ISSN 1886-5895

Enero 2024 Nº 75

https://usie.es/supervision21/

https://doi.org/10.52149/sp21

LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN EN TURQUÍA: ESTUDIO COMPARADO CON LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA

THE EDUCATION INSPECTION IN TURKEY: A COMPARED STUDY WITH THE EDUCATIONAL INSPECTION IN SPAIN

Héctor Marcos Pérez Feijoo

Inspector de Educación. Xunta de Galicia. Doctor en Economía por la Universidad de Huelva.

Eva María Ávila Becerra

Asesora de Formación Ámbito Lingüístico. Licenciada en Filología Anglo-germánica. Delegación Territorial de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. Cádiz.

Resumen

El artículo compara los sistemas de inspección educativa en Turquía y España, utilizando el Work Design Questionnaire (WDQ) para evaluar la organización y desempeño de los inspectores. Se señala que la inspección es esencial para asegurar la calidad educativa, aunque su implementación

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

difiere entre ambos países. En Turquía, se enfrentan a problemas como la falta de estandarización y formación, y se sugiere un modelo de supervisión sostenible. En contraste, España tiene un sistema más descentralizado que promueve la autonomía de los centros y se enfoca en la evaluación formativa. Ambos países comparten la responsabilidad de supervisar el desempeño educativo, pero difieren en su estructura y procesos. El artículo concluye que el cuestionario puede ser útil en otros contextos educativos y resalta la importancia de la colaboración entre inspectores y la comunidad educativa para mejorar los resultados.

Palabras clave:. *INSPECCIÓN EDUCATIVA, calidad educativa, supervisión, formación, evaluación formativa, autonomía, colaboración.*

Abstract

The article compares the educational inspection systems in Turkey and Spain, using the Work Design Questionnaire (WDQ) to evaluate the organization and performance of inspectors. It notes that inspection is essential to ensure educational quality, although its implementation differs between the two countries. In Turkey, challenges such as a lack of standardization and training are faced, and a sustainable supervision model is suggested. In contrast, Spain has a more decentralized system that promotes the autonomy of schools and focuses on formative assessment. Both countries share the responsibility of overseeing educational performance, but they differ in their structure and processes. The article concludes that the questionnaire may be useful in other educational contexts and highlights the importance of collaboration between inspectors and the educational community to improve outcomes.

Keywords: *EDUCATIONAL INSPECTION, Work Design Questionnaire (WDQ), educational quality, supervision, training, formative assessment, autonomy, collaboration*

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

INTRODUCCIÓN

La inspección educativa, una función crítica en la supervisión de la calidad y cumplimiento normativo de los sistemas escolares, se lleva a cabo de manera diversa en cada país. Este documento compara los sistemas de inspección en Turquía y España y aplica una metodología basada en el *Work Design Questionnaire* (WDQ) de Morgeson y Humphrey (2006) para analizar aspectos de la función inspectora en ambos países. Esta metodología adapta las dimensiones del WDQ al contexto de inspección educativa para analizar de forma estructurada la organización, interacción y desempeño de los inspectores en cada entorno.

ANÁLISIS DE LA LITERATURA CIENTÍFICA SOBRE LA INSPECCIÓN EN TURQUÍA

Eranıl y Barış (2022) realizan un análisis temporal de la literatura científica relacionada con la supervisión educativa, dividiendo los textos en cuatro períodos desde los años 80 del siglo pasado y obteniendo para cada uno de ellos los aspectos de estudio más relevantes. El estudio parte de la premisa de que el análisis histórico de la inspección nos permite entender el contexto cultural y político en el que se desarrolla su labor y sacar conclusiones relevantes de cara al futuro. Por lo que respecta al período más actual de los cuatro que estudian, que abarca desde el año 2012 hasta el 2021, los temas relevantes que descubren en la literatura científica se corresponden con la estructura y efectos de la supervisión, la delegación de supervisión en los directores de los centros y lo que califican como problemas propios de los supervisores.

En cuanto al primer aspecto, la estructura y efectos de la supervisión, se mencionan aspectos como las inspecciones irregulares, asesoramiento inadecuado o autoritario, falta de aplicaciones estandarizadas, subjetividad, crítica meticulosa, falta de una organización unificada, exceso de carga de

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

Supervisión21 nº 75
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

trabajo, ambigüedad de las tareas, presión, ruptura con la supervisión pedagógica, asignación de tareas de investigación y dificultades para la especialización.

El segundo de los ejes principales de discusión es la derivación de aspectos de la supervisión en los directores de los centros, que afecta a los principios de interacción básicos entre inspectores y centros, produce disrupción en el asesoramiento, aumenta la carga de trabajo de los directores, redunda en supervisiones insuficientes, provoca una inadecuada administración de las escuelas, afecta a la especialización en la supervisión, no es objetiva y en definitiva aumenta los problemas en los centros.

Por último, ponen de manifiesto un conjunto de problemas que afectan al propio inspector, como el estatus, la visión amplia del trabajo, el salario insuficiente o la falta de carrera profesional.

Los autores concluyen con las siguientes recomendaciones: establecer un modelo de supervisión sostenible derivado de una estructura filosófica holística adecuada a la cultura turca y dotada de una una estructura sistémica en el marco de las teorías contemporáneas de la supervisión, realizar una supervisión por expertos en el campo, proporcionar un número suficiente de supervisores y que la supervisión sirva para proteger al estudiante, que su retroalimentación sea funcional y que garantice un resultado final de la supervisión.

Ozdogru (2022) señala que la supervisión de la docencia estuvo a cargo de los directores de los centros educativos desde 2014 hasta 2022, cuando volvió a ser competencia de la Inspección.

Podemos encontrar un estudio comparativo de los informes de Inspección en Turquía y el Reino Unido en Usta (2021). En el estudio se aprecian diferencias fundamentalmente en los aspectos relativos a la participación, evaluación de la docencia directa y transparencia. En opinión del autor, la Inspección en Turquía, si bien parte de una amplia tradición

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

Supervisión21 nº 75
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

histórica no ha conseguido los niveles deseados de calidad. Este hecho se relaciona en parte con la deficiencia a los informes de inspección, que no son accesibles a las familias y al público. Citando a Demirkasimoglu (2011, 46) apunta a una gran similitud en los informes emitidos, que pone de manifiesto la alta centralización de la estructura de la Inspección en este país. Esto implica falta de originalidad y de enfoque creativo. Otras cuestiones que a su juicio indican falta de calidad en los informes son la abundancia de errores ortográficos y gramaticales, afirmaciones vagas sobre la información obtenida, falta de comparación con otras escuelas o con evaluaciones internacionales y especialmente falta de participación de la comunidad educativa. Concuerda con Yavuz y Gulmez (2016) en que la supervisión sería más beneficiosa si se centrara en la mejora de la calidad educativa en lugar de la mera revisión de documentación.

Okutan (1996) señala que el desarrollo profesional de los profesores es un factor clave de la calidad de las organizaciones educativas y que por lo tanto una de las prioridades de la Inspección debe ser la formación y el desarrollo del profesorado. Chidobi (2015) indica que la falta de formación inicial de los profesores prueba la necesidad de la actuación de la Inspección.

Kılıc et al. (2023) estudian la opinión del profesorado interesado en acceder al cuerpo de Inspección en Turquía acerca de los requisitos necesarios para el acceso. Centran su estudio en las principales características que según la normativa deben reunir las personas candidatas a ser inspectoras e inspectores asistentes: 8 años de experiencia profesional, las carreras universitarias que permiten el acceso al cuerpo, la edad límite de 35 años para el acceso, el necesario examen escrito y la entrevista.

Los autores concluyen basándose en los resultados que la experiencia necesaria y el límite de edad son contradictorios entre sí, por lo que recomiendan eliminar el citado límite de edad. Abogan por la delimitación y

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

Supervisión21 nº 75
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

clarificación de las carreras universitarias que deben dar acceso a la Inspección. Afirman que la existencia de exámenes es precisa pero que deben de centrarse en competencias profesionales y no en una prueba memorística sobre legislación. Y en definitiva recomiendan un cambio en el sistema de acceso en la línea de lo propuesto por el profesorado encuestado en su estudio.

La propia revista Supervisión 21, en su número 69, presenta un trabajo de Guzelergene et al. (2023) en el que se analiza descriptivamente la Inspección en Turquía, realizando una crítica a los vaivenes que se han producido en el sistema. En el número 70 Ergün et al. critican la situación vigente en aquel momento, en el que la supervisión de la práctica docente recaía sobre la dirección de los centros docentes en lugar de la inspección, lo que supone a su juicio una merma en la calidad y la profesionalidad del servicio (2023).

Análisis descriptivo de la inspección en Turquía en términos comparados con España.

La inspección de educación comparte unas funciones comunes en diferentes ámbitos geográficos, vertebradas en los tradicionales ejes de la supervisión, el asesoramiento y la evaluación. Las diferencias relevantes en estudios comparados de la Inspección en distintos países se fundamentan en las estructuras organizativas de los servicios de Inspección, la formación de las inspectoras e inspectores, el enfoque sobre el que se llevan a cabo las funciones y el acceso y la promoción en el puesto de trabajo.

En el caso de Turquía nos encontramos con un modelo formalmente semejante al establecido en España, con algunos matices que pasamos a señalar. Es importante destacar a la hora de realizar este análisis que en España los centros educativos tienen un grado relativamente alto de autonomía, lo que influye en el papel de los inspectores, mientras que el sistema educativo en Turquía es más centralizado, lo que puede resultar en inspecciones más estandarizadas

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Las principales **similitudes** provienen, como ya hemos señalado, de las funciones de la Inspección en ambos países, con énfasis en garantizar el cumplimiento de la normativa educativa y también en la mejora de la calidad de la enseñanza. Ambas buscan asegurar que las instituciones educativas cumplan con los estándares establecidos y que se implementen las políticas educativas de manera efectiva. Por tanto, aquí encontramos un primer objetivo común entre ambas que marca el desempeño y labor inspectora.

En ambos países, la Inspección educativa está respaldada por un marco normativo que define sus funciones y competencias. En Turquía, la Ley de Educación Nacional (No. 1739) regula las actividades de inspección, asegurando que se realicen de acuerdo con los principios de la educación nacional. En ambos contextos, los inspectores tienen la responsabilidad de supervisar y evaluar el desempeño de las instituciones educativas. Esto incluye la observación de clases, la revisión de planes de estudio y la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes. Tanto en España como en Turquía, se reconoce la importancia de la formación continua para los inspectores educativos. Ambos países promueven programas de capacitación para asegurar que los inspectores estén actualizados en metodologías pedagógicas, normativas y herramientas de evaluación y la Inspección educativa en ambos países no solo se centra en la detección de deficiencias, sino que también promueve la mejora continua de las prácticas educativas. En relación a la colaboración con la comunidad educativa, en ambos sistemas se busca proporcionar retroalimentación constructiva a las instituciones para fomentar el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de los resultados educativos. Tanto en España como en Turquía, los inspectores trabajan en colaboración con directores, docentes y otros actores de la comunidad educativa teniendo en cuenta que esta colaboración es fundamental para implementar cambios y mejoras en el

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

sistema educativo. Por último, ambos sistemas de inspección también desempeñan un papel en la evaluación de las políticas educativas a través de los diferentes informes elaborados por los inspectores.

En cuanto a las diferencias, podemos observar en primer lugar una estructura organizativa descentralizada en España, con competencias compartidas entre el Estado y las Comunidades Autónomas, en contraposición a un sistema más centralizado en Turquía, con el Ministerio de Educación Nacional a cargo de la inspección en todo el país.

El acceso al cuerpo de Inspección en España pasa por un proceso de selección y formación específica materializado en un concurso-oposición. El proceso de selección incluye pruebas teóricas y prácticas sobre legislación educativa, gestión de centros, y evaluación de sistemas educativos y, una vez seleccionados, pasan por un periodo de prácticas supervisadas. Se valora la formación continua y la actualización en temas educativos.

En Turquía los inspectores se forman generalmente en programas universitarios específicos de supervisión educativa. Estos programas suelen incluir cursos sobre administración educativa, supervisión, legislación y evaluación. Después de graduarse, los candidatos deben aprobar un examen estatal para convertirse en inspectores auxiliares y pasan por un periodo de formación práctica de 3 años antes de convertirse en inspectores de pleno derecho. La formación tiende a ser más estandarizada a nivel nacional.

Si analizamos el enfoque que se le da a la actividad inspectora en ambos países, entendiendo por enfoque el énfasis que los planes de inspección dan a las diferentes funciones, nos encontramos con que en España la tendencia es centrarse más en la evaluación formativa y el asesoramiento a los centros educativos. En Turquía, históricamente nos

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

Supervisión21 nº 75
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

encontramos con un enfoque más orientado al control y cumplimiento normativo, aunque en los últimos años ha habido esfuerzos para incluir más aspectos de mejora y desarrollo. Esto implica que, al menos formalmente, en España la Inspección pone el acento en la identificación de las áreas de mejora y la propuesta de soluciones en colaboración con equipos directivos y docentes en áreas como la innovación pedagógica y la atención a la diversidad. El cumplimiento de las directrices marcadas por el Ministerio de Educación Nacional turco es aparentemente la prioridad de la Inspección en este país, si bien en los últimos años, ha habido esfuerzos para incluir aspectos de desarrollo y mejora escolar y se está trabajando en desarrollar un enfoque más equilibrado entre control y asesoramiento.

Las visitas de Inspección a los centros, suelen tener un calendario más estandarizado a nivel nacional para las inspecciones regulares en Turquía con respecto al sistema desarrollado en España, donde la frecuencia puede variar según la Comunidad Autónoma y el tipo de centro.

Concretamente, en España se realizan inspecciones ordinarias (planificadas) y extraordinarias (por necesidades específicas), cuya frecuencia puede depender de factores como el rendimiento previo del centro o proyectos específicos en marcha.

En Turquía existe un calendario a nivel nacional. Tradicionalmente en este país se ha buscado inspeccionar cada centro educativo al menos una vez cada tres años; sin embargo, la frecuencia real puede variar debido a limitaciones de recursos humanos. Se priorizan las inspecciones en escuelas con problemas identificados o en áreas de especial atención. Además de las inspecciones regulares, se realizan visitas específicas para temas concretos o evaluaciones temáticas.

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

Supervisión21 nº 75
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

La Inspección de Educación en España tiene un enfoque generalista. Las inspectoras e inspectores, con salvedades, realizan su función indistintamente en todo tipo de centros y enseñanzas en la actualidad. El sistema turco ha dividido tradicionalmente a los inspectores en dos categorías: inspectores de educación primaria e inspectores de educación secundaria. En los últimos años, ha habido esfuerzos para unificar el cuerpo de inspectores bajo una sola categoría llamada "Inspectores de Educación Nacional". Esta reforma buscaba crear un cuerpo de inspectores más versátil y capaz de supervisar todos los niveles educativos. Aunque no hay una especialización formal por tipo de centro, los inspectores suelen desarrollar experiencia en áreas específicas como la Educación vocacional y técnica, la Educación especial, la Enseñanza de lenguas extranjeras y la tecnología educativa.

Se aprecian diferencias también en la carrera profesional de los inspectores en ambos países. En España no existe una carrera profesional como tal y las jefaturas de servicio a las que acceden los inspectores corresponden a puestos de libre designación.

En cambio, la progresión profesional en Turquía se encuentra claramente pautada, basada en años de servicio, desempeño y formación continua. Se producen evaluaciones periódicas del desempeño que posibilitan el ascenso a puestos de liderazgo dentro del sistema de inspección y que pueden afectar a sus posibilidades de promoción y asignaciones futuras. Los pasos en este proceso de carrera profesional vienen dados por la ocupación sucesiva de los siguientes puestos: Inspector Auxiliar (inicio de la carrera), Inspector, Inspector Senior, Jefe de Grupo de Inspección y el Inspector Provincial de Educación.

Ligado a lo anterior, el sistema de formación continua de la Inspección en Turquía se basa en programas de desarrollo profesional obligatorios,

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

oportunidades para especializarse en áreas específicas o la posibilidad de realizar estudios de posgrado en supervisión educativa o administración. En este sentido la formación de la Inspección en España se ve más desestructurada, si bien se aprecian diferencias en este aspecto entre diferentes Comunidades Autónomas.

Por último, un aspecto en el que los dos sistemas parecen parejos es el relativo a la movilidad, que en ambos casos permite la oportunidad de trabajar en diferentes ámbitos geográficos de los respectivos países y la posibilidad de participar en proyectos internacionales o intercambios.

METODOLOGÍA: ADAPTACIÓN DEL WDQ AL CONTEXTO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

Para lograr un análisis comprensivo de las prácticas de inspección en Turquía y España, se han identificado categorías clave inspiradas en las dimensiones del WDQ. Estas dimensiones se han adaptado para evaluar de forma detallada la función inspectora y su impacto en el sistema educativo, lo que será estructurado en tres categorías principales: motivacional, social y contextual.

1. **Dimensiones Motivacionales**: Estas dimensiones miden el grado de autonomía, variedad y significado de las tareas de los inspectores, así como la retroalimentación que reciben de su desempeño.

- **Autonomía**: Se examina la libertad de los inspectores en Turquía y España para realizar sus tareas, evaluar centros y adaptar las recomendaciones según las necesidades de cada institución. En España, la descentralización permite mayor flexibilidad en comparación con Turquía, donde las instrucciones son más centralizadas.
- **Variedad de tareas**: Se analiza la variedad de actividades que desarrollan los inspectores en ambos países. En España, los inspectores suelen combinar funciones de asesoramiento y evaluación en colaboración

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

Supervisión21 nº 75
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

con los centros, mientras que en Turquía se enfatiza el control normativo en la supervisión.

- **Retroalimentación del desempeño**: En ambos países, los inspectores reciben retroalimentación sobre su labor, sin embargo, en Turquía, esta retroalimentación suele estar orientada a cumplir con estándares centralizados, mientras que en España hay un mayor enfoque en la mejora pedagógica.

2. **Dimensiones Sociales**: Esta dimensión se enfoca en las interacciones de los inspectores con miembros de la comunidad educativa y el apoyo social que reciben en su entorno laboral.

- **Interdependencia**: La colaboración con directores, docentes y otros miembros de la comunidad educativa es esencial en ambos países, aunque varía en su enfoque. En España, los inspectores suelen trabajar de manera más colaborativa y con mayor apertura para recibir retroalimentación de los centros. En Turquía, debido a la centralización, la inspección tiene un carácter más independiente y menos interdependiente con la comunidad.
- **Apoyo social**: Se mide el apoyo recibido por los inspectores de otros profesionales y su interacción con la administración educativa. En Turquía, se ha identificado una menor interacción debido a la estructura jerárquica centralizada, mientras que en España la colaboración entre inspectores y docentes es más común.

3. Dimensiones Contextuales: Estas dimensiones abordan el contexto físico y organizacional en el que trabajan los inspectores, incluyendo la ergonomía y las condiciones laborales.

- **Demandas físicas y ambientales**: En España, la frecuencia de visitas y el alcance geográfico pueden variar según la Comunidad Autónoma, lo que permite ajustes en función de la carga de trabajo. En

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

Supervisión21 nº 75
https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

Turquía, las inspecciones siguen un calendario nacional estandarizado, aumentando la carga de trabajo para los inspectores debido a un menor margen de adaptación.

- **Condiciones ergonómicas**: Las condiciones de trabajo y las herramientas disponibles para los inspectores afectan su eficiencia y bienestar. La carga administrativa y el manejo de tareas burocráticas se mencionan como desafíos en ambos países, aunque en Turquía esta carga es especialmente alta debido a la rigidez del sistema centralizado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras una serie de contactos preliminares, se realizó una conferencia con las Inspectoras de Turquía – Havva Yigit Óztekin y Yasemin Altepe – en la que se pusieron de manifiesto las principales líneas de actuación, así como las dificultades en el ejercicio de la supervisión en su país. Entre las principales barreras nos encontramos con las siguientes:

- El deseo de que el Ministerio de Educación Nacional de Turquía proporcione de forma frecuente formación presencial para la actualización profesional de las personas Inspectoras.
- Necesidad de mejoras en las retribuciones.
- La carga de trabajo debe ser reducida mediante un incremento del número de inspectores.

A lo largo de la entrevista se puso de manifiesto también que la promoción profesional, al igual que en España es limitada y dependiente de decisiones políticas.

Nos informaron asimismo de la organización del trabajo en equipos de forma habitual y de una programación de visitas a los centros que implica la obligatoriedad de realizar una supervisión que formalmente se asemeja a una auditoría cada tres años como mínimo a cada centro. Si bien no existe

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

una clasificación de centros basada en estas supervisiones, los informes de inspección que se elaboran sirven para la confección de planes de mejora.

Durante la entrevista se incidió especialmente en la creciente carga de trabajo, la reiteración de labores administrativas o meramente burocráticas y lo exiguo de las plantillas para atender a la cantidad y diversidad de centros a su cargo.

Nos interesó especialmente la percepción que nos transmitieron sobre la importancia que los centros y los docentes conceden a la visita de Inspección. Al parecer a lo largo de esas visitas el profesorado se esfuerza por mostrar una imagen de competencia y profesionalidad por encima de su desempeño habitual, a pesar de que la Inspección no tiene per se una finalidad punitiva en el sistema turco, ya que se prima en todo caso el asesoramiento sobre la supervisión en sentido clásico.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA DESARROLLAR UNA ANÁLISIS COMPARADO DE LA INSPECCIÓN

Sobre la base de las percepciones de los miembros de la Inspección en cada país y a raíz del análisis de la literatura científica, podemos englobar los aspectos más relevantes del ejercicio de la función inspectora en torno a varios aspectos:

- Desarrollo espacial del trabajo.
- Interacción con los miembros de la comunidad educativa.
- Organización del trabajo centrada en la propia iniciativa, instrucciones o planes.
- Principales funciones o áreas de trabajo.

La metodología basada en el WDQ introduce categorías adicionales para enriquecer y estructurar mejor el análisis del trabajo de inspección

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

educativa en función de tres grandes dimensiones: motivacional, social y contextual

El cuestionario propuesto desarrolla estos aspectos y se concreta en los siguientes ítems:

Sección 1: Lugares de Trabajo (Dimensión Contextual del WDQ)

- Mi trabajo se desarrolla principalmente en las escuelas [1-5]
- Trabajo en la oficina [1-5]
- Realizo parte de mi trabajo en casa [1-5]
- Las condiciones de desplazamiento afectan mi desempeño y bienestar (WDQ adaptado) [1-5]
- El entorno en el que realizo mi trabajo es adecuado para el desempeño de mis funciones [1-5]

Sección 2: Importancia de los Stakeholders (Dimensión Social del WDQ)

- Directores de escuela: La relación con los directores es fundamental para mi labor [1-5]
- Administración educativa: El apoyo de la administración es esencial para cumplir mis funciones [1-5]
- Profesores: Colaboro con los docentes para mejorar la calidad educativa [1-5]
- Estudiantes: Los estudiantes se benefician de mi labor de inspección [1-5]
- Familias: La transparencia en mi trabajo permite que las familias estén informadas [1-5]
- Recibo el apoyo social necesario de mis superiores y colegas (WDQ adaptado) [1-5]
- La colaboración con otros inspectores facilita la realización de mis funciones (WDQ adaptado) [1-5]

Sección 3: Independencia en el Trabajo (Dimensión Motivacional del WDQ)

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

- Actúo por iniciativa propia en la mayoría de mis tareas [1-5]
- Sigo las instrucciones de mi superior al pie de la letra [1-5]
- Existe un plan de trabajo detallado que guía mis tareas [1-5]
- Tengo autonomía para decidir el enfoque de mis inspecciones (WDQ adaptado) [1-5]
- Tengo flexibilidad para ajustar mi plan de trabajo según las necesidades de cada centro (WDQ adaptado) [1-5]
- Puedo tomar decisiones independientes en cuanto a las recomendaciones que realizo [1-5]

Sección 4: Áreas de Trabajo Prioritarias (Dimensiones Motivacional y Contextual del WDQ)

- **Identificación y Resolución de Problemas**
  - Identificar problemas en los centros educativos es una de mis principales funciones [1-5]
  - Colaboro con los equipos directivos para resolver problemas identificados [1-5]
  - Me siento preparado para enfrentar desafíos complejos en las inspecciones (WDQ adaptado) [1-5]

- **Mejora de la Calidad Educativa**
  - Mejorar la calidad de la educación es una prioridad en mi trabajo [1-5]
  - Aporto recomendaciones prácticas para la mejora continua en los centros [1-5]
  - Mi trabajo contribuye a mejorar la satisfacción de docentes y estudiantes (WDQ adaptado) [1-5]
- **Uso Eficiente de Recursos y Financiamiento**
  - Fomento el uso eficiente de los recursos y el financiamiento en los centros educativos [1-5]

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

- Las restricciones presupuestarias limitan la efectividad de mis recomendaciones [1-5]
- Considero que la financiación influye directamente en la calidad educativa [1-5]

- **Mantenimiento de las Instalaciones**
  - Superviso el estado de las instalaciones para asegurar condiciones adecuadas [1-5]
  - Las condiciones físicas de los centros afectan su rendimiento y mi evaluación [1-5]
  - Las condiciones de trabajo en los centros cumplen con los estándares ergonómicos necesarios (WDQ adaptado) [1-5]

- **Salud y Seguridad**
  - Identificar problemas de salud y seguridad es parte de mis responsabilidades [1-5]
  - Mis inspecciones aseguran que los centros cumplan con los estándares de seguridad [1-5]
  - Las condiciones de seguridad de los centros educativos cumplen los requisitos mínimos (WDQ adaptado) [1-5]

- **Creación y Mantenimiento de Políticas Educativas**
  - Ayudo a implementar políticas educativas eficaces en los centros [1-5]
  - Las políticas educativas actuales facilitan mi labor de inspección [1-5]
  - Tengo la oportunidad de proponer cambios en las políticas educativas según mis observaciones [1-5]

- **Igualdad y Diversidad**

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

- Promuevo la igualdad y diversidad en los centros educativos [1-5]
- Las prácticas inclusivas forman parte de mi labor de inspección [1-5]
- Asegurar la diversidad es fundamental para el éxito de mi trabajo (WDQ adaptado) [1-5]

- **Protección de los Estudiantes**
  - La protección de los estudiantes es una prioridad en mis inspecciones [1-5]
  - Aseguro que los centros cuenten con medidas adecuadas para proteger a los estudiantes [1-5]
  - Mis recomendaciones ayudan a mejorar las políticas de protección de estudiantes [1-5]

De aquí se deduce una propuesta de conclusión amplia y detallada, donde se indica cómo el análisis de la inspección en Turquía permite desarrollar este cuestionario que, además, es aplicable a otros contextos de inspección educativa en diferentes países. También se especifica qué partes del cuestionario se deducen de las entrevistas y documentación sobre Turquía.

CONCLUSIONES

El análisis de la inspección educativa en Turquía, apoyado en una revisión exhaustiva de documentación, entrevistas y literatura relevante, ha permitido desarrollar un cuestionario estructurado y multifacético que aborda los aspectos clave de la función inspectora. Este cuestionario integra tanto elementos específicos del contexto turco como dimensiones metodológicas universales, adaptadas del Work Design Questionnaire (WDQ) de Morgeson y Humphrey (2006), lo que le otorga un enfoque detallado y aplicable más allá del caso particular de Turquía. Su versatilidad hace que sea una herramienta valiosa para aplicar en otros sistemas de

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

inspección educativa en distintos países, ajustándose a las características y necesidades de cada contexto.

El cuestionario resultante se articula en torno a cuatro secciones principales que exploran los lugares de trabajo, la importancia de los diferentes actores educativos, la independencia en el trabajo de los inspectores y las áreas de trabajo prioritarias. Estas secciones se complementan con dimensiones motivacionales, sociales y contextuales, lo que enriquece su capacidad para evaluar tanto las condiciones de trabajo de los inspectores como su interacción con la comunidad educativa y su influencia en el desempeño escolar.

A continuación, se especifica cómo cada sección y algunos de los ítems específicos del cuestionario se deducen de las entrevistas y documentación sobre la inspección educativa en Turquía:

1. **Lugares de Trabajo**: Este apartado se desarrolla a partir de la organización geográfica y de desplazamiento de los inspectores en Turquía, donde las visitas a los centros suelen seguir un calendario estandarizado a nivel nacional. En este contexto, los inspectores enfrentan retos relacionados con las condiciones de desplazamiento y la infraestructura disponible en los centros educativos. Estos factores han sido mencionados tanto en las entrevistas con inspectores turcos como en la documentación que describe las limitaciones logísticas y la frecuencia de inspecciones en cada centro educativo. En otros países, estas preguntas permitirán evaluar si el entorno y los desplazamientos afectan de manera similar el desempeño de los inspectores.
2. **Importancia de los Stakeholders**: La relación de los inspectores con los actores de la comunidad educativa, como los directores de escuelas, profesores y la administración, se extrae del análisis documental que subraya la centralización en Turquía y el enfoque

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

normativo de la inspección. Las entrevistas con inspectores turcos destacan que, aunque el apoyo de la administración educativa es fundamental, la colaboración con los docentes y directores es limitada debido a la estructura jerárquica y normativista. Este cuestionario permite explorar la percepción de los inspectores respecto al apoyo que reciben de sus colegas y otros stakeholders, un aspecto que puede ser relevante en cualquier contexto educativo.

3. **Independencia en el Trabajo**: Las entrevistas y el análisis del sistema turco revelan un control normativo fuerte, que limita la autonomía de los inspectores y los obliga a seguir directrices centralizadas. Sin embargo, en el contexto turco, se observa un creciente interés en promover enfoques más equilibrados, que combinen el control normativo con el asesoramiento. Este apartado del cuestionario permite valorar la capacidad de los inspectores para actuar con independencia, lo cual es especialmente relevante en sistemas donde se busca encontrar un balance entre cumplimiento normativo y asesoramiento pedagógico. En otros contextos educativos, medir la autonomía y flexibilidad en la labor de inspección puede ser igualmente significativo para entender la relación entre control y asesoramiento.
4. **Áreas de Trabajo Prioritarias**: Esta sección es una de las más ricas y se nutre de diversos aspectos documentados sobre el sistema de inspección en Turquía. Las funciones del inspector en Turquía, detalladas en la literatura y entrevistas, se orientan principalmente al control de la normativa, a la revisión de documentación y a la mejora de la calidad educativa. El cuestionario aborda temas como la identificación de problemas, la mejora continua, el uso eficiente de recursos, la seguridad y el mantenimiento de instalaciones, y la protección de los estudiantes, todos ellos consideradas áreas esenciales en la función inspectora turca. En otros sistemas de inspección, estas áreas pueden ser relevantes para evaluar el

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

impacto del trabajo de los inspectores en la mejora de los centros educativos y en la protección de los derechos de los estudiantes.

El cuestionario diseñado a partir de estos cuatro apartados y adaptado mediante el WDQ ofrece una herramienta completa que puede aplicarse en diferentes contextos educativos para estudiar y optimizar la función inspectora. Al integrar dimensiones motivacionales (como la autonomía y la variedad de tareas), sociales (como el apoyo de stakeholders) y contextuales (como las demandas físicas y condiciones de trabajo), el cuestionario proporciona una visión integral de las condiciones que afectan el desempeño de los inspectores y de las áreas clave donde pueden realizar un impacto positivo en el sistema educativo.

En conclusión, este cuestionario basado en el análisis de la inspección educativa en Turquía constituye un modelo aplicable a otros países, ofreciendo una estructura flexible que permite a los responsables de la educación adaptar la función inspectora a las necesidades locales. Al recoger tanto datos específicos de desempeño como percepciones sobre el entorno laboral y la interacción con los diferentes actores educativos, este cuestionario facilita una comprensión profunda y práctica del rol de los inspectores, destacando su contribución en la mejora continua del sistema educativo en cualquier contexto nacional.

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y NORMATIVAS

- Chidobi, R. (2015). Clinical Supervision as a key for effective teaching and learning in Enugu state of Nigeria secondary schools: Relevance and challenges. *Scientific Research Journal (SCIRJ)*, 3(6), 37-42.
- Demirkasımoglu, N. (2011). Comparison of the control system, which is a sub-system in the Turkish Education System, with the control systems of some selected countries. Bolu Abant Izzet Baysal *University Journal of Social Sciences Institute*, 11 (2), 23-48. DOI: 10.11616/AbantSbe.262
- Eranıl, A. K., & Barış, A. E. (2022). An Analysis of the Education System in Turkey: Supervision Policies Between the Years 1980 – 2021. *Journal of Educational Supervision, 5* (3). https://doi.org/10.31045/ jes.5.3.2
- ERGUN H., Çelik K., TANRIÖGEN A., & NAYIR, F. (2023). SUPERVISIÓN DE LA DOCENCIA EN TURQUÍA. *Supervisión 21, 70(70)*. https://doi.org/10.52149/Sp21/70.7
- Guzelergene, E. S., Cinar, D. B., Celik, K., Nayir, F., & Tanriogen, A. (2023). INSPECCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO TURCO. *Supervisión 21, 69(69)*. https://doi.org/10.52149/Sp21/69.2
- Kılıc, A., Korkmaz, C., & Akıllı, C. (2023). Teachers' Opinions on the Education Inspectors Regulation: Education Inspectors Regulation. *Journal of STEM Teacher Institutes*, *3*(1), 26–39. Retrieved from https://jstei.com/index.php/jsti/article/view/46
- MEB. (2016). Provincial District National Education Directorates Guidance and Inspection guide. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iLyMtcM9P24J:tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/14010033_il_ilce_milli_egitim_mudurlukleri_rehberlik_vedenetim_rehberi_2016.doc+&cd=2&hl =tr&ct=clnk&gl=tr

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024

https://doi.org/10.52149/Sp21
ISSN 1886-5895

- Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of applied psychology*, 91(6), 1321.
- Ozdogru, Mehmet. (2022). Problems Encountered in Course Supervision in Turkey: A Meta-Synthesis Study.*International Online Journal of Educational Sciences*
- Okutan, M. (1996). Evaluation of institutional inspection in primary schools. (Unpublished PhD Thesis), Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Usta, Mehmet E. (2021), Inspection Reports in Turkey and United Kingdom: A Comparative Study of Inspections. In: *Education Quarterly Reviews*, Vol.4, No.2, 192-212. DOI: 10.31014/aior.1993.04.02.210
- Yavuz, M. & Gülmez, D. (2016). Evaluation of a school in the process according to audit reports. *Journal of Human Sciences*. 13(1), 1607-1621. Retrieved from https://jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3383

Recepción: 09/12/2024 Aceptación: 18/12/2024