

Concepciones sobre la formación de los inspectores e inspectoras de Educación: un análisis desde la perspectiva de las Ecologías de Aprendizaje

Conceptions on the training of inspectors of Education: an analysis from the perspective of Learning Ecologies

Andrea Carme Doural García¹, Mercedes González Sanmamed², Iris Estévez Blanco³

¹ Universidade da Coruña Andrea.doural@udc.es

² Universidade da Coruña Mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es

³ Universidade de Santiago de Compostela Iris.estevez.blanco@usc.es

Recibido: 5/5/2023

Aceptado: 31/7/2023

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Andrea C. Doural García

Facultade de Ciencias de la Educación

Campus de Elviña, s/n

15071 A Coruña

Resumen

Las concepciones sobre el aprendizaje y la formación influyen en la configuración de las creencias y percepciones sobre las oportunidades, las preferencias formativas y la construcción del conocimiento profesional, lo que condiciona de forma explícita y tácita el desempeño de las tareas laborales. Un mayor entendimiento sobre cómo se aprende comporta la adquisición de aprendizajes más profusos, en consecuencia, el análisis de las concepciones no puede obviarse en la actividad investigadora. El concepto de Ecologías de Aprendizaje engloba las concepciones en su dimensión intrínseca, de ahí que haya sido el marco elegido para sustentar esta investigación. Concretamente, se analizan las concepciones sobre la formación de 44 inspectores/as de educación en Galicia, utilizando un enfoque metodológico cuantitativo, articulado a través de un cuestionario. Los ítems se cuantificaron mediante una escala Likert, destacando por sus altas puntuaciones las afirmaciones: “Es necesaria una actualización de la oferta formativa” y “Los/as inspectores/as deben hacer un esfuerzo de actualización para aprovechar las posibilidades de las TIC”. Finalmente, en el apartado relativo a la discusión y conclusiones, se analizan las oportunidades de formación de los inspectores/as de educación, la relevancia de la experiencia y el aprendizaje entre iguales, así como el aporte de los recursos tecnológicos.

Palabras clave

Inspección Educativa, Ecologías de Aprendizaje, Concepciones sobre Aprendizaje

Abstract

Conceptions about learning and training influence the configuration of beliefs and perceptions about opportunities, training preferences and the construction of professional knowledge, which explicitly and tacitly conditions the performance of work tasks. A greater understanding of how one learns leads to the acquisition of more profuse learning, consequently, the analysis of conceptions cannot be ignored in the research activity. The concept of Learning Ecologies encompasses conceptions in

their intrinsic dimension; hence it has been the framework chosen to support this research. Specifically, the conceptions about the training of 44 education inspectors in Galicia are analyzed, using a quantitative methodological approach, articulated through a questionnaire. The items were quantified using a Likert scale, highlighting the statements for their high scores: "It is necessary to update the training offer" and "Inspectors must make an effort to update to take advantage of the possibilities of ICT". Finally, in the section related to the discussion and conclusions, the training opportunities for education inspectors are analyzed, the relevance of the experience and peer learning, as well as the contribution of technological resources.

Key Words

Educational Inspection, Learning Ecologies, Conceptions of Learning

1. INTRODUCCIÓN

La formación de los inspectores e inspectoras de educación ha sido un tópico que ha invitado a la reflexión de algunos autores en los últimos años (entre los que destacamos a Castán, 2018; Lorente y Madonar, 2006; o Rodríguez et al., 2018). A pesar de ello, denotamos que existen carencias en cuanto a la consideración de esta temática como objeto de investigación. Esto se acentúa si se pone el foco en estudios específicos de la comunidad autónoma de Galicia. En consecuencia, acometer el análisis de los aspectos relativos a la adquisición de conocimiento y desarrollo profesional de la Inspección Educativa se presenta como una propuesta pertinente e imprescindible de cara a mejorar su capacitación y, por ende, su desempeño laboral.

El motivo que está detrás de la selección del enfoque de análisis basado en las Ecologías de Aprendizaje (de aquí en adelante EdA) como marco de referencia de este trabajo se asienta en el potencial de la teoría ecológica como modelo a través del cual poder identificar e interpretar las diversas y complejas formas en las que los individuos aprenden en la actualidad (González-Sanmamed et al., 2018). Concretamente, nos centraremos en profundizar en las concepciones sobre el aprendizaje de los inspectores e inspectoras que ejercen sus funciones en el territorio gallego.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación, se ofrecerá un breve panorama de la fundamentación teórica que subyace a la investigación. Primeramente, se contextualizará la formación de los inspectores e inspectoras en Galicia basándose en la legislación que la rige. Posteriormente, se resumirá el concepto de Ecologías del Aprendizaje para finalizar el apartado justificando la relevancia del análisis de las concepciones sobre la formación de este colectivo.

2.1. La formación de la Inspección Educativa en Galicia

En relación con la formación de la Inspección Educativa (IE) en Galicia es necesario diferenciar entre dos etapas: el acceso a la inspección (teniendo en cuenta las exigencias en cuanto a titulación y experiencia) y la formación permanente para el desarrollo de las funciones de un inspector/a.

Para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, la Disposición Adicional Décima de la *Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) especifica que se requiere una experiencia de ocho años en alguno de los cuerpos que pertenecen a la función pública docente; poseer el título de Doctorado, Máster Universitario, Licenciatura, Ingeniería, Arquitectura o título equivalente, y superar el correspondiente proceso selectivo. Debido a esto, y de acuerdo con Lorente y Madonar (2006), la distinta procedencia de sus miembros, característica de los sistemas de acceso, hace que la formación inicial sea diversa debido a la titulación de origen, convergiendo profesionales con alta formación en Pedagogía o Psicología con otros especializados en distintas áreas curriculares, lo que sin duda va a generar unas necesidades de formación permanente totalmente dispares.

La formación permanente de los inspectores e inspectoras en Galicia aparece regulada y legislada en el capítulo IV del *Decreto 99/2004*. En el artículo 55 se especifica que “El perfeccionamiento y actualización en el ejercicio profesional es un derecho y un deber de los inspectores de Educación” y que ésta es competencia de la Consejería de Cultura, Educación y Universidad¹, concretamente del Servicio de Planificación y Coordinación de la Inspección Educativa, bajo la supervisión del subdirector general de la IE (art. 16, Decreto 99/2004). Esta formación se desarrolla a través de un plan constituido por diversas actividades para el que se tendrán en cuenta las propuestas realizadas por los servicios provinciales de Inspección (art. 56, Decreto 99/2004).

La concreción de estas actividades de formación se refleja en la *Resolución de 7 de noviembre de 2022, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establece el Plan general de la inspección educativa para el curso 2022/23*. En el artículo séptimo especifica que “la Consejería de Cultura, Educación, Formación Profesional y Universidades organiza actividades tales como cursos, encuentros, jornadas y otras modalidades de formación. Igualmente, fomenta su participación en convocatorias formativas, para las cuales se reservan plazas para los miembros de la Inspección Educativa”.

Asimismo, también se desarrollan jornadas periódicas (donde se tratan temas de interés para la IE y se coordinan las diferentes unidades), se fomenta la internacionalización de la inspección educativa (para el intercambio de buenas prácticas) y la participación en otras actividades formativas específicas (ofertadas por la Consejería o reconocidas por la misma). También podrán inscribirse en actividades destinadas a profesorado. A mayores de las actividades formativas organizadas por la administración, los inspectores e inspectoras pueden acogerse a las promovidas por las asociaciones de inspectores (Resolución de 7 de noviembre de 2022).

A colación del tema, Rodríguez et al. (2018) detectan que una de las problemáticas en relación con la formación es que en lugar de centrarse en sus procedimientos ordinarios (como la supervisión, la evaluación o el asesoramiento a los miembros de la comunidad educativa) esta viene dirigida en función de la exigencia de los planes de trabajo o por la necesidad de acciones formativas puntuales ante las continuas actualizaciones que se producen en el campo de la educación (como podrían ser la implantación de nuevos programas).

2.2. Aproximación a las EdA

Desde mediados del siglo XX se produjeron diversas transformaciones en la sociedad que afectaron a todas sus esferas y donde el campo educativo no ha quedado exento (Alemán y García, 2018). Pero el verdadero cambio en la manera en la que se produce el aprendizaje ha sido debido al desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC), generando nuevas oportunidades gracias a la conectividad de las redes (permitiendo una gran interacción entre los usuarios); el empoderamiento del estudiantado (al poder decidir qué es lo que quiere aprender y cómo lo aprende); la rotura de las barreras espacio-temporales y la valoración del aprendizaje informal, especialmente relevante para la adquisición de competencias (González-Sanmamed et al., 2018).

En este contexto es de donde emergen las EdA, cuya investigación se encuentra en pleno desarrollo. Por este motivo, no existe una definición única, sino que varios autores han realizado una aproximación conceptual al constructo que lo va dotando de significado. En el año 2018², González-Sanmamed et al. definieron las EdA como “los contextos y elementos, de naturaleza diversa, con o sin base tecnológica, que las personas utilizan para su formación” (p. 400). Desde la perspectiva ecológica se pretende ofrecer una perspectiva de (auto)análisis para conocer, de forma eficaz y holística, cómo se aprende, en qué contextos y qué elementos se usan para la formación, también con el objetivo de favorecer un aprendizaje autónomo (González-Sanmamed, Souto-Seijo et al., 2019).

Para facilitar el análisis y la operativización de las EdA, González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al. (2019) identificaron los componentes clave de las EdA que emanaron de su investigación, y los englobaron en dos dimensiones en función de su naturaleza diferencial: intrínseca y experiencial (ver Figura 1).

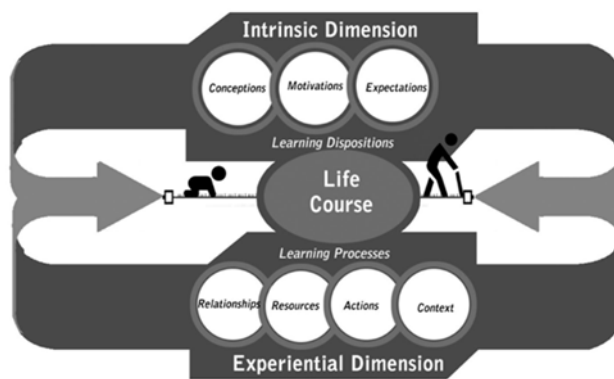


Figura 1. Componentes de las EdA (González-Sanmamed, Muñoz-Carril *et al.*, 2019, p. 1.648)

La dimensión intrínseca engloba aspectos relacionados con el carácter interno del individuo, es decir, se conforma por elementos que caracterizan al sujeto que aprende y que influyen en sus decisiones acerca de las actividades y contextos de aprendizaje en los que se va a involucrar. Como componentes ecológicos intrínsecos al individuo señalan la motivación (Estévez et al., 2021), concepciones y expectativas. Las concepciones de un individuo, vinculadas a sus motivaciones y expectativas, están directamente relacionadas con la percepción que tiene de su autoeficacia, y juegan un papel importante en los

procesos de ejecución y afrontamiento de una tarea de aprendizaje determinada (González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019).

Por otra parte, la dimensión experiencial, incluye otros elementos que también acompañan al aprendiz en el transcurso de su vida, como es el caso de las acciones (en donde se incluyen actividades y estrategias, que se pueden producir en un escenario formal, no formal o informal), recursos (tanto materiales como herramientas tecnológicas; González-Sanmamed et al., 2020), las relaciones interpersonales (las personas que contribuyen de alguna manera a fomentar el aprendizaje; Estévez et al., 2022) y el contexto (concibiendo este como cualquier orden social mínimamente estructurado).

Las EdA integran los diferentes tipos de contexto de aprendizaje que coexisten en los procesos educativos en la actualidad (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001; Castañeda y Adell, 2013 y CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training, 2014):

- Aprendizaje formal: Es un aprendizaje intencional desde la perspectiva del alumnado. Está organizado por un centro oficial formativo (una universidad, por ejemplo) con carácter estructurado y planificado (definiendo unos objetivos didácticos, cuenta con temario y materiales) y que termina obteniendo una certificación.
- Aprendizaje no formal: También es intencional desde la perspectiva del alumnado. El aprendizaje se integra en actividades planificadas que no son ofrecidas por un centro de educación o formación o que, en el caso de que sucedan en un entorno de enseñanza formal (como un congreso), tienen una planificación del itinerario de aprendizaje con más flexibilidad que en las enseñanzas formales. En ocasiones conduce a una certificación.
- Aprendizaje informal: Se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, familia u ocio siendo desde el punto de vista del aprendiz, en la mayoría de los casos, fortuito o aleatorio.

Castañeda y Adell (2013) añaden una cuarta modalidad: el aprendizaje autodidacta, que se puede dar en cualquier lugar, es autodirigido y no está restringido por las barreras de las instituciones formales de formación.

Sin embargo, “aunque existe un cierto esfuerzo por intentar categorizar los tres tipos de aprendizaje definidos, lo cierto es que resulta enormemente difícil” (González-Sanmamed et al., 2018, p. 25). Por otra parte, hay que tener en cuenta que una acción de aprendizaje se puede producir en contextos distintos a la vez (Cabero, 2015).

2.3. Concepciones sobre el aprendizaje

Habiendo señalado los componentes de las EdA, nos centraremos en el término que nos compete: las concepciones sobre el aprendizaje, empezando por tratar de esclarecer el significado del término. Considerando la ausencia de literatura específica relativa al colectivo de inspectores e inspectoras, haremos uso de la bibliografía concerniente a los docentes.

Cuberos et al. (2019) entienden las concepciones como “las ideas u opiniones que expresa el aprendiz en relación con los procesos, condiciones, métodos y resultados de las actividades relacionadas con la adquisición y construcción del conocimiento” (p. 454). Para Moreno y Azcárate (2003) son “organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos,

proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (p. 267).

Pero, lo relevante del estudio de las concepciones que los profesores mantienen acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje es que están ligadas (de manera tanto implícita como explícita) a la propia práctica docente, influyéndose mutuamente (Martínez et al., 2006; Basilisa et al., 2014; Jiménez y Correa, 2002). Asimismo, las concepciones de un individuo se relacionan de manera muy próxima con su percepción de autoeficacia, teniendo gran significación en los procesos de realización de una tarea de aprendizaje. Dicho de otra manera, el valor asignado a determinadas tareas propias de la esfera profesional influirá en cómo y cuánto nos implicamos en su desarrollo (Estévez, 2020).

En esta línea, Basilisa et al. (2014) señalan la idiosincrasia de las concepciones y la diferencia que en ocasiones existe entre el contenido de estas y las ideas que explícitamente manifiestan los docentes al ser consultados, por lo que estos autores apuestan por la indagación de las concepciones desde marcos teóricos y metodológicos que permitan acceder a los niveles de representación más implícitos. Pozo y Scheuer (2000) destacan que las representaciones que el docente posee de antemano y el contexto en el que ellos aprendieron, son variables fundamentales en la conformación de las concepciones. Durden y Truscott (2015) invitan a la reflexión crítica de los docentes con el objetivo de promover el análisis y la reformulación de sus propias concepciones.

Dentro de las concepciones, Pozo (2009) distingue entre implícitas y explícitas. Considera que en muchos casos los profesores no son capaces de formular de modo explícito y riguroso sus creencias sobre qué es el conocimiento y cómo se adquiere, pero asumen ciertos supuestos y creencias intuitivas en su actividad de enseñanza-aprendizaje. Atribuye una función pragmática (buscar el éxito y evitar los problemas) a las teorías implícitas y una función epistemológica (buscar dar significado al mundo y a nuestras acciones en él) al conocimiento explícito.

De acuerdo con Pozo (2009), un aprendizaje más eficaz requiere un mejor conocimiento de la actividad de aprender, lo que conduce a la necesidad de promover concepciones más complejas del aprendizaje, tanto en lo que se refiere a las creencias epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento en sí, como a los procesos mediante los que debe adquirirse ese conocimiento.

4. METODOLOGÍA

4.1. Población de estudio

La población a la que se enfocó el estudio es finita y abaricable (71 inspectores e inspectoras en el momento de realización del estudio) por lo que intentamos conseguir la participación de todos ellos/as. Finalmente, la muestra analizada englobó cuarenta y cuatro inspectores e inspectoras de Galicia (tratándose del 62% de la población total).

En cuanto al sexo, el 25% de las personas que respondieron este cuestionario fueron mujeres y el 75% hombres. En relación con las edades (\bar{X} = 57,27; DT= 8,39), el 2,3% de los participantes tiene entre 31 y 40 años; el 22,7% entre 41 y 50 años; el 40,9% entre 51 y 60 y el 34,1% más de 61 años.

En lo que se refiere a los años de experiencia como inspectores (\bar{X} = 13,43; DT = 9,96), un 15,9% cuenta con una experiencia de entre 0 y 5 años; un 40,9% dispone de

experiencia de entre 6 y 11 años; un 22,7% de entre 12 y 17; un 2,3% de entre 18 y 23 años; un 9,1% de entre 24 y 29, y un 9,1% cuenta con más de 30 años de experiencia. Con respecto a los años de experiencia como docentes ($\bar{X} = 23,32$; $DT = 10,56$), un 9,1% dispone de una experiencia de entre 6 y 11 años; un 22,7% de entre 12 y 17 años; un 29,5% de entre 18 y 23 años; un 15,9% de entre 24 y 29 años, y un 22,7% cuenta con una experiencia de 30 años o más.

4.2. Instrumento: cuestionario

Para tratar de dar respuesta a la pregunta de investigación “¿Qué concepciones mantienen los inspectores e inspectoras sobre diversos aspectos relacionados con su formación?” nos hemos decantado por el uso de metodología cuantitativa, implementada a través de un cuestionario (McMillan y Schumacher, 2005). Dicho cuestionario, agrupó ítems de diversa naturaleza con la finalidad de conocer cuáles eran las concepciones de los inspectores e inspectoras sobre diversos aspectos en relación con su aprendizaje (tanto la valoración de la oferta formativa disponible como, por ejemplo, el uso de las redes sociales para aprender).

Para analizar las concepciones de los inspectores e inspectoras, se elaboró una escala tipo Likert (Creswell, 2014) en el que se pedía que manifestasen su grado de acuerdo o desacuerdo en afirmaciones sobre distintos aspectos del aprendizaje. La medición comprendía los valores del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo).

Se analizaron los siguientes ítems:

1. Tengo carencias en mi formación inicial.
2. La mejor formación es la que se imparte en las instituciones de formación formal.
3. Aprendo más a partir de mi experiencia vital que con los cursos organizados por las instituciones.
4. Es necesaria una actualización de la oferta formativa que proporcionan las instituciones formales relativas a la inspección.
5. Es necesaria una actualización de la oferta formativa que proporcionan las instituciones no formales relativas a la inspección.
6. Observar a mis compañeros me parece la mejor forma de aprender.
7. El uso de las TIC es fundamental para mi formación.
8. Los/las inspectores/as deben hacer un esfuerzo de actualización para aprovechar las posibilidades de las TIC.
9. Es importante realizar actividades formativas específicas sobre el uso de las TIC.
10. Las redes sociales son fundamentales en mi formación.

Habiendo finalizado el diseño inicial del cuestionario se llevó a cabo una revisión mediante un juicio de expertos, método empleado para verificar la validez del instrumento (Colmenero y Pegalajar, 2015). Para ello se contactó con cinco expertos con experiencia previa tanto metodológica (en el diseño y aplicación de cuestionarios) como relativa a las cuestiones de indagación sobre la formación permanente y el marco de las Ecologías de Aprendizaje. A partir de sus aportaciones se modificaron diversos aspectos del cuestionario inicial y, siguiendo las recomendaciones de Creswell (2014), se realizó una prueba piloto para verificar la comprensión y adecuación del instrumento.

Para certificar su fiabilidad, siguiendo a Colmero y Pegalajar (2015) y Hernández-Sanmpieri y Mendoza (2018), utilizamos el coeficiente alfa de Cronbach obteniendo un resultado que la tradición investigadora cataloga con aceptable (Vaske, 2008).

4.3. Administración del cuestionario

El cuestionario fue distribuido a través de un soporte electrónico, mediante el software de administración de encuestas *Google Forms*, contactando con los participantes a través del correo electrónico. La aplicación fue realizada entre marzo y mayo de 2021. La elección de este tipo de formato fue debido al intento de llegar a un mayor número de participantes y la reducción de costes (Díaz de Rada, 2012; Fàbregues et al., 2016). Se cumplieron los principios éticos de investigación, referidos al anonimato de la participación y a la confidencialidad de los datos.

4.4. Análisis de los datos

Para la codificación y el procesamiento de los datos del cuestionario se utilizó el software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 27. En concreto, se realizó una aproximación descriptiva observando la forma de su distribución (asimetría y curtosis), determinando las medidas de resumen (media) y calculando los indicadores de dispersión (mínimo, máximo y desviación típica).

5. RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de los ítems analizados.

Al poner atención en las puntuaciones obtenidas, observamos que los inspectores y las inspectoras consideran que tienen algunas carencias en su formación inicial, puesto que la puntuación media del ítem 1 es moderadamente alta (ítem 1: $\bar{X} = 3,07$; $DT = 1,15$). Los ítems 4 y 5 también reflejan puntuaciones altas, es decir, los inspectores/as señalan que se necesita una actualización de la oferta formativa disponible para la Inspección en ambos ámbitos: formal (ítem 4: $\bar{X} = 4,27$; $DT = 0,73$) y no formal (ítem 5: $\bar{X} = 3,91$; $DT = 0,88$). Por otra parte, no están de acuerdo con la afirmación “La mejor formación es la que se imparte en las instituciones de formación formal” (ítem 2: $\bar{X} = 2,68$; $DT = 1,07$) en donde la puntuación media es moderadamente baja. Asimismo, para mejorar su aprendizaje valoran la importancia de su experiencia vital (ítem 3: $\bar{X} = 3,70$; $DT = 0,93$) y la observación de los compañeros/as (ítem 6: $\bar{X} = 3,25$; $DT = 1,01$).

Las percepciones que tienen sobre la formación existente tanto a nivel formal (ítems 2 y 4) como no formal (ítem 5) indican la necesidad que expresa su propio colectivo de reformular y rediseñar la oferta formativa de la inspección en ambos escenarios. También el hecho de que los índices de los ítems relacionados con la formación informal (ítem 3 y 6) sean moderadamente altos, puede señalar que las carencias en la formación inicial se pueden ir subsanando con el desempeño de la labor diaria y los múltiples aprendizajes que se derivan del día a día durante su trayectoria vital.

	Ítems	N	Mín.	Máx	Media	DT	Asim.	Curt.
1.	Tengo carencias en mi formación inicial	44	1,00	5,00	3,07	1,15	-0,14	-0,86
2.	La mejor formación es la que se imparte en las instituciones de formación formal	44	1,00	5,00	2,68	1,07	0,33	-0,15
3.	Aprendo más a partir de mi experiencia vital que con los cursos organizados por las instituciones	44	2,00	5,00	3,70	0,93	-0,09	-0,87
4.	Es necesaria una actualización de la oferta formativa que proporcionan las instituciones formales relativas a la Inspección	44	3,00	5,00	4,27	0,73	-0,48	-0,94
5.	Es necesaria una actualización de la oferta formativa que proporcionan las instituciones no formales relativas a la Inspección	44	2,00	5,00	3,91	0,88	-0,03	-1,30
6.	Observar a mis compañeros me parece la mejor forma de aprender	44	1,00	5,00	3,25	1,01	-0,53	-0,06
7.	El uso de las TIC es fundamental para mi formación	44	1,00	5,00	4,16	0,94	-1,21	1,72
8.	Los/las inspectores/as deben hacer un esfuerzo de actualización para aprovechar las posibilidades de las TIC	44	3,00	5,00	4,25	0,72	-0,42	-0,94
9.	Es importante realizar actividades formativas específicas sobre el uso de las TIC	44	3,00	5,00	4,20	0,70	-0,31	-0,88
10.	Las redes sociales son fundamentales en mi formación	44	1,00	5,00	2,30	1,17	0,47	-0,59

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del cuestionario

Los ítems vinculados con el uso y formación en torno a las TIC (ítems 7, 8 y 9) obtuvieron una puntuación media superior a 4. Es decir, los/as inspectores/as creen que las TIC son fundamentales para su formación (ítem 7: $\bar{X} = 4,16$; $DT = 0,94$), que es importante realizar actividades formativas específicas sobre el uso de las TIC (ítem 9: $\bar{X} = 4,20$; $DT = 0,70$) y que es conveniente realizar un esfuerzo de actualización para aprovechar las posibilidades de las TIC (ítem 8: $\bar{X} = 4,25$; $DT = 0,72$). Este último ítem fue el que obtuvo la puntuación más alta en toda la batería de preguntas, con lo que se deduce que los propios inspectores/as son conscientes de que deben poner empeño para poder descubrir y utilizar todas las oportunidades de aprendizaje que brindan las tecnologías. Por último, el ítem 10, relacionado con las redes sociales (“Las redes sociales son fundamentales en mi formación”), recibió una puntuación moderadamente baja ($\bar{X} = 2,30$; $DT = 1,17$). De este resultado podría inferirse que el interés del colectivo en formarse apoyándose en estas herramientas digitales es discreto. Parece que la formación a través de las redes sociales no suscita un gran interés por parte del colectivo de la inspección, mientras que estas herramientas sí resultan de interés para otros grupos, como por ejemplo los docentes, que a través de redes sociales (como *Instagram* o *Facebook*) tejen redes e interacciones profesionales, comparten recursos o explicaciones de áreas de interés como la programación didáctica (Marcelo-Martínez et al., 2023), y que podría ser un modelo para replicar por los inspectores/as.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Fruto del cotejo de los resultados obtenidos con la literatura existente, este apartado se asienta en cuatro epígrafes: a) las oportunidades de formación de los inspectores/as de educación; b) la formación inicial de los inspectores/as; c) la relevancia de la experiencia y el modelo de formación entre iguales; y, por último, d) las concepciones sobre las TIC. Se finalizará ofreciendo una reflexión sobre las limitaciones del estudio y esbozando cuáles podrían ser las líneas de investigación para desarrollar en trabajos posteriores.

6.1. Oportunidades de formación de los inspectores/as de educación

La mayoría de los inspectores e inspectoras de Galicia manifiestan que es necesario contar con una actualización de la oferta formativa a nivel tanto formal como no formal. Cuestionan que la mejor formación sea la que se imparte en las instituciones de formación formal y denotan carencias en su formación inicial.

Rodríguez et al. (2019) defienden la existencia de una formación permanente y específica para este cuerpo profesional. Siendo una de sus encomiendas la contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza resulta obvia e incuestionable la necesidad de que dispongan de una formación cualificada y ajustada a los continuos cambios normativos y pedagógicos.

Acerca de la consideración de que la formación no debe limitarse, exclusivamente, a los escenarios o instituciones de formación formal, creemos conveniente dilucidar algunas de sus alternativas para aprender atendiendo a las diversas oportunidades y modalidades que nos ofrece el panorama actual, entre las que se encuentran los procesos de aprendizaje no formal, informal y autodidacta (González-Sanmamed et al., 2023).

Con respecto al aprendizaje formal un aspecto de relevancia es que en la legislación vigente no se exige ninguna formación obligatoria unificada para el acceso a la inspección, aunque sí se dispone de ofertas específicas como es el “Máster en Inspección y Supervisión Educativa” que se puede cursar en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) o el “Máster Universitario en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos” que se imparte en la Universidad de Valladolid, entre otros.

Como se ha comentado, la propia Consejería de Cultura, Educación y Universidad también organiza jornadas periódicas y específicas (para tratar aspectos novedosos) y un curso para inspectores e inspectoras de nuevo ingreso (que se describirá a continuación). A mayores, tienen la posibilidad de participar en convocatorias formativas también destinadas al profesorado y ofrecidas por el Centro de Autónomo de Formación e Innovación (CAFI) o los Centros de Formación y Recursos (CFR). Por una parte, podemos calificar como ventajoso que ambos cuerpos (docentes y profesorado) aprovechen las mismas ofertas formativas (como el caso del aprendizaje de idiomas, por ejemplo) pero, por otra, es un indicador de la carencia de un organismo específico que diseñe la formación de los inspectores e inspectoras.

En una modalidad de aprendizaje no formal, podemos nombrar al tejido asociativo de inspectores/as como la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE) o la Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE), que promueven formaciones de distinta índole (desde aprender a resolver casos prácticos para el acceso a la inspección -

<https://formacion.adide.org/>- a competencias profesionales de la inspección - <https://usie.es/formacion-online/>).

6.2. La formación inicial de los inspectores/as

En cuanto al análisis de las carencias en la formación inicial, es necesario hacer referencia a que una característica definitoria del colectivo de los inspectores e inspectoras es que, aunque tengan en común la pertenencia a un cuerpo docente, su formación inicial es muy diversa por lo que, de acuerdo con Lorente y Madonar (2006) las necesidades formativas son dispares.

Sin embargo, la formación inicial puede revelar deficiencias y, en consecuencia, generar dificultades e incertidumbres en distintos momentos: a) como debilidad formativa previa que delimita o condiciona el acceso a la inspección; b) como necesidad formativa que deriva en la sensación de desconocimiento justo al superar el concurso-oposición; c) como inseguridad que se manifiesta al comenzar a trabajar en el desempeño de las funciones (de acuerdo con Castán, 2016); y d) en las preferencias de formación que se desvelan (en formato de jornadas en el caso de Galicia) tras acceder a inspección.

Aludiendo a formación permanente del profesorado (y extrapolado, por tanto, a la inspección), resulta de interés la propuesta de Imbernon (1989) que diferencia dos fases que hay que tener en cuenta para el análisis de la formación de los profesionales de la inspección educativa:

- Período de iniciación (inspector novel): donde el inspector/a recibe información de sus compañeros y se le facilita la asistencia a cursos o conferencias sobre temas pedagógicos básicos (en este caso serían las jornadas iniciales).
- Segundo período (perfeccionamiento): en esta etapa los inspectores/as, mediante seminarios y grupos de trabajo intercambian experiencias y conocen o experimentan nuevas técnicas. Para tratar temas nuevos o incidentales también pueden ser una buena opción las conferencias y cursos estandarizados.

6.3. La relevancia de la experiencia y el modelo de aprendizaje entre iguales

Para mejorar su aprendizaje, los inspectores e inspectoras participantes en el estudio manifiestan la importancia de la experiencia vital y la interacción con los compañeros/as (Estévez et al., 2022).

Boud et al. (2011) señalan que “La experiencia es el fundamento del aprendizaje y el estímulo para el mismo” (p.18). Con esto quieren decir que referirse al aprendizaje de forma aislada e independiente de la experiencia carece de sentido y que, en definitiva, toda experiencia es una oportunidad potencial para el aprendizaje. Shulman (1987) señala entre las fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza “la sabiduría que otorga la práctica misma” (p.11) (junto a la formación académica, las estructuras y materiales didácticos, y la literatura especializada). Resaltando también la carencia de representaciones codificadas de la sabiduría que se obtiene de la práctica.

Acerca del modelo ofrecido por los compañeros, según Imbernon (1989) la influencia de estos se agudiza en el caso del trabajador/a novel que normalmente toma como referencia los comportamientos, actitudes y hábitos de sus compañeros/as cercanos. Sin embargo, no sería conveniente tomar el modelo de los compañeros/as de manera única,

sino que debe combinarse con conocimientos teóricos y análisis permeados por las reflexiones conceptuales. Como hemos visto, las relaciones interpersonales también se presentan como un componente de las EdA de los individuos (González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019). Cabe señalar que el hecho de que el grupo de pares tenga un papel representativo en el aprendizaje ya ha sido reflejado en estudios anteriores entre los que destacamos a Tomás-Follsch y Durán-Bellonch (2017); a Souto-Seijo et al. (2021) o a Estévez et al. (2022).

6.4. Las concepciones sobre las TIC

Por lo que se refiere a las concepciones sobre las TIC, de las que informan los participantes en el estudio, se destaca, en términos generales, la alta valoración que realizan sobre el papel de las herramientas digitales en el desempeño de tareas laborales y la gran relevancia que le atribuyen en su proceso de formación continua. Asimismo, también se advierte, de forma específica, una inclinación clara hacia la participación en actividades formativas específicas para perfeccionar su nivel de competencia digital.

La propia legislación educativa insiste en poner especial atención en el cambio digital que se produce en la sociedad y que, necesariamente, repercute en la actividad educativa (Ley 3/2020). Concretamente, los inspectores e inspectoras necesitan ser competentes en TIC por varios motivos. En primer lugar, para ejercer satisfactoriamente sus funciones (como la supervisión de programas y proyectos y el asesoramiento a la comunidad educativa) (art. 151, Ley Orgánica 3/2020). En segundo lugar, porque la utilización de la tecnología es una realidad de la que no pueden eximirse, ya que los recursos tecnológicos están integrados en las actuaciones habituales de la inspección, como, por ejemplo, en la utilización de las plataformas de gestión (Romero-García, 2018). Y, en tercer lugar, porque aprovechar las posibilidades que brindan las tecnologías de agilizar los procesos de aprendizaje y formación puede mejorar la eficiencia en el desempeño de sus tareas (González-Sanmamed et al., 2018; Romero-García, 2017).

Del estudio que estamos presentando también se extrae la necesidad de que los/as inspectores/as hagan un esfuerzo de actualización para aprovechar las posibilidades de las TIC. Un aspecto que hay que tener en cuenta en relación con el uso de las herramientas digitales es la edad de los inspectores e inspectoras. Recordemos que la media era de 57 años (DT = 8,39) y, por tanto, no podrán ser considerados nativos digitales sino inmigrantes digitales (Prensky, 2001). Es decir, son personas que no crecieron en ambientes impregnados de las TIC, por lo que son necesarios procesos de transición para integrarse de manera óptima en esta realidad altamente tecnológica, en la que la adquisición de competencias digitales ya no se presume como una opción. Desde la perspectiva ecológica, los recursos digitales se entienden como un elemento clave (de naturaleza contextual) en los procesos de formación, aprendizaje y mejora del profesorado (González-Sanmamed et al., 2019; González-Sanmamed et al., 2020).

En cuanto a las redes sociales, hay que indicar que los inspectores e inspectoras no las consideran fundamentales para su formación. Esto contrasta con otras posiciones desde las que se valoran como unas herramientas cuya trascendencia en la docencia, según Wodzicky et al. (2012), es cada vez mayor. Los beneficios de la utilización de estas redes serían que facilitan el aprendizaje permanente (Diez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018) y potencian la comunicación e interacción entre los participantes, contribuyendo a la construcción colectiva del conocimiento (Vázquez-Martínez y Cabero-Almenara, 2015).

En este sentido, cabe señalar algunas ventajas que pueden aportar y, por tanto, contribuir a una mayor frecuencia de empleo (y al desarrollo del aprendizaje de los inspectores/as), como, sería la creación de una comunidad (en *Facebook*, por ejemplo) donde se pudieran resolver dudas que surjan en el día a día; o la creación de una cuenta (en *Instagram* o similar) exponiendo la legislación de una forma accesible, sintética, estética y visual.

6.4. Limitaciones del estudio y nuevas líneas de investigación

La inspección educativa no ha suscitado un gran interés en la comunidad investigadora y hoy en día sigue siendo un campo de indagación poco explorado. Es por ello, que se detectan ciertas carencias en cuanto a la disponibilidad de resultados de estudios rigurosos que permitan la toma de decisiones fundamentadas en ámbitos como los relativos a sus actuaciones, su formación y actualización, y su caracterización profesional. El estudio que hemos realizado contribuye a compensar, en cierta manera, la laguna de información advertida sobre la temática de la inspección educativa. Principalmente, pretende arrojar luz acerca de las necesidades formativas, las creencias y concepciones sobre el propio proceso de mejora profesional y sus intereses en torno a la formación continua, entendiendo que son cuestiones clave que hay que tener en cuenta para la mejora del desempeño de sus funciones

La exigua investigación disponible sobre la inspección en general y, concretamente, la formación de este grupo profesional ha motivado que en el desarrollo de este estudio hemos tenido que valernos de bibliografía relacionada con la formación y actualización de los docentes. A pesar de que es el cuerpo de procedencia de los inspectores, sería más preciso y conveniente apoyarnos en referencias específicas sobre inspección. Esta doble dualidad, ha constituido, por un lado, una limitación en el propio desarrollo del trabajo, pero, por otro, justifica su valor al pretender subsanar ese vacío empírico.

A partir de los resultados recogidos en este cuestionario, se ha podido constatar que los inspectores e inspectoras tienen interés en utilizar los recursos tecnológicos. Así pues, sería provechoso analizar pormenorizadamente las necesidades formativas específicas que presentan para un óptimo empleo de las herramientas digitales. Otro de los aspectos sobre el que es preciso continuar explorando es el referido al aprendizaje informal derivado de las interacciones con otros colectivos, haciendo hincapié en los compañeros/as inspectores. De este modo, se podrían elaborar planes de formación, reformular los itinerarios formativos y diseñar espacios más ajustados a las particularidades de su perfil profesional y de sus necesidades de formación, con el fin último de mejorar la calidad de la formación del colectivo de inspectores e inspectoras.

NOTAS

¹ Se ha actualizado el término, puesto que en Decreto 99/2004 aparece con la antigua denominación de Consejería de Educación y Ordenación Universitaria.

² Con base en autores como Barron, 2004; Jackson, 2013; Sangrà et al., 2013 y González-Sanmamed et al., 2018.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemán, P. F. y García, A. (2018). La conceptualización de la sociedad actual: aportaciones y limitaciones. *Barataria. Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*, 24, 15-26. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i24.380>
- Barron, B. (2004). Learning Ecologies for Technological Fluency: Gender and Experience Differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36. <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>
- Basilisa, M., Mateos, M. y Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Docencia Universitaria*, 15, 103-120. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/5076>
- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia: Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento* (Vol. 119). Narcea Ediciones.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *CEF*, 1, 19-27. <https://doi.org/10.51302/tce.2015.27>
- Castán, J.L (2016). El reto de la inspección de educación en España. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 25. <http://dx.doi.org/10.23824/ase.v0i25.561>
- Castán, J. (2018). La formación del Inspector de Educación del siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 494, 73-79.
- Castañeda, L.J. y Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Editorial Marfil.
- Colmenero, M.J. y Pegalajar, M.C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios Sobre Educación*, 29, 165-189. <https://doi.org/10.15581/004.29.165-189>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Comunicación de la comisión. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Cuberos, M., Santamaría, A., Prados, M. y Arias, S. (2019). Concepciones del aprendizaje de estudiantes en proceso de formación como docentes. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(3), 453-471. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11238>
- Decreto 99/2004, del 21 de mayo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa y el acceso al cuerpo de inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 99, de 25 de maio de 2004. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20040525/AnuncioE58A_es.html
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers: revista de sociología*, 97(1), 193-223. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n1.71>
- Díez-Gutiérrez, E. y Díaz-Nafría, J. (2018). Ubiquitous learning ecologies for a critical cybercitizenship. *Comunicar*, 54(26), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- Durden, T.R. y Truscott, D.M. (2013). Critical Reflectivity and the Development of New Culturally Relevant Teachers. *Faculty Publications from CYFS*, (82), 73-80.
- Estévez, I. (2020). Análisis del desarrollo profesional del docente universitario de ciencias de la salud a través de las ecologías de aprendizaje [Tesis de doctorado, Universidade da Coruña]. <https://bit.ly/37X40xZ>
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., González-Sanmamed, M. y Valle, A. (2021). Ecologías de aprendizaje y motivación del profesorado universitario de Ciencias de la Salud. *Educación XXI*, 24(2), 19-40. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28660>

- Estévez, I., Souto-Seijo, A. y González-Sanmamed, M. (2022). Aprender de y con los demás: Análisis de las interacciones como oportunidades para el desarrollo profesional docente. *New Trends in Qualitative Research*, 12, e728. <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e728>
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms* (2nd ed.). Publications Office.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M.H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC Publishing. <https://bit.ly/2zWkype>
- González Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 11-38. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. y Santos-Caamaño, F. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Education Technology*, 50(4), 1.639-1.655. <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>
- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I. y Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 70-81. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1305>
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A. y Muñoz-Carril, P. C. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Comunicar*, 28(62), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A. y Estévez, I. (2023). Desarrollo Profesional Docente en la Sociedad en Red: nuevos formatos, diversos contextos y múltiples mecanismos. En M. Santos Rego, M. Lorenzo Moledo y J. García (Eds.). *La Educación en Red* (pp. 217-242). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09509-4>
- Hernández-Sampieri, R.H. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education
- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 6, 487-499.
- Jackson, N.J. (2013). The Concept of Learning Ecologies. En N. Jackson y G.B. Cooper, (Eds.). *Lifewide Learning Education and Personal Development E-Book* (pp. 1-21). https://www.lifewidebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf
- Jiménez, A.B. y Correa, A.D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 525-548. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99051>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2002, pp. 122.868 a 122.953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lorente, A. y Madonar, M.J. (2006). La formación permanente de los inspectores de educación: retórica, realidad y futuro. *Avances en Supervisión educativa*, 3. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/219>
- Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C. y Marcelo, C. (2023). Los docentes y las redes sociales: usos y motivaciones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72). <https://doi.org/10.6018/red.523561>
- Martínez, P., Mateos, M.M., Villalón, R., Cervi, J., Pecharromán, A.M. y Martín, E. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En N. Scheuer, J.I. Pozo, M.P. Pérez, M.M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (2006) (coord.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171-188). Graó.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa (5ª edición)*. Pearson.

- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), 265-280.
- Pozo J.I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J.I. Pozo y M.P. Echevarría (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 70-85). Ediciones Morata.
- Pozo J.I. y Scheuer, N. (2000). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo (eds.) *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Santillana.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Resolución de 7 de noviembre de 2022, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establece el Plan general de la inspección educativa para el curso 2022/23. *Diario Oficial de Galicia*, 220, de 18 de noviembre de 2022. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20041222/Anuncio2448E_es.html
- Rodríguez, M., Álvarez, C. y Camacho, A. (2018). Claves para el diseño de un plan de formación permanente para la Inspección educativa en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 29, 1-21. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.608>
- Rodríguez, M., Camacho, A. y Álvarez, C. (2019). El acceso a la inspección educativa en España. Un estudio mediante la técnica Delphi. *Avances en Supervisión Educativa*, 31, 1-26. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.644>
- Romero-García, M.Á. (2017). La comunicación mediada por tecnología como base de la mejora de la actuación de la Inspección Educativa: el Plan de Inspección 2016-17 en Andalucía. *Avances En Supervisión Educativa*, 27. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i27.587>
- Romero-García, M.Á. (2018). Uso de las TIC por la inspección educativa en Andalucía. *EDMETIC*, 7(1), 275-296. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.9969>
- Sangrà, A., Gonzalez-Sanmamed, M. y Guitert, M. (2013, 1-4 de Octubre). Learning ecologies: Informal professional development opportunities for teachers. En Educational Media (ICEM), 2013 IEEE 63rd Annual Conference International Council for Educational Media. Singapore. doi: 10.1109/CICEM.2013.6820171
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Souto-Seijo, A., Estévez, I. y López-Calvo, S. (2021). Desarrollo profesional docente y ecologías de aprendizaje a través de la interacción. En L. Ortiz, J.A, Torres, J.J. Carrión, S. Fernández, M.A. Peña y E. Pérez (Eds.). *Organización educativa para todas las personas*. Wolters Kluwer Legal e Regulatory España, S.A
- Tomás-Folch, M. y Durán-Bellonch, M. (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.24059>
- Vaske, J.J. (2008). *Survey research and analysis: Applications in parks, recreation and human dimensions*. Venture.
- Vázquez Martínez, A.I. y Cabero Almenara, J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense de Educación*, 26 (núm. especial), 253-272. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.47078
- Wodzicki, K., Schwammlein E. y Moskaliuk, J. (2012)."Actually, I Wanted to Learn": Study-related knowledge exchange on social networking sites. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 9-14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.05.008>