
Análisis de la acción inspectora centrada en la mejora de los logros escolares: Diseño y validación de un cuestionario

Analysis of the supervision of the educational inspection as focused on the improvement of educative: archievement and validation of a questionnaire

以提高学校成绩为重点的督查行动的分析:问卷的设计和验证

Анализ инспекционной деятельности, сосредоточенной на улучшении школьной успеваемости: разработка и проверка анкеты

María del Carmen Martínez Serrano

Universidad de Jaén

mcmartin@ujaen.es

<http://orcid.org/0000-0001-5311-6742>

Fechas · Dates

Recibido: 2020-01-18

Aceptado: 2020-05-18

Publicado: 2020-06-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Martínez, M. C. (2020). Análisis de la acción inspectora centrada en la mejora de los logros escolares: Diseño y validación de un cuestionario. *Publicaciones*, 50(1), 245–263. doi:10.30827/publicaciones.v50i1.15199

Resumen

La mejora de la calidad del sistema educativo y del éxito escolar en las enseñanzas básicas es un tema ampliamente abordado en la investigación educativa. Sin embargo, apenas se trata el papel de la inspección educativa. Es preciso analizar la contribución de la acción inspectora como garante de la calidad y equidad del sistema educativo. Por ello, este trabajo tiene como objetivo construir y validar una escala para conocer y analizar la opinión de los inspectores de educación andaluces sobre las actuaciones que desarrollan para mejorar los resultados de los logros escolares. Para ello, se diseña una escala de 27 ítems que es aplicada a 118 miembros de los 8 servicios provinciales que componen el servicio de inspección de la comunidad autónoma. La validación del contenido se realiza mediante juicio de expertos, y la validación de constructo agrupa los ítems en 4 dimensiones. Se verifica la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach (.890). El análisis de datos permite comprobar que la escala es un instrumento válido y fiable que permite conocer y analizar la percepción de los miembros del servicio de inspección educativa sobre la labor, centrada en la mejora de los logros escolares del alumnado de las enseñanzas obligatorias.

Palabras clave: mejora educativa; enseñanzas obligatorias; inspección educativa; equidad educativa

Abstract

Attempting to improve the educational system and student success in basic education is a topic which has been broadly covered in educational research. However, the role of educational inspection has been hardly discussed. So, it is necessary to analyze the contribution of the inspection as guarantor of the quality and equity of the educational system. This essay intends to build and validate a scale in order to know and analyze the Andalusian educational inspectors' opinion in regard to the action taken to improve results in school achievement. For this purpose, a scale of twenty-seven items was designed and applied to one hundred and eighteen members of the eight local inspection services which exist in the autonomous region. Content validation was carried out by resorting to the assessment of experts and construct validation yields item grouping around four dimensions. Reliability was verified by means of Cronbach alpha (.890). After data analysis, it stood out that the scale provides an answer to the need of having a valid and reliable tool available so that insight can be gained over the perception of the members of the Service of Inspection on the work which they do as focused on educational achievement of all the students in compulsory education.

Key words: educational improvement; compulsory education; educational inspection; educational equity

概要

提高基础教育教育体系的质量和学校成就是教育研究中广泛讨论的一个话题。但是,关于教育督导的作用几乎没有被讨论过。我们认为有必要分析督导行动作为对教育系统的质量和公平的保证的贡献。因此,本研究旨在建立和验证一个用于了解和分析安达卢西亚教育督导员对提高学校成绩所采取的行动的看表的量表。为此,我们设计了包含27个项目量表,并将其应用于8个省级服务机构的118个从事大区督导服务的成员。量表内容的验证是通过专家鉴别完成,对量表结构的验证将这些项目分组为4个维度。我们通过Cronbach's alpha系数验证了量表的信度(.890)。数据分析可以验证量表是否是有效和可靠的测量工具,用于了解和分析教育督导部门成员对以提高义务教育学生的学业成绩为重点的工作的看法。

Аннотация

Улучшение качества системы образования и школьной успеваемости в области базового образования является темой, которая широко рассматривается в педагогических исследованиях. Однако роль образовательной инспекции едва ли затрагивается. Необходимо проанализировать вклад инспекционной деятельности как гаранта качества и справедливости системы образования. Поэтому данная работа направлена на создание и валидацию шкалы, позволяющей узнать и проанализировать мнение инспекторов андалузского образования о действиях, которые они разрабатывают для улучшения результатов школьной успеваемости. С этой целью была разработана и применена шкала из 27 пунктов, которая использовалась для опроса 118 членов из 8 провинциальных служб, входящих в состав инспекционной службы автономного сообщества. Валидация содержания осуществлялась с помощью экспертной оценки, а валидация конструкта позволила разбить пункты на 4 измерения. Надежность была проверена с помощью альфа- альфа Кронбаха (.890). Анализ данных позволяет удостовериться в том, что шкала является достоверным и надежным инструментом, позволяющим узнать и проанализировать восприятие сотрудниками инспекционной службы по вопросам образования работы, направленной на повышение успеваемости учащихся в системе обязательного образования.

Ключевые слова: совершенствование образования; обязательное образование; образовательная инспекция; справедливость образования

Introducción

La educación es un factor crucial en la vida de los individuos, no sólo como elemento de preparación para la interacción social sino también como un espacio de formación académica y para su futuro profesional. Sin embargo, los datos derivados por informes de evaluación de alumnado, como los realizados por PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) -aplicadas a estudiantes de 15 años- y las pruebas PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y TIMSS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) -a alumnado de 9 años-, o las propias pruebas de diagnóstico de 4º de Educación Primaria y 2º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria), que se han venido realizando, hasta hace unos años, al amparo de la vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -LOE-, revelan matices que sugieren la necesidad de mejoras sustantivas en algunos aspectos, áreas y competencias básicas de las enseñanzas obligatorias. No obstante, el rendimiento de los alumnos en la escuela es estable y se sitúa en torno a la media de la Unión Europea (UE), constatándose algunas mejoras. Según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (PISA, 2015), el rendimiento de los alumnos españoles mejoró en comprensión lectora y matemáticas. No obstante, el porcentaje de repetidores oscila desde el 53 % entre los estudiantes más desfavorecidos hasta el 9 % entre los más favorecidos (PISA, 2016). El hecho de repetir curso aumenta el riesgo de abandono escolar, reduce la realización de las expectativas (OCDE, 2012) y multiplica las desigualdades educativas, lo que incide en la carrera profesional y en la remuneración salarial.

El fracaso escolar es un problema complejo que comenzó a ser considerado como un problema social, conforme aumentó la tasa de escolarización en enseñanzas obligatorias especialmente a partir de la década de los 70, sentimiento que fue ahondando en los 80 y se convirtió en una preocupación nacional de primer orden en el desarrollo de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años en la década de los 90 (Martínez-Novillo, 2017). Las principales casusas se pueden situar en torno a factores socioculturales, económicos y académicos (Elizalde, Beltrán, & Reyes-Sosa, 2019), de la convivencia escolar (De los Santos & Fernández, 2019) y dificultades de los centros para propiciar la personalización de los procesos de enseñanza- aprendizaje y generar flexibilidad curricular (Domingo & Martos, 2017).

Uno de los factores que está generando el fracaso escolar son las elevadas tasas de abandono temprano. De acuerdo con Faci (2011), debe ser definido como las personas de 18 a 24 años que han cursado como máximo el primer ciclo de educación secundaria y no siguen ninguna educación o formación complementaria. A este respecto, los datos recogidos en el Informe Eurostat (2017), en el sistema educativo español, en relación con la enseñanza obligatoria, detecta como problema más acuciante las altas tasas de abandono escolar prematuro. Entre las causas que están generando esta situación, se destacan las vinculadas con las características individuales y familiares (González- Rodríguez, Vieira, & Vidal, 2019), factores culturales (Bayón-Calvo, 2019) y la generación de conflictos en relación al grupo de iguales y la pérdida de valor social de los estudios (Sánchez & Pedreño, 2018). Esta situación genera una elevada proporción de trabajadores poco cualificados entre la población adulta (Melendro, 2011).

La inspección educativa como garante de la calidad del sistema

La inspección educativa tiene entre sus funciones garantizar el cumplimiento en la práctica de los principios recogidos en la ley de educación; siendo uno de los más importantes realizar una supervisión del sistema que permita atender las necesidades educativas de todo el alumnado de educación obligatoria; garantizando la calidad, equidad, flexibilidad e igualdad, independientemente de sus características o circunstancias (Domínguez, López, & Vázquez, 2016; Marshall, 2008; Pelegrí, 2016).

La inspección escolar es utilizada en la mayoría de los sistemas educativos europeos como un importante instrumento para el control y promoción de la calidad de las escuelas (Dederling & Sowada, 2016; Hofer, Holzberger, & Reiss, 2020). En esta línea, Ehren (2010) considera que la intervención de la inspección escolar consigue mejoras significativas en la calidad de la educación cuando su acción ayuda a definir las debilidades, genera retroalimentación con los centros supervisados y consensua acuerdos con los equipos directivos sobre los aspectos a mejorar.

No es posible el establecimiento de un modelo de inspección educativa en el conjunto del marco de los países de la Unión Europea, dado que la supervisión de los centros educativos varía de un país a otro (Ehren, Altrichter, McNamara, & O'Hara, 2013). Así, algunos países contemplan la existencia de un cuerpo de inspección que tiene como función la supervisión y evaluación de los centros, mientras que en otros son los asesores académicos los que atienden y aconsejan al profesorado, y en otros países son los directores de los centros o las corporaciones locales las que tienen las funciones de supervisión pedagógica.

Resulta evidente que todas las administraciones educativas afrontan las tareas de supervisión (realizado sobre la comunidad escolar para orientarla sobre la mejora de la calidad de la enseñanza), control (para exigir el cumplimiento de la normativa legal vigente y así garantizar el derecho a la educación de toda la ciudadanía) y evaluación (sobre la organización y el funcionamiento de los centros y del profesorado) para la mejora del sistema educativo correspondiente (Álvarez- Álvarez, Rodríguez-Bravo, & Camacho-Prats, 2019). Como se ha señalado, la forma en que estas funciones son organizadas es variable, aunque todos los países mantienen algún tipo de control del funcionamiento del sistema educativo, de los centros y demás servicios que lo integran.

Los diferentes sistemas de inspección en Europa están convergiendo hacia modelos que buscan la mejora de la calidad educativa y proponen un enfoque de supervisión de los centros escolares integrando instrumentos cualitativos y cuantitativos (Hall, 2017a), propiciando el diálogo con los directivos de los centros para definir responsabilidades y estándares básicos que favorezcan el cumplimiento de la normativa e impulsen la autoevaluación de los centros (Hall, 2017b) como agentes responsables y protagonistas de su propia mejora (Baxter & Clarke, 2013; Brown et al., 2018).

En esta línea, Hult y Segerholm (2016) exponen que en el nuevo modelo de supervisión y asesoramiento de la inspección educativa en Suecia, está adquiriendo una creciente importancia la evaluación de los centros centrada en áreas estrechamente vinculadas al cumplimiento del marco normativo. Ello se debe, en parte, a que la acción de la inspección escolar se está convirtiendo en muchos países europeos en una respuesta de los responsables políticos ante la necesidad de mejorar los logros escolares (Grek & Lindgren, 2015; Lawn & Grek, 2012).

Costa y Pires (2011) manifiestan que las políticas transnacionales europeas se están influenciando unas a otras al centrar los modelos de supervisión educativa en la mejora de los logros escolares, comparando los resultados obtenidos con los de otros países, así como elaborando estándares e indicadores de calidad. A la vez que se propicia un modelo de inspección menos duro e inquisitivo.

No obstante, aunque el objetivo de todas las inspecciones escolares es la mejora de la calidad de la educación, el propio concepto de lo que es una educación de calidad varía de un país a otro; oscilando desde las perspectivas relacionadas con la equidad para proporcionar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, hasta modelos basados en indicadores sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje inspirados en la eficacia escolar. Así mismo, los indicadores de calidad de la educación pueden variar en función del ámbito sobre el que se ejerce la función inspectora. Así, se tiene los que entienden la mejora de la calidad de todo el sistema o la mejora de centros escolares individuales (Ehren et al., 2013).

El Plan de la Inspección Educativa de Andalucía

El Plan General de Actuación para el periodo 2016-2019, ha fijado como finalidad contribuir al éxito educativo del alumnado, su permanencia en el sistema y garantizar el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de la comunidad educativa. El citado Plan lleva a cabo una definición de los elementos fundamentales del modelo de inspección educativa en Andalucía en cuanto a la concreción de los objetivos que pretende, los principios que regirán la actuación, el planteamiento organizativo que sustentara las actuaciones a desarrollar, la definición de actuaciones prioritarias y re-

cursos que pretende integrar. En este sentido, es imprescindible que las actuaciones que se implementen en un modelo de inspección educativa se incardinan dentro de un marco legal, así como en un modelo de intervención y metodologías de trabajo (Katipoglu, 2016).

El Plan de Actuación, con una temporalización trianual, se plantea el desarrollo, entre otras, de cuatro actuaciones prioritarias, que tienen como marco diferentes aspectos de las enseñanzas obligatorias. Estas se plasman en acciones concretas temporalizadas a lo largo del curso escolar, entre las que se incluye el seguimiento y evaluación continua del desarrollo del Plan (Orden de 26 de julio de 2016 y Resolución de 29 de agosto de 2016). Las cuatro actuaciones son:

- Intervención centrada en la atención personalizada del alumnado en riesgo de no obtener la titulación básica, a través de medidas preventivas y recuperadoras que eviten la ruptura de los procesos de aprendizaje o la reincorporación al sistema, mediante la supervisión de factores clave adecuados a dicha intervención.
- Supervisión y asesoramiento de la organización y funcionamiento de los centros para contribuir al éxito educativo y a la prevención del abandono escolar.
- Intervención en procesos de evaluación y autoevaluación: selección y evaluación de la función directiva; evaluación del funcionariado docente en prácticas; evaluación de servicios y programas; participación en evaluaciones externas del sistema educativo; evaluación del alumnado y garantías procedimentales.
- Supervisión y asesoramiento de la garantía del ejercicio de los derechos y deberes de la comunidad educativa, de la participación, la igualdad y la convivencia.

De acuerdo con lo establecido en el marco normativo que ampara este Plan de actuación (artículos 6 y 7 del Decreto 115/2002, de 25 de marzo, y en el Capítulo I de la Orden de 13 de Julio de 2007), el modelo de intervención de la Inspección Educativa de Andalucía tiene como uno de sus objetivos el de cohesionar y dotar de unidad de criterio a todas las actuaciones que se realicen en el marco de aplicación del Plan General de Actuación de la Inspección y fundamentado en el trabajo en equipo de las inspectoras e inspectores. Es decir, se desarrolla a través de unas características, unos elementos metodológicos y aspectos organizativos contenidos en lo que Luna (2014) considera sus “señas de identidad”.

Los principios de organización y funcionamiento que sostienen el sistema de trabajo en red son: horizontalidad, accesibilidad, funcionalidad, trabajo en equipo, descentralización, autonomía profesional, participación y multidireccionalidad (Figura 1).

El trabajo en red es una dinámica que posibilita la innovación o el cambio y mejora la comunicación y la colaboración. Según Ball y Junemann (2012) la literatura sobre la influencia de las interconexiones y el trabajo de redes de expertos que promueven el consenso es cada vez más abundante. A este respecto Grek y Ozga (2010), nos ofrecen un ejemplo de tal afirmación, dado que consideran que este planteamiento de trabajo propicia el desarrollo de un sistema de supervisión más interconectado, menos burocrático, más flexible e interregional. De igual modo, Alcalá (2016) asevera que el inspector debe ejercer el liderazgo del trabajo colaborativo con otros agentes externos, para ofrecer a los centros el apoyo necesario, de forma que puedan poner en marcha proyectos educativos innovadores que impliquen la práctica en las aulas de una transformación curricular y metodológica, integrando recursos motivadores y adecuados.

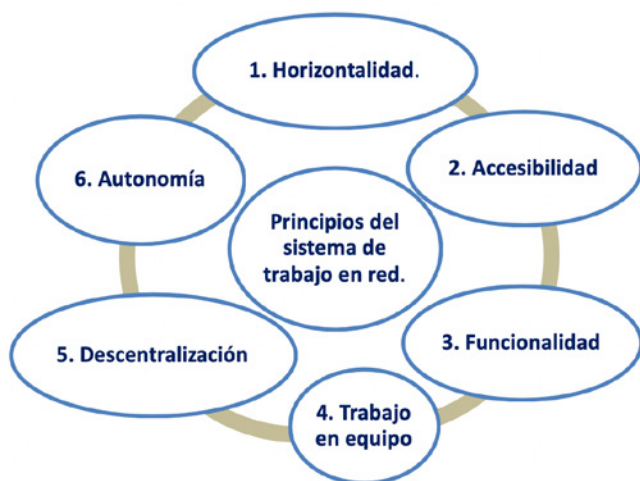


Figura 1. Principios del sistema de trabajo en red de la Inspección Educativa en Andalucía.

Siguiendo estas pautas, los diferentes Servicios de Inspección en los países de nuestro entorno, están pasando a trabajar en entornos colaborativos (Ozga, 2009). El trabajo en equipo es un elemento imprescindible en la mayor parte de sus actuaciones. Prueba de ello son las conclusiones de la Standing International Conference on Inspection (SICI, 2001) donde se definen las ventajas del trabajo colaborativo y la reflexión grupal: "Aprendemos unos de otros a través de la discusión. Aprendemos aún más sobre los principios y procesos de inspecciones trabajando juntos en escuelas para realizar inspecciones reales... Como inspectores tenemos una contribución clave que hacer..." (p.23).

Ante esta situación, no se puede dejar de lado la consideración de que la inclusión de las TIC es un factor imprescindible para el desarrollo de su labor habitual. La capacitación digital de los inspectores es un elemento que está definiendo la interacción con los centros que supervisan (Soler- Fierrez, 2015). Por ello en el Servicio de Inspección de Andalucía se fomenta la integración de diversos recursos tecnológicos (Martínez-Serrano, 2019; Romero & Martínez, 2017; Romero, 2018), siendo el más reciente y novedoso la creación de la plataforma *Inspectio*.

El problema que se pretende analizar con la realización de este estudio se puede especificar a través de la siguiente pregunta: ¿En qué medida las actuaciones desarrolladas por los miembros del Servicio de Inspección a través de la puesta en práctica del Plan de Inspección contribuyen a la mejora de los logros escolares del alumnado?

Puesto que no se dispone de una herramienta validada que se ajustara a nuestro problema y objetivo, se considera que es pertinente diseñar y validar un instrumento que nos permita recoger la opinión de los miembros del Servicio de Inspección de Andalucía sobre la utilidad de las actuaciones que se implementan al poner en práctica el Plan de Inspección, en relación con las etapas de la educación obligatoria, con la finalidad de contribuir al éxito educativo de todo el alumnado y la calidad de la educación.

Metodología

Proceso de Construcción del Cuestionario

Para elaborar la encuesta se partió de un análisis de la bibliografía existente referente al tema de la función de supervisión del sistema educativo que realiza la inspección en diferentes contextos (Aguerrondo, 2013; Cantón & Vásquez, 2010; Domingo, 2010; Escudero & Moreno, 2012; Monarca & Fernández, 2016), así como la normativa que regula su funcionamiento y organización (Usman, 2015).

Con la información obtenida se realizó un banco de ítems, los cuales estaban relacionados con el objeto de la investigación y con el objetivo de la misma. De esta selección de ítems se elaboró una primera versión del cuestionario, que quedó conformado por 28 ítems. A continuación, se realizó la validación del primer borrador del instrumento mediante un sistema de jueces, para lo cual se tuvieron en cuenta las opiniones de 4 expertos. El juicio de expertos se define: "como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (Escobar & Cuervo, 2008, p.29). Nuestra selección de expertos se realizó atendiendo a sus experiencias y conocimientos tanto en el ámbito de la inspección educativa como de la investigación (dos inspectores jefes de los servicios de inspección, un inspector y profesor de la UNED y una inspectora y profesora de la Universidad de Granada). Los jueces llevaron a cabo una valoración ítem a ítem siguiendo cuatro criterios (Dorantes, Hernández, & Tobón, 2016): suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, valorando de 0 a 10 su adecuación. La puntuación media de los ítems fue de 8.24 y las valoraciones porcentuales obtenidas las siguientes: muy adecuado (52.04%), adecuado (46.31%), poco adecuado (1.3%) y nada adecuado (0.35%).

Los resultados obtenidos mediante el coeficiente W de Kendall indicaron que el nivel es significativo al exceder el valor de .05, por lo que se estima que hay concordancia entre los jueces y le otorga validez al instrumento.

Esta evaluación permitió eliminar un ítem, mientras que otros se reformularon en la redacción para una mejor comprensión del contenido. Así pues, la escala en su segunda versión quedó estructurada en 7 ítems de identificación, y 27 preguntas tipo Likert con 4 opciones de respuesta en un contínuum (1= *nada*; 2= *poco*; 3= *bastante*; y 4= *mucho*).

Población y muestra

El enfoque metodológico seguido ha sido de corte cuantitativo, empleando para ello un diseño descriptivo no experimental y no correlacional, es decir se comienza efectuando una investigación descriptiva del estado del tema, donde la realidad se presenta como algo externo al investigador y la finalidad es conocerla y explicarla para poder realizar conclusiones y aportaciones que permitan mejorarla. Según Hernández, Fernández y Baptista (2009) la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice.

La población de nuestro estudio está formada por los inspectores e inspectoras miembros del Servicio de Inspección Educativa en las diferentes Delegaciones Territoriales de Educación, la cual de acuerdo con lo establecido en el Anexo del Decreto 115/2002, de 25 de marzo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Ins-

pección Educativa, está compuesta por un total 250 miembros. No obstante estas plantillas se han visto incrementadas por el Acuerdo de 29 de marzo de 2007 entre la Consejería y las Organizaciones Sindicales, para la mejora del funcionamiento de los centros por la aplicación de la Ley de Educación de Andalucía (2007). En el apartado octavo de dicho acuerdo se recoge: “Las plantillas de Inspectores de educación se incrementarán hasta conseguir, en el periodo 2008/2012, una relación 1/15 entre el número de inspectores e inspectoras y el de centros docentes” (p.64). Por lo que actualmente la distribución de los miembros en los diferentes Servicios Provinciales arroja una población de 276 componentes.

Tabla 1

Población del estudio

Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	N
24	38	32	36	24	26	42	54	276

Nota. Tomado de la Consejería de Educación (2007, p.67)

El tipo de muestreo utilizado es el no probabilístico- incidental, que es aquel en el cual el investigador selecciona directa e intencionadamente la muestra, debido a que tiene fácil acceso a la misma y es representativa de la población (Sabariego, 2004). La muestra piloto (n= 98) es elevada en relación con el número total de miembros del Servicio de Inspección, el 35.5 % del total de la población, por lo que se puede afirmar que el tamaño de la muestra con respecto a la población total que la compone es sobradamente representativo. No se consideró adecuado establecer de forma precisa la muestra por provincias para asegurar el anonimato o evitar la generación de suspicacias en cuanto a diferencias de aplicación o seguimiento del Plan de Inspección en los diferentes Servicios Provinciales de Inspección.

La muestra se caracteriza por una superioridad, en lo que a representación se refiere, del sexo masculino (77.6%), aunque el sexo femenino también está bien representado (22.4%). La distribución por sexos en la muestra es proporcional a la distribución de hombres y mujeres en los servicios de inspección educativa. En lo relacionado con la edad, destaca el segmento que tienen entre 51 y 60 años, dado que suponen prácticamente la mitad de la muestra (48 %); seguido por el intervalo de más de 60 años con un 27.6% de representación. El grupo de participantes que cuentan entre 41 y 50 años suponen 18.4% de la muestra. El sector menos representado son los miembros de menos de 41 años con un 6.1% del total.

Por lo que respecta a la formación, que se exige para el ingreso en el cuerpo a los miembros de los servicios de inspección, destaca la formación relacionada con la Orientación Educativa (36.3%), seguida del área de Humanidades o de las Ciencias Sociales y Jurídicas (31%), las Ciencias Experimentales y de la Salud (10.2%), las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (8.2%), Educación Musical, Danza o Arte Dramático (6.1%), Ingeniería o Arquitectura (5.1%) y Lenguas extranjeras (3.1%).

Los inspectores que ejercen tareas de coordinación de algunas de las actuaciones del Plan o de las Áreas Estructurales del mismo, son el 42.9% frente al 57.1% que no realizan tarea de coordinación alguna, ni como responsables de las Áreas Estructurales ni de ninguna de las actuaciones previstas en el plan. En lo relativo a su pertenencia al

Equipo de Coordinación Provincial, compuesto por el Jefe o Jefa del Servicio, Inspector/a Adjunto a la Jefatura del Servicio y Coordinadores de los diferentes equipos de zona, el 20.4% declara pertenecer a dicho equipo, frente al 79.6% que no formaría parte del mismo. Por último, en lo relacionado con la situación administrativa, el 20.4% tienen un nombramiento provisional, y el 79.6% son funcionarios de carrera.

Procedimiento

Una vez confeccionado el cuestionario, tras la primera validación, se procedió a enviar por correo o entregar en mano, según la ubicación de los Servicios Provinciales de Inspección, los cuestionarios durante el primer trimestre del año 2019. A cada Servicio se enviaron entre 24 y 50 cuestionarios, dependiendo del número de inspectores del mismo, así como una carta de presentación en la que se rogaba que cumplimentasen el cuestionario el mayor número posible de miembros. La mayoría de los Servicios Provinciales devolvieron cumplimentados los cuestionarios, excepto uno del que no hubo respuesta.

Recogidas todas las respuestas, los datos fueron analizados con el programa estadístico IBM SPSS v. 15. Se procedió al análisis del instrumento creado.

Análisis y resultados

Fiabilidad

La escala se sometió al análisis de fiabilidad global, mediante el alfa de Cronbach (.886), lo que nos indica una adecuada consistencia interna del instrumento. Así mismo, el análisis de Spearman-Brown también corrobora dicha consistencia, arrojando valores (.862 y .805) que nos indica una correlación alta. Por último, se calculan los estadísticos de viabilidad para los elementos que la componen, con la finalidad de analizar el poder de discriminación de cada uno de ellos. Los valores recogidos en la Tabla 2, nos indican un nivel elevado de estabilidad en las respuestas, por lo que el cuestionario presenta indicios de garantías de fiabilidad, manteniendo valores muy estables, en todos los casos por encima de .881. Analizados estos resultados se concluye que todos los ítems reúnen los requisitos necesarios para su inclusión.

Tabla 2

Correlación de los ítems con el total de la escala

	Media si se elimina un elemento.	Varianza si se elimina el elemento.	Correlación elemento-total corregida.	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento.
Ítem 1	68.96	80.473	.323	.885
Ítem 2	69.27	79.187	.499	.881
Ítem 3	68.82	79.801	.428	.883
Ítem 4	68.98	80.433	.315	.885

	Media si se elimina un elemento.	Varianza si se elimina el elemento.	Correlación elemento-total corregida.	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento.
Ítem 5	69.36	79.160	.502	.881
Ítem 6	69.19	78.612	.523	.881
Ítem 7	68.59	80.265	.420	.883
Ítem 8	68.61	78.322	.563	.880
Ítem 9	68.92	78.591	.509	.881
Ítem 10	68.71	76.515	.657	.877
Ítem 11	68.45	77.817	.611	.877
Ítem 12	68.55	78.910	.464	.882
Ítem 13	69.04	79.194	.463	.882
Ítem 14	68.85	78.935	.434	.882
Ítem 15	68.69	77.699	.460	.882
Ítem 16	68.86	78.330	.536	.880
Ítem 17	69.03	78.298	.547	.880
Ítem 18	69.49	77.758	.544	.880
Ítem 19	69.19	76.983	.608	.878
Ítem 20	68.13	80.652	.277	.886
Ítem 21	69.14	80.722	.241	.888
Ítem 22	68.18	79.615	.354	.884
Ítem 23	69.15	78.935	.415	.883
Ítem 24	68.88	79.531	.343	.885
Ítem 25	69.38	78.485	.396	.884
Ítem 26	69.41	79.007	.417	.883
Ítem 27	69.55	79.198	.361	.884

Validez de constructo

La validez, definida como “el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Martín Arribas, 2004, p.27), puede referirse al contenido o al constructo. La validez de constructo complementa la validez de contenido llevada a cabo en la fase previa mediante el sistema de jueces expertos que ya ha sido expuesta.

Por tal motivo, se recurrió al análisis de componentes principales como forma de agrupar estos reactivos en factores que puedan explicar la varianza observada en

las respuestas ofrecidas por los sujetos. Para conocer la correlación de variables, se utilizó la prueba de esfericidad de Barlett y la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), que comprueba que la matriz de correlación no es una matriz de identidad. Los valores nos indicaron la pertinencia de realizar el análisis factorial. Los resultados obtenidos nos permiten comprobar que el análisis es posible, por lo tanto, se espera resumir los ítems de la escala en factores comunes o dimensiones (Escalante & Caro, 2006).

Tabla 3

Prueba de Barlett y la medida de adecuación muestral

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	.764
Prueba de esfericidad de Barlett Chi-cuadrado aproximado.	1210.564
Gl	351
Sig	.000

Posteriormente se realiza la determinación de las comunalidades, esto es, a la proporción de varianza explicada por los factores comunes. Las comunalidades iniciales son siempre igual a uno. Los valores oscilan entre .515 (ítem 5) y .810 (ítem 22).

Para realizar el análisis factorial se utilizó el método de extracción de análisis de componentes principales y rotación Varimax. Dicho análisis revela la convergencia de 4 factores que explican el 51.954 de la varianza, expuesto en la siguiente tabla.

Tabla 4

Análisis de componentes principales y rotación Varimax

	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% Varian.	% acumul	Total	% Varian.	% acumul	Total	% Varian.	% acumul
1	7.382	27.342	27.342	7.382	27.342	27.342	3.253	12.048	12.048
2	2.623	9.716	37.058	2.623	9.716	37.058	2.847	10.545	22.593
3	2.394	8.866	45.924	2.394	8.866	45.924	2.767	10.249	32.842
4	1.628	6.030	51.954	1.628	6.030	51.954	2.668	9.881	42.723

Para determinar el número de factores se ha utilizado el criterio de auto valores superiores a uno, tras la realización del gráfico de sedimentación quedó estructurado en cuatro factores.

Tabla 5

Matriz de factores mediante rotación Varimax y alfa de Cronbach

ÍTEM	FACTORES			
	1	2	3	4
V1			.702	
V2			.695	
V3			.714	
V4		.521	.394	
V5		.561		
V6			.531	
V7			.495	
V8	.712			
V9	.634			
V10	.557			
V11	.717			
V12	.737			
V13	.671			
V14	.603			
V15	.602			
V16	.439			
V17		.472		
V18		.733		
V19		.403		
V20				.834
V21				.560
V22				.818
V23				.746
V24				.405
V25		.704		
V26		.820		
V27		.755		
Alfa Cronbach	.855	.823	.741	.744

Los cuatro factores coinciden con la propuesta inicial, aunque un ítem cambia de factor. El ítem 4, aparece asociado al factor 2, aunque satura también bastante en su bloque inicial, el factor 3.

El instrumento definitivo

Valorada la información aportada por el estudio psicométrico y tras la revisión del contenido del instrumento, el cuestionario en su versión definitiva, está formado por un total de 27 ítems agrupados en las cuatro dimensiones inicialmente propuestas

La confirmación del funcionamiento de este instrumento se realizó replicando de nuevo el estudio psicométrico tras la aplicación a una muestra total de 118 miembros del servicio de inspección de educación de la comunidad andaluza.

La fiabilidad general de la escala ascendió hasta un valor de .890, siendo más elevado este índice en todas las dimensiones, salvo en la tercera (Tabla 6).

Tabla 6

Coefficientes alfa por dimensión en el instrumento definitivo

Dimensión	Coefficiente Alfa
Dimensión 1	.862
Dimensión 2	.832
Dimensión 3	.736
Dimensión 4	.751

El primer factor denominado *Atención a los miembros de la comunidad educativa* que agrupa 9 ítems, está relacionado con la interacción con los diferentes miembros de la comunidad educativa para supervisar la acción tutorial y asesorarles sobre sus derechos y deberes en el desarrollo del proceso educativo y en relación con situaciones incidentales. Asimismo, se incluyen otros ítems relacionados con la supervisión de documentos al respecto y el seguimiento de atención a la diversidad. El valor $\alpha = .86$

El segundo factor *titulado Supervisión de la orientación y acción tutorial* que agrupa 7 ítems, está relacionado con el asesoramiento prestado al profesorado y a los responsables del desarrollo de la acción tutorial y la orientación educativa y profesional así como a las familias. El valor $\alpha = .83$

En el tercer factor, se han agrupado 6 ítems bajo el nombre de *Atención e inclusión a la diversidad*. Está relacionado con la contribución que las actuaciones del servicio de inspección realizan para mejorar el absentismo escolar, el abandono escolar, la atención individualizada así como la integración de las familias en la vida escolar y la mejora de la información que reciben. El valor $\alpha = .73$

El último factor que aglutina 5 ítems, se denomina *Recursos tecnológicos*. En este factor se recoge la valoración de los inspectores sobre los recursos que se integran en el plan (plataformas educativas, correo electrónico, Smartphone y videoconferencia). El valor $\alpha = .75$.

Discusión y conclusiones

La escala elaborada "ad hoc", tipo Likert, tiene como objetivo conocer la percepción de los miembros del Servicio de Inspección educativa de Andalucía sobre la utilidad de sus actuaciones para mejorar los resultados escolares y la calidad de la educación. Una vez expuesto el proceso de construcción de la escala, su marco teórico, su aplicación a una muestra y posterior análisis estadístico, se extraen las siguientes conclusiones:

La fiabilidad total de la escala es muy alta (alfa de Cronbach= .890). Respecto a la validación de la escala, se puede concluir que se obtiene un instrumento válido y fiable, con un nivel de buena consistencia interna y una alta capacidad de discriminación en los ítems.

El análisis factorial ha identificado 4 factores que explican el 51.95% de la varianza total, lo que permite determinar los elementos que inciden directamente en la mejora de los resultados educativos y de la calidad de la educación: atención a los miembros de la comunidad educativa, supervisión de la acción tutorial, atención a la diversidad e inclusión, así como la implementación de recursos tecnológicos.

La revisión de la literatura, ha evidenciado la escasez de investigaciones cuyo objetivo está relacionado con la valoración que los miembros del servicio de inspección realizan sobre el plan de actuación y su contribución a la mejora de los logros escolares. Esta misma revisión permite constatar que el fracaso escolar y el abandono escolar temprano son problemas complejos considerados de gran preocupación por las familias, la ciudadanía y como no por los restantes miembros de la comunidad educativa (Bayón- Calvo, 2019; Elizalde et al., 2019; Sánchez & Pedreño, 2018).

Por todo ello, la escala aporta información relevante sobre elementos que propician el éxito escolar de todo el alumnado y por ende mitigar los problemas anteriormente citados. Dada la importancia de las funciones que el Servicio de Inspección desarrolla para la supervisión y la garantía de calidad de funcionamiento del sistema educativo, se considera que la aplicación de este instrumento en diferentes servicios de inspección contribuirá a aportar información sobre la opinión de los inspectores de educación respecto a la calidad de las actuaciones que realizan de cara a la mejora del sistema educativo (Ehren et al., 2013; Grek & Lindgren, 2015 Lawn & Grek, 2012).

Por último, se considera pertinente la replicación de los resultados encontrados en este estudio con muestras pertenecientes a otros servicios de inspección así como a otros colectivos de la comunidad educativa (profesorado, directivos, etc.) para poder validar la estructura factorial propuesta en la escala aplicada.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*, 49(1), 13-27. Doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.8>
- Alcalá, M. L. (2016). ¿Debe ser la inspección impulsora de la Innovación en los centros educativos? *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 26. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/578>.
- Álvarez-Álvarez, C., Rodríguez- Bravo, M. F., & Camacho- Prats, A. (2019). La Alta Inspección en educación: Un servicio desconocido del sistema educativo español. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(82). Doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3695>

- Ball, S., & Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol, UK: Polity
- Baxter, J., & Clarke, J. (2013). Farewell to the tick box inspector? Ofsted and the changing regime of school inspection in England. *Oxford Review of Education*, 39(5), 702-718. Doi: <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.846852>
- Bayón- Calvo, S. (2019). La radiografía del abandono escolar temprano en España: algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53. Doi: <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Brown, M., McNamara, G., Ohara, J., O'Brien, S., Faddar, J., & Young, C. (2018). Integrated Co-Professional Evaluation? Converging Approaches to School Evaluation Across Frontiers. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12), 76-90. Doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.6>
- Cantón, I., & Vázquez, J. L. (2010). Los procesos en gestión de calidad. Un ejemplo en un centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 59-68. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4726>
- Costa, E., & Pires, A. (2011). The role of the European inspections in the European educational space: Echoes from Portugal regarding the evaluation of schools. *Research in Higher Education*, 13, 1-10. Recuperado de <http://www.aabri.com/manuscripts/11879.pdf>
- Decreto 115/2002, de 25 de marzo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa en Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Sevilla, España, 30 de marzo de 2002.
- Dederer, K., & Sowada, M. G. (2016). Reaching a conclusion procedures and processes of judgement formation in school inspection teams. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(1), 5-21. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9246-9>
- De los Santos, P. J., & Fernández, J. T. (2019). Interrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la E.S.O en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 36, 135-155. Doi: <https://doi.org/10.15581/004.36.135-155>
- Domingo, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoramiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie540542>
- Domingo, J., & Martos, J. (2017). Prevention of school failure in Comprehensive School in Andalusia from the voice of teachers. A case study. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 329-347. Doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.019>
- Domínguez, J. López, A., & Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44, 70-76. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.002>
- Dorantes-Nova, J. A., Hernández- Mosqueda, J. D., & Tobón- Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de Burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12(6), 327-346. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194023.pdf>
- Ehren, M. C. M. (2010). Effecten van toezicht op het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87, 165-182. Recuperado de <http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifler=616503>

- Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(1), 3-43. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>
- Elizalde, P. D., Beltrán, F. L., & Reyes-Sosa, M. (2019). La representación social del fracaso escolar: La hipótesis del núcleo central. *Perfiles Educativos*, 41(165), 27-42. Doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59051>
- Escalante, E., & Caro, A. (2006). *Investigación y análisis estadístico de datos en SPSS*. Mendoza- Argentina: Editorial Facultad de Educación elemental y especial.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo- Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances de medición*, 6, 27-36. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?q=Validez+de+contenido+y+juicio+de+expertos:+una+aproximaci%C3%B3n+a+su+utilizaci%C3%B3n&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
- Escudero, J. M., & Moreno, M. A. (2012). Mejorar la Educación, la Autonomía de los centros y el Servicio de Inspección Educativa. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 17. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/518>
- Faci, F. (2011). El abandono escolar prematuro en España. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3692864>
- González- Rodríguez, D., Vieira, M. J., & Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el abandono escolar temprano. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 181-200. Doi: <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Grek, S., & Lindgren, J. (2015) (eds). *Governing by Inspection*. London: Routledge.
- Grek, S., & Ozga, J. (2010). Reinventing public education: The new role of knowledge in education policymaking. *Public Policy and Administration*, 25(3), 271-288. Doi: <https://doi.org/10.1177/0952076709356870>
- Hall, J. B. (2017a). "Governing by templates" through new modes of school inspection in Norway. *Journal Education Change*, 18(2), 161-182. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9295-y>
- Hall, J. B. (2017b). Examining school inspectors and education directors within the organisation of school inspection policy: perceptions and views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 112-126. Doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120234>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2009). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill. 5ª edición. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hofer, S., Holzberger, D., & Reiss, K. (2020). Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100864. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100864>
- Hult, A., & Segerholm, C. (2016). The process of juridification of school inspection in Sweden. *Utbildning & Demokrati*, 25(2), 95-118. Recuperado de <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbild->

ning-och-demokrati/2016/nr-2/hult--segerholm---the-process-of-juridification-of-school-inspection-in-sweden.pdf

- Informe Eurostat (2017). Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Recuperado de <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2017-european-semester-country-report-spain-es.pdf>
- Katipoglu, I. (2016). Ministry of National Education Inspectors' Adoption Level of Risk-Based Inspection Model and the Consideration of Its Applicability at Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 406-428. Doi: 10.14689/ejer.2016.66.23
- Lawn, M., & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education. Governing a new policy space*. Oxford, UK: Symposion Books
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, de 26 de diciembre de 2007.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006.
- Luna, P. (2014). Las señas de identidad del modelo de intervención de la Inspección de Educación de Andalucía. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 21. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/82>.
- Marshall, C. (2008). Thirty-five years of school inspection: raising educational standards for children with additional needs? *British Journal of Special Education*, 35(2), 69-77. Doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00375.x
- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29. Recuperado de http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf
- Martínez-Novillo, J. R. (2017). La construcción del "fracaso escolar" en España: Génesis y cristalización de un problema social. *Documentos*, 102(32), 477-507. Doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2297>
- Martínez-Serrano, M. C. (2019). Las plataformas educativas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y el plan de inspección educativa. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 32. Doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.651>
- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356, 327-352. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-042
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Edición 2012. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección general de Documentación y Publicaciones.
- Monarca, H., & Fernández, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa*, 159 (46), 212-233. Doi: 10.1590/198053143374
- OCDE (2012). *PISA, estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Orden de 26 de julio de 2016, por la que se establece el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2016-2019. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Sevilla, España, 11 de agosto de 2016.

- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24 (2), 149-163. Doi: <https://doi.org/10.1080/02680930902733121>
- Pelegrí, X. (2016). La participación en la escuela vista por los inspectores. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 346-358. Doi: <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8983>
- Resolución de 29 de agosto de 2016, 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 de Andalucía para el curso escolar 2016-2017. *BOJA*, 173, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Sevilla, España, 8 de septiembre de 2016.
- Romero García, M. A., & Martínez Serrano, M.C. (2017). Inclusión de los medios tecnológicos en el Plan de Inspección de Andalucía. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 2. Doi: <https://doi.org/10.6018/rriite/2017/295121>
- Romero García, M. A. (2018). Uso de las TIC por la inspección educativa en Andalucía. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 275-295. Doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.9969>
- Sabariago, M. (2004). El proceso de investigación. En R. Bisquerra (Coord), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid, España: La Muralla.
- Sánchez, E. R., & Pedreño, M. H. (2018). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/21351>
- SICI (Standing International Conference of Inspectorates) (2001). *Report of the General Assembly -Draft*. Utrecht.
- Soler Fierrez, E. (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 149-160. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2723>
- Usman, Y. D. (2015). The Impact of Instructional Supervision on Academic Performance of Secondary School Students in Nasarawa State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(10). Recuperado de <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/21451>