integral que abarque a todos los elementos estructurales del sistema de convivencia. Esta carencia impide cerrar el ciclo de mejora de forma coherente.
- 5. El modelo de convivencia se encuentra consolidado en sus componentes formales, pero aún fragmentado en su aplicación estructural y colegiada.** El enfoque restaurativo y preventivo es compartido, pero su desarrollo efectivo requiere reforzar la coordinación pedagógica, el liderazgo institucional y el seguimiento sistemático de las medidas y órganos implicados.

Recomendaciones estratégicas

Para los centros educativos

- Reforzar la planificación y seguimiento de la comisión de convivencia, estableciendo agendas de trabajo, protocolos operativos y evaluación de resultados.
- Integrar la tutoría de forma activa en el aula de convivencia, diseñando actuaciones pedagógicas concretas y vinculadas al ETCP.
- Asegurar la sistematización de la autoevaluación institucional incluyendo el análisis de la operatividad de los órganos colegiados y su impacto en la convivencia.
- Fomentar una cultura institucional de coordinación pedagógica entre los distintos responsables de la convivencia (dirección, tutoría, orientación y comisión), articulando una red de intervención con criterios comunes.

Para la Inspección Educativa

- Supervisar la operatividad real de la comisión de convivencia, más allá de su existencia formal, prestando especial atención al seguimiento de compromisos y la planificación de actuaciones preventivas.
- Impulsar la revisión crítica del aula de convivencia como medida educativa, favoreciendo un enfoque colegiado, sistemático y coherente con el modelo restaurativo.
- Acompañar a los centros en la incorporación de la convivencia dentro de la autoevaluación institucional estructurada, con indicadores de impacto, participación y efectividad.

Para los programas de formación permanente

- Desarrollar formación específica para miembros de las comisiones de convivencia, centrada en planificación operativa, liderazgo pedagógico y gestión de conflictos.
- Diseñar módulos formativos sobre evaluación institucional de la convivencia, orientados a la mejora del sistema y no solo a la rendición formal.
- Formar en estrategias de coordinación docente para la convivencia, fomentando el trabajo conjunto entre tutoría, orientación y ETCP como garantía de coherencia y eficacia educativa.

6. Valoración del desarrollo de la Actuación PRIO2

Consideraciones sobre los logros de la actuación PRIO2

1. **La actuación PRIO2 ha fortalecido un modelo de supervisión pedagógica centrado en la mejora continua de los procesos educativos, consolidando el rol de la Inspección como agente de acompañamiento profesional.** En varias provincias se subraya la relevancia adquirida por la función asesora, tal como recoge Sevilla: *“la función asesora se ha visto fortalecida mediante actuaciones más contextualizadas y con un alto grado de aceptación por parte de los equipos directivos” (Sevilla).*
2. **Las visitas a las aulas han constituido un instrumento valioso de observación directa, permitiendo el análisis compartido de prácticas docentes y el impulso de enfoques pedagógicos centrados en la evaluación competencial y la planificación inclusiva.** En palabras de Granada: *“las visitas de aula han generado espacios muy valiosos de análisis compartido sobre la evaluación y la planificación competencial”.* Este impacto pedagógico directo en el aula refuerza el valor formativo de la intervención inspectora.

3. **La reorientación de la actuación hacia fines evaluadores ha permitido trascender enfoques tradicionales de control, posicionando a la Inspección como dinamizadora de procesos de mejora.** Desde Jaén se destaca que *“la actuación ha contribuido a una reorientación hacia la mejora educativa más que hacia la fiscalización”*.
4. **La integración de PRIO2 con otras actuaciones del Plan General (PRIO1, HO1, HO2.1) ha favorecido sinergias operativas, facilitando la recogida de evidencias coherentes y mejorando la eficiencia de la intervención.** Córdoba señala que *“se han aprovechado sinergias entre actuaciones para optimizar la intervención y reforzar la unidad técnica del servicio”*.
5. **El uso de la herramienta Séneca ha contribuido a sistematizar la información, homogeneizar los criterios de valoración y mejorar la trazabilidad del proceso evaluador.** En Málaga se reconoce que *“la herramienta ha mejorado respecto a cursos anteriores al incluir la posibilidad de indicar No Procede”*.
6. **La implicación de los equipos de coordinación provincial ha sido clave para asegurar una aplicación técnica homogénea y una interpretación coherente de los resultados obtenidos,** como evidencia la práctica en Málaga: *“el análisis realizado por los equipos de zona y del equipo de coordinación ha permitido una valoración uniforme del Servicio”*.
7. **Desde una perspectiva transversal, la actuación ha comenzado a generar elementos comunes de análisis técnico entre provincias, abriendo la posibilidad de avanzar hacia un sistema de lectura interterritorial y construcción compartida de criterios de calidad institucional.**

Consideraciones sobre las dificultades en el desarrollo de PRIO2

8. **La coincidencia temporal de PRIO2 con otras actuaciones de elevada exigencia ha generado una sobrecarga funcional que ha dificultado el seguimiento riguroso de los procesos evaluados, especialmente en el primer trimestre.** Almería advierte que *“ha resultado complicado coordinar las visitas con otros compromisos del servicio”*.
9. **Se constata una tensión metodológica entre el diseño evaluador de la actuación y su desarrollo en la práctica, que en algunos casos ha derivado hacia dinámicas de supervisión formalista.** Huelva lo expresa claramente: *“aunque la actuación se define como evaluadora, se ha desarrollado en términos más propios de una supervisión formalista”*.
10. **El volumen de aspectos a valorar y la limitada duración de las visitas han obstaculizado un análisis cualitativo profundo, lo que ha repercutido en la consistencia interpretativa de los informes.** Málaga lo resume señalando que *“la no focalización de la actuación en aspectos concretos ha conllevado una importante carga de trabajo y ha requerido un esfuerzo notable para su cumplimiento”*.
11. **En algunos contextos, la revisión documental ha predominado sobre la observación directa, limitando la conexión con los procesos reales de enseñanza-aprendizaje.** En Córdoba se apunta que *“el análisis cualitativo se ha visto desplazado por una revisión excesivamente centrada en documentos, sin posibilidad real de contraste en el aula”*.

12. La falta de uniformidad en la ponderación de indicadores y la dificultad para matizar valoraciones ha generado incertidumbre en algunos equipos sobre la validez comparativa de los resultados, según se advierte en la memoria de Huelva.
13. Aunque se han descrito efectos relevantes, en algunos casos no se explicita con suficiente claridad el impacto directo de la actuación sobre la mejora concreta de los aprendizajes o los procesos de aula, lo que limita la evaluación del retorno pedagógico de las intervenciones.

Consideraciones sobre prácticas destacadas

14. La elaboración de instrumentos técnicos propios, como rúbricas de observación y cuestionarios adaptados, ha permitido contextualizar la intervención inspectora y mejorar la calidad del análisis. Jaén destaca *“la utilización de rúbricas propias de observación como instrumento de análisis compartido”*.
15. La organización de sesiones de devolución con centros ha representado una estrategia formativa eficaz, favoreciendo la reflexión compartida sobre las prácticas docentes y la identificación colaborativa de áreas de mejora. En Cádiz se subraya que *“se han impulsado reuniones de devolución como espacios de acompañamiento técnico y reflexión compartida”*.
16. La implicación de las áreas estructurales en la preparación y desarrollo de la actuación ha reforzado la coherencia técnica y el alineamiento con los objetivos del Plan General. Granada reconoce que *“la respuesta técnica ha sido posible gracias a la coordinación con las áreas estructurales”*.
17. Las visitas de aula se han utilizado como espacios de asesoramiento pedagógico, centrado en la aplicación del diseño universal para el aprendizaje (DUA), la evaluación competencial y la atención a la diversidad. Granada lo evidencia: *“las visitas han permitido asesorar directamente sobre la aplicación de principios DUA y la evaluación competencial”*.
18. La coordinación interna entre zonas ha sido una práctica efectiva para garantizar la aplicación homogénea de los criterios y asegurar la calidad técnica de los procesos evaluadores. Huelva afirma que *“la coordinación zonal ha permitido una aplicación técnica rigurosa y coherente de los indicadores”*.
19. Algunas provincias han mostrado iniciativas de conexión con la normativa específica (como la Orden de 13 de julio de 2007), reforzando la dimensión legal y pedagógica de la supervisión a través del asesoramiento técnico.

Consideraciones sobre propuestas dirigidas a la Jefatura del Servicio Provincial

20. Resulta prioritario ajustar la carga de trabajo del Plan General de Actuación mediante una redistribución temporal de las actuaciones, especialmente en el primer trimestre, con objeto de favorecer una planificación equilibrada y sostenible. Córdoba propone *“trasladar otras actuaciones del Plan General al segundo o tercer trimestre”*.
21. Se recomienda reforzar los mecanismos de seguimiento interno de las propuestas de mejora emitidas a los centros, con el fin de garantizar su ejecución y continuidad. En Huelva se apunta a la conveniencia de *“establecer un seguimiento sistemático de las propuestas formuladas”*.

22. **Es necesario prever dotaciones adicionales de recursos personales y técnicos en zonas de especial complejidad educativa, para garantizar una intervención equitativa y de calidad.** En Almería se propone *“incrementar los recursos personales y técnicos en zonas con alta carga supervisora”*.
23. **Se plantea consolidar equipos zonales con formación específica sobre la naturaleza evaluadora de PRIO2, orientando el trabajo hacia una lectura pedagógica de las evidencias recogidas.** Jaén propone *“la formación técnica homogénea del servicio como condición para mantener el rigor de la actuación”*.

Consideraciones sobre propuestas dirigidas a la Viceconsejería / Inspección General

24. **Se propone reducir el número de indicadores y focalizar los aspectos supervisados, con el fin de permitir una intervención más profunda, contextualizada y orientada al análisis cualitativo.** Granada, Almería y Málaga coinciden en que *“una menor carga de ítems facilitaría el análisis riguroso y la devolución formativa a los centros”*.
25. **Es necesario estabilizar las funcionalidades de Séneca y mejorar los canales de comunicación con los centros y los servicios de inspección respecto a actualizaciones, mejoras o nuevos módulos operativos.** Huelva destaca que *“las modificaciones en Séneca deberían comunicarse formalmente y con antelación suficiente”*.
26. **Se plantea una revisión metodológica del enfoque técnico de PRIO2 para reforzar su dimensión evaluadora y pedagógica, evitando derivas hacia dinámicas formalistas.** Huelva, Jaén, Córdoba y Málaga coinciden en que, aunque PRIO2 se define como evaluadora, su desarrollo ha derivado en una práctica centrada en la fiscalización documental. *Se reclama “una revisión metodológica orientada a recuperar la dimensión evaluadora auténtica, con mayor énfasis en la observación directa, el análisis pedagógico y la devolución formativa”*. Esta revisión debería estar alineada con lo dispuesto en la Orden de 13 de julio de 2007 sobre funciones del cuerpo de inspección.
27. **Se considera estratégico evitar modificaciones técnicas en Séneca una vez iniciado el curso escolar, especialmente en los módulos relacionados con planificación, medidas de atención a la diversidad o programación didáctica.** Esta preocupación se plantea expresamente en la memoria de Málaga.

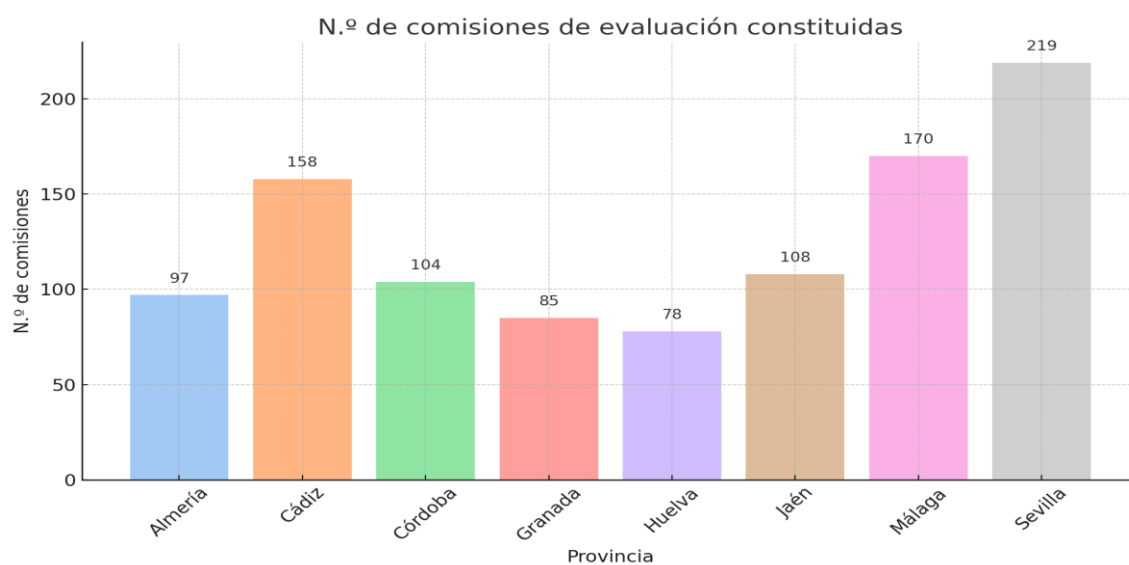
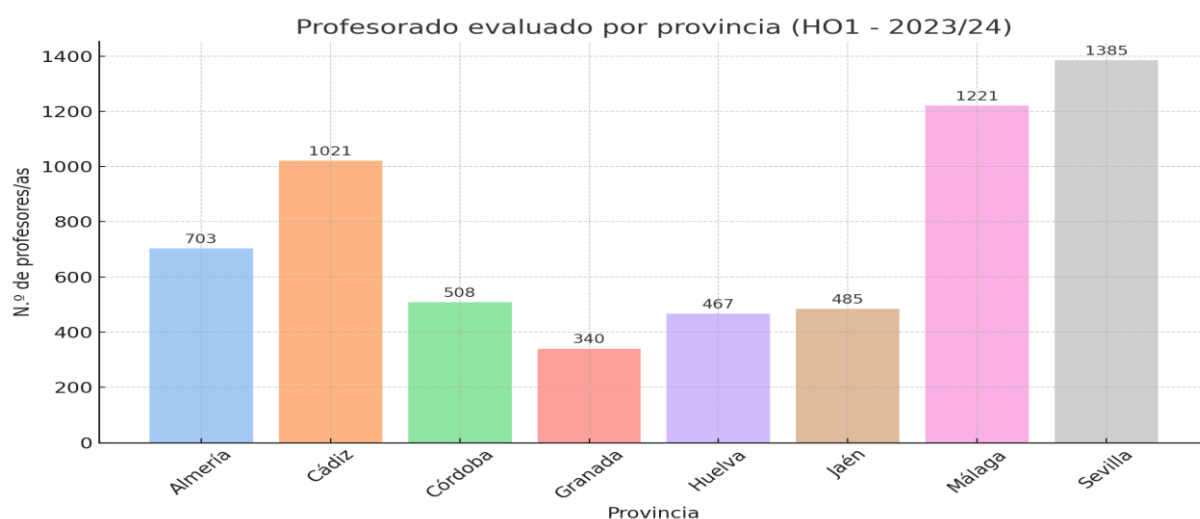
Consideración final sobre el desarrollo de la actuación PRIO2

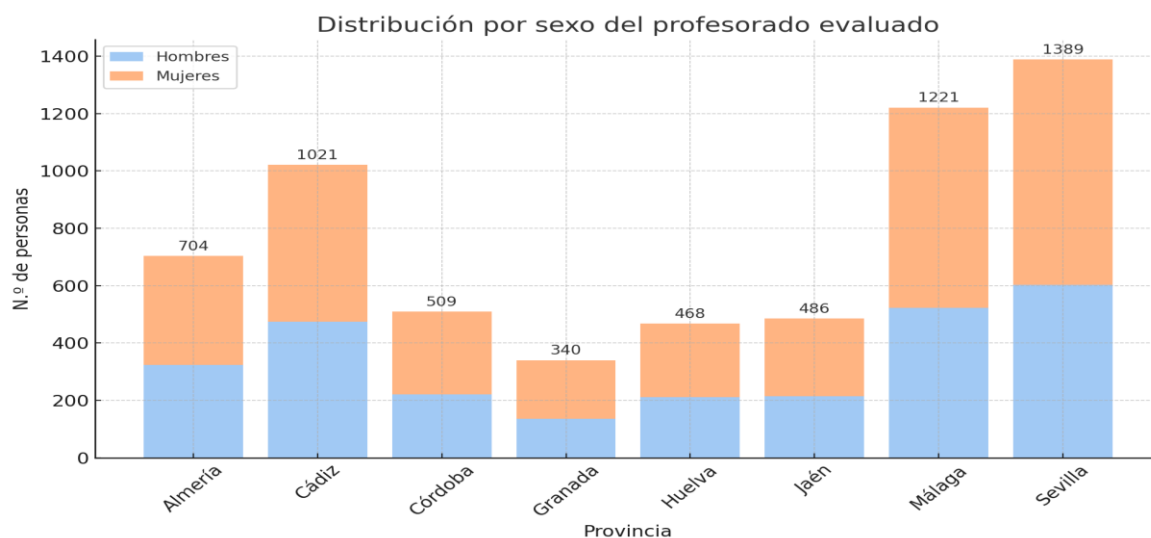
28. La actuación PRIO2 ha representado un avance hacia un modelo de inspección con finalidad evaluadora, centrado en la mejora de la práctica docente y la profesionalización del asesoramiento. Las memorias provinciales valoran positivamente el impacto generado en los centros cuando la intervención ha incluido observación directa, diálogo técnico y devolución formativa. **No obstante, se ha puesto de manifiesto una tensión técnica significativa: aunque PRIO2 se define como una actuación evaluadora, su desarrollo ha derivado en numerosas ocasiones hacia dinámicas propias de la supervisión formal.** Esta disfunción ha sido señalada en términos coincidentes por los servicios de Huelva, Jaén, Córdoba y Málaga, desde donde se reclama *“una revisión metodológica orientada a recuperar la dimensión evaluadora auténtica, con mayor énfasis en la observación directa, el análisis pedagógico y la devolución formativa”*. **Esta revisión**

resulta estratégica para dotar de mayor impacto y legitimidad a la función inspectora, consolidando un modelo profesional centrado en la mejora de los procesos educativos, y no en la mera fiscalización de su cumplimiento formal. Asimismo, se recomienda reforzar el enfoque interterritorial y la generación de conocimiento compartido entre provincias, como línea clave para construir un modelo de supervisión pedagógica con visión sistémica y vocación transformadora.

II. ACTUACIONES HOMOLOGADAS

Actuación Homologada 1. Participación en la selección, evaluación y formación del ejercicio de la práctica docente (HO.1)





Se han evaluado 5.652 profesores distribuidos por provincias de acuerdo con el gráfico y a través de 1.019 Comisiones de evaluación de centro.

Resultados: 26 profesores/as han sido valorados como NO APTOS, un 0,46 % del Total.

1. Planificación de la Actuación en el seno de los Equipos de Zona, Equipo de Coordinación Provincial

1. Síntesis global de la planificación.

La planificación de la Actuación Homologada 1 durante el curso 2023-2024 ha evidenciado un avance cualitativo en el modo en que los Servicios Provinciales de Inspección han estructurado y coordinado esta intervención, consolidando una cultura de trabajo colegiado y técnicamente fundamentado. El análisis conjunto de los cuatro primeros apartados permite formular las siguientes conclusiones:

- **Coherencia técnica y operativa en la planificación.** Todas las provincias han articulado la actuación sobre principios de equidad, transparencia y proporcionalidad en la distribución de funciones. La planificación se ha integrado eficazmente en los equipos zonales y ha sido objeto de seguimiento continuo por parte de los Equipos de Coordinación Provinciales, mostrando una clara madurez organizativa. La homogeneización de criterios ha favorecido el equilibrio en el reparto de tutorías, presidencias de comisión y seguimiento de prácticas, evitando disfunciones.
- **Participación efectiva de las Áreas Específicas** Por primera vez se constata en las Memorias Provinciales una participación estructurada y técnicamente significativa de las Áreas de Trabajo vinculada con la Actuación. El Área de Evaluación ha aportado rúbricas y pautas técnicas; Régimen Jurídico ha velado por la seguridad normativa en situaciones complejas; otras áreas, como Diversidad o FP, han contextualizado las valoraciones para perfiles específicos. Este trabajo interáreas ha mejorado la coherencia metodológica de los informes y ha fortalecido el enfoque colaborativo entre zonas.

- **Seguimiento riguroso y orientado a la mejora.** El seguimiento de la actuación no se ha limitado a una función administrativa, sino que ha sido un proceso estructurado y proactivo. Las provincias han planificado reuniones de contraste, ajustes temporales y mecanismos de retroalimentación con los equipos. Esta práctica ha permitido detectar con antelación incidencias, redistribuir esfuerzos y resolver dudas recurrentes con agilidad. En algunas provincias, incluso, se han generado protocolos internos para la devolución técnica del seguimiento a los equipos.
- **Uso funcional de instrumentos e integración con Séneca** Los instrumentos (rúbricas, informes, guías de observación) han sido valorados positivamente en todas las provincias. Han cumplido una doble función: orientar la intervención y sistematizar la recogida de información. En cuanto a Séneca, aunque se han detectado mejoras respecto a cursos anteriores (como la opción “No procede”), persisten disfunciones técnicas que limitan su operatividad como herramienta integral de seguimiento. La necesidad de adaptación del sistema a la realidad inspectora es una constante señalada.
- Por otro lado, la integración con la Actuación Homologada 2.1 ha sido una práctica generalizada, valorada como altamente eficaz para optimizar tiempos, conectar valoraciones y dotar de coherencia al conjunto del plan de actuación. Este alineamiento ha reforzado el enfoque sistémico del análisis institucional y ha facilitado una lectura integral del funcionamiento de los centros. **Esto se verá reforzado si la integración funcional de la Actuación en el Sistema de Información Séneca sea real y operativa.**

Se concluye que:

La actuación ha dejado de concebirse como una sucesión de tareas administrativas para convertirse en **una intervención técnica estructurada**, que articula planificación, acompañamiento y evaluación. La coordinación entre zonas, la participación de las áreas, el seguimiento formativo y el uso compartido de herramientas configuran un modelo sólido y exportable. No obstante, la integración funcional en el Sistema de Información Séneca y la racionalización de cargas siguen siendo retos pendientes.

2. RESULTADOS. HOMOLOGADA 1

2.1. Fortalezas detectadas del profesorado relacionadas con la práctica docente

Las fortalezas observadas varían entre provincias, pero destacan:

- Actitud profesional positiva y disposición al aprendizaje (Málaga, Almería).
- Capacidad de planificación didáctica y gestión del aula, con uso de recursos atractivos (Córdoba, Cádiz).
- Progresiva consolidación del uso de herramientas digitales y del módulo de evaluación en Séneca (Huelva).
- En algunos casos, el uso de metodologías activas como gamificación, trabajo por proyectos o visual thinking ha sido una buena práctica destacada (Córdoba, Huelva, Málaga y Almería).

Valoración interpretativa de las fortalezas

1. Las fortalezas detectadas evidencian, en líneas generales, una actitud favorable hacia la mejora profesional y una evolución progresiva en determinadas competencias clave. La **actitud profesional positiva y la disposición al aprendizaje** (destacadas en Málaga y Almería) constituyen un elemento facilitador esencial para la incorporación de buenas prácticas, ya que predisponen al profesorado a recibir retroalimentación, actualizar

sus conocimientos y afrontar los desafíos inherentes al ejercicio docente.

2. Por otro lado, la **capacidad de planificación didáctica y gestión del aula**, observada especialmente en Córdoba y Cádiz, incide directamente en la calidad de los procesos de enseñanza. El uso de **recursos atractivos** no solo dinamiza las sesiones, sino que también potencia la motivación del alumnado y favorece su implicación activa.
3. La **consolidación del uso de herramientas digitales y del módulo de evaluación en Séneca** (Huelva) refleja un avance significativo hacia la digitalización de los procesos pedagógicos y administrativos. Esta competencia, que se ha acelerado en parte como respuesta a las demandas del contexto educativo actual, tiene efectos directos en la eficiencia de la evaluación, la trazabilidad del seguimiento del alumnado y la transparencia en los procesos educativos.
4. Finalmente, la adopción, aunque todavía parcial, de **metodologías activas** —como la gamificación, el trabajo por proyectos o el visual thinking— (observada en Córdoba, Huelva, Málaga y Almería) muestra un cambio de enfoque hacia modelos más centrados en el alumnado. Esta evolución metodológica favorece la construcción significativa del aprendizaje, mejora la motivación del alumnado y desarrolla competencias clave como el trabajo en equipo, la creatividad o la resolución de problemas.

1.2. Las debilidades del profesorado en prácticas se concentran en aspectos metodológicos y evaluativos:

- **Persistencia de modelos tradicionales de enseñanza**, escasa innovación y bajo uso del enfoque competencial (Granada, Almería).
- **Dificultades en la evaluación por criterios** y en la elaboración de situaciones de aprendizaje (Jaén, Huelva, Córdoba).
- **Déficit en la atención individualizada y en el seguimiento real de las medidas de atención a la diversidad**, a pesar de contar con los documentos formales (Córdoba, Almería).
- **Desconocimiento de las implicaciones reales de los instrumentos de evaluación** o uso mecánico del Cuaderno de Séneca (Málaga)

1.3. Valoración interpretativa de las debilidades del profesorado en prácticas

Las debilidades observadas en el desempeño del profesorado en prácticas se concentran en aspectos clave que comprometen la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el plano metodológico, evaluativo y en la atención a la diversidad.

- **Persistencia de modelos tradicionales y escaso enfoque competencial.**
La permanencia de metodologías centradas en la transmisión de contenidos, con escasa innovación y un limitado uso del enfoque competencial, evidencia una brecha significativa entre la formación teórica inicial y su aplicación práctica en el aula. Este modelo de enseñanza, basado en la memorización y en la pasividad del alumnado, limita seriamente el desarrollo de competencias clave como la autonomía, el pensamiento crítico o la resolución de problemas. (Granada y Almería)

Efectos:

- Reducción del protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje.
 - Limitación de la adquisición de competencias transversales esenciales.
 - Escasa conexión entre el aprendizaje y los contextos reales.
 - Desmotivación del alumnado, especialmente en perfiles que requieren estrategias más activas y personalizadas.
- **Dificultades en la evaluación por criterios y en la elaboración de situaciones de aprendizaje.** Estas dificultades reflejan un manejo insuficiente del nuevo marco curricular. La incapacidad para traducir los elementos curriculares —especialmente los criterios de evaluación— en situaciones de aprendizaje concretas compromete la coherencia del proceso didáctico. La evaluación, entendida como herramienta de regulación del aprendizaje, pierde su sentido cuando se convierte en una práctica descontextualizada, centrada en pruebas cerradas o en la mera calificación numérica. (Jaén, Huelva y Córdoba)

Efectos:

- Desconexión entre lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que se espera que el alumnado aprenda.
 - Imposibilidad de ofrecer retroalimentación significativa al alumnado.
 - Evaluación poco objetiva, escasamente formativa y centrada en resultados finales en lugar de procesos.
 - Dificultad para aplicar medidas de mejora ajustadas a las necesidades reales del alumnado.
- **Déficit en la atención individualizada y en la aplicación real de las medidas de atención a la diversidad.** La existencia de documentos formales (adaptaciones, medidas organizativas o metodológicas) no garantiza su implementación efectiva en el aula. Este déficit denota una falta de interiorización del principio de inclusión, que se traduce en un trato homogéneo al alumnado, independientemente de sus necesidades. Córdoba y Almería)

Efectos:

- Desprotección del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
 - Incremento de las barreras para el aprendizaje y la participación.
 - Generación de desigualdades dentro del grupo-clase.
 - Incumplimiento de los principios de equidad y justicia educativa, esenciales en el marco normativo actual.
- **Uso mecánico y descontextualizado de los instrumentos de evaluación digital (Cuaderno de Séneca)** El desconocimiento de las implicaciones pedagógicas de las herramientas digitales, especialmente del Cuaderno de Séneca, deriva en un uso instrumental, limitado a la introducción de datos, sin que medie una reflexión sobre su valor para la mejora del aprendizaje. Esta práctica evidencia una ruptura entre el uso de la tecnología y su integración en los procesos educativos de manera significativa. (Málaga)

Efectos:

- Evaluación convertida en un mero trámite administrativo.
- Ausencia de criterios claros que orienten la calificación.
- Imposibilidad de generar un seguimiento riguroso y coherente del progreso del alumnado.
- Desaprovechamiento del potencial de las herramientas digitales para personalizar la enseñanza y facilitar la retroalimentación.

Síntesis interpretativa

El conjunto de estas debilidades apunta a un problema de fondo: la distancia entre el discurso pedagógico actual —centrado en el desarrollo competencial, la evaluación formativa y la inclusión— y la práctica real en el aula. Este desfase tiene efectos directos sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y también sobre la equidad, la motivación y el desarrollo integral del alumnado.

Estas carencias limitan la capacidad del profesorado para responder de manera efectiva a las necesidades del alumnado y para generar contextos de aprendizaje significativos, equitativos y ajustados al marco normativo vigente.

Conclusión

Estos resultados refuerzan la necesidad de articular planes de acompañamiento específicos, formación metodológica intensiva y estrategias de supervisión centradas en los aspectos metodológicos, evaluativos y de atención a la diversidad. Solo desde este enfoque es posible avanzar hacia un ejercicio profesional docente alineado con las exigencias de un sistema educativo inclusivo y orientado al desarrollo competencial.

2. Puntos fuertes y buenas prácticas detectadas

Las Memorias provinciales coinciden en destacar una serie de fortalezas que pueden considerarse indicios de mejora consolidada en el desempeño del profesorado en prácticas y en la organización de los centros:

- **Compromiso profesional del profesorado en prácticas:** Se ha observado una actitud receptiva hacia la disposición al aprendizaje y asunción progresiva de responsabilidades docentes. Este compromiso se traduce en mejoras tangibles en la planificación y gestión del aula (Málaga, Almería, Córdoba).
- **Uso progresivo del Cuaderno Séneca:** Aunque aún hay margen de mejora, se constata una adopción cada vez más generalizada de esta herramienta para registrar y gestionar la evaluación por competencias. En Huelva, Córdoba y Granada se han detectado experiencias destacadas.
- **Planificación didáctica rigurosa y personalizada:** Varios centros han favorecido el acompañamiento tutorial en la elaboración de programaciones adaptadas, con foco en la atención a la diversidad. Cádiz y Jaén destacan como referentes.
- **Implementación de metodologías activas:** Aunque no generalizadas, en algunas zonas se han observado buenas prácticas en el uso de estrategias como gamificación, aprendizaje basado en proyectos o trabajo cooperativo.
- **Coordinación eficaz en las comisiones de valoración:** Las comisiones han funcionado en la mayoría de las provincias de manera homogénea, con criterios técnicos compartidos y registros rigurosos.

3.1. Valoración interpretativa de los efectos de los puntos fuertes y buenas prácticas detectadas

Las fortalezas recogidas en las Memorias provinciales reflejan avances significativos que, aunque aún presentan márgenes de mejora, están contribuyendo de manera clara a consolidar procesos de profesionalización del profesorado en prácticas y a fortalecer la cultura organizativa de los centros educativos.

- **Compromiso profesional y asunción progresiva de responsabilidades.** La actitud receptiva hacia el aprendizaje

y la implicación activa del profesorado en prácticas tienen un efecto directo en la mejora de la práctica docente. Este compromiso favorece un tránsito más sólido desde la formación inicial hacia el desempeño profesional, reduciendo la brecha habitual entre teoría y práctica. Además, este enfoque proactivo impulsa una mejora en la gestión del aula y en la capacidad de planificación, que son pilares esenciales para garantizar la calidad educativa. (Málaga, Almería, Córdoba)

Efectos:

- Mejora de la autonomía profesional desde las primeras etapas.
 - Incremento de la eficacia en la organización y dinamización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - Refuerzo del clima escolar y de la colaboración con el equipo docente del centro.
- **Uso progresivo del Cuaderno de Séneca como herramienta de evaluación competencial.** La adopción creciente de esta herramienta no solo representa un avance en la competencia digital del profesorado en prácticas, sino que también contribuye a reforzar la coherencia y la trazabilidad del proceso evaluativo. Su utilización permite una gestión más sistemática de la evaluación por competencias, facilitando tanto la planificación como el seguimiento del progreso del alumnado. (Huelva, Córdoba, Granada)

Efectos:

- Mejora de la objetividad y transparencia en los procesos de evaluación.
 - Incremento de la capacidad del profesorado para realizar ajustes pedagógicos basados en datos.
 - Consolidación de la cultura evaluativa centrada en criterios y en el desarrollo competencial.
- **Planificación didáctica rigurosa y personalizada.** La existencia de un acompañamiento tutorial eficaz, orientado a la elaboración de programaciones contextualizadas y sensibles a la diversidad del alumnado, tiene un impacto directo en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta práctica permite que el profesorado en prácticas comprenda la importancia de diseñar propuestas ajustadas a las características del alumnado y del entorno, lo que refuerza la equidad y la eficacia educativa. (Cádiz, Jaén)

Efectos:

- Incremento de la capacidad para responder a la diversidad en el aula.
 - Mejora de la coherencia interna entre objetivos, actividades, metodologías y evaluación.
 - Fortalecimiento de la competencia pedagógica del profesorado desde etapas iniciales.
- **Implementación de metodologías activas.** La introducción, aunque aún no generalizada, de estrategias metodológicas activas como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos o el trabajo cooperativo supone un cambio significativo respecto a modelos más tradicionales. Este enfoque sitúa al alumnado en el centro del proceso y favorece un aprendizaje más significativo, experiencial y alineado con el desarrollo de competencias clave. (observado en diversas zonas)

Efectos:

- Aumento de la motivación y el compromiso del alumnado.
 - Mejora del aprendizaje profundo y del desarrollo de habilidades transversales.
 - Transformación progresiva de la cultura metodológica en los centros, con efectos multiplicadores a medio plazo.
- **Coordinación eficaz en las comisiones de valoración.** La existencia de comisiones de valoración bien organizadas, con criterios técnicos homogéneos y registros rigurosos, garantiza procesos de evaluación formativos, justos y coherentes del profesorado en prácticas. Esta buena práctica tiene un efecto directo en la

calidad del acompañamiento, en la objetividad de las valoraciones y en la mejora de los procesos formativos asociados. (constatada en la mayoría de las provincias)

Efectos:

- Homogeneización de criterios entre centros y provincias, lo que refuerza la equidad.
- Mejora del seguimiento, la orientación y la retroalimentación al profesorado en prácticas.
- Consolidación de procesos institucionales de calidad que impactan tanto en los centros como en la propia Inspección Educativa.

2.2. Síntesis interpretativa de los efectos globales

El conjunto de estas fortalezas evidencia un avance significativo hacia modelos de desarrollo profesional más sólidos, sustentados en prácticas pedagógicas que generan un impacto positivo en tres dimensiones clave. En primer lugar, se observa una mejora en el **desarrollo profesional docente**, ya que el profesorado en prácticas adquiere, desde las primeras etapas, competencias fundamentales en planificación, gestión del aula, evaluación y adaptación metodológica. En segundo lugar, se constata una clara **mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje**, gracias a la incorporación progresiva de metodologías activas, la evaluación basada en competencias y una atención más efectiva a la diversidad, lo que repercute directamente en la calidad y la equidad educativa. Por último, se aprecia un **fortalecimiento de la cultura organizativa**, impulsado por la eficacia de los procesos de coordinación y acompañamiento, que refuerzan la capacidad de los centros para sostener dinámicas de mejora continua. Estas buenas prácticas no solo producen efectos inmediatos en el contexto actual, sino que también se consolidan como catalizadores de procesos de cambio sostenido, tanto en los propios centros como en la formación inicial del profesorado y en la cultura profesional del sistema educativo en su conjunto.

3. Aspectos de asesoramiento al profesorado en prácticas que más se ha repetido

Los siguientes elementos han sido objeto reiterado de asesoramiento técnico por parte de la Inspección en todas las provincias, tal como se recogen en la Memorias Provinciales

1. **Evaluación por criterios y uso del Cuaderno Séneca:** Este ha sido, sin duda, el aspecto más demandado. Se ha asesorado sobre cómo diseñar instrumentos válidos, vincularlos con competencias específicas y registrar resultados conforme a normativa. Este asesoramiento es totalmente coherente con las dificultades observadas en el profesorado para comprender y aplicar la evaluación por criterios, incidiendo de manera directa en una de las debilidades más estructurales y con mayor impacto sobre la calidad educativa.
2. **Elaboración de situaciones de aprendizaje:** La planificación integrada ha requerido múltiples intervenciones inspectoras, tanto para el diseño pedagógico como para su coherencia con el proyecto educativo y la programación del aula. Este asesoramiento ha sido la respuesta directa más coherente a una de las debilidades metodológicas más significativas detectadas.
3. **Gestión del aula y función tutorial:** Especialmente en las etapas de ESO y Formación Profesional, se ha prestado asesoramiento al profesorado en la toma de decisiones pedagógicas, la gestión de la convivencia en el aula y la participación en los órganos de coordinación docente. A pesar de apreciarse un adecuado nivel de coherencia en estas intervenciones respecto a las dificultades identificadas en el profesorado, el acompañamiento relacionado con la gestión pedagógica y organizativa del aula, así como la atención a la diversidad desde un enfoque de personalización del aprendizaje y aplicación efectiva de medidas inclusivas, ha estado presente de manera más transversal y menos explícita en el desarrollo de estas tareas de asesoramiento.

4. **Refuerzo en la competencia (lectura y aplicación del currículo LOMLOE):** En todas las provincias se ha detectado la necesidad de seguir formando al profesorado en prácticas sobre la estructura curricular LOMLOE y sus implicaciones reales. Esta línea de asesoramiento es clave para resolver problemas de base, no solo en la evaluación o en la planificación, sino en comprensión global del modelo educativo vigente.

4.1. Valoración interpretativa de los efectos del asesoramiento de la inspección.

El análisis pone de manifiesto que la actuación de la Inspección Educativa ha mantenido un elevado grado de coherencia con las debilidades identificadas, especialmente en tres ámbitos fundamentales: la evaluación por criterios y su gestión a través de herramientas digitales, la planificación didáctica vinculada a situaciones de aprendizaje y la comprensión y aplicación del marco normativo vigente. En cuanto a la atención a la diversidad y la personalización del aprendizaje, si bien se han proporcionado orientaciones desde la gestión del aula y el refuerzo de la función tutorial, resulta necesario intensificar el acompañamiento específico. De este modo, se garantizaría que las medidas de atención a la diversidad no permanezcan en el ámbito meramente documental, sino que se implementen de forma efectiva y sostenida en la práctica docente diaria..

5. Aspectos de asesoramiento a los centros que más se ha repetido

El asesoramiento institucional a los centros se ha centrado, de forma recurrente, en los siguientes ámbitos:

- **Constitución y funcionamiento de comisiones de valoración:** Se ha requerido acompañamiento para garantizar la correcta formalización de las actas, delimitación de funciones entre miembros, y tiempos de intervención. El asesoramiento en este ámbito ha tenido un efecto directo en la **garantía de la seguridad jurídica, la transparencia y la homogeneidad del proceso evaluador**. La delimitación clara de funciones, la correcta formalización de actas y la adecuada organización de los tiempos de intervención han permitido minimizar incidencias y fortalecer la confianza en el procedimiento, consolidando una cultura organizativa rigurosa y técnicamente solvente.
- **Relación entre presidencias y tutores del centro:** Las inspecciones han clarificado los roles y fomentado el trabajo colaborativo, especialmente en la elaboración del informe final conjunto. El fortalecimiento de la colaboración entre las presidencias de las comisiones (Inspección) y los tutores del profesorado en prácticas ha resultado clave para asegurar un proceso de evaluación más integrado, objetivo y pedagógicamente fundamentado. Este acompañamiento ha contribuido a **disolver incertidumbres sobre los roles de cada agente implicado**, favoreciendo la corresponsabilidad y la coherencia en la elaboración del informe final conjunto.
- **Normativa aplicable y atribuciones docentes:** Se ha prestado asesoramiento técnico en relación con las funciones del profesorado en prácticas, distribución de materias, y compatibilidad con medidas de atención a la diversidad. Las orientaciones ofrecidas en este ámbito han tenido un efecto claramente positivo en la **clarificación de las funciones del profesorado en prácticas, la asignación de materias y la compatibilidad con medidas de atención a la diversidad**. Este acompañamiento ha sido especialmente relevante para evitar interpretaciones erróneas de la normativa y para asegurar que la organización docente respete tanto el marco legal como los principios pedagógicos del modelo competencial.
- **Seguimiento del desempeño profesional:** Los centros han solicitado orientaciones sobre cómo intervenir pedagógicamente ante casos de dificultades de desempeño sin vulnerar derechos ni omitir funciones evaluativas. El asesoramiento sobre cómo abordar situaciones de dificultades en el desempeño profesional, sin vulnerar derechos ni eludir responsabilidades evaluadoras, ha tenido un **impacto muy significativo en la mejora de la calidad del acompañamiento formativo y del proceso evaluador**. Este enfoque ha permitido a los centros intervenir pedagógicamente de forma más precisa, a la vez que garantiza la objetividad y la justicia en las valoraciones finales.

En términos globales, el asesoramiento proporcionado a los centros ha mostrado un **altísimo grado de coherencia con las necesidades detectadas** y ha generado efectos claramente positivos tanto en el plano organizativo como en el pedagógico. Las orientaciones han fortalecido la seguridad jurídica de los procesos, han mejorado la calidad técnica de la evaluación del profesorado en prácticas y han favorecido una cultura institucional basada en la corresponsabilidad, la mejora continua y la coherencia normativa.

Este análisis refuerza el valor estratégico del asesoramiento como herramienta no solo de supervisión, sino también de acompañamiento profesional y de desarrollo institucional, alineada con los principios de calidad, equidad y mejora que orientan la función inspectora.

3. VALORACIÓN DE LA ACTUACIÓN HOMOLOGADA 1.

Este apartado recoge la valoración global de la Actuación Homologada 1 a partir del análisis comparado de las ocho Memorias provinciales. Se estructura en torno a cuatro bloques: logros alcanzados, dificultades encontradas, propuestas dirigidas al Servicio Provincial y propuestas dirigidas a la Viceconsejería/Inspección General, así mismo se completa con un enfoque interpretativo que pretende ofrecer una lectura transversal que va más allá de la descripción, identificando tendencias comunes, fortalezas institucionales y nudos críticos del sistema.

3.1. Logros

1. La actuación presenta un **grado elevado de consolidación técnica y organizativa**, manifestado en la estabilidad de los procedimientos, la coherencia metodológica y la generalización de criterios técnicos homogéneos, lo que refuerza la fiabilidad de las valoraciones inspectoras y contribuye a la mejora sostenida del proceso.
2. La **implantación de criterios de equidad en la distribución de tareas**, mediante la rotación de funciones clave y la asignación proporcional de cargas de trabajo, ha favorecido una cultura profesional más justa, fortaleciendo la cohesión de los equipos de zona y la sostenibilidad del modelo.
3. La **progresiva estandarización de procedimientos**, sustentada en rúbricas comunes, plantillas compartidas y cronogramas coordinados, ha permitido minimizar variabilidades entre zonas, generando un marco técnico que refuerza tanto la transparencia como la objetividad de los juicios emitidos.
4. Destaca la **sinergia entre la Actuación Homologada 1 y la HO2.1**, que ha propiciado un modelo de intervención sistémica en los centros. Esta articulación ha incrementado la eficiencia operativa y la coherencia pedagógica, especialmente en la vinculación entre la función docente y la función directiva.
5. En varias provincias, el seguimiento de la actuación ha evolucionado desde una lógica administrativa hacia un **proceso de mejora compartida**, convirtiéndose en un espacio de reflexión técnica, ajuste organizativo y aprendizaje institucional, según consta expresamente en las memorias de Córdoba, Granada y Jaén.

3.2. Debilidades

6. La **concentración excesiva de tareas en el primer trimestre** ha impactado negativamente en la profundidad del análisis pedagógico y en la calidad de las devoluciones técnicas, particularmente en provincias con alta densidad de centros y mayor carga de seguimiento.
7. Persiste una **limitación funcional en el módulo de Séneca**, que afecta la trazabilidad de procesos, dificulta la explotación de datos y reduce la visibilidad de la evolución del profesorado en prácticas, generando una carga adicional en la gestión documental.
8. Se constata un **desajuste entre las exigencias del modelo competencial y el perfil inicial de parte del profesorado en prácticas**, lo que ha requerido intensificar el asesoramiento más allá de lo inicialmente previsto, con un impacto significativo en la carga de trabajo de los equipos de inspección.
9. A pesar de avances puntuales, la **implicación sistemática de las Áreas Específicas sigue dependiendo en exceso de la iniciativa local**, lo que limita su capacidad como dispositivo estructural de conocimiento experto y genera una cierta heterogeneidad en su impacto operativo.

3.3. Prácticas destacadas

10. La **institucionalización de reuniones técnicas específicas para seguimiento** y ajuste de la actuación (Granada, Córdoba, Jaén) ha permitido anticipar desviaciones, resolver incidencias y consolidar el trabajo colegiado como mecanismo de mejora continua.
11. El **uso compartido de rúbricas, guías y plantillas** (Málaga, Almería, Sevilla) ha fortalecido la coherencia técnica entre zonas y ha simplificado la elaboración de informes técnicos, reduciendo ambigüedades interpretativas.
12. El **asesoramiento interáreas** y su traslación operativa a los equipos de zona, como ocurre en Granada o Málaga, han configurado un modelo de trabajo transversal que enriquece el análisis, contextualiza las valoraciones y aporta mayor solidez metodológica a los juicios inspectores.
13. La **integración operativa de la HO1 con la HO2.1** en provincias como Jaén, Granada y Málaga ha permitido ofrecer una lectura sistémica de los centros, facilitando tanto la evaluación conjunta del profesorado y de la dirección como la simplificación de los procedimientos de gestión.

3.4. Propuestas dirigidas a la Jefatura del Servicio

14. Es necesario **revisar la secuencia temporal de la actuación**, reduciendo la sobrecarga del primer trimestre mediante una redistribución más equilibrada de las tareas, lo que favorecería una supervisión pedagógicamente más rigurosa y operativamente más sostenible.
15. Se propone **institucionalizar el seguimiento zonal como práctica estable**, mediante cronogramas, sesiones de análisis técnico, actas de devolución y espacios de ajuste organizativo que permitan consolidar un modelo de mejora continua.

16. Resulta pertinente **formalizar la participación de las Áreas Específicas desde la fase de diseño**, garantizando su intervención planificada y coordinada como parte integrante del plan provincial, lo que dotaría de mayor solidez técnica a la actuación.
17. Se recomienda promover **espacios específicos de formación interna**, orientados al análisis y uso de instrumentos técnicos, la evaluación formativa y la utilización pedagógica de herramientas digitales, con el fin de fortalecer la cohesión técnica de los equipos y anticipar dificultades recurrentes en el acompañamiento.

3.5. Propuestas dirigidas a la Viceconsejería / Inspección General.

18. Es prioritaria la **revisión y mejora del módulo de Séneca**, incorporando funcionalidades que permitan gestionar de forma integrada las tareas, el seguimiento del profesorado, las comisiones de valoración y la vinculación operativa entre actuaciones homologadas (HO1 y HO2.1).
19. Se sugiere **reformular el calendario general de actuaciones prioritarias**, evitando solapamientos entre HO1, PRIO1 y HO2.1, lo que permitiría preservar el potencial formativo de cada una y optimizar los recursos profesionales disponibles.
20. Se propone diseñar y desplegar una **formación institucional específica dirigida al profesorado en prácticas**, orientada a clarificar los estándares de evaluación, los instrumentos aplicables y las expectativas del ejercicio docente, contribuyendo así a reducir incertidumbres y facilitar la alineación con el modelo competencial.
21. Resulta estratégico **iniciar un proceso de evaluación sistemática del impacto de la actuación**, basado en datos objetivos procedentes de las prácticas, los seguimientos y mecanismos externos de contraste, que permita ajustar metas, validar el modelo y orientar futuras mejoras en el desarrollo profesional docente.

Actuación homologada 2.1. Evaluación continua y final de la dirección escolar (HO.2.1)

1.1. Planificación de la Actuación en el seno de los Equipos de Zona, Equipo de Coordinación Provincial

La fase de planificación de la Actuación Homologada 2.1 constituye un elemento clave que refleja el grado de consolidación técnica y organizativa de los Servicios Provinciales de Inspección. A partir de las directrices establecidas en la Resolución de 2 de agosto de 2023, los Equipos de Coordinación Provincial han abordado este proceso desde un enfoque riguroso, colegiado y orientado a la calidad.

Este diseño ha permitido ordenar las cargas de trabajo, establecer cronogramas realistas y priorizar actuaciones, favoreciendo tanto la operatividad interna de los servicios como la coherencia en la intervención sobre los centros educativos. Al mismo tiempo, la planificación ha actuado como un vector de cohesión profesional, promoviendo la aplicación de criterios homogéneos y el alineamiento de las tareas de supervisión, asesoramiento y evaluación en torno a un modelo común.

El análisis de las prácticas provinciales pone de manifiesto diferencias en la profundidad del enfoque, el grado de integración con otras actuaciones y la articulación de mecanismos de seguimiento y devolución. En su conjunto, esta fase inicial no solo garantiza la viabilidad técnica de la actuación, sino que proyecta su valor como instrumento de mejora, tanto del desempeño de la función directiva como de los propios procesos educativos en los centros. Del análisis de las ocho Memorias Provinciales se definen las siguientes consideraciones:

- 1. El diseño técnico de la planificación evidencia una consolidación institucional. Los Equipos de Coordinación Provincial han abordado la planificación de manera rigurosa y colegiada, aplicando criterios homogéneos que han permitido ordenar las cargas de trabajo, priorizar actuaciones y ajustar cronogramas conforme a la Resolución de 2 de agosto de 2023.** En Huelva se destaca que *“no solo consolida un ambiente de solidaridad y reparto equitativo del trabajo en el Servicio, sino que además genera sinergias que ayudan a unificar criterios de actuación”*.
- 2. El enfoque estructurado ha permitido integrar asesoramiento, supervisión y devolución.** Provincias como Sevilla, Granada, Málaga y Jaén han articulado la actuación como un proceso continuo e integrado, combinando entrevistas, observaciones y revisión documental, con momentos sistemáticos de devolución. En contraste, Córdoba, Cádiz y Huelva adoptaron una ejecución más centrada en la cobertura de objetivos operativos que en la generación de valor formativo.
- 3. La participación de los equipos directivos ha sido una constante relevante.** Todas las provincias han planificado reuniones con los equipos directivos. En Málaga y Granada, estas se han estructurado con *“agendas diferenciadas y materiales compartidos”*, aportando claridad al proceso y fortaleciendo la implicación de los centros. Esta buena práctica favorece el principio de corresponsabilidad y el carácter formativo de la evaluación.

4. **Las Áreas Estructurales han consolidado su papel como soporte técnico.** En Sevilla, Málaga, Granada y Jaén, las Áreas Específicas han contribuido al diseño de criterios, revisión de rúbricas y asesoramiento técnico. Este trabajo colaborativo ha reforzado la coherencia metodológica. En cambio, en Huelva y Córdoba su intervención ha sido más puntual o limitada, lo que apunta a una necesidad de reforzar su planificación interna y conexión con las actuaciones homologadas.
5. **La integración con PRIO1 y HO2.2 proyecta una lectura sistémica de la dirección escolar.** En provincias como Granada y Jaén, se ha promovido un enfoque 360º de evaluación: *“la recogida de evidencias fue útil para HO2.1, generando una visión sistémica”* Sin embargo, en otras provincias (como Cádiz o Córdoba) se aprecia una ejecución paralela, sin conexión estructurada entre actuaciones, lo que limita la potencia analítica y la economía del trabajo inspector.
6. **El seguimiento técnico ha sido clave para la mejora del proceso.** Granada, Sevilla, Málaga y Jaén han desplegado mecanismos formales de seguimiento (reuniones zonales, informes de avance, uso de Séneca), que han permitido ajustes de calendario y refuerzo de la coherencia técnica. En Huelva y Cádiz, el seguimiento fue más débil y vinculado a la fase final, lo que redujo su eficacia como herramienta de mejora en tiempo real.
7. **La falta de tiempo y las rigideces de Séneca siguen siendo factores limitantes.** La sobrecarga temporal en el primer trimestre y las limitaciones de la plataforma Séneca —que no permite registrar adecuadamente situaciones específicas o emitir informes con funcionalidades cruzadas— han sido dificultades señaladas de forma transversal. En Córdoba se subraya la necesidad de *“modificar el módulo de la actuación en el sistema Séneca, muy orientado a la recogida de evidencias documentales”*.
8. **Los instrumentos comunes han reforzado la profesionalidad técnica.** Las rúbricas, plantillas y guías compartidas han sido valoradas por su capacidad para *“homogeneizar prácticas y orientar técnicamente las visitas”* (Granada, Málaga, Sevilla, Jaén). La consolidación de un repositorio interprovincial de instrumentos homologados sería una línea de mejora viable, especialmente útil para servicios con menor grado de madurez organizativa.
9. **Se consolida el papel vertebrador de la actuación como eje del Plan de Actuación.** La Homologada 2.1 ha trascendido su dimensión evaluativa para posicionarse como núcleo articulador de procesos de mejora institucional. *“Se consolida como una actuación vertebradora que refuerza la función asesora y evaluadora de la inspección”* —concluyen varias provincias—, especialmente aquellas que han promovido la conexión con otras actuaciones y estructuras del sistema.
10. **Resulta necesario consolidar un modelo de planificación técnica común.** Las diferencias entre provincias aconsejan la definición de un modelo técnico de planificación común, basado en indicadores compartidos, cronogramas realistas y estructuras estables de asesoramiento y devolución. Esta armonización fortalecería el carácter sistémico de la actuación, evitando enfoques excesivamente instrumentales o burocráticos.

Valoración global de la Fase de Planificación

La fase de planificación de la Actuación Homologada 2.1 ha sido determinante para asegurar su desarrollo con criterios de rigor, coherencia metodológica y funcionalidad operativa. En términos globales, la planificación se

ha ejecutado de manera satisfactoria en todos los servicios provinciales, con un alto nivel de alineación respecto a los objetivos del Plan General de Actuación.

Los modelos más consolidados, como los desarrollados en Granada, Sevilla, Málaga, Jaén y Almería, destacan por haber integrado de manera efectiva la coordinación entre equipos de zona, la participación activa de las áreas estructurales y la conexión funcional con otras actuaciones (PRIO1 y HO2.2). Estos servicios han desplegado procedimientos sistemáticos de seguimiento, asesoramiento y devolución, lo que ha permitido dotar a la actuación de mayor eficacia, solidez técnica y valor formativo.

Por otro lado, en los servicios de Córdoba, Huelva y Cádiz, si bien la planificación ha garantizado el cumplimiento operativo y la adecuada distribución de la carga de trabajo, se identifican márgenes de mejora en la integración de las áreas estructurales, la sistematización del seguimiento técnico y la orientación formativa del proceso. Estas diferencias responden principalmente a dinámicas organizativas internas y a la necesidad de evolucionar hacia modelos de mayor cohesión metodológica.

De forma transversal, todos los servicios señalan como dificultad la rigidez de la plataforma Séneca, que limita la explotación eficiente de datos y dificulta la devolución técnica con enfoque analítico.

Resultados Actuación Homologada 2.1.

De acuerdo con la instrucción Sexta de la Resolución de 8 de agosto de 2024, de la Viceconsejería, por la que se aprueban las instrucciones para el desarrollo, la dirección y la coordinación del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa y el Plan de Formación para el Perfeccionamiento y Actualización Profesional, para el curso escolar 2024-2025 el objetivo específico y los indicadores de proceso y resultados que corresponden utilizar en esta Actuación son los siguientes:

OE1.4. Evaluar el desempeño profesional de la función directiva con el fin de colaborar en su mejora y a efectos de acreditación.

Indicador 7. Número de centros en los que se han evaluado directores/as escolares por curso. Número de centros que se han evaluado directores/as distribuidos por tipo de evaluación (1.er año, 2.o año, 3.er año y final) tipología de centros, por provincias y zonas.

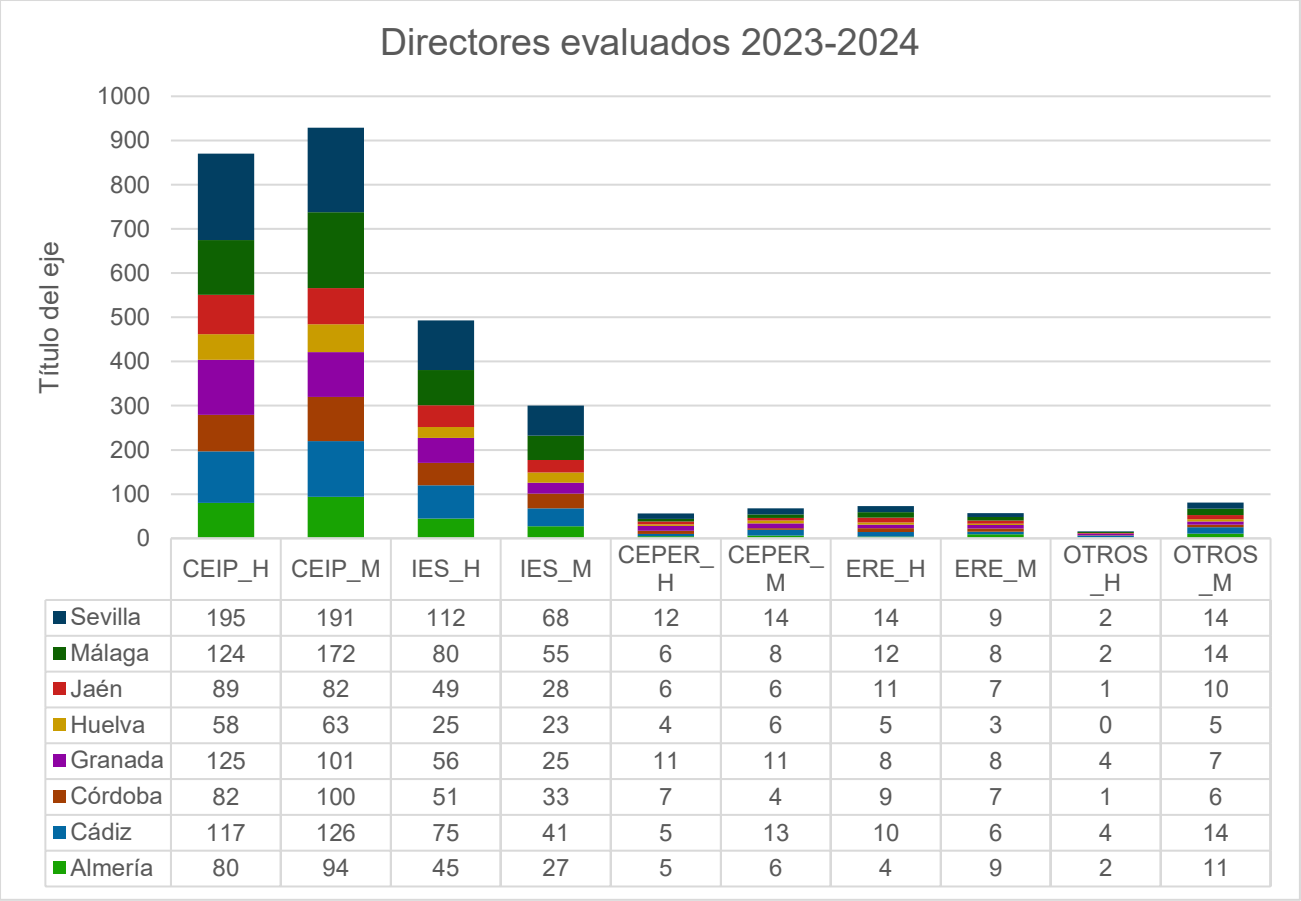
Indicador 8. Mejora del proceso de evaluación, determinando el «GAP», la diferencia entre la evaluación del inspector y la autoevaluación de la dirección escolar para ir eliminando sesgos.

Indicador 9. Evolución de las cohortes de las direcciones escolares para identificar elementos de mejora durante el proceso de evaluación continua de la dirección y hacer el asesoramiento más ajustado y/o la derivación a una formación más específica.

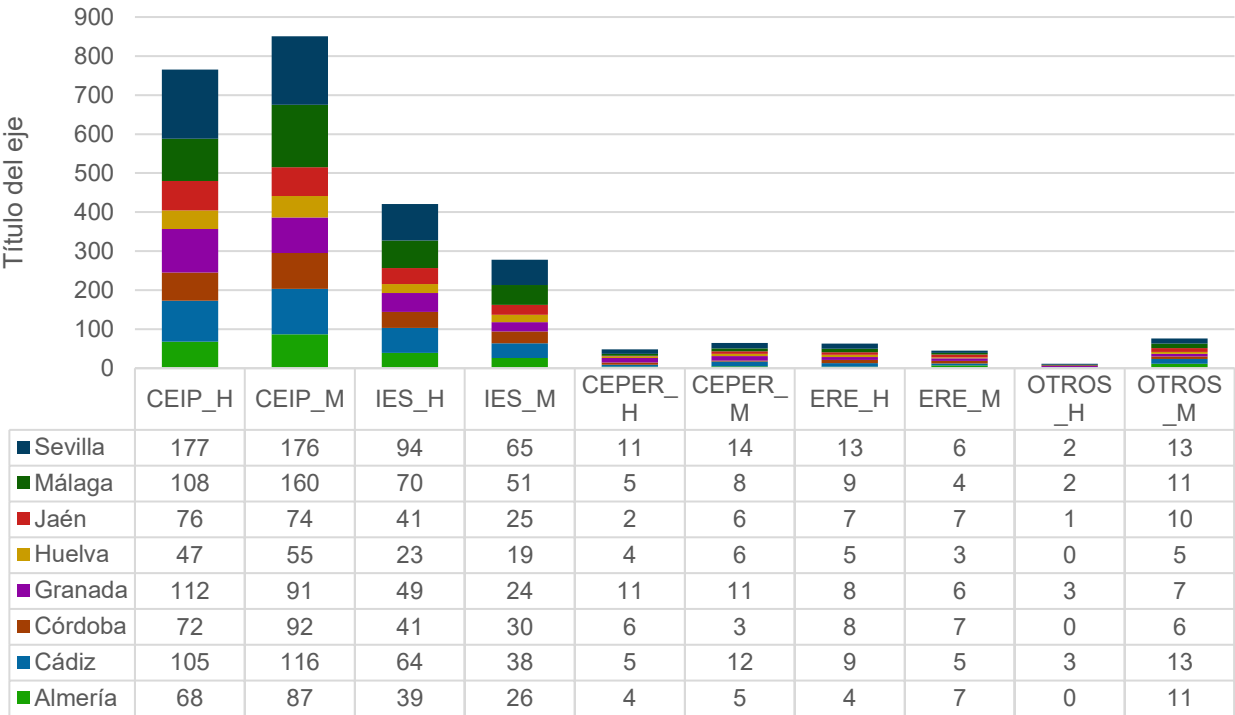
Indicador 10. Resultados de la evaluación final: número de reclamaciones y número de recursos. Resultados y efectos de los mismos.

Indicador 7. Número de centros en los que se han evaluado directores/as escolares por curso. Número de centros que se han evaluado directores/as distribuidos por tipo de evaluación (1.er año, 2.o año, 3.er año y final) tipología de centros, por provincias y zonas.

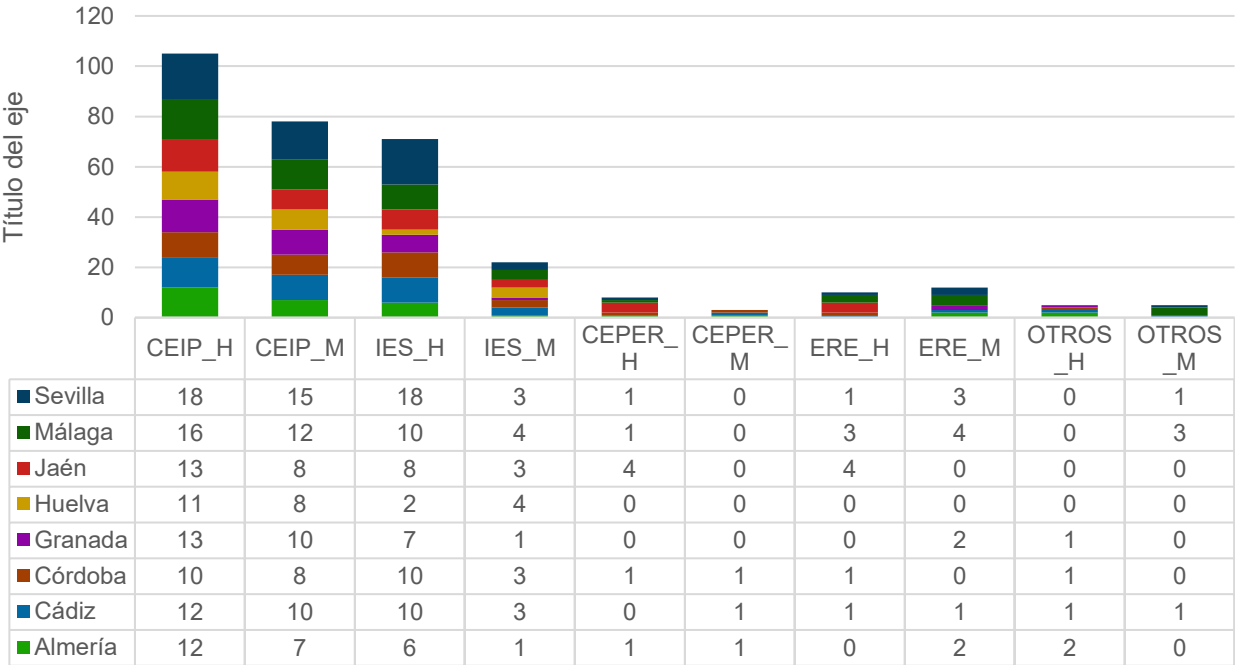
En el curso 2023-2024 se han evaluado 2650 directores y directoras, de los cuales 320 son directores de finalizan mandato y 2330 en evaluación procesual . Se adjuntan los gráficos: Directores por tipología de centros, provincias y diferenciados por hombres (H) y mujeres(M); Directores en evaluación procesual por tipología de centros, provincia y diferenciados por hombres (H) y mujeres(M); Directores finalizan mandato por tipología de centro, provincia y y diferenciados por hombres (H) y mujeres(M); Directores por provincia en evaluación procesual y fin de mandato.

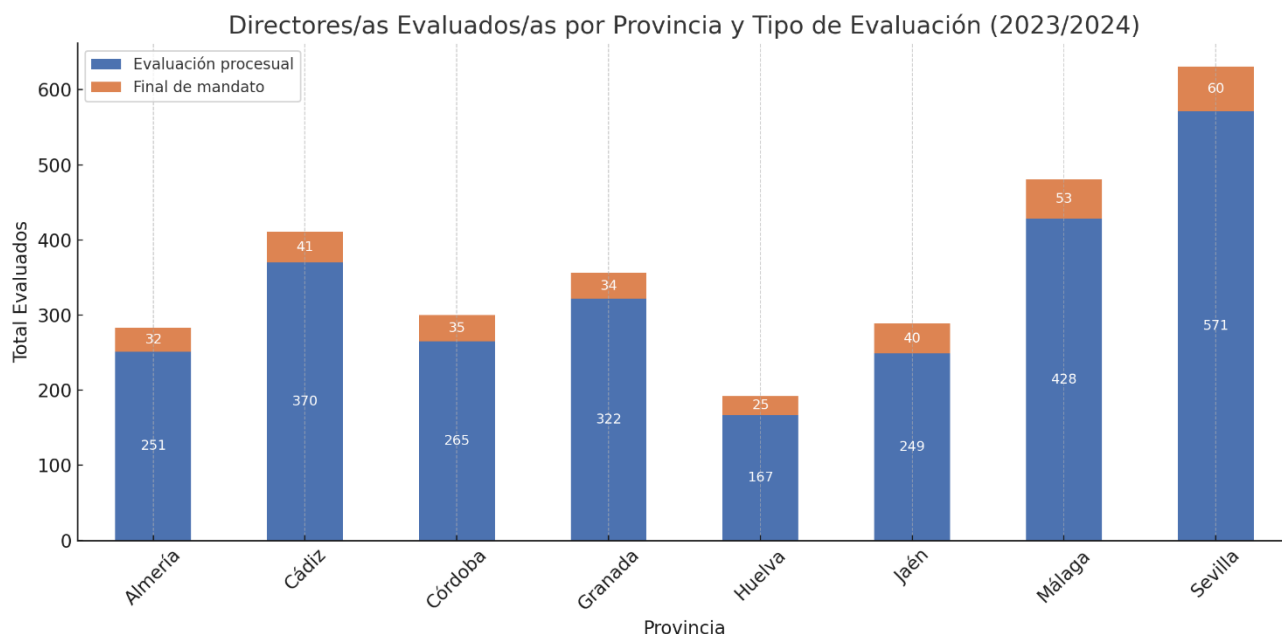


Evaluación procesual



Fin de mandato





Resultados Actuación Homologada 2.1

Indicador 8. Mejora del proceso de evaluación, determinando el «GAP», la diferencia entre la evaluación del inspector y la autoevaluación de la dirección escolar para ir eliminando sesgos.

El Indicador 8 mide la diferencia (GAP) entre la autoevaluación realizada por la Dirección y la valoración externa de la Inspección en relación con las competencias profesionales de la función directiva. Este análisis permite detectar sesgos de percepción y ajustar los procesos de mejora y asesoramiento.

¿Qué es el GAP DIR-INS?

Es la diferencia numérica entre la valoración que realiza la Inspección y la autoevaluación de la Dirección en cada competencia profesional.

Se calcula restando el valor otorgado por la Inspección al valor otorgado por la Dirección:

$$\text{GAP} = \text{Valoración de la Inspección} - \text{Autoevaluación de la Dirección}$$

Un GAP positivo indica que la Dirección se ha autoevaluado por encima de la valoración de la Inspección.

-Un GAP negativo refleja que la Dirección se ha autoevaluado por debajo de la percepción de la Inspección.

¿Qué es el GAP acumulado?

Es la suma total de las diferencias obtenidas en todos los ítems evaluados dentro de cada competencia, durante un año o a lo largo de los cuatro años del ciclo.

Permite observar el comportamiento global y la tendencia en la alineación entre Inspección y Dirección.

Interpretación de los Gráficos del GAP

Las barras verticales reflejan el GAP acumulado por competencia y por año.

La leyenda corresponde a los años evaluados (Año 1, Año 2, Año 3, Año 4).

Altura positiva de la barra: la Dirección se ha valorado más alta que la Inspección.

Altura cercana a 0: existe alineación entre ambas valoraciones.

Altura negativa: la Dirección se ha autoevaluado por debajo de la percepción de la Inspección.

Incorporación de los Niveles de Desempeño

Para una interpretación más completa, no basta con conocer la evolución del GAP. Es fundamental complementar el análisis con los niveles de desempeño alcanzados por la Dirección. Para simplificar el análisis se han agrupado los niveles y se calificado.

Niveles y Significado

- A + B: Desempeño Alto
- C + D: Desempeño Medio
- E + F: Desempeño Bajo o Necesita Mejora

¿Por qué es importante completar la información del GAP?

Un GAP cercano a 0 no es suficiente si la Dirección se mantiene en niveles bajos (E+F).

Por el contrario, un GAP ligeramente positivo en niveles altos (A+B) puede interpretarse como autoconfianza y percepción de mejora.

La distribución por niveles desempeños aporta una lectura cualitativa y cuantitativa sobre si ha habido mejora o no en los desempeños.

ESTUDIO COMPARADO GLOBAL GAP DIR-INS POR DIMENSIÓN Y AÑO

La evolución conjunta del GAP DIR-INS y del nivel de desempeño de la dirección escolar ofrece una visión global y profundamente significativa del proceso de implantación, consolidación y maduración del modelo evaluativo aplicado durante el periodo 2020-2023. Ambos indicadores, analizados de forma integrada, permiten valorar no solo la alineación progresiva entre Inspección y Dirección, sino también los efectos reales sobre la mejora del desempeño profesional de los equipos directivos.

Gráfico 1: Evolución de los niveles de desempeño de los directores evaluados

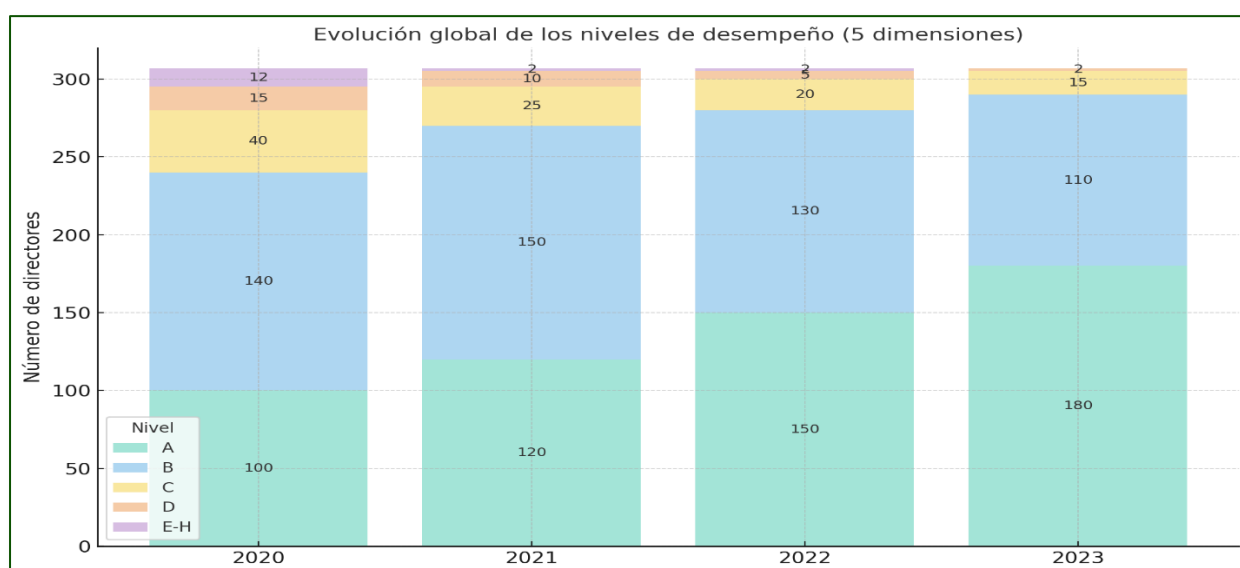
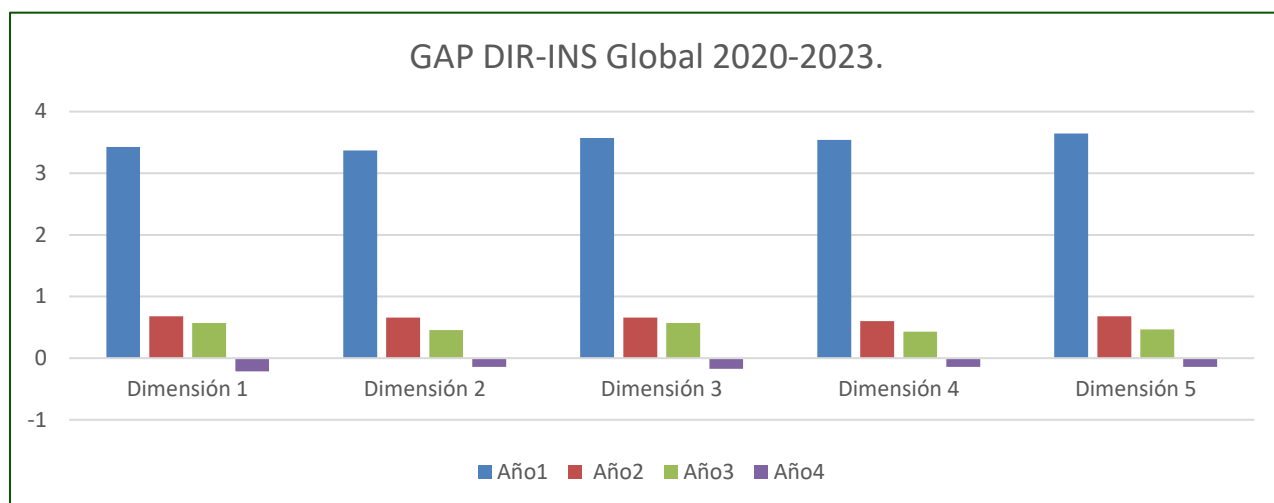


Gráfico 2: GAP DIR-INS por dimensión, 2020-2023



Análisis conjunto de los datos: evolución de los niveles de desempeño y del GAP DIR-INS (2020-2023)

Los dos gráficos presentados permiten una lectura complementaria y enriquecedora del proceso evaluativo de la dirección escolar durante cuatro años. Ambos se sitúan en el marco del modelo DIR-INS, centrado en cinco dimensiones competenciales, y permiten valorar tanto el desempeño observado como el grado de convergencia entre Dirección e Inspección.

1. Evolución de los niveles globales de desempeño

Gráfico 1: Evolución de los niveles de desempeño de los directores evaluados

- **Tendencia positiva clara:** El número de directores situados en los niveles A y B (desempeño consolidado y avanzado) aumenta de manera constante:
 - En 2020, eran **240** (100 A + 180 B).
 - En 2023, ascienden a **280** (180 A + 110 B), con un **incremento neto del 20,8 %** en los niveles más altos.
- **Disminución de niveles bajos:** Los niveles C, D y E-H se reducen significativamente:
 - Nivel C: de 40 en 2020 a 15 en 2023.
 - Niveles D y E-H: prácticamente desaparecen, lo que indica una mejora sustancial en los desempeños menos satisfactorios.

Interpretación técnica:

Esta evolución refleja un **proceso sostenido de mejora profesional**, acompañado de una mayor claridad en los criterios de evaluación y una aplicación más sistemática de las prácticas observables. El modelo no solo ha servido como herramienta evaluadora, sino como **motor de desarrollo competencial**.

2. Reducción del GAP DIR-INS: convergencia evaluativa

 Gráfico 2: GAP DIR-INS por dimensión, 2020-2023

- En el **Año 1 (2020)**, el GAP medio se sitúa entre **3,4 y 3,6 puntos**, revelando un **desfase crítico entre la autoevaluación de la Dirección y la evaluación externa de la Inspección**.

- A lo largo de los Años 2 y 3, se produce una **alineación paulatina**, y en el Año 4 (2023), el GAP **se elimina o se invierte levemente**, lo que indica una **madurez evaluativa institucional**.

Interpretación técnica: La evolución del GAP evidencia que **se ha logrado una calibración interevaluador progresiva**, basada en referentes compartidos, formación específica y aprendizaje institucional. Dirección e Inspección **hablan ahora un mismo lenguaje evaluativo**.

3. Conclusiones integradas

- **Mejora efectiva del desempeño**. La evolución ascendente de los niveles A y B indica que el modelo evaluativo ha generado **impacto real en la mejora profesional de los directores escolares**, fortaleciendo su liderazgo pedagógico, gestión operativa y capacidad de intervención estratégica.
- **Superación de la divergencia valorativa**. El GAP inicial entre Dirección e Inspección, altamente significativo en 2020, ha desaparecido en 2023. Este hecho valida el modelo como **fiable, replicable y compartido**, sin sesgos estructurales ni desconexión entre los agentes.
- **Evidencia de madurez institucional**. Los dos gráficos reflejan un **ciclo completo de aprendizaje organizacional**:
 - **Diagnóstico inicial → Alineación técnica → Mejora de resultados → Convergencia evaluativa**. Esta trayectoria consolida una **cultura de evaluación rigurosa, formativa y orientada al impacto**.
- **Alineación entre desempeño y evaluación**. La mejora en los resultados (más A y B) va de la mano con una mayor correspondencia entre los juicios internos y externos. Es decir, no solo se mejora, sino que **se mejora con criterios compartidos**.
- **Riesgo técnico a evitar: complacencia evaluativa**. La desaparición del GAP no debe interpretarse como homogenización acrítica. Es necesario **mantener el rigor metodológico, la exigencia técnica y el contraste reflexivo**, para que el modelo siga siendo útil como palanca de cambio, y no como validación automática del statu quo.

4. Recomendaciones para consolidar los avances

- **Reforzar la formación evaluativa avanzada**, centrada en análisis de impacto, mejora institucional y liderazgo transformacional.
- **Mantener la función técnica diferenciada de la Inspección**, como garante del rigor, la coherencia y la mejora.
- **Actualizar los estándares del modelo** incorporando indicadores de innovación, justicia organizativa y desarrollo profesional del equipo docente.
- **Difundir buenas prácticas y casos de éxito**, visibilizando el valor de la evaluación como proceso estratégico.

Conclusión Final

La evolución conjunta del GAP DIR-INS y del nivel de desempeño global permite afirmar, con base en la evidencia, **que el proceso desarrollado entre 2020 y 2023 ha tenido un impacto altamente positivo en dos planos complementarios**. Por un lado, en la alineación metodológica y conceptual entre Dirección e Inspección, consolidando un modelo de evaluación compartido y técnicamente robusto y por otro, en la mejora real del desempeño de la función directiva, generando una cultura profesional orientada a la excelencia y la mejora continua.

Este comportamiento no es un efecto colateral del proceso, sino la manifestación tangible de que la evaluación, ha actuado como un elemento transformador de las prácticas profesionales y organizativas.

A continuación se realiza un análisis más dinámico y estructural que pone el énfasis en el detalle de cada una de las dimensiones permitiendo hacer un análisis más sólido ya que nos permite visualizar no solo el punto de llegada (Valoración global) sino las dificultades superadas y las resistencias aún presentes dirigida a la toma de decisiones.

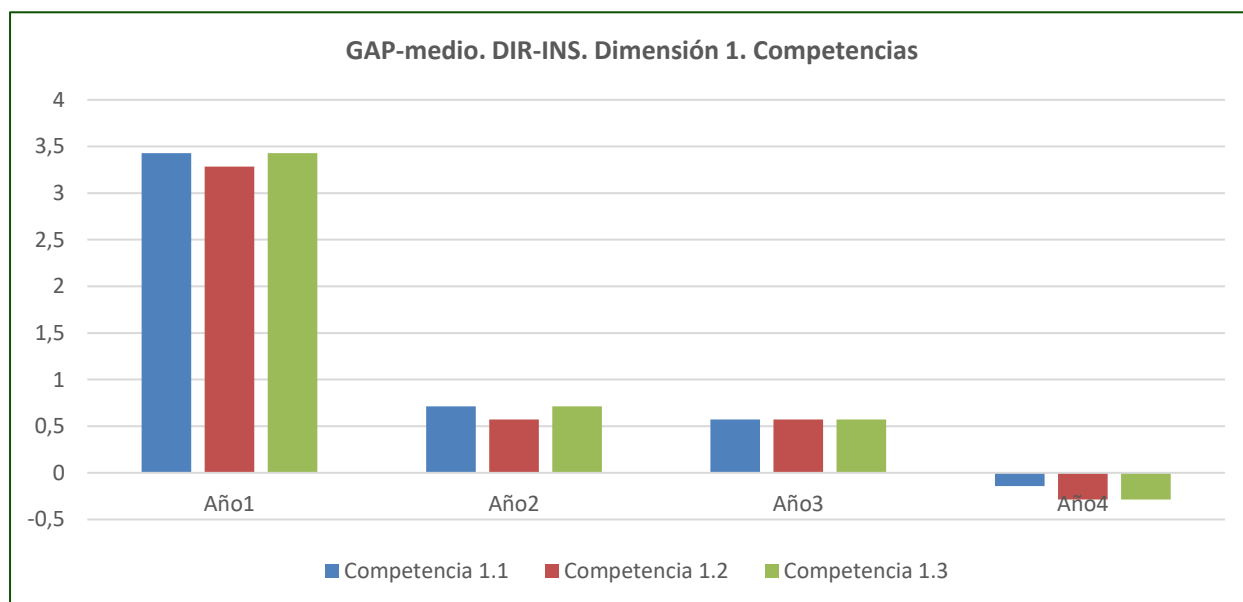
Evolución del GAP DIR-INS EN DIMENSIÓN 1

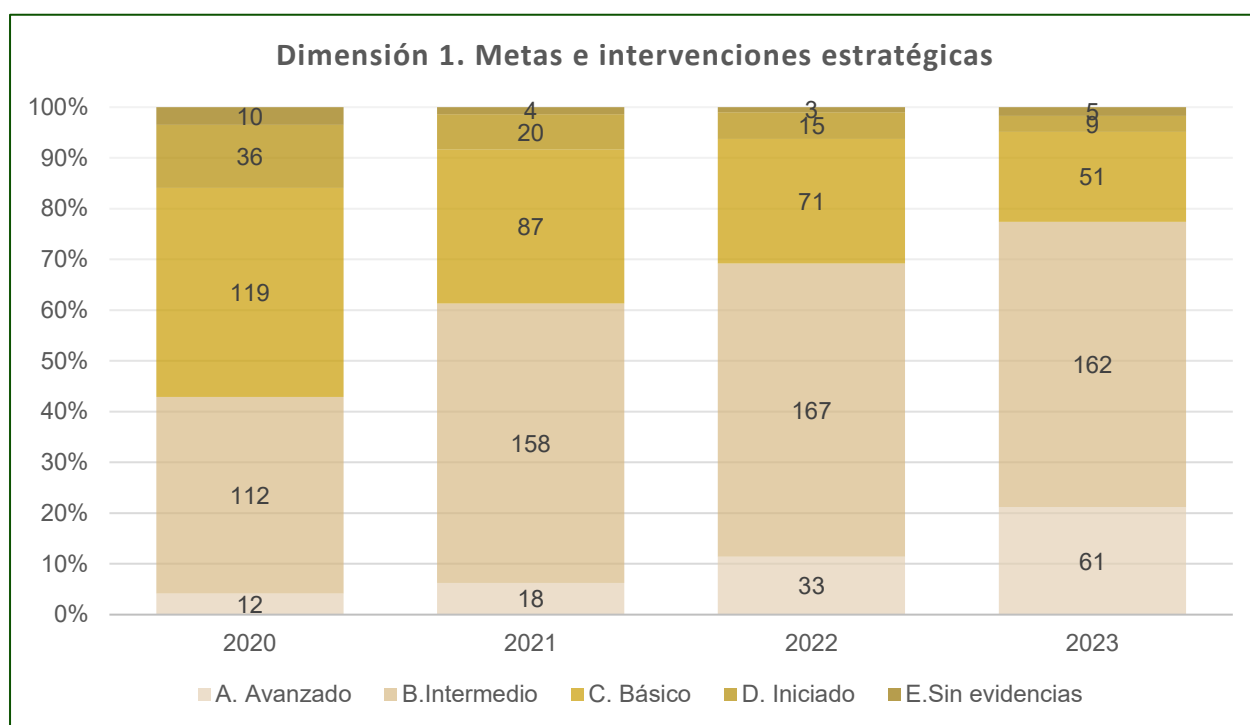
Análisis conjunto: GAP DIR-INS y evolución del desempeño de la Dirección en la Dimensión 1 Metas e intervenciones estratégicas y el GAP DIR-INS (2020-2023) de dicha dimensión.

1. Reducción sostenida del GAP como indicador de alineación evaluadora

El gráfico de GAP medio muestra un descenso drástico de la discrepancia entre Dirección e Inspección en las tres competencias de la Dimensión 1 (1.1.1 Analiza, 1.2.1 Desarrolla, 1.3.1 Evalúa). Se parte de valores superiores a **3,3 puntos** en el Año 1 y se transita progresivamente hacia valores **cercanos a cero o incluso negativos en el Año 4**, reflejando una convergencia sin precedentes. Esta evolución no puede considerarse fortuita ni meramente estadística, sino el resultado de un **proceso deliberado de ajuste interpretativo**, en el que tanto los referentes técnicos como las prácticas observables han alcanzado un mayor grado de consenso.

Implicación argumentativa: El modelo de evaluación ha evolucionado desde una fase inicial de **subjetividad e incertidumbre** hacia un **marco común de interpretación**, lo que refuerza su **fiabilidad** y lo consolida como una **herramienta institucional al servicio de la mejora**.





2. Consolidación del desempeño de la Dirección, especialmente en los niveles intermedio y avanzado

El gráfico de evolución del desempeño muestra una tendencia clara hacia la consolidación en los niveles superiores. **Los directores en nivel A pasan de 12 en 2020 a 61 en 2023**, lo que representa un incremento de más del 25 %. El nivel B, por su parte, se estabiliza en valores elevados, mientras que los niveles C, D y E descienden de forma sostenida. Esta transformación se produce en las tres competencias, pero con mayor intensidad en la competencia **1.2.1 “Desarrolla e implementa el plan estratégico”**, que concentra la mayor movilidad ascendente y reducción de niveles bajos.

Implicación argumentativa: La mejora del desempeño no es solo un efecto de la valoración externa (Inspección), sino que indica **un desarrollo real y sostenido de la práctica directiva**, particularmente en la capacidad de planificación estratégica, lo que refuerza la **validez del modelo evaluativo** y su **impacto operativo** en la cultura institucional de los centros.

3. Coherencia entre convergencia evaluadora y mejora efectiva

El paralelismo entre la reducción del GAP y el aumento de los niveles de desempeño permite afirmar que existe una **coherencia institucional significativa**: a medida que mejora la práctica directiva, la Inspección la evalúa de forma más homogénea, y viceversa. Esta **convergencia entre mejora y alineación evaluadora** refleja que el sistema no solo mide adecuadamente, sino que **activa procesos de mejora y los acompaña con un marco evaluativo cada vez más compartido**.

Conclusión técnica: La convergencia entre la mejora del desempeño en la Dimensión 1 y la desaparición progresiva del GAP evidencian que la evaluación **está siendo interiorizada como motor de mejora** institucional y profesional, y no solo como un procedimiento externo de control. Esta evolución confirma la **madurez del modelo**, su **estabilidad interpretativa** y su **funcionalidad como herramienta transformadora** en los centros educativos.

4. Análisis del Nivel de Desempeño (2020–2023)

La evolución del nivel de desempeño muestra las siguientes características específicas:

- **Crecimiento del Nivel A (Avanzado):** De 12 directores en 2020 a 61 en 2023. Este aumento ha sido más pronunciado en la competencia **1.2.1**, indicando una mejora sustantiva en la capacidad de traducir metas estratégicas en planes operativos.
- **Estabilización del Nivel B (Intermedio):** Se consolida como nivel mayoritario, reflejando prácticas estables aunque aún no completamente sistematizadas. En 2023, cerca del 50 % de los directores se sitúan en este nivel, lo que sugiere un grado significativo de madurez profesional.
- **Reducción de los niveles C y D (Básico e Iniciado):** Descenso progresivo desde más de 100 casos en 2020 a menos de 40 en 2023, evidenciando una disminución de situaciones de bajo desempeño.
- **Disminución del Nivel E (Sin evidencias):** Su desaparición casi total en 2023 (menos de 5 casos) es indicativa de una mejora en la documentación, sistematización y visibilidad de las actuaciones estratégicas por parte de la Dirección.

Interpretación técnica: El desempeño en la Dimensión 1 ha experimentado un **proceso de mejora continuada y sostenible**, con efectos notables en todas las competencias, especialmente en la planificación e implementación de estrategias. **Este proceso ha sido acompañado por una evaluación más alineada y coherente, lo que valida el modelo como instrumento eficaz tanto para diagnosticar como para orientar la mejora del liderazgo estratégico en los centros.**

EVOLUCIÓN DEL GAP DIR-INS EN DIMENSIÓN 1

El análisis de la Dimensión 1 confirma una **evolución altamente positiva y sostenida**, tanto desde la perspectiva de la **reducción del GAP DIR-INS** como en relación con la **mejora progresiva del nivel de desempeño** de los equipos directivos. Aunque el desempeño no es objeto directo del Indicador 8, su referencia resulta esencial para **interpretar con mayor profundidad la alineación evaluativa** —expresada en la desaparición progresiva del GAP— como resultado de **procesos reales de desarrollo profesional**, que serán objeto de análisis específico en el Indicador 9.

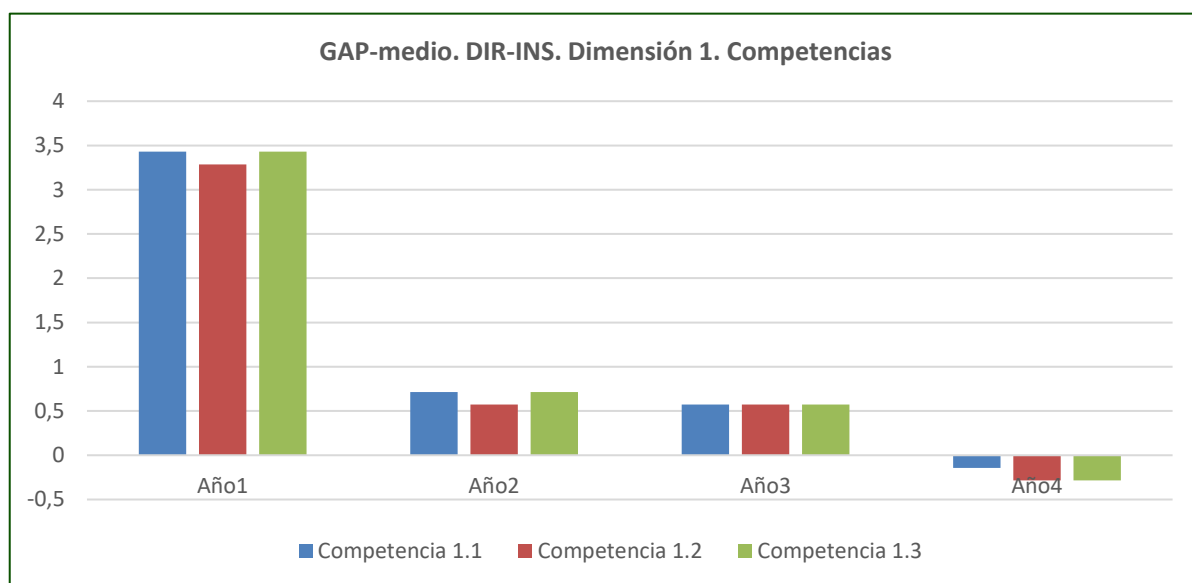
Evolución del GAP DIR-INS

En el primer año de aplicación del modelo (2020), los valores del GAP entre Dirección e Inspección fueron **muy elevados y homogéneos**, situándose en torno a **3,4–3,5 puntos** en las tres competencias:

- C.1.1 (Analiza la realidad del centro y define metas)
- C.1.2 (Desarrolla e implementa el plan estratégico)
- C.1.3 (Evalúa el grado de cumplimiento y mejora continua)

Esta **discrepancia inicial** evidenciaba una comprensión desigual del modelo, especialmente en lo referente a los estándares y las prácticas observables de cada nivel de desempeño. Desde el segundo año, se produce una **reducción drástica y sostenida del GAP**, que culmina en el cuarto año (2023) con valores **prácticamente nulos ($\leq 0,1$ puntos)** o **ligeramente negativos**, lo que indica una convergencia plena entre los juicios de Dirección e

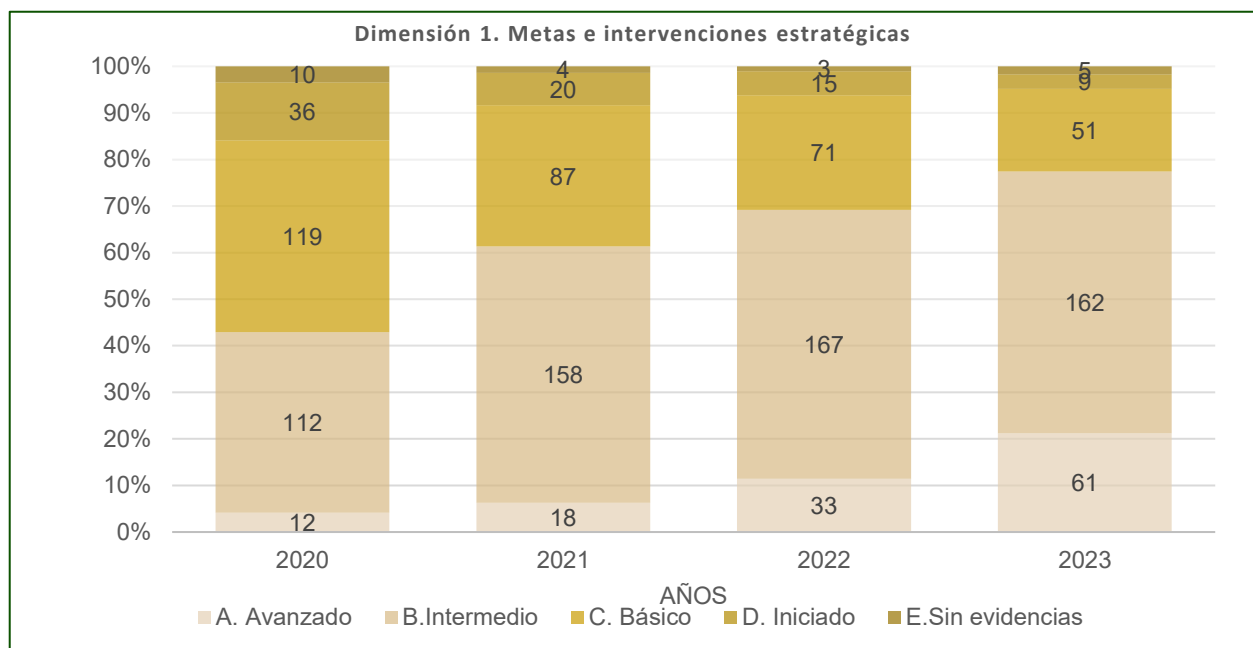
Inspección. Este comportamiento constata que el modelo ha superado su fase de implantación para consolidarse como **herramienta evaluativa compartida y coherente**, sustentada en un lenguaje técnico común y en referentes consensuados.



Evolución del nivel de desempeño (referencia contextual)

El proceso de alineación evaluativa ha estado acompañado de una evolución positiva y sostenida en los niveles de desempeño, especialmente en las competencias C.1.1 y C.1.2. El análisis cuantitativo revela los siguientes datos al cierre del cuarto año:

- **C.1.1 – Analiza la realidad del centro:** Aumento significativo del nivel A (de 36 a 116 casos), con una fuerte disminución de los niveles C y D. El nivel B continúa siendo mayoritario (más del 28% %), lo que sugiere buenas prácticas aún no sistematizadas.
- **C.1.2 – Desarrolla e implementa el plan:** Presenta el mayor avance global, con un crecimiento del nivel A desde 34 hasta 117 directores (más del 30 %) y una fuerte caída de los niveles bajos. Es la competencia con mayor movilidad positiva y mejor perfil de desempeño consolidado.
- **C.1.3 – Evalúa y promueve la mejora continua:** A pesar de un leve incremento del nivel A, (de 34 a 102) sigue mostrando una evolución más lenta, con una concentración aún significativa en el nivel B (24 %) y presencia residual en niveles C y D. Se identifican aquí mayores dificultades estructurales, vinculadas a la consolidación de una cultura de evaluación, seguimiento y mejora.



Lectura integrada GAP–Desempeño

La reducción del GAP y la mejora del desempeño avanzan de forma **paralela y coherente**, revelando una **doble validación del modelo**: por un lado, mejora la capacidad técnica de los equipos directivos en la planificación y desarrollo estratégico; por otro, la Inspección valora de forma más homogénea y alineada estas competencias. Este equilibrio es un **síntoma de madurez institucional** y sugiere que el modelo no solo se aplica, sino que **genera efectos transformadores en la práctica directiva**, no obstante, el tránsito hacia la excelencia encuentra su **principal desafío en la dimensión evaluativa (C.1.3)**, donde aún se observan debilidades relativas en los sistemas de retroalimentación y mejora continua. Esta área se perfila como **elemento crítico** a reforzar en la siguiente fase de implementación del modelo.

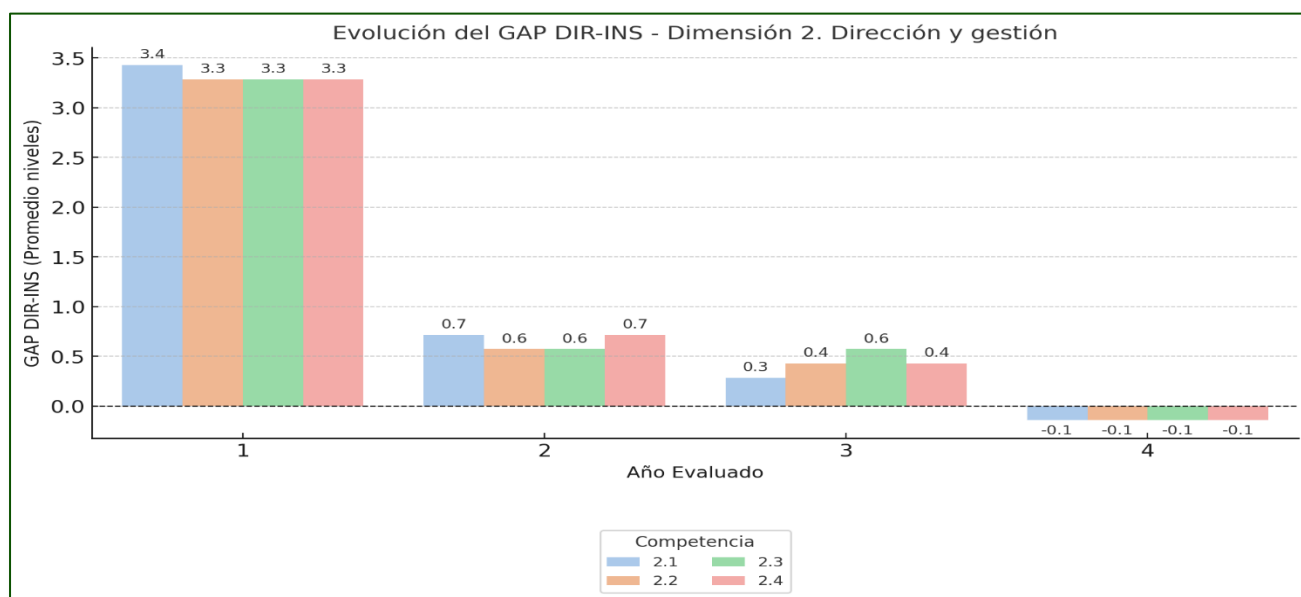
Conclusión técnica

La evolución de la Dimensión 1 ofrece **evidencias sólidas del impacto positivo del modelo evaluativo** en las prácticas de liderazgo estratégico. La convergencia evaluativa (reducción del GAP) y la mejora efectiva del desempeño reflejan **una apropiación progresiva del modelo por parte de los equipos directivos**, que trasciende el cumplimiento formal para incidir directamente en la mejora institucional, no obstante, la sostenibilidad de esta mejora dependerá de la capacidad para **fortalecer los sistemas de seguimiento, evaluación y gestión del cambio**, integrando la competencia C.1.3 como **eje vertebrador** del desarrollo estratégico de los centros.

EVOLUCIÓN DEL GAP DIR-INS EN DIMENSIÓN 2 Dirección y gestión

La Dimensión 2 presenta una evolución global positiva, con una mejora sostenida en los niveles de desempeño y una clara tendencia a la reducción del GAP entre Dirección e Inspección. Esta dimensión, centrada en la gestión operativa, el uso de recursos y la anticipación de riesgos, ha ganado soli-

dez técnica a lo largo del periodo evaluado, aunque persisten diferencias internas entre competencias que matizan el análisis global.



Evolución del GAP DIR-INS

Los datos de los cuatro años muestran un descenso continuo y significativo del GAP:

En 2020, los valores del GAP se sitúan entre 2,8 y 3,2 puntos, reflejando una fuerte discrepancia inicial entre los juicios de Dirección e Inspección, especialmente en las competencias más complejas de observar (gestión del conocimiento y prevención de riesgos).

Desde 2021, el descenso es progresivo, hasta alcanzar en 2023 valores próximos o inferiores a 1 punto en todas las competencias.

En varias competencias (especialmente C.2.1 y C.2.2), el GAP se acerca a cero o se vuelve negativo, lo que indica sobreevaluación por parte de la Inspección, probablemente vinculada al reconocimiento de mejoras consolidadas.

Interpretación técnica: La reducción del GAP en esta dimensión responde a una maduración interpretativa de los referentes evaluativos, especialmente en las competencias con evidencias más objetivables. A medida que los criterios de gestión se han sistematizado y compartido, la valoración entre Dirección e Inspección ha ganado en coherencia y estabilidad.

. Evolución del Nivel de Desempeño

Datos globales de la dimensión (2020–2023):

- Nivel A (Avanzado): Crece de 37 a 87 casos (+135 %)
- Nivel B (Intermedio): Se mantiene elevado, aunque desciende de 194 a 177
- Nivel C y D (Básico e Iniciado): Pasan de 58 a 26 casos (-55 %)
- Sin evidencias: Desaparecen al final del periodo (de 1 a 0)

Por competencia:

- **C.2.1. Gestiona el buen uso de los medios:**
 - Nivel A sube de 115 a 179 (+55 %)
 - Nivel B desciende de 144 a 89

- Práctica muy consolidada, con fuerte desplazamiento hacia el nivel avanzado.
- **C.2.2. Gestiona eficientemente los recursos económicos:**
 - Nivel A crece de 119 a 186 (+56 %)
 - Niveles C y D reducidos a cifras mínimas.
 - Alta objetividad y documentación favorecen su avance.
- **C.2.3. Gestiona el conocimiento institucional:**
 - Nivel A pasa de 84 a 154 (+83 %)
 - Aumenta lentamente, pero persiste una mayor proporción en nivel B (116 en 2023)
 - Requiere mayor sistematización en la gestión documental y en el uso de indicadores.
- **C.2.4. Previene y maneja situaciones de riesgo:**
 - Nivel A crece de 113 a 151 (+33 %), pero el nivel B se mantiene elevado (124)
 - Disminuyen los niveles C y D, aunque de forma más moderada.
 - Se detectan todavía asimetrías en la identificación, anticipación y documentación de riesgos, lo que ralentiza el tránsito hacia la excelencia.

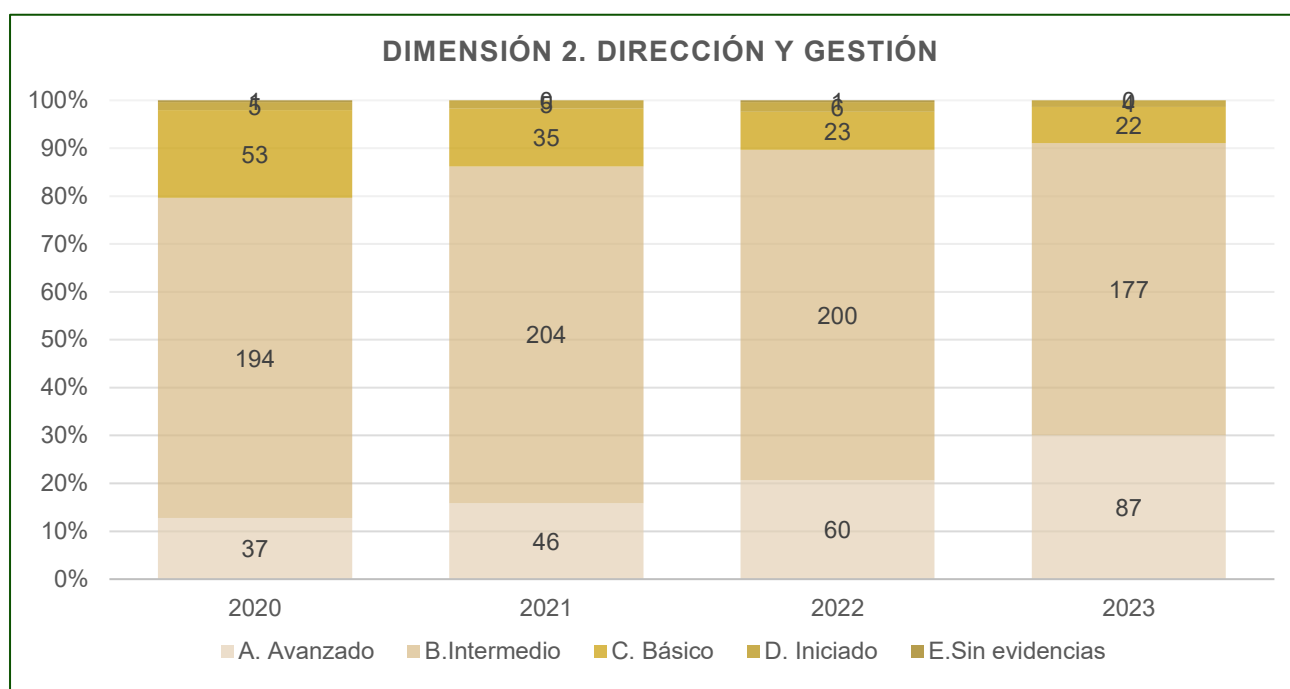
Valoración técnica: La mejora es más nítida en las competencias vinculadas a procesos instrumentales y documentables (C.2.1 y C.2.2). En cambio, las competencias más estratégicas o vinculadas al conocimiento organizativo (C.2.3 y C.2.4) avanzan más lentamente, con una mayor proporción de niveles intermedios.

3. Lectura Integrada GAP–Desempeño

Existe una coherencia evidente entre la evolución descendente del GAP y el incremento de los niveles A en todas las competencias:

- En C.2.1 y C.2.2, la reducción del GAP se acompaña de un fuerte ascenso hacia niveles avanzados, lo que sugiere prácticas asentadas, visibles y reconocidas tanto por Dirección como por Inspección.
- En C.2.3 y C.2.4, la reducción del GAP es también significativa, pero el desempeño permanece más anclado en el nivel B, con lo que la alineación evaluativa mejora, aunque la práctica aún no alcanza un grado de sistematización suficiente para ser mayoritariamente valorada como excelente.

Interpretación institucional: La desaparición progresiva del GAP valida el modelo como marco evaluativo compartido. Sin embargo, la evolución del desempeño muestra que la alineación en la valoración no implica necesariamente excelencia generalizada, sino que en determinadas competencias persiste una zona intermedia que requiere apoyo institucional para consolidarse.



Conclusión técnica

La evolución de la Dimensión 2 confirma el **impacto positivo del modelo evaluativo** tanto en términos de mejora del desempeño como de **coherencia entre valoraciones internas y externas**. El descenso del GAP es especialmente representativo en las competencias más técnicas y objetivables, donde se han desarrollado mecanismos de control, planificación y documentación más eficaces.

No obstante, la sostenibilidad de esta mejora exige avanzar en la **sistematización de la gestión del conocimiento institucional (C.2.3)** y en la **cultura preventiva (C.2.4)**. Estas áreas deberán reforzarse mediante acciones formativas específicas, seguimiento técnico y desarrollo de instrumentos que permitan documentar y visibilizar el impacto de la gestión estratégica en los procesos escolares.

EVOLUCIÓN DEL GAP DIR-INS EN DIMENSIÓN 3

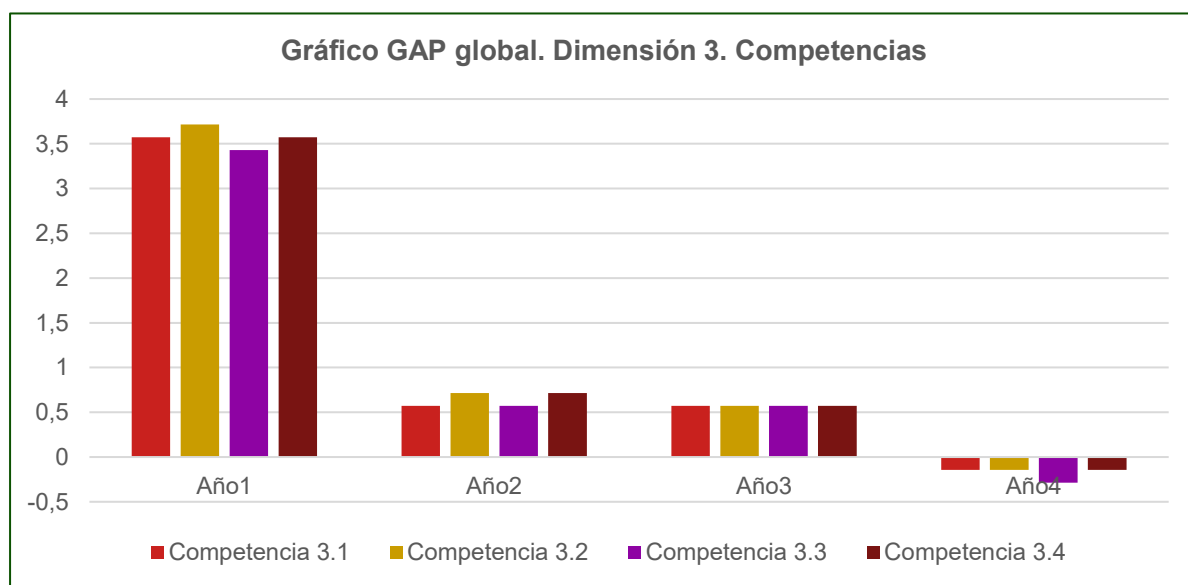
La Dimensión 3 refleja un **avance muy significativo en la madurez institucional** del modelo, tanto en términos de alineación evaluativa (GAP) como de desarrollo competencial de la Dirección. El liderazgo pedagógico, aunque inicialmente difícil de objetivar, ha evolucionado hacia una **convergencia plena entre Dirección e Inspección** en la interpretación de sus prácticas clave.

Evolución del GAP DIR-INS

- En el **Año 1**, las cuatro competencias (3.1, 3.2, 3.3 y 3.4) presentan un **GAP superior a 3,5 puntos**, lo que refleja una **desconexión inicial profunda** entre la autoevaluación de la Dirección y la valoración de la Inspección en un ámbito —el liderazgo pedagógico— altamente cualitativo, centrado en dinámicas colaborativas, innovación y reflexión pedagógica.

- En el **Año 2**, se observa una **reducción drástica del GAP**, situándose en todas las competencias en valores **inferiores a 1 punto**.
- En los **Años 3 y 4**, la convergencia se consolida:
 - En el **Año 3**, el GAP se mantiene estable y bajo (en torno a 0,4 puntos).
 - En el **Año 4**, se alcanza una **alineación casi perfecta o con ligeros GAP negativos**, especialmente en las competencias 3.2 y 3.3, lo que indica **sobreevaluación por parte de la Inspección**, posiblemente como reconocimiento del esfuerzo institucional en la mejora de estas prácticas.

Interpretación técnica: La **desaparición progresiva del GAP** refleja que el modelo ha conseguido **trasladar referentes técnicos abstractos (liderazgo, innovación, reflexión) a prácticas observables y evaluables**, comparadas por Dirección e Inspección. Esta dimensión ilustra el avance desde una visión difusa del liderazgo pedagógico hacia una **evaluación basada en evidencias documentadas y coherencia institucional**.



Evolución del Nivel de Desempeño

Los datos muestran una **mejora continua y sostenida en todas las competencias**:

3.1 Crea lugares de encuentro e innovación

Nivel A: de **33 (2020) a 103 (2023)** (+212 %)

Nivel B: se mantiene alto, aunque desciende a favor del nivel A

Niveles C y D se reducen drásticamente

3.2 Gestiona la calidad pedagógica mediante la reflexión y acción conjunta

Nivel A: de **31 a 95** (+206 %)

Nivel B: estable y alto

Nivel C: en descenso sostenido

3.3 Coordina la evaluación y el seguimiento de la enseñanza y la práctica docente

Nivel A: de **29 a 90** (+210 %)

Nivel B: predomina, aunque comienza a ceder espacio al nivel A

Nivel C: baja lentamente, con cierta resistencia estructural

3.4 Cuenta con un profesorado en permanente aprendizaje

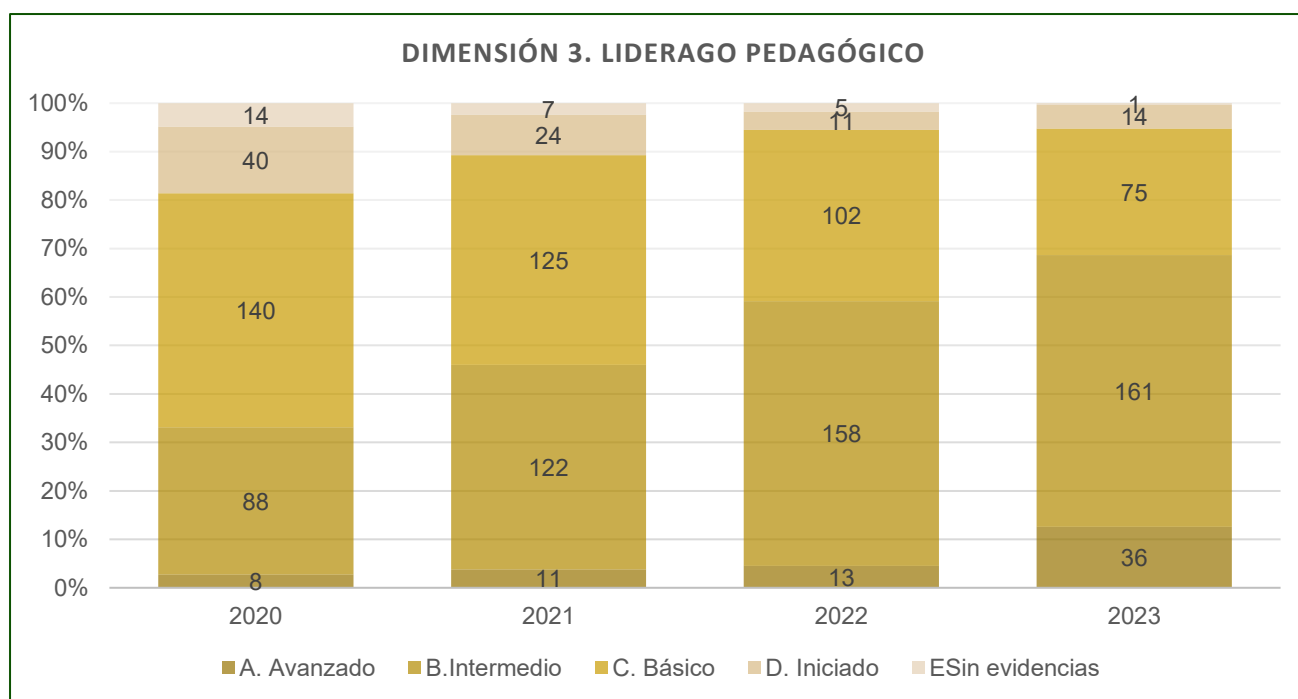
Nivel A: de **29 a 76** (+162 %)

Nivel B: se mantiene elevado (147 en 2023)

Nivel C: presencia aún relevante, lo que indica retos en la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje

Valoración técnica: La mejora es más marcada en las competencias **3.1, 3.2 y 3.3**, asociadas al liderazgo distribuido, el trabajo colaborativo y la mejora compartida. En cambio, **la consolidación del desarrollo profesional del profesorado (3.4)** muestra avances más lentos, posiblemente por la dificultad de sistematizar y evidenciar estas dinámicas en todos los contextos escolares.

Lectura integrada GAP–Desempeño (como contexto técnico). La evolución de los niveles de desempeño acompaña la desaparición del GAP, aunque con ritmos diferenciados. Las competencias C.3.1 y C.3.3 muestran una evolución más contenida en desempeño, manteniendo en 2023 una presencia relevante en nivel intermedio, pese a la desaparición del GAP. **Las competencias C.3.2 y C.3.4 presentan una progresión más robusta hacia el nivel avanzado, aunque todavía con bolsas significativas en nivel intermedio.** El dato clave es que **la desaparición del GAP no se traduce de manera automática en excelencia plena en desempeño, pero sí garantiza que los procesos de evaluación están ajustados, son compartidos y están libres de sesgos significativos.**



Conclusión Técnica

La Dimensión 3 constituye uno de los mayores éxitos del modelo evaluativo, al lograr traducir competencias intangibles (liderazgo, reflexión, innovación) en prácticas institucionales observables, compartidas y evaluables. La desaparición del GAP y la progresiva mejora del desempeño **dan cuenta de una auténtica transformación cultural en el ejercicio del liderazgo pedagógico.**

La sostenibilidad de esta mejora requerirá reforzar los mecanismos de acompañamiento, consolidar estructuras de trabajo colaborativo e impulsar aún más el desarrollo profesional del profesorado como componente esencial del liderazgo institucional

EVOLUCIÓN DEL GAP DIR-INS EN DIMENSIÓN 4

Perspectiva GAP DIR-INS

La evolución del GAP en esta dimensión refleja un patrón muy similar al observado en el resto de las dimensiones analizadas. En el Año 1, el GAP medio en todas las competencias se sitúa en torno a 3,5 puntos, evidenciando un alto nivel de discrepancia inicial entre la valoración de la Dirección (autoevaluación) y la Inspección (evaluación externa). Este GAP inicial apunta a una sobrevaloración generalizada de las direcciones respecto a sus competencias en la gestión del clima institucional y la participación.

A partir del Año 2, se observa una reducción drástica y sostenida del GAP, que desciende a valores entre 0,4 y 0,7 puntos según la competencia. Esta reducción se mantiene estable en el Año 3, con ligeros descensos adicionales, y culmina en el Año 4 con valores negativos o cercanos a cero, lo que significa que las percepciones se han alineado prácticamente o incluso que, en algunos casos, la dirección se autoevalúa con mayor exigencia que la inspección.

En términos comparados:

- Las competencias 4.1 (Impulsa órganos colegiados) y 4.4 (Potencia las tutorías y la orientación) presentan un GAP algo más persistente en los años intermedios, mientras que las competencias 4.2 (Accesibilidad y participación) y 4.3 (Clima escolar y resolución de conflictos) evolucionan hacia un GAP casi nulo con mayor rapidez.
- Este patrón sugiere **que las competencias vinculadas a la gestión de la participación formal (4.1) y al acompañamiento educativo (4.4) han requerido más tiempo para ajustar percepciones y mejorar procesos, mientras que la gestión del clima y la accesibilidad se han consolidado de manera más ágil.**

Evolución del Nivel de Desempeño

Con base en los gráficos y tablas del documento “Dimensión 4.pdf”, se observa una mejora progresiva y generalizada en las cuatro competencias:

4.1.1 Impulsa los órganos colegiados y marca los criterios

Nivel A: de **84 (2020)** a **163 (2023)** (+94 %)

Nivel B: se mantiene alto, con un leve descenso

Niveles C y D: disminuyen considerablemente

Alta consolidación, con fuerte reconocimiento institucional

4.1.2 Es accesible y propicia la participación y la información

Nivel A: de **131 a 171**

Nivel B: se estabiliza en cifras altas

Persisten niveles C en descenso, pero aún visibles

Competencia con mayor reconocimiento por parte de la comunidad educativa

4.2.1 Propicia un clima escolar adecuado y resuelve conflictos

Nivel A: de **107 a 173** (+61 %)

Nivel B: se mantiene en torno a 100

Nivel C: cae de 27 a 10

Fuerte progresión en la gestión del clima institucional

4.2.2 Potencia las tutorías y la orientación

Nivel A: de **53 a 120** (+126 %)

Nivel B: sigue siendo alto (140 en 2023)

Niveles bajos persisten, aunque con fuerte descenso

Competencia con mayor margen de mejora relativa, especialmente en sistematización

Valoración técnica: Las competencias 4.1.1 y 4.2.1 presentan los **mejores niveles de consolidación**, con un peso creciente del nivel A y descenso sostenido de niveles bajos. Las competencias 4.1.2 y 4.2.2 muestran también avances significativos, aunque con **mayor presencia de nivel B**, lo que indica un grado de consolidación todavía intermedio.

Lectura Integrada GAP–Desempeño

La **disminución del GAP** y la **mejora sostenida del desempeño** avanzan de forma coherente:

- El reconocimiento de las prácticas de liderazgo participativo, la coordinación de órganos colegiados y la gestión positiva del clima institucional se refleja tanto en los **juicios externos (Inspección)** como en la mejora real de las prácticas directivas.
- La reducción del GAP en **C.4.2.2 (tutorías y orientación)** es significativa, aunque **el nivel A aún no es mayoritario**, lo que indica que la Inspección comienza a reconocer prácticas que todavía requieren **consolidación interna** por parte de la Dirección.
- En competencias como **C.4.1.2**, donde la valoración de la accesibilidad de la Dirección puede estar influida por percepciones subjetivas, el GAP ha disminuido gracias al **desarrollo de mecanismos de información sistemática, evidencias documentadas y uso de herramientas de comunicación institucional**.

Conclusión Técnica

La evolución de la Dimensión 4 muestra un avance institucional sólido en el **liderazgo participativo y la gestión del clima escolar**. La mejora sostenida del desempeño en todas las competencias y la clara reducción del GAP reflejan **una apropiación efectiva del modelo** por parte de la Dirección, con prácticas cada vez más visibles, documentadas y evaluables.

No obstante, para consolidar esta mejora será necesario seguir reforzando:

- La **sistematización de los procesos de orientación y tutoría (C.4.2.2)**, incluyendo el seguimiento personalizado, la coordinación con los departamentos de orientación y la planificación de acciones.
- El **uso de evidencias institucionales en la participación (C.4.1.2)**, de modo que la percepción de apertura y diálogo se traduzca también en estructuras sostenibles y medibles de participación escolar.

EVOLUCIÓN DEL GAP DIR-INS EN DIMENSIÓN 5

La Dimensión 5 integra tres competencias clave que articulan el compromiso ético, la actualización profesional y la colaboración interinstitucional. Los datos disponibles muestran un proceso de alineación evaluativa muy sólido, con una reducción drástica del GAP, y una mejora sostenida en el desempeño, aunque con variaciones relevantes entre competencias.

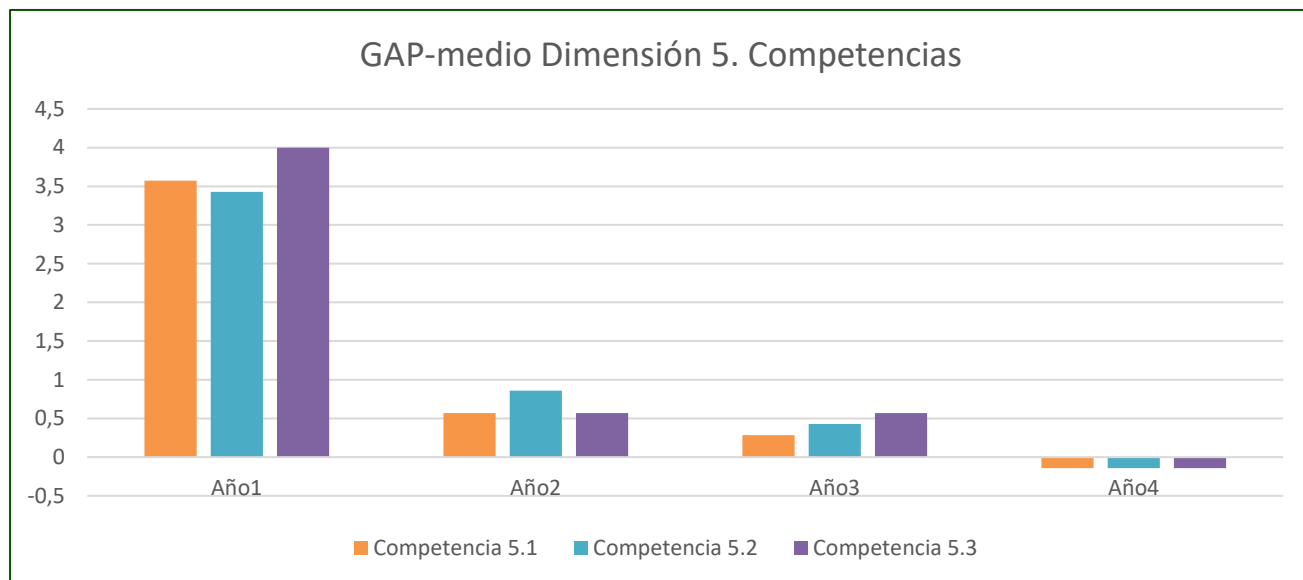
Evolución del GAP DIR–INS

En el Año 1, el GAP en las tres competencias es muy elevado:

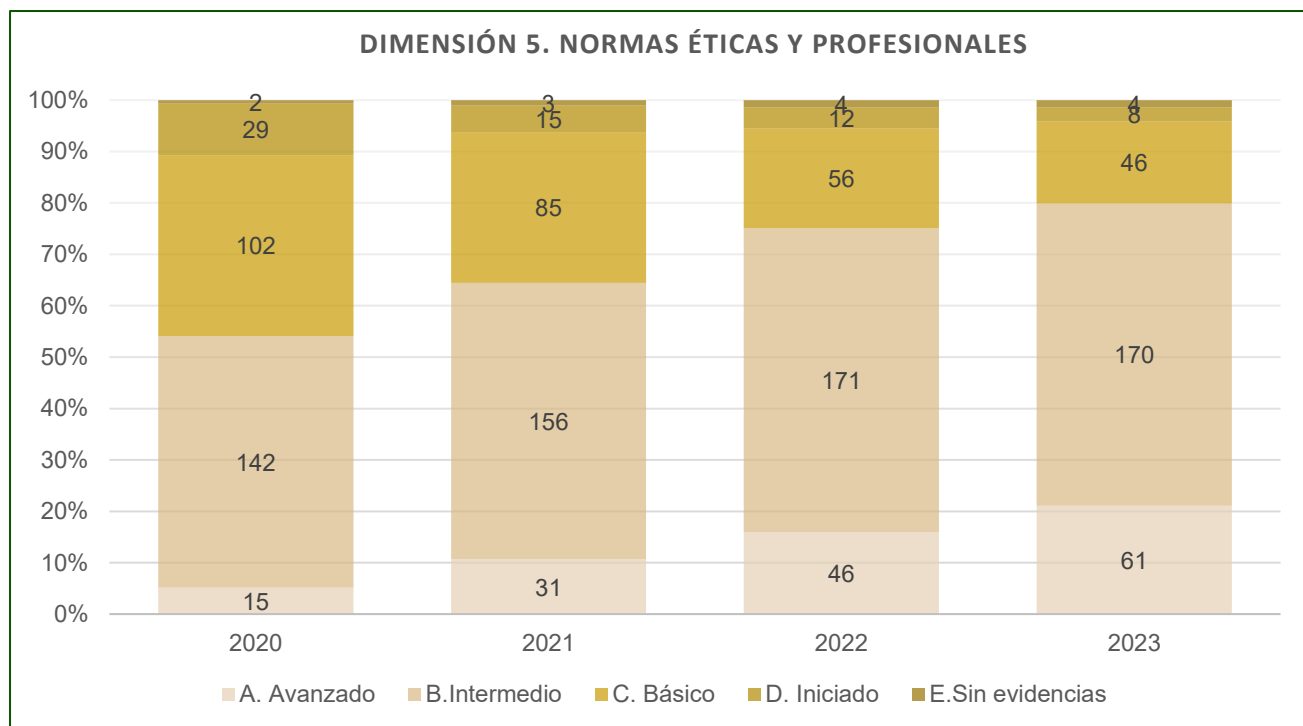
- 5.1 (Autonomía y rendición de cuentas): en torno a 3,6 puntos
- 5.2 (Formación continua): 3,4 puntos
- 5.3 (Colaboración externa): el más alto, con 4 puntos

A partir del Año 2, se produce una reducción drástica del GAP en todas las competencias, situándose en valores de 0,5 a 1 punto.

En los Años 3 y 4, el GAP continúa descendiendo de forma sostenida, con valores residuales o cercanos a cero en todas las competencias. En el Año 4, los tres GAP se sitúan entre 0 y -0,2 puntos, lo que indica una convergencia casi total o ligera sobreevaluación por parte de la Inspección.



Interpretación técnica: Esta evolución es indicativa de una **maduración plena del modelo evaluativo en esta dimensión**, en la que las prácticas relacionadas con el compromiso ético y profesional han alcanzado un grado elevado de visibilidad, sistematización y reconocimiento mutuo entre Dirección e Inspección. **La desaparición efectiva del GAP** valida la fiabilidad y utilidad del modelo en el ámbito de las normas profesionales.



Evolución del Nivel de Desempeño

Con base en el documento “*Dimensión 5.pdf*”, los datos revelan una mejora sostenida entre 2020 y 2023 en las tres competencias:

5.1.1 – Autonomía y rendición de cuentas

- Nivel A: de 66 a 147 (+123 %)
- Nivel B: se mantiene alto, aunque desciende (160 a 113)
- Niveles bajos (C+D): descienden de forma notable
- Competencia sólida, con fuerte reconocimiento institucional

5.1.2 – Formación continua y actualización profesional

- Nivel A: de 75 a 131 (+75 %)
- Nivel B: muy alto y estable (144 a 115)
- Persistencia de algunos niveles C
- Práctica consolidada pero aún con margen de sistematización

5.2.1 – Colaboración con otros centros y entidades

- Nivel A: de 40 a 115 (+188 %)
- Nivel B: también alto (127 a 129)
- Niveles C y D: descienden, aunque persiste cierta variabilidad
- **Competencia con mayor dispersión en el desempeño, debido a su dependencia del contexto territorial y del capital relacional institucional**

Valoración técnica: Las tres competencias muestran una trayectoria ascendente clara, con desplazamiento sostenido hacia el nivel avanzado (A). La competencia 5.2.1, a pesar de mejorar notablemente, continúa presentando un desempeño más heterogéneo, por su carácter contextual y su menor nivel de estandarización institucional.

Lectura Integrada GAP–Desempeño

La coherencia entre la mejora del desempeño y la reducción del GAP es especialmente significativa en esta dimensión:

- El desempeño directivo en materia ética y profesional se ha incrementado de forma sostenida, alcanzando cifras elevadas en el nivel A.
- La Inspección ha reconocido ese progreso y ajustado sus juicios evaluativos, lo que se traduce en la convergencia total en los últimos años.
- El ligero GAP negativo en 2023 puede interpretarse como una expresión de confianza institucional en la consolidación de estas prácticas.

Observación técnica: La eliminación del GAP no se ha producido de forma automática, sino paralelamente al desarrollo de una cultura de evidencia y documentación en torno a la rendición de cuentas, la planificación formativa y la proyección externa de los centros.

Conclusión Técnica

La evolución de la Dimensión 5 muestra que el modelo ha alcanzado un **nivel elevado de madurez técnica e institucional** en lo referente a las normas éticas y profesionales. La combinación de un GAP residual y un crecimiento sostenido del desempeño indica que estas competencias han sido **plenamente integradas en la cultura evaluativa** y en las prácticas directivas cotidianas.

Para sostener esta evolución, será necesario:

- Consolidar los **planes de formación docente vinculados a necesidades institucionales reales**, especialmente en la competencia 5.1.2.
- Reforzar la sistematización y visibilidad de las acciones de **colaboración externa (5.2.1)**, garantizando su documentación, evaluación y alineamiento con los objetivos estratégicos del centro.

Conclusión Final Evaluación DIR-INS (2020-2023): Madurez técnica, impacto institucional y sostenibilidad de la mejora

La evaluación del desempeño directivo en Andalucía, desarrollada entre 2020 y 2023 mediante el modelo DIR-INS, ha demostrado ser una herramienta de alto valor institucional, al generar impactos positivos en dos planos complementarios:

- **La mejora efectiva del liderazgo escolar**, con un incremento sostenido de los niveles A y B en todas las dimensiones.
- **La convergencia evaluativa entre Dirección e Inspección**, reflejada en la eliminación progresiva del GAP y la consolidación de juicios técnicos compartidos.

Este proceso no ha sido meramente técnico o procedimental, sino un verdadero **ciclo de aprendizaje institucional**, en el que la evaluación ha actuado como palanca de transformación profesional. Los gráficos y análisis muestran una correlación clara entre mejora del desempeño y alineación evaluativa, lo que valida el modelo como fiable, formativo y operativo.

La evolución es especialmente significativa en las siguientes áreas:

- **Dimensión 1:** Fortalecimiento del pensamiento estratégico y capacidad de implementación.
- **Dimensión 2:** Consolidación de una gestión eficaz, especialmente en recursos y medios.
- **Dimensión 3:** Maduración del liderazgo pedagógico, con prácticas de colaboración e innovación cada vez más visibles.
- **Dimensión 4:** Avance en la gestión participativa y el clima escolar.
- **Dimensión 5:** Integración plena de las normas éticas y profesionales como eje vertebrador de la dirección.

No obstante, se identifican aún **zonas de mejora estructural**, especialmente en las competencias relacionadas con la evaluación institucional (C.1.3), la sistematización del conocimiento (C.2.3) y la consolidación del desarrollo profesional del profesorado (C.3.4 y C.5.1.2), lo que exige reforzar la cultura de seguimiento y mejora continua.

Recomendaciones Finales

Para sostener y escalar estos avances, se propone:

1. **Desarrollar acciones formativas avanzadas**, centradas en evidencias de impacto y liderazgo para la mejora.
2. **Potenciar la función técnica de la Inspección** como garante de rigor, evitando la complacencia o la homogeneización acrítica.
3. **Incorporar indicadores emergentes** (innovación, equidad, profesionalización del equipo docente) en las próximas revisiones del modelo.
4. **Consolidar una cultura evaluativa basada en la evidencia, el acompañamiento y la mejora estratégica de los centros.**

Indicador 9. Evolución de la cohorte de las direcciones escolares para identificar elementos de mejora durante el proceso de evaluación continua de la dirección y hacer el asesoramiento más ajustado y/o la derivación a una formación más específica.

Este apartado presenta el análisis del desempeño directivo a partir de los resultados obtenidos entre 2020 y 2023 por la cohorte de directores evaluados (evaluación fin de mandato) mediante el Cuestionario de Evaluación Continua de la Dirección de los Centros. El análisis se estructura por dimensiones y competencias, integrando evidencias cuantitativas (tasa de movilidad) con valoraciones interpretativas de los efectos institucionales asociados a cada mejora.

Además de reflejar el progreso cuantitativo mediante las tasas de movilidad, el análisis por dimensiones permite comprender en profundidad la naturaleza del desempeño directivo en cada uno de los ámbitos estratégicos evaluados. Aporta información clave sobre el grado de institucionalización de las prácticas, el tipo de liderazgo predominante, los efectos organizativos observables y las áreas que requieren mayor acompañamiento o formación específica. Esta lectura cualitativa permite interpretar los datos más allá de la mejora numérica, conectando el crecimiento individual con los procesos de transformación institucional.

La tasa de movilidad es un indicador que refleja el porcentaje de directores que, en el período de duración de su mandato 2020-2023, han mejorado su nivel de desempeño pasando desde niveles bajos del cuestionario a los niveles superiores. Esta tasa hace referencia al porcentaje de directores y directoras que han transitado desde los niveles C, D, E o F hacia:

- El nivel A (excelencia): tasa de movilidad CDEF → A
- Los niveles A o B (desempeño satisfactorio): tasa de movilidad CDEF → A+B

Ambos indicadores permiten estimar la intensidad y profundidad del cambio: mientras el primero muestra el acceso a un desempeño excelente, el segundo refleja la consolidación progresiva de prácticas alineadas con el modelo de dirección escolar.

Interpretar correctamente estas tasas permite comprender no solo si hay mejora, sino su profundidad, estabilidad e impacto institucional. A modo orientativo, se establecen los siguientes tramos de referencia:

- $\geq 25\%$: movilidad elevada → indica liderazgo fortalecido.
- $10\% - 24\%$: movilidad moderada → refleja mejora progresiva.
- $< 10\%$: movilidad reducida → puede reflejar práctica estancada o en riesgo.

A cada competencia se asocia un análisis interpretativo que valora los efectos de dicha mejora en la organización escolar.

Nota metodológica sobre la interpretación de las tasas de movilidad: La tasa de movilidad no representa el porcentaje actual de directores situados en los niveles A o B, sino el porcentaje de mejora registrado en el periodo 2020–2023 dentro del grupo que inicialmente se encontraba en niveles bajos (C, D, E o F). Por tanto, **una tasa de movilidad elevada refleja que una proporción significativa del colectivo con desempeño deficiente ha progresado, pero no implica necesariamente que la mayoría del total de directores esté actualmente en niveles A o B.** Esta distinción es esencial para interpretar correctamente los resultados: la movilidad evidencia progresión y esfuerzo de mejora, mientras que la distribución final requeriría otro tipo de análisis cuantitativo complementario, basado en el número total de directores por nivel al cierre del mandato. Integrar ambos enfoques permite valorar no solo el nivel alcanzado, sino también la trayectoria institucional seguida.

Lectura integrada de la movilidad y el perfil de desempeño

El análisis de la tasa de movilidad proporciona una visión precisa de la mejora lograda por los directores que partían de niveles deficitarios. Sin embargo, para conocer el estado actual del colectivo, es necesario complementarlo con la distribución final de niveles en el año 2023. Esta doble lectura —movilidad y situación final— permite una interpretación más completa de los logros y retos pendientes en el desarrollo del liderazgo escolar.

Gráfico 1. Tasa de movilidad CDEF → A y CDEF → A+B por competencia *Este gráfico muestra el porcentaje de directores que han mejorado desde niveles bajos (C, D, E o F) hasta alcanzar el nivel A (excelencia) o los niveles A+B (desempeño satisfactorio). Este indicador evidencia el impacto del proceso de mejora individual durante el mandato.*

Gráfico 2. Evolución global de la distribución de niveles (2020–2023) *Este gráfico representa la evolución global del número de directores en cada nivel desde 2020 hasta 2023. En 2023, se observa que 180 directores se sitúan en el nivel A y 110 en el nivel B, lo que supone que más del 94 % del colectivo está en niveles de desempeño satisfactorio o excelente. Esta distribución confirma que, además de la mejora desde niveles bajos, el conjunto directivo ha alcanzado un perfil de alto desempeño al cierre del periodo.*

La combinación de estos dos enfoques permite identificar con mayor precisión las competencias consolidadas, las que presentan mejoras relevantes y aquellas que aún requieren acompañamiento estratégico y formativo.

Qué aporta este enfoque?

1. **Va más allá de la fotografía final:** mide la mejora, no solo el resultado.
2. **Identifica progresos concretos:** muestra quiénes y cuántos han mejorado desde niveles deficitarios.
3. **Informa sobre el impacto de la intervención:** útil para valorar efectos de la formación, acompañamiento o liderazgo.
4. **Permite comparar competencias:** revela qué ámbitos del desempeño están más consolidados o requieren apoyo.

Dimensión 1. Metas e intervenciones estratégicas**C.1.1.1 – ANALIZA EL ENTORNO Y DEFINE PLANES****Tasa de movilidad:**

- CDE → A: 17,4 % Moderada
- CDEF → A+B: 33,1 % Elevada

Nivel A (Cuestionario oficial): “Dispone de un análisis de las fortalezas y oportunidades de mejora sobre los resultados de aprendizaje del alumnado e incorpora resultados de pruebas externas e indicadores propios para profundizar en la detección de las necesidades. Realiza un análisis de las variables que favorecen o dificultan el aprendizaje del alumnado: sobre el contexto escolar, sociocultural..., y las expectativas de los miembros de su comunidad educativa. Establece claramente los valores en los que se basa para conseguir el éxito del alumnado y cuenta con el apoyo de la comunidad educativa, definiendo para ello, líneas de actuación, que incorpora a los documentos planificadores. Los objetivos están claramente definidos y son conocidos por la comunidad educativa informando del grado de consecución de los mismos, a través del seguimiento planificado.”

¿Qué implica alcanzar el nivel A? El análisis del entorno constituye el primer eslabón de la cadena estratégica en la dirección escolar. Alcanzar el nivel A en esta competencia significa que la dirección ha logrado institucionalizar un enfoque sistemático de observación y diagnóstico, considerando tanto las variables internas del centro como su contexto externo (social, familiar, institucional). La toma de decisiones se fundamenta en evidencias contrastadas, lo que permite establecer prioridades coherentes con los objetivos del centro y con las políticas educativas vigentes.

Paso de C+D+E a A o A+B: La mejora registrada en esta competencia —aunque moderada— refleja que una parte del colectivo directivo ha comenzado a transitar desde una toma de decisiones reactivas o basadas en percepciones personales hacia un liderazgo estratégico fundamentado en el análisis objetivo. Este cambio permite anticipar escenarios, alinear recursos y construir una visión sistémica del centro.

Efectos institucionales:

- Mayor coherencia entre diagnóstico y metas del Proyecto Educativo.
- Incremento de decisiones estratégicas informadas y sostenibles.
- Consolidación de un liderazgo legítimo y compartido con la comunidad educativa.

C.1.2.1 – DESARROLLA E IMPLEMENTA EL PLAN DE ACTUACIÓN**Tasa de movilidad:**

- CDE → A: 23,5 % Moderada
- CDEF → A+B: 41,7 % Elevada

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Alcanzar el nivel A en esta competencia significa que la dirección ha logrado formular planes estratégicos viables y coherentes, en estrecha conexión con los objetivos del centro y el diagnóstico previo. Estos planes no se limitan a la elaboración documental, sino que se

implementan de forma sistemática, se revisan periódicamente y se convierten en guías efectivas para la acción educativa. La implicación de los órganos colegiados y estructuras docentes garantiza una planificación compartida, operativa y centrada en la mejora real de los procesos pedagógicos.

Paso de C+D+E a A o A+B: La evolución de esta competencia refleja un tránsito desde una planificación formal o descontextualizada hacia un liderazgo estratégico con capacidad de implementación efectiva. Los directores que alcanzan niveles superiores diseñan acciones institucionales estructuradas, con objetivos claros y medibles, y se consolidan como referentes del cambio planificado, promoviendo una gestión coherente, eficaz y orientada a resultados sostenibles.

Efectos institucionales:

- Mayor cohesión institucional en torno a metas comunes.
- Mejor uso de recursos alineados con prioridades reales.
- Consolidación de procesos de mejora sostenibles.

C.1.3.1 – MIDE, EVALÚA E IMPULSA LA GESTIÓN DEL CAMBIO

Tasa de movilidad:

- CDE → A: 20,1 % Moderada
- CDEF → A+B: 35,9 % Elevada

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Esta competencia exige que la dirección evalúe de manera sistemática la eficacia del plan estratégico, utilizando indicadores pertinentes y herramientas adecuadas. Alcanzar el nivel A implica que esta evaluación no se reduce a un trámite final, sino que forma parte integral del proceso de mejora institucional. Involucra a los órganos de coordinación y al profesorado en el análisis de resultados, fomenta el ajuste de las decisiones tomadas y promueve una retroalimentación que impulsa tanto el aprendizaje organizativo como la transparencia.

Paso de C+D+E a A o A+B: El progreso hacia niveles superiores en esta competencia representa un cambio de paradigma: de prácticas evaluativas informales, aisladas o simbólicas, a una cultura institucional de evaluación para la mejora. La dirección se convierte en motor de reflexión crítica, orientando la evaluación hacia la toma de decisiones fundamentadas y fortaleciendo el liderazgo pedagógico como impulsor del cambio sostenido en los centros.

Efectos institucionales:

- Mejora continua como práctica institucionalizada.
- Toma de decisiones basada en evidencias.
- Cultura organizativa basada en la autoevaluación y la transparencia.

Dimensión 2: Dirección y gestión

C.2.1.1 – GESTIONA EL BUEN USO DE LOS MEDIOS

Tasa de movilidad:

- CDEF → A: 22,1 % Moderada
- CDEF → A+B: 39,4 % Elevada

-

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Esta competencia implica que la dirección organiza de manera eficiente los espacios, los tiempos y los agrupamientos, haciendo un uso racional, equitativo y sostenible de los recursos del centro. Alcanzar el nivel A significa que la gestión de medios se convierte en un instrumento de apoyo al aprendizaje, y que existe una coordinación efectiva entre los diferentes actores institucionales para garantizar unas condiciones óptimas de funcionamiento.

Paso de C+D+E+F a A o A+B: La progresión desde los niveles bajos se traduce en una transición desde modelos de gestión reactiva o puntual a un enfoque preventivo y planificado. Se evidencia una cultura de la eficiencia organizativa, donde cada decisión relacionada con los medios responde a criterios de necesidad, impacto y sostenibilidad.

Efectos institucionales:

- Mejora de las condiciones organizativas para la enseñanza y el aprendizaje.
- Uso racional y equitativo de los recursos.
- Mayor sostenibilidad institucional y eficacia operativa.

C.2.2.1 – GESTIONA EFICIENTEMENTE LOS RECURSOS ECONÓMICOS

Tasa de movilidad:

- CDEF → A: 24,7 % Moderada
- CDEF → A+B: 42,5 % Elevada

¿Qué implica alcanzar el nivel A? La gestión económica eficiente supone planificar el presupuesto con arreglo a objetivos estratégicos, garantizar la transparencia y alinear los recursos financieros con las prioridades educativas del centro. Alcanzar el nivel A implica una visión profesionalizada del uso de los recursos, con rendición de cuentas clara y con seguimiento de los resultados del gasto.

Paso de C+D+E+F a A o A+B: El paso desde niveles bajos se traduce en dejar atrás una lógica de gasto administrativo o justificativo para asumir un rol de liderazgo financiero orientado a resultados. Se consolida una autonomía presupuestaria eficaz y se optimizan las decisiones económicas desde una perspectiva estratégica.

Efectos institucionales:

- Uso eficiente de los fondos públicos.
- Refuerzo de la legitimidad institucional por la transparencia.
- Inversiones coherentes con los objetivos del centro.

C.2.3.1 – GESTIONA EL CONOCIMIENTO EN LA INSTITUCIÓN

Tasa de movilidad:

- CDEF → A: 21,3 % Moderada
- CDEF → A+B: 38,6 % Elevada

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Esta competencia refleja la capacidad de sistematizar el conocimiento institucional: recoger, organizar y utilizar la información disponible para mejorar los procesos del centro. Alcanzar el nivel A implica que la dirección convierte la experiencia acumulada y los datos disponibles en conocimiento compartido y útil, promoviendo redes de aprendizaje organizativo.

Paso de C+D+E+F a A o A+B: Desde niveles bajos se evoluciona desde una gestión basada en la intuición o la información dispersa hacia una práctica institucional fundamentada en evidencias. Se construye una cultura del dato, del registro sistemático y de la reflexión colaborativa como base para la toma de decisiones.

Efectos institucionales:

- Incremento del capital intelectual del centro.
- Toma de decisiones fundamentada.
- Consolidación de estructuras de mejora y aprendizaje organizativo.

C.2.4.1 – PREVIENE Y MANEJA SITUACIONES DE RIESGO

Tasa de movilidad:

- CDEF → A: 14,8 % Moderada
- CDEF → A+B: 26,9 % Elevada
-

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Esta competencia implica que la dirección escolar ha desarrollado la capacidad de identificar, anticipar y actuar frente a situaciones de riesgo que pueden afectar al alumnado, al profesorado o al funcionamiento del centro. Alcanzar el nivel A supone haber institucionalizado protocolos de prevención, intervención y seguimiento, integrados en la cultura organizativa del centro. La actuación no se limita a respuestas puntuales, sino que forma parte de una estrategia sostenida de protección, seguridad y bienestar que involucra a toda la comunidad educativa.

Paso de C+D+E+F a A o A+B. El tránsito desde niveles bajos representa el paso de una gestión reactiva, informal o parcial de los riesgos a un liderazgo institucional consciente, preventivo y estructurado. Se supera la respuesta improvisada y se consolida una visión de la seguridad como un elemento estratégico del proyecto de dirección. La anticipación de riesgos, la colaboración con agentes externos y la formación del personal permiten una gestión más eficaz y legitimada.

Efectos institucionales

1. Generación de un entorno más seguro, predecible y confiable para el alumnado y el personal.
2. Mayor capacidad de respuesta ante situaciones críticas o complejas.
3. Cultura institucional que promueve el cuidado, la prevención y la corresponsabilidad en la gestión de riesgos.

Dimensión 3: Liderazgo pedagógico

3.1.1 – CREA LUGARES DE ENCUENTRO E INNOVACIÓN

Tasa de movilidad:

- CDEF → A: 19,7 % Moderada
- CDEF → A+B: 37,2 % Elevada

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Esta competencia refleja la capacidad de la dirección para dinamizar espacios físicos y simbólicos que favorezcan el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica y la innovación educativa. Alcanzar el nivel A implica generar una cultura institucional en la que los equipos docentes se sientan motivados, respaldados y con autonomía para proponer y liderar procesos de mejora vinculados al aprendizaje.

Paso de C+D+E+F a A o A+B: La mejora en esta competencia supone pasar de una gestión centrada en la rutina organizativa a un liderazgo que promueve el encuentro, la creatividad profesional y la construcción compartida de conocimiento. Se activa así un clima institucional donde la innovación no es una excepción, sino una práctica reconocida y sostenida.

Efectos institucionales:

- Impulso de comunidades profesionales de aprendizaje.
- Mayor cohesión y corresponsabilidad entre docentes.
- Consolidación de una cultura de innovación conectada con las necesidades del alumnado.

3.2.1 – GESTIONA LA CALIDAD DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS MEDIANTE LA REFLEXIÓN Y ACCIÓN CONJUNTA

Tasa de movilidad:

- CDEF → A: 21,4 % Moderada
- CDEF → A+B: 38,5 % Elevada

¿Qué implica alcanzar el nivel A? La dirección que alcanza este nivel demuestra un compromiso efectivo con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Se traduce en una gestión activa de los procesos pedagógicos, en el fomento de la coordinación didáctica y en el impulso de estrategias evaluativas que permiten valorar el impacto de las prácticas docentes.

Paso de C+D+E+F a A o A+B: El tránsito desde niveles bajos se concreta en el paso de una dirección que delega sin acompañar, a un liderazgo que guía, alinea y evalúa los procesos pedagógicos desde una visión compartida. La calidad se concibe como resultado de un trabajo docente reflexivo, articulado y centrado en el éxito de todo el alumnado.

Efectos institucionales:

- Mejora de la planificación y coherencia pedagógica.
- Incremento del impacto educativo de las prácticas docentes.
- Consolidación de una cultura de mejora continua centrada en el aprendizaje.

3.2.2 – COORDINA LA EVALUACIÓN Y EL SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Tasa de movilidad:

- CDEF → A: 25,8 % Elevada
- CDEF → A+B: 45,7 % Elevada

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Alcanzar este nivel implica que la dirección coordina de manera efectiva los procesos de evaluación y seguimiento vinculados a la enseñanza, el aprendizaje y la práctica docente. Este seguimiento no se limita a la recogida de datos, sino que se convierte en una herramienta estratégica que permite valorar el impacto pedagógico, mejorar las prácticas profesionales y orientar los procesos de planificación.

Paso de C+D+E+F a A o A+B: El tránsito desde niveles bajos representa el paso de un seguimiento fragmentado, formal o exclusivamente administrativo, a un liderazgo pedagógico que impulsa el análisis reflexivo y el uso de evidencias para la toma de decisiones.

Efectos institucionales:

- Mejora de la coherencia entre enseñanza, evaluación y resultados de aprendizaje.
- Consolidación de prácticas docentes evaluadas y ajustadas colectivamente.
- Fortalecimiento del liderazgo pedagógico y de la cultura de evidencia como base para la mejora institucional.

3.3.1 – TIENE UN EQUIPO DOCENTE EN PERMANENTE APRENDIZAJE

Tasa de movilidad:

- CDEF → A: 22,6 % Moderada
- CDEF → A+B: 40,1 % Elevada

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Esta competencia refleja que la dirección ha promovido con éxito una cultura institucional orientada al aprendizaje profesional continuo del profesorado. Alcanzar el nivel A implica que la formación no es una acción puntual ni exclusivamente individual, sino una estrategia colectiva, articulada con los objetivos del centro y alineada con las necesidades reales de mejora.

Paso de C+D+E+F a A o A+B: Desde niveles bajos, el paso hacia los niveles superiores supone abandonar una lógica voluntarista o esporádica de la formación y adoptar una visión estructurada, planificada y con impacto.

Efectos institucionales:

- Consolidación de una cultura de mejora y actualización continua del profesorado.
- Mejor alineación entre el proyecto educativo y los itinerarios formativos.
- Incremento del impacto de la formación sobre la calidad de la enseñanza y los resultados del alumnado.

Dimensión 4: Participación y colaboración

C.4.1.1 – IMPULSA EL FUNCIONAMIENTO EFICAZ DE LOS ÓRGANOS COLEGIADOS

Tasa de movilidad:

- CDEF → A: 20,9 % Moderada
- CDEF → A+B: 39,7 % Elevada

¿Qué implica alcanzar el nivel A? La dirección que alcanza este nivel promueve una participación real y efectiva de los órganos colegiados, no solo desde una perspectiva formal o reglamentaria, sino desde un enfoque de corresponsabilidad. Impulsar estos órganos implica marcar criterios claros de funcionamiento, fomentar el debate informado y favorecer decisiones que fortalezcan el proyecto educativo común. El liderazgo se ejerce desde la construcción de consensos y la generación de confianza institucional.

Paso de C+D+E+F a A o A+B: El tránsito desde los niveles bajos hacia un desempeño excelente supone pasar de una participación meramente formal a una gestión deliberativa. Se consolida un liderazgo que no impone, sino que articula, que no sustituye, sino que canaliza la inteligencia colectiva de la comunidad educativa.

Efectos institucionales:

- Fortalecimiento de la cultura democrática del centro.
- Mayor eficacia y legitimidad en los acuerdos colectivos.
- Sentido de pertenencia reforzado entre los distintos sectores de la comunidad.

C.4.2.1 – PROPICIA UN CLIMA ESCOLAR ADECUADO Y PREVIENE O RESUELVE, EN SU CASO, LOS CONFLICTOS

Tasa de movilidad:

- CDEF → A: 24,3 % Moderada
- CDEF → A+B: 43,5 % Elevada

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Impulsar un clima escolar adecuado exige liderazgo ético, sensibilidad institucional y capacidad de intervención ante situaciones de conflicto. Alcanzar el nivel A implica que la dirección no solo mantiene una convivencia aceptable, sino que actúa preventivamente, promueve relaciones positivas y genera confianza. El equipo directivo ejerce una autoridad legítima que propicia el bienestar emocional y la convivencia sana en todos los ámbitos del centro.

Paso de C+D+E+F a A o A+B: El cambio desde niveles bajos supone pasar de una gestión reactiva o permisiva a una acción educativa intencionada sobre la convivencia. Se configura un liderazgo que regula, pero también orienta y cohesiona, capaz de anticipar conflictos y generar una atmósfera institucional favorable al aprendizaje.

Efectos institucionales:

- Reducción de los conflictos y mejora del clima escolar.
- Relaciones interpersonales más sanas y constructivas.
- Entornos de aprendizaje emocionalmente seguros y estimulantes.

C.4.1.2 – ES ACCESIBLE Y PROPICIA LA PARTICIPACIÓN Y LA INFORMACIÓN DE LOS DISTINTOS SECTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA**Tasa de movilidad:**

- CDEF → A: 6,6 % Reducida
- CDEF → A+B: -0,7 % Reducida

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Esta competencia refleja la capacidad de la dirección para establecer vínculos sólidos y canales eficaces de comunicación con todos los sectores de la comunidad educativa. Alcanzar el nivel A implica ejercer un liderazgo accesible, transparente y facilitador del diálogo. La participación se construye sobre la confianza, el reconocimiento mutuo y la disposición permanente a informar y escuchar, asegurando una cultura de corresponsabilidad en la toma de decisiones institucionales.

Paso de C+D+E+F a A o A+B Desde niveles bajos, se transita de una participación formal o limitada a un modelo de dirección que promueve una relación horizontal con las familias, el alumnado y otros agentes del entorno. El liderazgo deja de ser unidireccional para convertirse en comunicativo, generando espacios de escucha activa y toma de decisiones compartida.

Efectos institucionales

1. Aumento de la confianza entre los distintos sectores de la comunidad educativa.
2. Mayor cohesión institucional y sentido de pertenencia.
3. Mejora de la comunicación interna y del clima institucional.

C.4.2.1 – PROPICIA UN CLIMA ESCOLAR ADECUADO Y PREVIENE O RESUELVE, EN SU CASO, LOS CONFLICTOS**Tasa de movilidad:**

- CDEF → A: 24,3 % Moderada
- CDEF → A+B: 43,5 % Elevada

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Esta competencia implica que la dirección escolar lidera de forma efectiva la creación de un entorno educativo seguro, inclusivo y respetuoso. Alcanzar el nivel A supone anticiparse a situaciones de tensión o conflicto, desarrollar actuaciones preventivas y restaurativas, e integrar el bienestar emocional como eje vertebrador del clima institucional. La convivencia no se delega, se gestiona de forma intencionada, con participación de todos los agentes educativos.

Paso de C+D+E+F a A o A+B Desde niveles bajos, se transita de una gestión reactiva o centrada en sanciones a una política institucional de convivencia preventiva, educativa y restaurativa. La dirección abandona una lógica de control y castigo para asumir un enfoque pedagógico del conflicto, que refuerza la cohesión interna y promueve el respeto como valor institucional.

Efectos institucionales

1. Mejora del clima escolar y disminución de los conflictos.
2. Fortalecimiento del bienestar emocional del alumnado y del personal.
3. Consolidación de una convivencia basada en la inclusión, el respeto y la corresponsabilidad.

C.4.2.2 – POTENCIA LA ACCIÓN TUTORIAL Y LA ORIENTACIÓN

Tasa de movilidad:

- CDEF → A: 23,1 % Moderada
- CDEF → A+B: 42,2 % Reducida

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Esta competencia implica que la dirección entiende la acción tutorial y la orientación como ejes vertebradores de la acción educativa. Alcanzar el nivel A significa haber institucionalizado espacios, tiempos y apoyos para que estas funciones se desarrollen con coherencia, continuidad y coordinación. El liderazgo se expresa a través del acompañamiento a los equipos docentes y la atención sistemática al desarrollo personal, emocional y académico del alumnado.

Paso de C+D+E+F a A o A+B: El progreso desde niveles bajos refleja el paso de una orientación puntual o periférica a una función integrada en el proyecto del centro. Se configura un liderazgo centrado en las personas, que atiende a la diversidad, guía trayectorias y promueve una tutoría transformadora.

Efectos institucionales:

- Mejora de la atención individualizada al alumnado.
- Mayor cohesión del equipo docente en torno a objetivos comunes.
- Consolidación de una cultura de acompañamiento educativo.

C.4.3.1 – PROPICIA UN CLIMA ESCOLAR ADECUADO Y PREVIENE O RESUELVE LOS CONFLICTOS

Tasa de movilidad:

- CDEF → A: 24,3 % Moderada
- CDEF → A+B: 43,5 % Reducida

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Esta competencia refleja la capacidad de la dirección para generar un entorno institucional basado en el respeto, la seguridad emocional y la convivencia positiva. Alcanzar el nivel A implica liderar de manera proactiva la creación de un clima que favorezca el aprendizaje, actuando de forma preventiva ante posibles conflictos y resolviendo los existentes con criterios educativos, inclusivos y restaurativos.

Paso de C+D+E+F a A o A+B: Desde niveles bajos, la progresión en esta competencia conlleva un cambio de paradigma: de una gestión de la convivencia reactiva, centrada en sanciones, a una visión integral del clima escolar como factor clave del bienestar y el éxito educativo. La dirección se convierte en garante de una convivencia cuidada y promotora de la equidad.

Efectos institucionales:

- Clima escolar más seguro, respetuoso y positivo.
- Reducción de conflictos y mejora de la convivencia.

- Bienestar emocional del alumnado como eje transversal del proyecto educativo.

Dimensión 5: Normas éticas y profesionales

C.5.1.1 – EJERCE LA AUTONOMÍA Y RINDE CUENTAS

Tasa de movilidad:

- CDEF → A: 26,4 % Elevada
- CDEF → A+B: 45,1 % Elevada

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Esta competencia implica que la dirección ejerce su autonomía de forma responsable y transparente, vinculando su acción al cumplimiento de los objetivos institucionales y a la rendición de cuentas ante la comunidad educativa. Alcanzar este nivel supone consolidar una cultura de responsabilidad compartida, con mecanismos claros de seguimiento, evaluación y comunicación de resultados.

Paso de C+D+E+F a A o A+B: Desde niveles bajos, se evoluciona de una autonomía mal entendida o pasiva hacia una gestión que combina liderazgo proactivo y responsabilidad institucional. Se refuerza el compromiso ético de la dirección con la mejora continua y con la confianza de la comunidad educativa.

Efectos institucionales:

- Aumento de la transparencia y la legitimidad de las decisiones.
- Refuerzo de la cultura de responsabilidad compartida.
- Mayor coherencia entre autonomía, objetivos y resultados institucionales.

C.5.1.2 – PARTICIPA EN LA FORMACIÓN CONTINUA Y SE ACTUALIZA

Tasa de movilidad:

- CDEF → A: 25,7 % Elevada
- CDEF → A+B: 44,6 % Elevada

¿Qué implica alcanzar el nivel A? La dirección que alcanza este nivel demuestra un compromiso sostenido con su desarrollo profesional y el del equipo docente. La formación continua no es una actividad puntual, sino una práctica planificada, coherente y vinculada con las necesidades reales del centro. Implica también la capacidad de transferir lo aprendido a la práctica directiva y a la mejora de los procesos.

Paso de C+D+E+F a A o A+B: Desde niveles bajos, se transita desde una formación aislada o poco relevante hacia un aprendizaje profesional continuo y con impacto. Se institucionaliza el desarrollo profesional como parte de la cultura organizativa.

Efectos institucionales:

- Actualización permanente del liderazgo directivo.
- Mejor alineación entre formación y objetivos del centro.
- Transferencia efectiva de la formación a la mejora institucional.

C.5.2.1 – COLABORA CON OTROS CENTROS Y ENTIDADES**Tasa de movilidad:**

- CDEF → A: 24,8 % Moderada
- CDEF → A+B: 43,2 % Elevada

¿Qué implica alcanzar el nivel A? Esta competencia implica que la dirección establece redes de colaboración externas de forma sistemática, orientadas al enriquecimiento mutuo y al desarrollo institucional. Alcanzar el nivel A significa gestionar alianzas con otros centros, instituciones o agentes del entorno, generando sinergias que aportan valor al proyecto educativo y a la comunidad.

Paso de C+D+E+F a A o A+B: Se pasa de relaciones ocasionales o instrumentales con el entorno a una colaboración estratégica, intencionada y con objetivos compartidos. La dirección actúa como agente conector y amplificador de oportunidades educativas.

Efectos institucionales:

- Apertura del centro a su entorno social y profesional.
- Mejora de los recursos y apoyos disponibles.
- Fortalecimiento del proyecto educativo mediante redes de colaboración.

Resultados globales

Gráfico 1. Tasa de movilidad CDEF → A y CDEF → A+B por competencia. Este gráfico muestra el porcentaje de directores que han mejorado desde niveles bajos (C, D, E o F) hasta alcanzar el nivel A (excelencia) o los niveles A+B (desempeño satisfactorio). Este indicador evidencia el impacto del proceso de mejora individual durante el mandato.

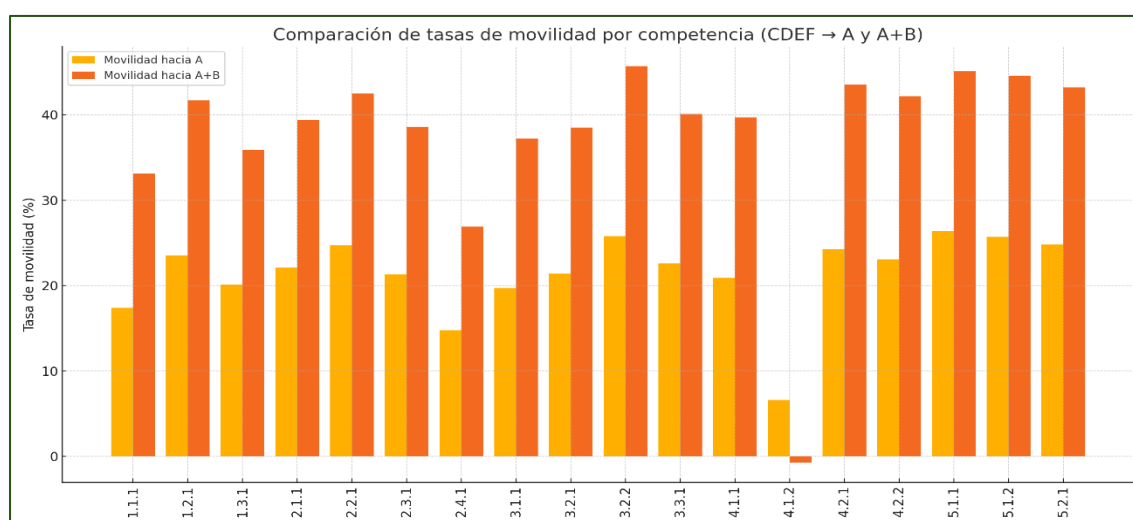


Tabla resumen de tasas de movilidad por competencia

Código	Competencia	Tasa CDEF → A	Tasa CDEF → A+B	Interpreta- ción A	Interpretación A+B
1.1.1	Analiza el entorno y define planes	17,4	33,1	Moderada	Elevada
1.2.1	Desarrolla e implementa el plan de actuación	23,5	41,7	Moderada	Elevada
1.3.1	Mide, evalúa e impulsa la gestión del cambio	20,1	35,9	Moderada	Elevada
2.1.1	Gestiona el buen uso de los medios	22,1	39,4	Moderada	Elevada
2.2.1	Gestiona eficientemente los recursos económicos	24,7	42,5	Moderada	Elevada
2.3.1	Gestiona el conocimiento en la institución	21,3	38,6	Moderada	Elevada
2.4.1	Previene y maneja situaciones de riesgo	14,8	26,9	Moderada	Elevada
3.1.1	Crea lugares de encuentro e innovación	19,7	37,2	Moderada	Elevada
3.2.1	Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos mediante la reflexión y acción conjunta	21,4	38,5	Moderada	Elevada
3.2.2	Coordina la evaluación y el seguimiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y de la práctica docente	25,8	45,7	Elevada	Elevada
3.3.1	Tiene un equipo docente en permanente aprendizaje	22,6	40,1	Moderada	Elevada
4.1.1	Impulsa los órganos colegiados y marca los criterios	20,9	39,7	Moderada	Elevada
4.1.2	Es accesible y propicia la participación y la información de los distintos sectores de la comunidad educativa	6,6	-0,7	Reducida	Reducida
4.2.1	Propicia un clima escolar adecuado y previene o resuelve, en su caso, los conflictos	24,3	43,5	Moderada	Elevada
4.2.2	Potencia las tutorías y la orientación	23,1	42,2	Moderada	Elevada
5.1.1	Ejerce la autonomía y rinde cuentas	26,4	45,1	Elevada	Elevada
5.1.2	Participa en la formación continua y se actualiza	25,7	44,6	Elevada	Elevada
5.2.1	Colabora con otros centros y entidades	24,8	43,2	Moderada	Elevada

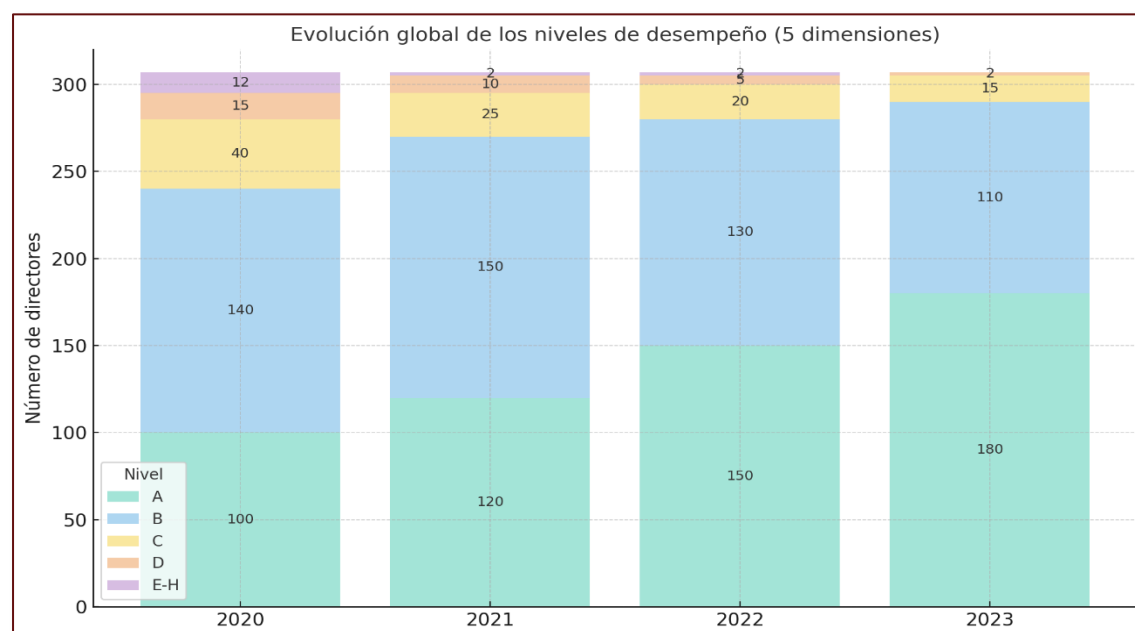
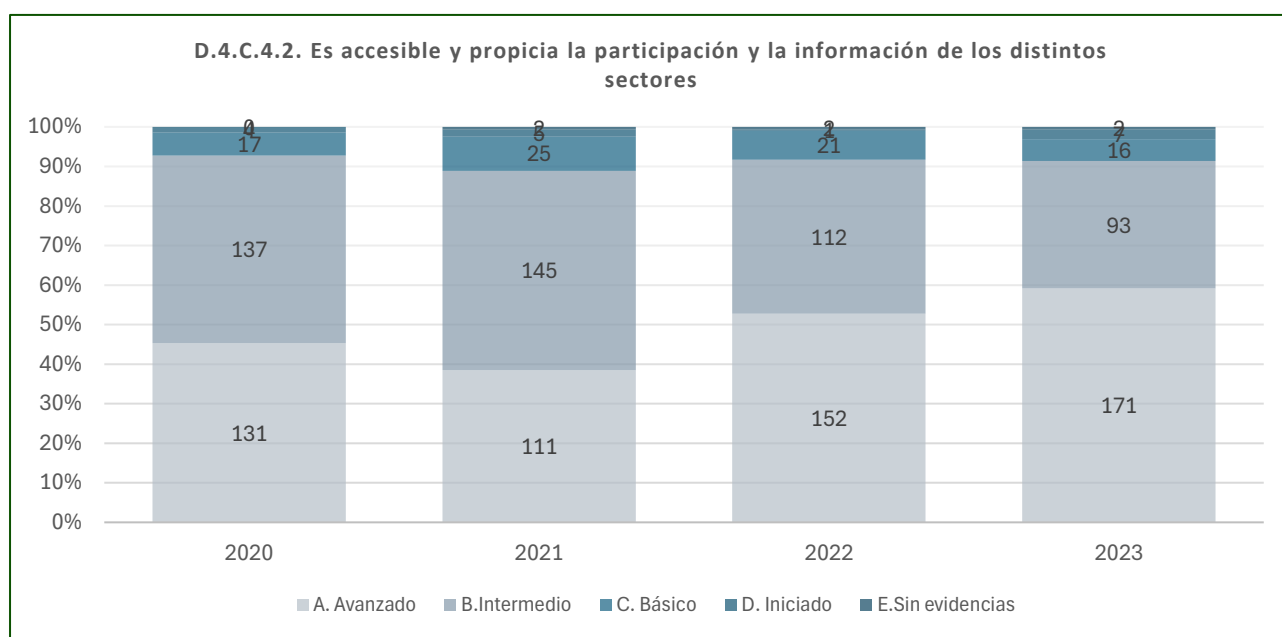


Gráfico 2. Evolución global de la distribución de niveles (2020–2023) Este gráfico representa la evolución global de 307 directores en cada nivel desde 2020 hasta 2023. En 2023, se observa que 180 directores se sitúan en el nivel A y 110 en el nivel B, lo que supone que más del 94 % del colectivo está en niveles de desempeño satisfactorio o excelente. Esta distribución confirma que, además de la mejora desde niveles bajos, el conjunto directivo ha alcanzado un perfil de alto desempeño al cierre del periodo de mandato.

Nota específica sobre la competencia D.4.C.4.2: La tasa de movilidad CDEF → A+B ofrece en esta competencia un valor negativo, que podría inducir a error. Sin embargo, este dato no refleja una regresión del desempeño, sino todo lo contrario: el 92,4 % del colectivo ya se encontraba en niveles A o B en 2020, lo que deja un margen de mejora cuantitativa muy limitado. De hecho, el número de directores en nivel A ha aumentado de forma constante (de 131 a 171), evidenciando una mejora consolidada dentro de un colectivo ya muy avanzado. **La tasa de movilidad resulta en este caso poco representativa y debe completarse con la distribución real de niveles, que confirma un alto nivel de desempeño institucionalizado desde el inicio.**



Conclusión comparativa de las cinco dimensiones

El análisis global del desempeño directivo evidencia un progreso relevante en todas las dimensiones del Modelo de Evaluación, con diferencias de intensidad, profundidad e impacto entre competencias. La síntesis se articula en torno a seis ejes:

Tasa de movilidad

La **tasa global de movilidad** para el conjunto de competencias evaluadas es:

- **CDEF → A (excelencia): 21,4 %.** La tasa hacia el nivel A indica una **movilidad moderada**, cercana al tramo alto.
- **CDEF → A+B (desempeño satisfactorio): 37,6 %.** La tasa hacia A+B revela un **perfil consolidado: más de un tercio del colectivo que partía de niveles bajos ha alcanzado un desempeño satisfactorio o excelente.**

Las mayores tasas de movilidad hacia el nivel A se concentran en competencias como “Participa en la formación continua y se actualiza” (5.1.2), “Ejerce la autonomía y rinde cuentas” (5.1.1) o “Coordina la evaluación y el seguimiento del proceso de enseñanza, aprendizaje y de la práctica docente” (3.2.2). En cambio, la competencia “Es accesible y propicia la participación y la información de los distintos sectores de la comunidad educativa” (4.1.2) presenta una movilidad negativa, que no implica un retroceso real, sino la existencia de un alto nivel previo difícilmente superable por la vía de la movilidad.

1. Grado de institucionalización

Las competencias de gestión operativa —como “Gestiona eficientemente los recursos económicos” (2.2.1) y “Gestiona el buen uso de los medios” (2.1.1)— muestran mayor grado de institucionalización. Por el contrario, otras competencias como “Gestiona el conocimiento en la institución” (2.3.1) o “Colabora con otros centros y entidades” (5.2.1) se encuentran en proceso de consolidación.

2. Nivel de articulación institucional

La mejora es más evidente en competencias con impacto directo sobre el funcionamiento del centro —como “Propicia un clima escolar adecuado y previene o resuelve los conflictos” (4.2.1) o “Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos mediante la reflexión y acción conjunta” (3.2.1)—. En cambio, competencias que requieren liderazgo distribuido, como “Crea lugares de encuentro e innovación” (3.1.1), avanzan más lentamente.

3. Exigencia de liderazgo compartido

Las competencias con menor movilidad coinciden con aquellas que exigen una alta implicación del equipo o del claustro. Por ejemplo, “Analiza el entorno y define planes” (1.1.1) o “Impulsa los órganos colegiados y marca los criterios” (4.1.1) dependen de estructuras colaborativas que a veces no están suficientemente desarrolladas.

4. Impacto institucional observable

El impacto más inmediato se observa en las dimensiones 2 y 4, donde las mejoras tienen efectos tangibles en organización, convivencia y gestión. Por su parte, las dimensiones 1, 3 y 5 ofrecen un impacto más estratégico, mediado por cambios estructurales o culturales.

5. Necesidades de apoyo y formación

Se identifican como áreas prioritarias de acompañamiento: “Analiza el entorno y define planes” (1.1.1), “Gestiona el conocimiento en la institución” (2.3.1), “Crea lugares de encuentro e innovación” (3.1.1) y “Colabora con otros centros y entidades” (5.2.1). Estas competencias requieren intervenciones formativas más específicas, contextualizadas y sostenidas en el tiempo.

10. Resultados de la evaluación final: número de reclamaciones y número de recursos. Resultados y efectos de los mismos.

Resultados evaluación final							
Núm. de directores evaluados por provincia							
Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
32	39	35	34	24	46	53	60

Evaluación negativa							
0	0	2	0	1	1	0	1
Recursos							
Evaluación negativa. Total 5 Supone el 1,3% del total							

Valoración de la Actuación 2.1.

Logros Comunes y Específicos

1. De manera general, las ocho provincias coinciden en valorar que la actuación Homologada 2.1 ha supuesto un fortalecimiento de la cultura de la evaluación de la función directiva, con efectos directos en la mejora de los procesos de gestión y liderazgo escolar. En varias memorias se destaca que se ha avanzado hacia una evaluación más objetiva y fundamentada, gracias a la utilización de instrumentos homologados y a la integración con otras actuaciones, especialmente la PRIO1.
2. La actuación Homologada 2.1 ha permitido **consolidar el rol de la Inspección como agente técnico de mejora**, reforzando procesos de asesoramiento en la concreción curricular, la evaluación competencial y la calidad de los documentos institucionales. En Sevilla, Málaga, Granada y Jaén se constata una notable mejora en la elaboración de Proyectos Educativos, programaciones y situaciones de aprendizaje. En palabras de la memoria de Córdoba, *"la actuación ha contribuido a la mejora del funcionamiento de los centros mediante la evaluación de diferentes procesos"*
3. Se valora de forma positiva la **coordinación interna**, la celebración de reuniones formativas previas y el asesoramiento continuo a las direcciones. Algunas provincias, como Granada o Málaga, subrayan que la actuación ha favorecido la reflexión profesional tanto de la Inspección como de las propias direcciones escolares, generando oportunidades de mejora en los proyectos de dirección y en la práctica evaluadora.
4. Se destaca de manera transversal la **coordinación técnica interna**, el uso compartido de instrumentos y el asesoramiento personalizado a los equipos directivos. Málaga y Almería valoran como logro la sistematización del uso de Séneca como herramienta de seguimiento y recogida de evidencias.
5. Una aportación destacable en memorias como la de Jaén y Sevilla es la consolidación de procesos homogéneos de recogida de evidencias, lo que ha permitido ganar fiabilidad y robustez técnica en los informes de evaluación. Además, algunas provincias señalan que la experiencia acumulada en años anteriores ha facilitado una ejecución más eficiente y técnicamente solvente durante este curso

Dificultades

6. El bloque de dificultades presenta una notable coincidencia entre provincias. La más señalada es la sobrecarga temporal, especialmente por la coincidencia de la Homologada 2.1 con la Homologada 1 (evaluación de prácticas del profesorado), lo que ha tensionado los tiempos y ha limitado las posibilidades de un seguimiento más cualitativo en algunos casos.

7. Asimismo, persisten dificultades vinculadas a la herramienta Séneca, que presenta limitaciones para la explotación ágil de datos, la elaboración de informes automáticos o la interoperabilidad entre módulos. Las memorias de Granada, Huelva y Cádiz subrayan la necesidad de mejoras tecnológicas que faciliten la operatividad y la trazabilidad de los datos.
8. Otras dificultades recurrentes son:
 - La concentración de actuaciones en el primer trimestre.
 - Disparidades en la interpretación de algunos criterios o rúbricas, lo que ha exigido ajustes metodológicos.
 - Complejidad técnica para evaluar con rigor algunos elementos del proyecto de dirección, especialmente en centros con poca trayectoria evaluadora.
9. Destaca Jaén al señalar que, además de las cuestiones operativas, persisten necesidades de **homologación técnica de los criterios y procedimientos**, tanto en la labor de los inspectores como en la cumplimentación por parte de los centros

Prácticas Destacadas

10. En Huelva se reconoce el valor del diseño de modelos homologados para asesorar a centros y el desarrollo de la programación didáctica integrada en Séneca. Jaén, aunque no recoge formalmente buenas prácticas, resalta el compromiso y la disposición de los equipos directivos para la actualización documental y la mejora de los procesos curriculares

Propuestas a la Jefatura del Servicio

Las propuestas se centran, de forma casi unánime, en:

- **Fortalecer la coordinación técnica interna y las reuniones previas**, para garantizar la aplicación homogénea de los instrumentos
- **Optimizar la distribución temporal de la actuación**, evitando la concentración en el primer trimestre.
- **Revisar y ajustar los criterios de asignación de tareas**, con especial atención a los centros con mayor carga o complejidad.

5. Propuestas a la Viceconsejería / Inspección General

Las propuestas más reiteradas son:

- **Revisión y mejora del módulo de Séneca**, dotándolo de mayor flexibilidad, funcionalidades de seguimiento y edición del documento de devolución JAEN
- **Reducción del volumen de indicadores y criterios**, orientando la supervisión a aspectos realmente críticos y de alto impacto en la mejora de los procesos educativos Granada
- **Valoración de realizar la actuación con carácter muestral en lugar de censal**, o bien escalonarla en varios cursos para evitar la sobrecarga HUELVA
- **Ajustes normativos sobre los instrumentos y criterios**, con inclusión de las referencias normativas en los descriptores para facilitar su comprensión y aplicación JAEN

6. Consideraciones Finales

El análisis de las ocho memorias provinciales permite constatar que la Actuación Homologada 2.1 ha tenido un efecto positivo en la mejora de los procesos de planificación, organización y evaluación en los centros. Se observa, sin embargo, una tensión persistente entre la profundidad técnica deseada y las limitaciones operativas del tiempo disponible y las herramientas tecnológicas actuales.

Resulta pertinente señalar, como recogen varias memorias, que *“el impacto real de la actuación se ve comprobado cuando la carga procedimental supera la capacidad operativa del Servicio”* Málaga

La consolidación de la cultura de mejora continua exige, en consecuencia, avanzar hacia modelos de actuación más sostenibles, con criterios claros de selección de aspectos críticos, una herramienta tecnológica robusta y una apuesta decidida por el acompañamiento formativo más que por la mera verificación administrativa.

homologada 2.2. Participación en la selección de las direcciones escolares (HO.2.2)

Planificación de la Actuación en el seno de los Equipos de Zona, Equipo de Coordinación Provincial.

1. Criterios técnicos y adaptación territorial:

Todas las provincias partieron de criterios técnicos comunes definidos por los Equipos de Coordinación Provincial, los cuales fueron adaptados a las características y necesidades de cada territorio. Esta flexibilidad contextual ha permitido una planificación eficaz y sensible, garantizando la trazabilidad y organización del proceso. Ejemplos destacados son:

- **Córdoba**, que asignó la actuación a los inspectores de referencia, excluyendo a los miembros de la Comisión Técnica de Baremación.
- **Huelva**, que priorizó un reparto equitativo de cargas entre zonas y equipos, favoreciendo sinergias y coherencia inspectora.

La existencia de criterios técnicos comunes, adaptados territorialmente, ha reforzado la trazabilidad, la eficiencia operativa y la equidad en la distribución de la actuación. La planificación ha respondido a un modelo de gobernanza técnica que articula unidad metodológica y autonomía operativa.

2. Integración con otras actuaciones (Homologada 2.1):

La articulación con la Evaluación de la Dirección Escolar ha sido generalizada y valorada como muy positiva, permitiendo:

- Una evaluación más continua y contextualizada del desempeño directivo.
- El uso cruzado de datos y evidencias entre ambas actuaciones, especialmente en **Sevilla, Granada y Jaén**, donde se ha desarrollado un enfoque sistémico.

Esta integración refuerza la consistencia evaluativa y favorece un análisis más completo de la función directiva.

La integración funcional entre actuaciones representa una buena práctica institucional, generadora de valor añadido. Potencia el análisis longitudinal del desempeño, evita duplicidades y fortalece la evaluación de la función directiva como proceso global.

3. Participación de las Áreas Específicas de Trabajo:

Las áreas de Evaluación, Ordenación Educativa y Convivencia han colaborado activamente en la elaboración de criterios, validación de instrumentos y participación en comisiones. Este trabajo colaborativo ha resultado clave para garantizar:

- La coherencia técnica del procedimiento.

La calidad en la toma de decisiones y en la aplicación de los criterios de baremación.

En **Córdoba**, por ejemplo, el Área de Evaluación formó parte de la Comisión Técnica, lo que evidencia una integración institucional efectiva.

La colaboración interáreas ha sido esencial para dotar de coherencia técnica y legitimidad institucional al proceso. Representa una modalidad eficaz de trabajo colaborativo en el marco de actuaciones homologadas.

4. Seguimiento y control del proceso:

El seguimiento ha sido planificado en todas las provincias, aunque con distinto grado de sistematización:

- En **Córdoba**, se integró en los Consejos Provinciales y se organizó la documentación en el servidor de zona.
 - En **Sevilla, Granada y Jaén**, se implementó un seguimiento más estructurado, con validaciones periódicas y herramientas técnicas específicas.
- Estas prácticas han contribuido a reforzar la calidad del procedimiento y a generar una cultura de mejora continua.

Consideración clave:

El seguimiento ha reforzado la responsabilidad compartida y la mejora continua del proceso, aunque sería recomendable homogeneizar estándares mínimos de control y retroalimentación para garantizar el equilibrio entre provincias.

5. Instrumentos y herramientas utilizados:

Las guías, rúbricas y plantillas han sido valoradas por su capacidad de estandarización, claridad y apoyo al análisis técnico. Sin embargo, se han detectado limitaciones relevantes en el módulo Séneca:

- Campos escasos y duplicidades.
- Escasa flexibilidad para adaptarse a las necesidades específicas de la actuación.

Se recomienda:

- Habilitar perfiles específicos para estas actuaciones.
- Automatizar la generación de informes.
- Consolidar un repositorio común de instrumentos homologados.

La estandarización de instrumentos ha sido un factor facilitador, aunque las limitaciones tecnológicas del entorno Séneca requieren actuaciones institucionales para adaptarlo a las demandas de planificación y evaluación avanzada.

6. Valoración global:

El análisis revela un modelo de planificación técnicamente sólido, con una aplicación que ha alcanzado altos niveles de coherencia, colaboración y trazabilidad, aun con diferencias en la profundidad del seguimiento y en el uso de herramientas. La actuación se consolida como una palanca institucional para la mejora del liderazgo directivo, favoreciendo tanto la profesionalización de la función inspectora como la articulación de estrategias comunes en el marco del liderazgo educativo.

Valoración de los Resultados

Fortalezas globales detectadas en los Proyectos de Dirección.

Las memorias coinciden en señalar que los proyectos suelen estar bien estructurados y responden adecuadamente a lo exigido por el marco normativo:

- Ajuste formal y estructural: muchos proyectos se elaboran conforme al modelo utilizado en el curso de formación directiva, lo que facilita su calidad técnica y adecuación normativa (Jaén, Almería)
- Objetivos realistas y viables: se valora positivamente la orientación de los objetivos hacia la mejora del éxito educativo del alumnado (Almería)
- Planes de actuación temporalizados y factibles: la mayoría de las propuestas se ajustan a los recursos y tiempos disponibles en el centro (Málaga, Córdoba)
- Uso de indicadores propios: se incluyen mecanismos de seguimiento y evaluación de los proyectos (Almería)
- Análisis contextual: en algunos casos, se observan descripciones ajustadas del entorno y diagnóstico realista del centro (Huelva, Málaga)

Debilidades globales detectadas en los Proyectos de Dirección

Persisten aspectos mejorables de carácter técnico, metodológico y estratégico:

- Vinculación débil entre diagnóstico y objetivos: algunos proyectos no parten de datos objetivos ni de indicadores de autoevaluación del centro (Almería, Jaén, Cádiz)
- Objetivos poco definidos o excesivamente ambiciosos: se detectan carencias en su claridad, viabilidad y conexión con los recursos disponibles (Córdoba, Jaén, Málaga)
- Déficit en la formulación de indicadores: algunos indicadores no permiten valorar el grado de cumplimiento de los objetivos, o están mal definidos (Málaga, Huelva)
- Falta de innovación: los proyectos son funcionales, pero poco transformadores; escasa presencia de tecnologías, enfoques competenciales o propuestas organizativas disruptivas (Almería)
- Tendencia a la descripción frente al análisis: algunos proyectos destacan más por su extensión narrativa que por su profundidad diagnóstica (Cádiz) CADIZ Memoria anual Sv ...

Aspectos que requieren formación sobre las carencias de los Proyectos de Dirección

Derivados de las debilidades anteriores, las provincias proponen varias líneas de formación para mejorar la calidad de los Proyectos de Dirección:

- Formulación de objetivos y planes de actuación alineados: incluir criterios de viabilidad, realismo y conexión con necesidades del centro (Jaén, Córdoba)
- Diseño y uso de indicadores de evaluación: establecer indicadores medibles, vinculados a resultados y que permitan hacer seguimiento real del impacto del proyecto (Huelva, Málaga)
- Análisis contextual y uso de datos objetivos: formar a los aspirantes en el uso de autoevaluaciones, indicadores homologados y sistemas de información como base para definir líneas de mejora (Almería, Cádiz)
- Metodología de planificación estratégica: claridad en la conexión entre propuestas, responsables, recursos e indicadores (Jaén, Almería)
- Innovación pedagógica y gestión del cambio: incorporar enfoques de liderazgo transformador y desarrollo de cultura organizativa basada en evidencias (observado como déficit transversal).

Conclusión

Los resultados muestran una evolución positiva en la calidad técnica de los Proyectos de Dirección, con estructuras formales ajustadas y una creciente cultura de la planificación estratégica. Sin embargo, las memorias revelan una **necesidad clara de acompañamiento y formación técnica** en áreas clave como el análisis de contexto, la formulación de objetivos viables, el uso de indicadores de evaluación y la innovación organizativa. Esta información debe ser considerada como punto de partida para diseñar itinerarios formativos específicos que refuercen el liderazgo escolar desde una perspectiva técnica, estratégica y contextualizada.

Valoración del desarrollo de la Actuación 2.2.

Logros

Se consolida un modelo técnico de planificación compartido, con criterios claros de asignación y procedimientos ajustados a normativa. La integración con la Homologada 2.1 ha permitido una lectura más sistémica de la función directiva, vinculando evaluación y selección. Las comisiones técnicas de baremación han operado con eficacia, mejorando la trazabilidad, la equidad en los procedimientos y la objetividad de las propuestas. En provincias como Sevilla, Granada, Málaga y Jaén, se evidencian modelos maduros y técnicamente sólidos, con integración efectiva entre áreas, instrumentos estandarizados y seguimiento técnico coordinado.

Los instrumentos (rúbricas, plantillas y cuestionarios) han sido ampliamente valorados por su utilidad para orientar la selección con criterios pedagógicos claros.

Dificultades

- La concentración temporal de tareas en el primer trimestre ha generado sobrecarga operativa, dificultando una supervisión en profundidad en muchas provincias (Huelva, Córdoba, Cádiz)
- El sistema Séneca sigue mostrando limitaciones técnicas: dificultades para registrar situaciones específicas, duplicidades, escasa adaptabilidad de formulariosV7.1 memoria final.
- Se han detectado disparidades en la calidad de evidencias recogidas, en parte por falta de estandarización en los instrumentos y tiempos desiguales para el análisis cualitativoV7.1 memoria final.
- Algunas zonas reflejan una implicación desigual de los miembros de comisiones y dificultades para el acceso a plataformas clave como SIRHUS

3. Propuestas dirigidas a la Jefatura del Servicio

- Establecer temporalizaciones más equilibradas que repartan la carga evaluadora a lo largo del curso y no concentren tareas en un único trimestreV7.1 memoria final.
- Generalizar el seguimiento zonal técnico con espacios de devolución y documentación sistemática que permitan consolidar aprendizajes organizativosV7.1 memoria final.
- Impulsar una planificación interáreas, donde las Áreas Estructurales no sean un apoyo puntual sino agentes integrados desde el diseño de la actuaciónV7.1 memoria final.
- Reforzar la formación interna en herramientas digitales, análisis de proyectos de dirección y uso técnico de indicadores para todos los miembros de las comisiones

4. Propuestas dirigidas a la Viceconsejería / Inspección General

- Rediseñar el módulo de Séneca vinculado a esta actuación, adaptándolo mejor a las dinámicas reales de selección, recogida de evidencias y análisis técnico
- Unificar los criterios e instrumentos interprovinciales, consolidando un repositorio común de plantillas y rúbricas que facilite la estandarización y comparación entre provincias

- Promover formación especializada sobre el perfil competencial de la dirección escolar, el análisis de proyectos y la intervención técnica en procesos de selección
- Evaluar el impacto de esta actuación a través de indicadores de calidad institucional, más allá del cumplimiento formal, incorporando perspectivas externas y longitudinales

Esta valoración refleja que la HO.2.2 ha contribuido a **reforzar el papel de la inspección como garante técnico del proceso de selección de la dirección**, aunque requiere seguir ajustando tiempos, herramientas y procesos colaborativos para alcanzar su máximo potencial.

Actuación Homologada 3. Demandas, Incidencias y reclamaciones

Planificación de la Actuación en el seno de los Equipos de Zona, Equipo de Coordinación Provincial.

La fase de planificación de la Actuación Homologada 3 ha sido desarrollada con eficacia por los ocho Servicios Provinciales de Inspección de Andalucía, configurándose como una práctica consolidada, técnicamente fundamentada y alineada con el enfoque sistémico del Plan General de Actuación. Su implementación ha demostrado un elevado grado de madurez organizativa y operativa, permitiendo la integración funcional con otras líneas de actuación y dando respuesta contextualizada a la realidad de cada territorio.

Desde un enfoque comparado, se destacan las siguientes dimensiones:

1. Criterios de planificación: aplicación y utilidad

Los criterios de planificación han sido definidos por las jefaturas y equipos de coordinación, aplicados con flexibilidad y adaptados a las singularidades de cada zona. Se han basado en principios de equidad en la distribución de tareas, temporalización progresiva y adecuación a la tipología de centros.

- **Huelva** destaca que “se ha procurado repartir las cargas de trabajo [...] de modo equitativo entre los miembros del Servicio”, generando sinergias útiles para unificar criterios ante casos similares.
- **Sevilla** subraya que “la temporalización por tipología de centros ha facilitado la realización de la actuación”.

Estos criterios han permitido mejorar la organización interna, reducir duplicidades y aumentar la coherencia técnica de la intervención inspectora.

2. Integración de actuaciones

Un rasgo común a todos los servicios ha sido la conexión funcional de esta actuación con otras del Plan General, especialmente PRIO1, PRIO2 y HO1. Esta integración ha favorecido un aprovechamiento eficaz del trabajo de campo y la reutilización de evidencias.

- En **Huelva**, la actuación se integró con la evaluación de la función directiva, lo que facilitó “obtener información sobre el cumplimiento de las funciones propias de la dirección escolar”.
- **Sevilla** señala que esta coordinación ha sido objeto de seguimiento mensual dentro de una planificación integrada del conjunto de actuaciones.

Este enfoque ha optimizado el tiempo de la inspección, favorecido el análisis transversal y reforzado la cohesión entre líneas estratégicas.

3. Coordinación y participación de áreas específicas y grupos de trabajo

La participación activa de áreas estructurales y grupos de trabajo ha sido esencial en el diseño y desarrollo de la actuación. Su intervención ha abarcado desde la elaboración de materiales hasta la supervisión normativa y el asesoramiento en procedimientos complejos.

- En **Almería**: “Se han elaborado escritos, modelos homologados, guías y otros documentos necesarios [...] y se han celebrado distintas sesiones de formación”.
- En **Sevilla**, el Grupo de Trabajo de selección y evaluación directiva “ha asesorado individualmente, diseñado la temporalización y formado parte de la Comisión Técnica”.

Esta colaboración ha fortalecido la calidad técnica, la formación interna y la consolidación de criterios profesionales compartidos.

4. Efectos de la coordinación

Los efectos derivados de esta colaboración han sido ampliamente valorados:

- **Almería** subraya que “los efectos han sido positivos para la mejora de la gestión de los procedimientos”.
- En **Sevilla**, se afirma que “se ha cumplido completamente lo previsto [...], se han homologado criterios y se han cumplido todos los plazos”.

Este modelo de trabajo colegiado ha reforzado la solidez técnica de la planificación y ha anticipado con eficacia posibles incidencias.

5. Seguimiento: procedimiento y efectos

Todos los servicios han incorporado procedimientos de seguimiento sistemático, con herramientas y dinámicas diversas: reuniones periódicas, hojas de control, plataformas compartidas y actas de revisión.

- **Almería** articuló el seguimiento en tres momentos clave (enero, febrero y abril), con supervisión semanal desde la jefatura adjunta.
- En **Córdoba**, se destaca el uso del servidor como repositorio actualizado y como soporte de seguimiento.

Este seguimiento ha permitido ajustar la ejecución en tiempo real, resolver contingencias, mantener la cohesión técnica del equipo y avanzar hacia una lógica de mejora continua.

6. Valoración del programa de gestión “Tramitador”

El programa ha sido valorado positivamente en todas las provincias por su capacidad para organizar, controlar y archivar procedimientos de forma trazable. No obstante, se han identificado limitaciones que afectan a su rendimiento óptimo.

- **Fortalezas**
 - **Jaén**: “Interfaz de Usuario: 8/10. Rendimiento: 9/10. Informes y análisis: 8/10”.
 - **Granada**: “Permite cuantificar y categorizar todas las actuaciones que realiza la inspección educativa”.
- **Debilidades**
 - Dificultades para cerrar procedimientos (Cádiz), fragmentación de procesos (Huelva), falta de integración administrativa (Almería, Huelva).
- **Funcionalidades sugeridas**
 - Incorporación de formularios de informe integrados.
 - Automatización mediante flujos de trabajo (Jaén).
 - Módulos específicos para títulos, protocolos y actividades concertadas (Almería).
 - Mejora del catálogo procedimental (Cádiz).

7. Valoración del sistema de información Séneca

Séneca es considerado un instrumento estratégico para la supervisión educativa y el seguimiento del Plan General. Su uso es generalizado y valorado como facilitador de trazabilidad y eficiencia, aunque algunas provincias proponen mejoras funcionales.

- **Beneficios para usuarios**
 - **Jaén**: “Acceso en tiempo real, mejora de la eficiencia administrativa y entorno colaborativo”.
 - **Huelva**: “Permite control sistemático y consulta del histórico de actuaciones”.
- **Aportaciones al PGA**
 - **Córdoba** destaca que debería adaptarse al Plan de Inspección, y no al revés.
 - **Granada** cuestiona el exceso de ítems desvinculados de normativa en el módulo de evaluación.
- **Mejoras sugeridas**
 - Flexibilización de campos, informes automáticos por zona, conexión con planes de mejora y autoevaluación (Huelva, Almería).

Consideración final

La fase de planificación de la Actuación Homologada 3 evidencia una evolución significativa hacia un modelo de gestión inspectora colaborativa, especializada y alineada con los objetivos estratégicos del sistema educativo andaluz. El enfoque integrado, la participación técnica, el uso inteligente de herramientas digitales y el seguimiento riguroso constituyen los pilares de una actuación sólida, evaluable y replicable.

Resultados

El tabla "HO3. Demandas, incidencias y reclamaciones" presenta una comparativa entre el número total de procedimientos registrados (en verde) y el número de informes emitidos (en azul) en cada uno de los ocho Servicios Provinciales de Inspección de Andalucía durante el curso 2023–2024

En Andalucía se han abierto 33.824 de los cuales 30.776 están referidos a Demandas, Incidencias y Reclamaciones que han derivado en 12.168 informes de Inspección emitidos. Haciendo un análisis comparado entre provincias se hacen las siguientes consideraciones:

Análisis comparado

1. Distribución general

- Sevilla se sitúa claramente en cabeza en ambas variables:
 - 9269 procedimientos (el 27% del total representado).
 - 3003 informes, casi el doble que la siguiente provincia.
- Le siguen en volumen total de procedimientos:
 - Cádiz (5649),
 - Málaga (5212),
 - Granada (3911).
- Las provincias con menor carga en ambos indicadores son:
 - Huelva (1289 procedimientos / 656 informes),
 - Jaén (1701 / 1077),
 - Córdoba (1466 / 943).

2. Relación procedimientos/informes

Provincia	Procedimientos	Informes	% Informes/Procedimientos
Almería	2269	901	39,7 %
Cádiz	5649	1605	28,4 %
Córdoba	1466	943	64,3 %
Granada	3911	1879	48 %
Huelva	1289	656	50,9 %
Jaén	1701	1077	63,3 %
Málaga	5212	2104	40,4 %
Sevilla	9269	3003	32,4 %
TOTAL	30766	12168	39,55 %

11. Jaén, Córdoba y Huelva destacan por presentar un alto porcentaje de informes emitidos respecto al total de procedimientos, lo que puede interpretarse como:

- Una mayor densidad técnica en los procedimientos,
- Una respuesta más formalizada o tipificada,
- O una posible concentración en casos complejos.

12. Por el contrario, en Cádiz, Sevilla y Granada, el volumen de procedimientos es alto, pero el porcentaje de informes emitidos es relativamente bajo (por debajo del 50 %), lo que podría asociarse a:

- Un mayor número de demandas informales o de resolución directa,
- Derivaciones sin necesidad de informe,
- Diferencias en el criterio de registro o de intervención formal.

13. La tabla refleja no solo la actividad cuantitativa de los servicios, sino también diferencias en el modelo de gestión de la actuación HO3:

- Provincias como Sevilla y Málaga operan con altos volúmenes globales, probablemente vinculados a la complejidad y tamaño del sistema educativo en esos territorios.
- Jaén, Córdoba y Huelva muestran una mayor proporcionalidad entre incidencias e informes, lo que sugiere un modelo más normativo-formalizado.

14. Este análisis permite inferir que:

- La carga de trabajo no es homogénea entre servicios.
- Existe una diversidad en los enfoques inspectores, bien por diseño organizativo, contexto territorial o criterios de actuación.

Tipos de procedimientos que se consideren más relevantes en la garantía de derechos

La Actuación Homologada 3 permite a la Inspección de Educación ejercer una función esencial de tutela de derechos en el sistema educativo. A través del análisis de las demandas, incidencias y reclamaciones tramitadas, se identifican aquellos procedimientos que, por su frecuencia, sensibilidad o complejidad jurídica, resultan especialmente relevantes para la protección efectiva de los derechos del alumnado, sus familias y el conjunto de la comunidad educativa.

Estos procedimientos están directamente vinculados con la equidad, la inclusión, la protección ante situaciones de vulnerabilidad y el acceso garantizado a la educación. Además, su correcta gestión tiene una alta repercusión normativa, organizativa y pedagógica. Las memorias provinciales han puesto en valor la función inspectora no solo como mediadora ante conflictos, sino como garante técnico de procedimientos que sustentan la seguridad jurídica del sistema.

La tabla siguiente sintetiza, desde una perspectiva comparada, los tipos de procedimientos que han sido señalados por los Servicios Provinciales como prioritarios en la garantía de derechos, atendiendo a su impacto, transversalidad y necesidad de intervención profesional cualificada.

Categoría procedimental	Provincias destacadas	Observaciones
Evaluación, promoción y titulación del alumnado	Todas las provincias	Procedimiento con mayor frecuencia e impacto. Implica revisión de calificaciones, promoción, decisiones de titulación, con fuerte repercusión jurídica y pedagógica.
Protección ante situaciones de riesgo o vulnerabilidad (acoso escolar, violencia de género, prevención del suicidio, absentismo)	Almería, Huelva, Málaga, Sevilla	Aplicación de protocolos oficiales y atención a denuncias por parte de alumnado y familias. Requiere actuación rápida y ajustada.
Escolarización y traslados complejos (conflictos de guarda, situaciones judicializadas, traslados con medidas judiciales)	Almería, Málaga, Cádiz	Procedimientos sensibles, especialmente en casos de conflicto familiar, intervención de servicios sociales o medidas cautelares.
Accesos excepcionales a enseñanzas o titulaciones (mayores/menores de edad, FP, IPEP, adultos)	Granada, Córdoba, Cádiz, Sevilla	Se requiere análisis individualizado de casos fuera de las condiciones ordinarias. Vinculado al derecho a la educación.
Denuncias y reclamaciones de familias y alumnado	Huelva, Jaén, Sevilla, Almería	Incluyen reclamaciones ante evaluación, medidas disciplinarias o presunta vulneración de derechos por parte del profesorado o dirección.
Revisión de decisiones administrativas en el centro	Córdoba, Granada, Cádiz	Implican evaluación de decisiones tomadas por órganos unipersonales (dirección) o colegiados (claustro, consejo escolar) ante reclamaciones.
Asesoramiento a personas y colectivos vulnerables (NEAE, alumnado inmigrante, adultos, personas en riesgo de exclusión)	Almería, Córdoba, Granada	Supervisión de la aplicación de medidas de atención a la diversidad, adaptación curricular y respuesta educativa inclusiva.

Tipos de procedimientos que se consideren más relevantes en la observancia de obligaciones.

Este cuadro refleja cómo la **observancia de obligaciones** abarca un conjunto de procesos estructurales que, aunque muchas veces silenciosos y rutinarios, resultan **críticos para garantizar la legalidad, la transparencia y el correcto funcionamiento del sistema educativo**. La actuación inspectora en este ámbito no solo verifica el cumplimiento formal de las normas, sino que también vela por la coherencia entre la organización interna de los centros y los principios que rigen el servicio público educativo.

La **diversidad territorial** aporta matices relevantes en cuanto a enfoques, prioridades y volumen de procedimientos, pero converge en una misma línea de intervención: la Inspección de Educación actúa como garante no solo de los derechos de los miembros de la comunidad educativa, sino también del **cumplimiento riguroso de las disposiciones normativas que otorgan legitimidad, equidad y fiabilidad al sistema escolar**.

En este sentido, la actuación sobre las obligaciones constituye un mecanismo esencial para preservar la integridad institucional, prevenir disfunciones organizativas y asegurar que las actuaciones de los centros se ajusten a los marcos legales y pedagógicos establecidos.

Categoría procedimental	Provincias destacadas	Observaciones
Supervisión de documentos institucionales (Planes de centro, horarios, actas, normas de organización y funcionamiento)	Almería, Jaén, Huelva, Sevilla	Revisión del cumplimiento de los contenidos y plazos de elaboración. Se incluyen memorias, actas, normas de convivencia y documentos de centro.
Control de atribuciones docentes y requisitos profesionales	Córdoba, Granada, Cádiz, Jaén	Incidenias detectadas en centros de FP (atribuciones, nombramientos, exenciones sin validación normativa). Especial seguimiento en privada/concertada.
Fiscalización de programas específicos y medidas normativas (PROA+, FP Dual, convivencia, atención a la diversidad)	Málaga, Granada, Sevilla, Almería	Supervisión del cumplimiento de los requisitos, seguimiento de la implementación y coherencia con normativa vigente. Revisión de informes y procedimientos asociados.
Aplicación de protocolos normativos oficiales (acoso, protección de menores, absentismo, violencia de género)	Almería, Huelva, Málaga	Verificación del uso adecuado de los protocolos y la correcta activación en tiempo y forma.
Gestión económica, administrativa y de recursos humanos	Almería, Córdoba, Cádiz	Control sobre justificación de gastos, gestión de recursos humanos, organización de las tareas docentes y carga lectiva.
Participación y funcionamiento de comisiones técnicas (selección, convivencia, reclamaciones)	Málaga, Jaén, Cádiz	Revisión del cumplimiento de composición, funcionamiento y resolución de actas conforme a normativa. Supervisión del papel de la inspección en comisiones.
Evaluación interna y autoevaluación del centro	Huelva, Granada	Verificación del cumplimiento de la normativa sobre autoevaluación, informes anuales y su conexión con planes de mejora.

Valoración de la Actuación Homologada 3.

1. Logros destacados

Comunes

- Implementación efectiva en todas las provincias, integrándose con otras actuaciones (PRIO1, HO1).
- Consolidación de procedimientos sistemáticos para la gestión de reclamaciones.
- Coordinación fluida entre zonas e inspectores/as de referencia.

Provinciales

- **Granada:** cumplimiento de objetivos estratégicos del Plan General de Actuación. Recogida sistemática de evidencias y uso del módulo Séneca para la evaluación continua
- **Málaga:** adecuada coordinación de equipos y orientación técnica desde el Área de Régimen Jurídico.

- **Cádiz:** elevada resolución de expedientes con criterios uniformes. Evaluación ágil de solicitudes excepcionales en FP.
- **Huelva:** modelo eficaz de atención a reclamaciones mediante plantillas estandarizadas y revisión compartida.
- **Almería:** aportación activa de las áreas estructurales y uso extensivo de recursos documentales técnicos.
- **Jaén:** integración sistemática con FP, CEPER y centros concertados. Proceso altamente trazable.
- **Sevilla:** atención técnica a incidencias jurídicas, especialmente en programas como PROA+ y Convivencia+.
- **Córdoba:** ejecución sin incidentes y disponibilidad de documentación normativa centralizada desde inicio de curso.

2. Dificultades detectadas

Comunes

- Coincidencia temporal con otras actuaciones (HO1 y selección de direcciones).
- Carga de trabajo elevada en contextos de elevada conflictividad o alta rotación en equipos directivos.
- Limitaciones del sistema Séneca para el seguimiento operativo e individualizado.

Provinciales

- **Málaga:** interferencia de la actuación con la supervisión de funcionarios/as en prácticas.
- **Córdoba:** elaboración tardía de la memoria dificultando el análisis cualitativo.
- **Granada:** falta de claridad en los responsables de cumplimentar determinados apartados de los informes.
- **Huelva:** gestión concentrada en un único día para la formalización en Séneca de comisiones de selección.
- **Jaén:** acceso limitado de miembros de comisiones a plataformas como SIRHUS para consultar méritos.

3. Propuestas dirigidas a las jefaturas de servicio

- **Cádiz y Jaén:** planificación anticipada de las sesiones de formación y reparto de responsabilidades durante las fases intensivas.
- **Málaga:** conformar un equipo zonal de apoyo técnico para homogeneizar criterios de selección y evitar materias aisladas no representativas.
- **Huelva:** incorporar un informe resumen por inspector/a para facilitar el traspaso de centros entre zonas.
- **Granada:** permitir exportar propuestas de mejora en un documento que pueda ser devuelto y seguido por los centros.

4. Propuestas dirigidas a la Viceconsejería / Inspección general

a. Normativa y planificación

- **Cádiz y Granada:** revisión del procedimiento de evaluación de direcciones para alinearlos con competencias y perfiles profesionales técnicos.
- **Sevilla:** redefinir la actuación dividiendo entre tareas ordinarias y ocasionales para ajustar mejor la carga al PGA.

b. Mejora de Séneca

- **Huelva:** seguimiento unificado por parte del inspector responsable; vinculación automática de propuestas con la autoevaluación y plan de mejora del centro.
- **Málaga:** revisión de cuestionarios y configuración de informes resumen generables por los centros.
- **Córdoba:** dotación de datos estadísticos centralizados desde Inspección General y disponibilidad anticipada de plantillas.

c. Enfoque técnico y formativo

- **Almería:** incorporación de nuevos módulos funcionales en Séneca (propuestas de dirección, visados, protocolos).
- **Jaén:** asignación de perfiles avanzados para comisiones y comités técnicos con acceso a SIRHUS.

- **Sevilla y Huelva:** priorizar la evaluación del desempeño docente y no solo la revisión documental, focalizando en la práctica de aula.

Conclusión

La Actuación Homologada 3 ha cumplido una doble función: garantizar la respuesta a demandas e incidencias con seguridad técnica y, a su vez, fortalecer los procesos de mejora interna de los centros. **A pesar de las diferencias contextuales entre provincias, existe una línea común de trabajo basada en el rigor profesional, la cooperación funcional y la sistematización progresiva de procedimientos.** Las propuestas formuladas desde los Servicios Provinciales ofrecen a la Viceconsejería y a la Inspección General una base sólida para el rediseño técnico, normativo y funcional de esta actuación clave en el modelo de supervisión educativa.

Actuación homologada 4. Elaboración de las memorias anuales de la Inspección Educativa de Andalucía (HO.4)

Valoración del procedimiento

1. Descripción del procedimiento desarrollado para la elaboración de la Memoria Anual del Servicio de Inspección.

Los ocho Servicios Provinciales de Inspección han desarrollado un procedimiento articulado sobre tres fases comunes:

- **Planificación inicial del Equipo de Coordinación Provincial (ECP)** Se reparte la responsabilidad por apartados temáticos, se establecen cronogramas internos y se precisan los formatos de recogida de información.

Ejemplo de Granada:

“Desde el ECP se planificó el procedimiento, asignando a cada inspector responsable de actuación un primer borrador. Se elaboraron instrucciones para facilitar la homogeneización y se realizaron sesiones de trabajo presenciales con cada equipo de zona”

- **Elaboración descentralizada de los contenidos**

Cada equipo de zona y área estructural contribuye con informes parciales sobre las actuaciones desarrolladas en su ámbito.

En Cádiz se expone:

“Se han realizado reuniones de los responsables de actuación y de las áreas estructurales para revisar los apartados, y cada equipo ha remitido sus aportaciones según plantilla facilitada por el ECP”

- **Revisión y validación final por parte de la Jefatura y el ECP**

Se realiza una síntesis de los informes en un documento único que es validado en Consejo Provincial.

Córdoba ilustra esta fase de forma sistemática:

“La Jefatura del Servicio, a partir de las aportaciones de los equipos y áreas, elaboró el documento definitivo que fue informado favorablemente por el Consejo Provincial de Inspección en su última reunión del curso”

2. Valoración del procedimiento establecido en el Servicio. Efectos del mismo.

Los efectos del procedimiento seguido se pueden resumir en cinco dimensiones, ilustradas con ejemplos:

- **Homogeneidad y coherencia estructural.** El enfoque común de diseño ha permitido producir documentos con formato, lenguaje y contenidos similares entre zonas y áreas.

En Jaén se señala:

“El uso de una plantilla común para la recogida de aportaciones ha favorecido la coherencia interna del documento final, especialmente en los apartados técnicos”.

- **Implicación generalizada del equipo**

En Almería, se destaca cómo el procedimiento ha servido de herramienta cohesionadora:

“La participación de todos los inspectores e inspectoras del Servicio en la elaboración de la memoria ha supuesto una reflexión colectiva útil para la mejora del funcionamiento”

- **Mejora técnica y reflexiva del documento.** Algunas provincias señalan cómo la organización metódica ha incrementado la calidad técnica.
Granada lo resume así:
“El proceso ha permitido no solo sistematizar la información sino analizar críticamente los efectos de cada actuación, lo que ha enriquecido el contenido de la memoria”
- **Dificultades en la carga de trabajo**
En Huelva y Sevilla, se apunta a la coincidencia con otras actuaciones:
“Se ha constatado que la elaboración de la memoria en el tercer trimestre coincide con otras actuaciones de alta carga como los informes PRIO, lo que ha afectado al tiempo de análisis”
- **Consolidación de buenas prácticas**
Algunas memorias reflejan que este procedimiento, lejos de ser un trámite, se convierte en un instrumento de mejora del propio Servicio.
En Córdoba se afirma:
“La sistematización del procedimiento de elaboración ha favorecido la autoevaluación del funcionamiento del Servicio y la toma de decisiones de mejora”
- **Dificultades:** Algunas provincias, como Huelva o Sevilla, señalan dificultades asociadas a la carga de trabajo y a la coincidencia de plazos con otras actuaciones, lo que a veces limita el grado de profundización en el análisis.

Valoración de la Actuación Homologada 4. Elaboración de las memorias anuales de la Inspección Educativa de Andalucía (HO.4)

Logros.

Además de la mejora técnica y organizativa, las memorias evidencian que la elaboración de la memoria anual:

- **Ha consolidado la cultura de autoevaluación en los Servicios Provinciales.** No se trata solo de una exigencia normativa, sino de una práctica profesional que contribuye a la mejora institucional. Córdoba y Jaén destacan que el proceso se convierte en un instrumento de análisis crítico del propio servicio.
- **Ha servido como elemento de cohesión del equipo,** ya que todos los miembros han tenido ocasión de aportar desde su experiencia (zonas, áreas estructurales, jefatura). En Cádiz y Huelva esto se señala explícitamente como un valor añadido del procedimiento.
- **Ha mejorado la capacidad para extraer aprendizajes de las actuaciones realizadas,** favoreciendo un enfoque más sistémico y transversal. Granada y Córdoba indican que esta memoria permite interrelacionar actuaciones y visualizar efectos.
- **Ha reforzado la utilidad operativa de las memorias como herramientas para la toma de decisiones en el diseño del siguiente Plan Provincial.** Algunas provincias —como Almería— señalan explícitamente que los resultados se están utilizando para reorganizar tareas y ajustar procedimientos.

Limitaciones

Más allá de los problemas de carga y plazos ya citados, las memorias reflejan otras limitaciones comunes:

- **Desigual implicación o experiencia previa en el uso de los instrumentos técnicos** (plantillas, Séneca), lo que genera retrasos o dificultades en la calidad de algunas aportaciones (se sugiere en Málaga y Huelva).
- **Excesiva densidad del cuestionario o estructura de la memoria**, que en ocasiones resulta redundante o poco funcional para los objetivos propuestos. Cádiz y Málaga coinciden en este diagnóstico.
- **Limitada interoperabilidad de herramientas digitales**, lo que conlleva a duplicar tareas (plantillas vs Séneca), especialmente en provincias con más carga de centros o actuaciones. Esto genera saturación técnica y administrativa.
- **Dificultad para objetivar algunos apartados**, como la valoración de impacto de actuaciones o el efecto de la formación, por la ausencia de indicadores precisos o de un seguimiento longitudinal.

3. Propuestas dirigidas al Servicio Provincial

Las memorias no solo apuntan a mejoras organizativas, sino también a transformaciones metodológicas:

- **Consolidar equipos internos de mejora** que trasciendan el momento de la memoria y trabajen durante todo el curso la sistematización de evidencias y la mejora del desempeño (se sugiere implícitamente en Málaga y Granada).
- **Potenciar el uso formativo de la memoria**, convirtiéndola en insumo clave para la elaboración del siguiente Plan Provincial. Córdoba propone revisar la secuencia: Memoria → Planificación, como bucle de mejora.
- **Reforzar la figura del responsable de actuación**, tanto en coordinación como en formación, para que disponga de herramientas para dinamizar la participación del resto del equipo.

3. Propuestas a la Viceconsejería/ Inspección General

Los documentos provinciales reclaman no solo ajustes operativos, sino también cambios estructurales:

- **Simplificación y mejora del diseño del instrumento de memoria** (especialmente los cuestionarios estructurados), incorporando criterios más claros de análisis y orientaciones metodológicas.
- **Dotación de un módulo específico de evaluación de actuaciones en Séneca**, que recoja de forma integrada resultados, seguimiento, valoración y evidencias, evitando herramientas externas.
- **Establecimiento de tiempos protegidos y coordinados para la elaboración de la memoria**, considerando la carga global del Plan General y evitando solapamientos (propuesta reiterada por varias provincias).

- **Reconocimiento institucional del uso de las memorias en la toma de decisiones**, fomentando que sus resultados sean compartidos, analizados y utilizados como marco para la formación o la mejora de procesos (Granada lo sugiere indirectamente).

La valoración del desarrollo de la Actuación Homologada 4 no puede limitarse a constatar su cumplimiento formal. Las memorias revelan que esta actuación está consolidando una práctica reflexiva y colaborativa en los servicios provinciales. Sin embargo, su plena potencialidad exige mejoras en planificación, instrumentos y tiempos, así como un mayor alineamiento entre niveles organizativos (provincial y autonómico) para garantizar su impacto real en la mejora del sistema de supervisión y del servicio educativo.

Actuación homologada 5. Plan de formación para el perfeccionamiento y actualización profesional de la Inspección Educativa de Andalucía para el curso 2023-2024 (HO.5.1)

Planificación trimestral

Provincia	1er Trimestre	2º Trimestre	3er Trimestre	Valoración
Almería	Sesiones sobre PRIO1, PRIO2, HO1, HO2.1 (9 oct, 4 dic)	Sesiones sobre PRIO2, HO2.2 y planificación con directores (feb-mar)	Sesión sobre garantías procedimentales de evaluación (13 mayo); formación en competencia digital	Positiva; útil y homogénea
Cádiz	Formación en competencias para supervisión, evaluación y asesoramiento (CEP)	Actualización normativa sobre actuaciones del PGA; formación regional sobre expedientes disciplinarios	Formación sobre competencias digitales y herramientas inspectoras	Alta participación; contextualización adecuada
Córdoba	Formación en expedientes disciplinarios (27 nov, 11 dic); sesiones informativas sobre PRIO1 y PRIO2	Tercer bloque sobre expedientes disciplinarios (15 enero)	Protocolo suicidio; jornada competencia digital (junio)	Bien acogida; con cuestionarios en Séneca
Granada	1ª sesión del itinerario sobre procedimientos jurídicos: expedientes disciplinarios	2ª y 3ª sesión del itinerario en régimen disciplinario	Jornadas de competencia digital; acciones regionales	Muy positiva; destacada participación y rigor
Huelva	Puesta en marcha de PRIO1	Bienestar educativo, prevención del suicidio; régimen disciplinario	Evaluación y nuevo marco normativo de FP	Alta pertinencia; buena acogida zonal
Jaén	Coordinación y formación con responsables de PRIO1	Formación sobre expedientes disciplinarios (20 dic, 11 y 15 ene)	No se recoge formación propia; referencia a cuestionarios	Positiva, aunque densa y con dificultades técnicas
Málaga	Formación sobre expedientes disciplinarios y aspectos críticos de FP en centros privados	Formación jurídica y en FP (oct-ene)	Formación en competencia digital; aportaciones de áreas	Positiva; enfoque práctico
Sevilla	Reunión con Inspección General, planificación de PRIO1, actualización de formatos	Jornada por 175 aniversario de la Inspección	Jornada sobre nueva FP impartida por miembros del servicio	Valoración positiva general; buena coordinación con CEPs

Coordinación y Participación de las Áreas Específicas de Trabajo y Grupos de Trabajo en el desarrollo de la Actuación**Describir la aportación del Área Específica de Trabajo/Grupos de Trabajo. Efectos de dichas aportaciones****1. Área de Régimen Jurídico-Administrativo**

Descripción de aportaciones:

- Diseño de itinerarios formativos sobre instrucción de expedientes disciplinarios.
- Elaboración de modelos normalizados de informes, actas y requerimientos.
- Apoyo continuo al asesoramiento técnico en actuaciones con implicaciones normativas.

Efectos observados:

- Aumento de la seguridad jurídica del servicio.
- Homologación de criterios en toda la provincia.
- Alta valoración del personal inspector por su aplicabilidad y rigor.

2. Área de Evaluación del Sistema Educativo

Descripción de aportaciones:

- Definición y adaptación de indicadores para la evaluación de actuaciones PRIO.
- Asesoramiento técnico sobre la evaluación competencial, continua e inicial.
- Apoyo a los equipos de zona en la interpretación de los registros en Séneca.

Efectos observados:

- Mejora en la calidad técnica de los informes de supervisión.
- Uniformidad en la aplicación de criterios evaluativos entre zonas.
- Refuerzo de la función asesora de la inspección en procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. Área de Ordenación Educativa y Organización Escolar

Descripción de aportaciones:

- Coordinación de la planificación técnica de PRIO1 y HO1 en distintas provincias.
- Homologación de procedimientos para la organización escolar y atención a la diversidad.
- Actualización normativa y contextualización curricular en las guías de actuación.

Efectos observados:

- Mayor coherencia en la planificación de actuaciones entre zonas.
- Aumento de la eficacia en el asesoramiento a equipos directivos.
- Reducción de incidencias en la interpretación de normativas complejas.

4. Área de Formación Profesional y Educación Permanente

Descripción de aportaciones:

- Seguimiento específico a centros privados de FP (cuadros pedagógicos, titulaciones, matriculación).
- Orientaciones para aplicar el nuevo marco normativo de la FP (RD 659/2023).
- Supervisión del cumplimiento de los tiempos escolares y atribuciones docentes.

Efectos observados:

- Disminución de irregularidades en centros privados concertados.
- Mejora del asesoramiento técnico en formación profesional.
- Refuerzo de la función inspectora en un ámbito de alta complejidad organizativa.

5. Área de Educación en Valores, Diversidad y Convivencia

Descripción de aportaciones:

- Elaboración de orientaciones para supervisar los protocolos de prevención (suicidio, acoso).
- Apoyo a zonas en la evaluación del clima institucional y el uso de medidas de atención a la diversidad.
- Coordinación con otras áreas para atender situaciones de vulnerabilidad.

Efectos observados:

- Mejora en el enfoque humanizador y preventivo de la supervisión.
- Claridad en la aplicación de normativas de convivencia y diversidad.
- Reconocimiento del área como referencia en asesoramiento inclusivo.

Concluyendo, la contribución de las áreas ha tenido un impacto directo en:

- La coherencia técnica y funcional del conjunto del Plan Provincial.
- La mejora de la calidad del asesoramiento y la actuación inspectora.
- La eficiencia en la toma de decisiones por parte de equipos zonales y responsables de actuación.
- La profesionalización del servicio mediante formación entre iguales y especialización técnica.

Seguimiento del desarrollo de la Actuación

¿En la planificación de la Actuación, se ha incluido el seguimiento de la misma? ¿Qué procedimiento se ha seguido?

En todas las provincias, el seguimiento ha permitido:

- Detectar desviaciones o necesidades de apoyo adicional en centros con requerimientos complejos (Almería, Córdoba).
- Homogeneizar criterios de intervención, promoviendo mayor cohesión interna (Granada, Jaén).
- Mejorar la planificación progresiva de las actuaciones, reorientando tiempos y tareas (Huelva, Cádiz).
- Evitar situaciones problemáticas al cierre de curso, resolviendo incidencias de forma anticipada (Jaén, Córdoba).
-

Efectos del seguimiento. Dificultades encontradas y ajustes realizados.

En todas las provincias, el seguimiento ha permitido:

- Detectar desviaciones o necesidades de apoyo adicional en centros con requerimientos complejos (Almería, Córdoba).
- Homogeneizar criterios de intervención, promoviendo mayor cohesión interna (Granada, Jaén).
- Mejorar la planificación progresiva de las actuaciones, reorientando tiempos y tareas (Huelva, Cádiz).
- Evitar situaciones problemáticas al cierre de curso, resolviendo incidencias de forma anticipada (Jaén, Córdoba).

“El seguimiento ha posibilitado regenerar todas las acciones implícitas a las necesidades de cada equipo de inspección” (Jaén)

Dificultades encontradas

Las más comunes han sido:

- Limitaciones de tiempo para ejecutar seguimientos en profundidad (Granada, Jaén).
- Solapamiento con otras actuaciones del Plan General (Córdoba, Sevilla).
- Problemas técnicos en Séneca, como ausencia de campos adecuados o redacción confusa de indicadores (Granada, Jaén, Huelva).
- Complejidad del procedimiento en actuaciones sensibles, como protocolos de conducta suicida (Huelva).
- Falta de homogeneidad en la documentación generada por los centros, dificultando la trazabilidad (Jaén).

Ejemplo:

“El módulo en Séneca contiene muchos aspectos que la normativa no contempla explícitamente y exige valoraciones binarias que limitan el juicio técnico”

Ajustes realizados

Algunas provincias han adoptado medidas concretas como:

- Reprogramar visitas o ampliar plazos de grabación en Séneca con autorización de la IG (Granada).
- Adaptar el seguimiento a la naturaleza del requerimiento, priorizando aquellos de carácter urgente o subsanables (Almería).

- Mejorar la coordinación entre ECP y equipos de zona, optimizando tiempos (Córdoba, Cádiz).
- Documentar incidencias para revisar procedimientos futuros, especialmente en herramientas de gestión (Huelva, Sevilla).

Ejemplo:

“Se ajustó el cronograma en función del tipo de requerimiento (documental vs. curricular), dando prioridad al acompañamiento técnico” (Almería)

Conclusión técnica

El seguimiento ha sido una herramienta eficaz para:

- Corregir desviaciones durante la implementación de las actuaciones.
- Reforzar la calidad del asesoramiento ofrecido a los centros.
- Mejorar la coordinación interna entre estructuras del servicio.

Sin embargo, persiste la necesidad de revisar los instrumentos de recogida de información, el diseño del módulo Séneca y la carga temporal asignada a esta fase, de cara a favorecer un seguimiento más ágil, cualitativo y formativo.

Valoración de los Resultados

Partiendo de los resultados de los datos aportados en su caso por formularios al efecto, o por otro medio.

Grado de satisfacción global de las acciones formativas

- El grado de satisfacción ha sido alto o muy alto en todas las provincias. En la mayoría, se han utilizado formularios de valoración o informes del CEP para registrar estas percepciones.
- Las formaciones sobre expedientes disciplinarios y competencia digital destacan como especialmente valoradas.
- Ejemplos:
 - Córdoba: medias entre 9,58 y 9,87 sobre 10 en ítems como utilidad profesional y aplicación al contexto.
 - Cádiz: al menos un 80% de los participantes valoró las sesiones y materiales en el nivel más alto de la escala.
 - Granada y Jaén: grado de satisfacción “muy alto”, especialmente en las acciones sobre Régimen Jurídico.

2. Porcentaje de participación de inspectores/as

- En la mayoría de provincias, se informa de una participación del 100 % (o próxima) del Servicio en las acciones formativas.
- Las únicas excepciones se deben a situaciones de baja médica o coincidencia con permisos.
 - Granada: Régimen Jurídico 100 %, Competencia Digital 78 %
 - Sevilla: participación general del 80 %

3. Efectos de las actividades formativas vinculadas a las actuaciones del plan

Las memorias reflejan una conexión directa entre las formaciones y la mejora del desempeño en varias actuaciones del Plan General:

- **Régimen Jurídico y Expedientes Disciplinarios:** mejora en la seguridad jurídica, sistematización de la instrucción y unificación de criterios en la HO3 y otras actuaciones con implicaciones procedimentales (Córdoba, Granada, Jaén)
- **Competencia Digital:** refuerzo transversal de competencias aplicables en todas las actuaciones del Plan. Se vincula a la calidad de los informes, uso de Séneca, documentación digitalizada y mejora del trabajo colaborativo (Almería, Cádiz, Huelva)
- **Otras líneas (FP, protocolos, directiva):** la formación ha permitido una mayor solidez técnica del asesoramiento, actualización normativa y homogeneización del trabajo en PRIO1, PRIO2, HO1 y HO2

Conclusión

El grado de satisfacción del colectivo inspector ha sido muy alto, tanto por la calidad técnica como por la utilidad práctica de las actividades.

La participación ha sido casi total en todas las provincias, con fuerte implicación del propio servicio como ponente o dinamizador.

Los efectos se han vinculado con claridad a la mejora del desempeño profesional, el cumplimiento del Plan y la respuesta a necesidades emergentes (competencia digital, protocolos, directiva, FP).

Valoración del desarrollo de la Actuación HO5

Logros.

Se ha **diseñado e implementado una oferta formativa alineada con las necesidades del Plan General de Actuación**, destacando líneas como Régimen Jurídico, Competencia Digital, Evaluación competencial y Función Directiva.

En la mayoría de los servicios provinciales, **la participación ha sido igual o superior al 90 % del personal inspector** y las valoraciones han alcanzado niveles de satisfacción muy altos (Córdoba, Granada, Cádiz) En algunas provincias (Granada, Córdoba, Cádiz), se vincula directamente la formación con **el cumplimiento de los objetivos estratégicos del PGA**, especialmente los relacionados con la actualización normativa y técnica del servicio.

La formación ha tenido **efectos operativos tangibles**, como la homogeneización de criterios, la mejora en la tramitación de procedimientos o la actualización de instrumentos de evaluación- Almería- .

Dificultades.

La **temporalización inadecuada de algunas actividades** (por ejemplo, en competencia digital o internacionalización) ha impedido su desarrollo completo o dificultado la asistencia del personal- Almería-. Algunas memorias señalan **incoherencias entre el modelo inicial del plan de trabajo del área y el formato de memoria final**, lo que impide reflejar adecuadamente el trabajo transversal de las áreas (Málaga). En varios casos, **el exceso de actuaciones acumuladas durante el curso** ha condicionado la planificación semanal y la asistencia plena a las sesiones (Cádiz, Málaga). En Huelva, se advierte que la coexistencia de diferentes formatos de recogida de datos (plantillas y Séneca) **genera duplicidades y retrasa la producción de la memoria**

Propuesta a la Jefatura del Servicio Provincial

Homogeneizar los criterios de planificación zonal y selección de participantes o contenidos para asegurar mayor coherencia interna (Málaga).

Asignar responsables zonales o comisiones específicas que contribuyan a coordinar la propuesta formativa y la recogida de aportaciones (Málaga, Huelva)

Potenciar el rol del coordinador de zona como canal entre los equipos y la Jefatura para asegurar la inclusión real de las aportaciones (Huelva)

Planificar la memoria y el diseño del plan de formación con **mayor antelación para garantizar un análisis profundo y una ejecución secuenciada** (Córdoba, Huelva)

Propuesta a Viceconsejería/Inspección General

Unificar y adaptar el modelo de plan de trabajo y memoria para reflejar adecuadamente el trabajo transversal de las áreas específicas (Málaga)

Desarrollar un módulo específico en Séneca para la memoria, eliminando la necesidad de plantillas paralelas y facilitando el registro en tiempo real (Almería, Huelva)

Garantizar la disponibilidad anticipada del documento homologado para la memoria y los indicadores que deben registrarse (Córdoba, Huelva)

Continuar la formación especializada en Régimen Jurídico y FP, con propuestas específicas sobre la nueva Ley de Formación Profesional y procedimientos disciplinarios (Almería, Cádiz)

Actuaciones Específicas

Denominación. Actuación Específica: Plan Educativo de Zona del Polígono Sur. Sevilla

Durante el curso 2023-2024, el Servicio Provincial de Inspección de Sevilla ha desarrollado como actuación específica su participación en el *Plan Educativo de Zona del Polígono Sur*, una iniciativa interinstitucional centrada en una de las zonas de mayor vulnerabilidad social y educativa de Andalucía. Esta actuación, ya consolidada tras tres cursos consecutivos, tiene como finalidad contribuir a la mejora de indicadores educativos críticos: absentismo, fracaso escolar, segregación y clima de convivencia en los 16 centros educativos implicados.

La Inspección Educativa forma parte activa del *Equipo Técnico de la Comisión Mixta* y lidera el *Equipo de Trabajo de Zona (ETZ)*, lo que le permite ejercer un papel de coordinación técnica entre instituciones educativas, servicios sociales, programas compensatorios y agentes municipales. La planificación se articula a través del *Plan Anual del ETZ*, con reuniones periódicas, visitas sistemáticas a los centros, sesiones de devolución, coordinación con los equipos directivos y participación en las comisiones de seguimiento del Plan Integral del Polígono Sur.

Los objetivos de esta actuación se alinean con las prioridades del Plan General de Actuación, especialmente en lo relativo a la atención a contextos de especial dificultad. Se busca ofrecer asesoramiento curricular contextualizado, reforzar el liderazgo pedagógico de las direcciones, promover planes de mejora eficaces y contribuir a la vertebración institucional del territorio. El seguimiento de la actuación se ha desarrollado de forma estructurada, permitiendo detectar mejoras progresivas en las etapas de Infantil y Primaria, así como dificultades persistentes en Secundaria, especialmente en relación con el absentismo y la conflictividad.

Entre los logros más destacados se encuentran el fortalecimiento del trabajo interinstitucional, la consolidación de la inspección como agente de referencia en el asesoramiento técnico, la integración funcional con otras actuaciones (como PRIO1 y HO1) y la elaboración del Plan Anual del ETZ.

Las dificultades más relevantes han sido la limitada evolución de determinados indicadores estructurales y el agravamiento del absentismo en la etapa secundaria. **La valoración global es positiva, tanto por su impacto en la mejora educativa de un contexto singular como por su contribución a los objetivos del Plan General. Se propone mantener esta actuación en cursos sucesivos, dotarla de tiempo específico y trasladar sus resultados y demandas a Delegación Territorial y Viceconsejería.**

Actuación Específica: Supervisión de Conservatorios Elementales y Profesionales de Música Huelva

En el marco del curso 2023-2024, el Servicio Provincial de Inspección de Huelva ha diseñado e implementado una actuación específica centrada en la *supervisión censal de los Conservatorios Elementales y Profesionales de Música* de la provincia. Esta iniciativa nace de la necesidad de conocer en profundidad el funcionamiento interno de estas enseñanzas artísticas, su organización pedagógica, sus procesos de evaluación y los mecanismos de coordinación docente, en un contexto donde tradicionalmente han estado infrarepresentadas en los planes de actuación.

Coordinada desde el Área de Enseñanzas Artísticas, y con participación transversal de sus miembros, la actuación se ha desarrollado en los trimestres segundo y tercero, aunque algunas tareas se iniciaron en el primero como parte de otras actuaciones. Los objetivos principales han sido identificar buenas prácticas y debilidades organizativas, valorar el grado de aplicación de la normativa vigente, conocer las dinámicas de planificación y evaluación y proponer líneas de mejora técnica y pedagógica. El enfoque ha sido eminentemente técnico y contextualizado, con entrevistas, visitas, revisión documental, análisis de resultados académicos y formulación de propuestas normativas.

Valoración global.

A partir de las valoraciones globales recogidas en las memorias provinciales, se constata una percepción ampliamente positiva del desarrollo del curso 2023-2024 en los Servicios de Inspección de Andalucía. Las provincias destacan la solidez de la planificación, la coordinación efectiva entre estructuras del servicio y la implicación sostenida de todos sus miembros como claves para alcanzar los objetivos propuestos. Así lo refleja, por ejemplo, la memoria de Málaga, que afirma que *“la planificación y el desarrollo de las actuaciones han permitido cumplir con los objetivos establecidos, destacando la eficacia, la organización y la calidad del servicio ofrecido”*. En la misma línea, Granada subraya que *“la integración de las distintas áreas y la coordinación del equipo han contribuido a que las actuaciones se hayan desarrollado con normalidad y de forma ordenada”*.

El trabajo colaborativo y la implicación activa de los inspectores e inspectoras también han sido valorados como elementos determinantes. Jaén destaca que *“el trabajo conjunto del equipo ha posibilitado una elaboración fluida de la memoria, con la implicación activa de todos los inspectores e inspectoras, mientras que Huelva remarca “el compromiso de todos los miembros del servicio y el trabajo coordinado con la Delegación como fundamentales para el cumplimiento del plan”*.

En relación con la formación, las memorias coinciden en que ha tenido un efecto significativo en la mejora del desempeño. Cádiz resalta que *“la formación ha sido muy bien valorada, con una alta participación y contenidos adecuados, especialmente en aspectos jurídicos y competenciales”*. Por su parte, Almería señala que *“las actividades formativas han tenido un efecto directo sobre la mejora del desempeño profesional y el asesoramiento técnico”*.

No obstante, también se identifican áreas de mejora. Cádiz advierte sobre *“una elevada carga de trabajo que ha coincidido con actuaciones de gran complejidad en los centros y Jaén observa que “algunas herramientas no han facilitado suficientemente el análisis conjunto del trabajo realizado”*. Almería, por su parte, destaca avances en sistematización afirmando que *“el uso progresivo de Séneca y la estandarización de los formatos ha permitido una mayor eficiencia en la documentación de las actuaciones”*.

En conjunto, las memorias reflejan un funcionamiento institucional maduro, orientado a la mejora continua, con un alto nivel de compromiso técnico y organizativo, y con un modelo de trabajo que equilibra la planificación estratégica con la capacidad operativa del servicio.