

A formación dos inspectores e inspectoras de educación e o desenvolvemento das súas competencias como profesionais do ensino: un estudo desde as ecoloxías de aprendizaxe

Autora: Andrea Carme Doural García

Tese de doutoramento UDC / 2022

Directoras: Dra. Mercedes González Sanmamed

Dra. Iris Estévez Blanco

Programa de doutoramento en Equidade e Innovación en Educación



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Dna. Mercedes González Sanmamed, Catedrática de Didáctica e Organización Escolar da Universidade da Coruña e Dna. Iris Estévez Blanco, Profesora Axudante Doutora da Universidade de Santiago de Compostela, en calidade de directoras da tese de doutoramento de Dna. Andrea Carme Doural García, titulada, “A formación dos inspectores e inspectoras de educación e o desenvolvemento das súas competencias como profesionais do ensino: un estudo desde as ecoloxías de aprendizaxe”, autorizan a súa lectura e defensa pública para optar ao grado de doctor por considerar que reúne os requisitos científicos, metodolóxicos e formais requiridos.

A Coruña, 25 de marzo de 2022

Asdo.: Mercedes González Sanmamed

Asdo.: Iris Estévez Blanco

A Leo, Roi e Xabi

Agradecementos

Como veremos ao longo deste documento, as relacións tanto persoais como profesionais que xorden e se establecen ao longo da traxectoria académica teñen unha pegada importante no transcurso da mesma. É por iso que, antes de proseguir, gustaríame expresar o meu agradecemento a todas aquelas persoas que contribuíron a que esta tese se chegase a materializar.

En primeiro lugar, grazas ás miñas directoras, Mercedes González Sanmamed e Iris Estévez Blanco, por ser unhas verdadeiras guías de aprendizaxe, por compartir connigo a súa sabedoría, polo seu traballo e palabras de alento.

Aos inspectores e inspectoras que participaron neste estudo, por regalarme un dos tesouros máis prezados: o seu tempo desinteresado. Con un agradecemento especial para os que me permitiron afondar e somerxerme nas súas experiencias mediante as entrevistas.

Grazas tamén a todas as persoas que colaboraron na distribución dos cuestionarios.

Grazas a meus pais, Justa e Miguel, por transmitirme os valores do esforzo e da constancia. A Roi, polo interese, apoio e paciencia. A Pili e Emilio, pola súa axuda. Aos amigos, amigas, compañeiros e compañeiras que me animaron e que confiaron en min.

Grazas.

Resumo

Coa presente investigación pretendemos coñecer como aprenden os inspectores e inspectoras de educación baixo a perspectiva das ecoloxías de aprendizaxe, de maneira que podamos albiscar o seu panorama formativo actual detectando as súas posibles necesidades e carencias.

Para este fin, o enfoque elixido foi o mixto. Na primeira fase, de índole cualitativa, empregouse a estratexia metodolóxica do estudo de caso, a través da realización de entrevistas semiestruturadas a dous inspectores e unha inspectora en exercicio. Para a segunda fase, de natureza cuantitativa, elaborouse un cuestionario *ad hoc* aglutinando un total de sete escalas e que foi cumprimentado por 44 inspectores e inspectoras que desempeñan o seu labor en Galicia.

Os resultados mostran que os inspectores e inspectoras teñen unha capacidade alta para dirixir a súa aprendizaxe, que a procedencia das súas motivacións é maioritariamente intrínseca, e salientan a relevancia das TIC para súa formación. Con todo, demandan unha formación específica en aspectos xurídicos, entre outros.

Palabras clave: inspección educativa, ecoloxías de aprendizaxe, formación de inspectores.

Resumen

Con la presente investigación pretendemos conocer cómo aprenden los inspectores e inspectoras de educación bajo la perspectiva de las ecologías de aprendizaje, de manera que podamos vislumbrar su panorama formativa actual detectando sus posibles necesidades y carencias.

Para este fin, el enfoque elegido fue el mixto. En la primera fase, de índole cualitativa se empleó la estrategia metodológica del estudio de caso, a través de la realización de entrevistas semiestructuradas a dos inspectores y una inspectora en ejercicio.

Para la segunda fase, de carácter cuantitativo, se elaboró un cuestionario *ad hoc* aglutinando un total de siete escalas y que fue cumplimentado por 44 inspectores e inspectoras que desarrollan su labor en Galicia.

Los resultados muestran que los inspectores e inspectoras tienen una alta capacidad para orientar su aprendizaje, que la fuente de sus motivaciones es mayoritariamente intrínseca y enfatizan la relevancia de las TIC para su formación. Sin embargo, demandan formación específica en aspectos legales, entre otros.

Palabras clave: inspección educativa, ecologías de aprendizaje, formación de inspectores.

Abstract

With this research we aim to know how education inspectors learn from the perspective of learning ecologies, so that we can glimpse into their current training landscape by detecting their possible needs and shortcomings.

For this purpose, the approach chosen was a mixed two-phase approach. In the first phase, of a qualitative nature, the methodological strategy used was a case study, through semi-structured interviews with two male inspectors and one female inspector.

For the second phase, of a quantitative nature, a questionnaire was prepared *ad hoc* bringing together a total of seven scales. It was completed by 44 inspectors who carry out their work in Galicia.

The results show that inspectors have a high capacity to guide their learning; that the source of their motivations is mostly intrinsic and emphasize the relevance of ICT for their training. However, they demand specific training in legal aspects, among others.

Keywords: educational inspection, learning ecologies, training of inspectors.

ÍNDICE XERAL

ÍNDICE XERAL.....	17
INTRODUCCIÓN XERAL.....	23
CAPÍTULO I. A INSPECCIÓN EDUCATIVA.....	27
INTRODUCCIÓN.....	29
1.1. HISTORIA DA INSPECCIÓN EDUCATIVA.....	29
1.1.2. A ORIXE DA INSPECCIÓN DO ENSINO PRIMARIO.....	30
1.1.2.1. <i>Lei de instrución pública.....</i>	31
1.1.2.2. <i>A Lei de educación primaria e a Lei de ordenación do ensino medio.....</i>	34
1.1.2.2. <i>Lei xeral de educación.....</i>	35
1.1.3. A INSPECCIÓN EDUCATIVA NO PERÍODO CONSTITUCIONAL.....	36
1.2. MARCO NORMATIVO ACTUAL DA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN.....	39
1.2.1. DISTRIBUCIÓN DE COMPETENCIAS.....	39
1.2.2. ALTA INSPECCIÓN.....	41
1.2.3. INSPECCIÓN EDUCATIVA EN GALICIA.....	43
1.3. FINALIDADE E FUNCIÓNS DA INSPECCIÓN.....	43
1.3.1. FUNCIÓNS DE CONTROL E SUPERVISIÓN.....	44
1.3.2. FUNCIÓNS DE AVALIACIÓN.....	46
1.3.3. FUNCIÓNS DE ASESORAMENTO E INFORMACIÓN.....	47
1.3.4. DESENVOLVEMENTO DAS FUNCIÓNS.....	49
1.3.4.1. <i>Integración das funcións da Inspección.....</i>	49
1.3.4.2. <i>Caracterización das funcións inspectoras.....</i>	50
1.3.4.3. <i>Cambios na realización das funcións.....</i>	51
1.3.5. ATRIBUCIÓNS.....	53
1.4. ORGANIZACIÓN E ESTRUTURA DA INSPECCIÓN EDUCATIVA.....	56
1.4.1. ORGANIZACIÓN.....	56
1.4.2. ESTRUTURA.....	60
1.4.3. PLAN XERAL DE ACTUACIÓN DA INSPECCIÓN EDUCATIVA.....	63
1.4.4. ACCESO Á INSPECCIÓN.....	65
1.4.4.1. <i>Mellora do proceso de acceso.....</i>	68
1.5. A INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN FÓRA DE ESPAÑA.....	70

1.5.1. FRANCIA	70
1.5.2. REINO UNIDO.....	72
1.5.3. FINLANDIA.....	73
1.5.4. ALEMAÑA	73
1.5.5. PORTUGAL	74
1.5.6. ITALIA.....	75
1.5.7. CONSIDERACIÓNS ACERCA DOS MODELOS EUROPEOS.....	75
RECAPITULANDO.....	76

CAPÍTULO II. A CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADE E O DESENVOLVEMENTO

PROFESIONAL DOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN.....	79
INTRODUCCIÓN.....	81
2.1. A IDENTIDADE PROFESIONAL DOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN.....	82
2.2. O PERFIL DOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN.....	84
2.3. CÓDIGO DEONTOLÓXICO	87
2.4. AS COMPETENCIAS DOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN	88
2.1.1. COÑECEMENTOS	89
2.1.2. HABILIDADES.....	90
2.1.3. ACTITUDES	92
2.5. OS MODELOS DE INSPECCIÓN EDUCATIVA	94
2.5.1. MODELOS DE INSPECCIÓN EDUCATIVA SEGUNDO ESTAÑÁN (2014)	94
2.5.2. MODELOS E ESTILOS DE INTERVENCIÓN SEGUNDO SALGADO (2009)	95
2.5.2.1. <i>Estilos de intervención</i>	97
2.5.2.2. <i>Modelos de inspección</i>	100
2.6. A FORMACIÓN DOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN	102
2.6.1. PROPOSTA DE PLAN DE FORMACIÓN	105
RECAPITULANDO.....	111

CAPÍTULO III. APRENDER NA ERA ACTUAL.....

INTRODUCCIÓN.....	117
3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DA SOCIEDADE E BASES DA APRENDIZAXE	118
3.2. O COÑECEMENTO NA ÉPOCA ACTUAL.....	121
3.3. MODALIDADES DE APRENDIZAXE	124

3.4. APRENDIZAXE INVISIBLE.....	125
3.5. APRENDIZAXE UBICUA	127
3.5.1. AMBIENTES E REDES PERSOAIS DE APRENDIZAXE	131
3.5.2. CURSOS ABERTOS MASIVOS EN LIÑA	133
3.6. APRENDIZAXE PERMANENTE: AO LONGO E ANCHO DA VIDA	135
3.7. APRENDER A APRENDER. PERSONALIZACIÓN DA APRENDIZAXE E APRENDIZAXE AUTODIRIXIDA	138
3.8. OUTRAS MODALIDADES DE APRENDIZAXE	140
RECAPITULANDO.....	140
CAPÍTULO IV. APROXIMACIÓN ÁS ECOLOXÍAS DE APRENDIZAXE	145
INTRODUCCIÓN.....	147
4.1. COMUNIDADES DE PRÁCTICA	149
4.2. SISTEMAS ECOLÓXICOS DE BRONFENBRENNER	152
4.3. ECOLOXÍA DA INFORMACIÓN.....	155
4.4. CONECTIVISMO.....	157
4.5. ECOLOXÍAS DE APRENDIZAXE: CONCEPTO E DEFINICIÓN.....	161
4.5.1. <i>AFFORDANCES</i>	162
4.5.2. SEELY BROWN E A REDE COMO TECIDO DE INFORMACIÓN.....	164
4.5.3. LOOI E A ECOLOXÍA DE INTERNET	165
4.5.4. SIEMENS E AS ECOLOXÍAS COMO ESPAZOS.....	166
4.5.5. BARRON E A ECOLOXÍA COMO CONXUNTO DE CONTEXTOS	168
4.5.6. JACKSON E AS ECOLOXÍAS EN SITUACIÓNS PARTICULARES	172
4.5.7. CÉSAR COLL E O IMPACTO NA EDUCACIÓN	178
4.5.8. GONZÁLEZ-SANMAMED, SANGRÀ E A INVESTIGACIÓN ECOLÓXICA ACTUAL.....	180
RECAPITULANDO.....	185
CAPÍTULO V. METODOLOXÍA	189
INTRODUCCIÓN.....	191
5.1. PROPÓSITO DA INVESTIGACIÓN.....	191
5.1.1. XUSTIFICACIÓN.....	191
5.1.2. OBXECTIVOS.....	193
5.1.3. POSICIÓN PARADIGMÁTICA DO/A INVESTIGADOR/A	194

5.1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	195
5.2. ENFOQUE METODOLÓXICO	196
5.2.1. CONCORRENCIA ENTRE A INVESTIGACIÓN CUALITATIVA E CUANTITATIVA.....	197
5.2.2. PLANIFICACIÓN DA INVESTIGACIÓN. TIPOS DE ENFOQUE MIXTO.....	200
5.3. DESEÑO E DESENVOLVEMENTO DA FASE CUALITATIVA	201
5.3.1. O ESTUDO DE CASO COMO TRADICIÓN DE INVESTIGACIÓN DE CORTE CUALITATIVO.....	202
5.3.2. FASES DA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	204
5.3.2.1. Fase preparatoria.....	205
5.3.2.2. Fase de traballo de campo.....	206
5.3.2.3. Analítica	209
5.3.2.4. Informativa	218
5.3.3. TÉCNICA DE RECOLLIDA DE DATOS: A ENTREVISTA	219
5.3.3.1. Desenvolvemento das entrevistas.....	219
5.3.3.2. Guións das entrevistas.....	222
5.4. DESEÑO E DESENVOLVEMENTO DA FASE CUANTITATIVA	228
5.4.1. FASES DA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA.....	228
5.4.2. INSTRUMENTO: CUESTIONARIO	230
5.4.2.1. Deseño e estrutura do cuestionario.....	231
5.4.2.2. Xuízo de expertos.....	234
5.4.2.3. Proba piloto	236
5.4.2.4. Administración do cuestionario	237
5.4.2.5. Codificación e análise dos datos.....	237
5.4.3. FIABILIDADE E VALIDEZ CUANTITATIVA.....	238
5.4.3.1. Fiabilidade.....	238
5.4.3.2. Validez.....	239
5.5. A ÉTICA NA INVESTIGACIÓN	240
RECAPITULANDO.....	241
CAPÍTULO VI. RESULTADOS DERIVADOS DA APROXIMACIÓN CUALITATIVA	245
INTRODUCCIÓN.....	247
6.1. INFORMES INDIVIDUAIS DAS PERSOAS PARTICIPANTES	248
6.1.1. INFORME CASO CARMEN.....	248
6.1.1.1. Presentación.....	249
6.1.1.2. Traxectorias de aprendizaxe	249
6.1.1.3. Mecanismos de aprendizaxe.....	264
6.1.2. INFORME CASO XACOBÉ	284

6.1.2.1. <i>Presentación</i>	285
6.1.2.2. <i>Traxectorias de aprendizaxe</i>	285
6.1.2.3. <i>Mecanismos de aprendizaxe</i>	302
6.1.3. INFORME CASO ESTEBAN.....	319
6.1.3.1. <i>Presentación</i>	319
6.1.3.2. <i>Traxectorias de aprendizaxe</i>	320
6.1.3.3. <i>Mecanismos de aprendizaxe</i>	333
6. 2. INFORME SÍNTESE DOS CASOS.....	347
6.2.1. O DISCORDERE POLOS ESCENARIOS: O TRÁNSITO DE ALUMNO A PROFESIONAL	348
6.2.1.1. <i>Os inicios académicos: educación infantil, primaria e secundaria</i>	350
6.2.1.2. <i>A etapa universitaria</i>	353
6.2.1.3. <i>Os inicios laborais</i>	355
6.2.1.4. <i>Como docente</i>	355
6.2.1.5. <i>Como director/a</i>	357
6.2.1.6. <i>Como inspector/a</i>	358
6.2.1.7. <i>Complemento á inspección</i>	368
6.2.2. O PERCORRIDO REALÍZASE ACOMPAÑADO: INFLUENCIAS E RELACIÓNS	369
6.2.2.1. <i>Influencias familiares</i>	370
6.2.2.2. <i>Influencias do profesorado</i>	373
6.2.2.3. <i>Influencias dos compañeiros e amigos</i>	374
6.2.2.4. <i>Relacións</i>	377
6.2.3. A EQUIPAXE: RECURSOS MATERIAIS E TECNOLÓXICOS.....	379
6.2.3.1. <i>Etapa académica</i>	380
6.2.3.2. <i>Etapa laboral</i>	381
6.2.4. A CONFRONTACIÓN ENTRE PENSAR E ACTUAR COMO ESTÍMULO CONTINUO NA APRENDIZAXE PROFESIONAL	384
6.2.4.1. <i>Ao rematar a carreira</i>	384
6.2.4.2. <i>Sobre a inspección</i>	385
6.2.5. SUPERANDO AS PEDRAS NO CAMIÑO: A RESILIENCIA COMO ESTRATEXIA DE DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL	387
6.2.5.1. <i>Como alumno/a</i>	388
6.2.5.2. <i>Como docente e director/a</i>	389
6.2.5.3. <i>Para o acceso á inspección</i>	392
6.2.5.4. <i>Como inspector/a</i>	393
6.2.5.5. <i>Dificultades que observa na dirección e no profesorado</i>	407
6.2.5.6. <i>Dificultades atribuídas ao sexo feminino</i>	409
6.2.6. LUCES E ILUSIÓNS NO PROCESO DE APRENDIZAXE PROFESIONAL: UNHA MIRADA AO PASADO PARA REVISAR O PRESENTE E PROXECTAR O FUTURO.....	411
6.2.6.1. <i>Aprendizaxes, experiencias valiosas, oportunidades e fortalezas</i>	411
6.2.6.2. <i>Motivacións</i>	416

RECAPITULANDO.....	420
CAPÍTULO VII. RESULTADOS DERIVADOS DA APROXIMACIÓN CUANTITATIVA.....	431
INTRODUCCIÓN.....	433
7.1. CARACTERÍSTICAS DA MOSTRA.....	434
7.2. COMO XESTIONAN O SEU PROCESO DE APRENDIZAXE PROFESIONAL OS INSPECTORES E AS INSPECTORAS DE EDUCACIÓN?.....	436
7.2.1. AUTOXESTIÓN.....	437
7.2.2. DESEXO DE APRENDER.....	438
7.2.3. AUTOCONTROL.....	439
7.3. QUE MOTIVACIÓNS OS GUÍAN PARA SEGUIR FORMÁNDOSE?	440
7.3.1. MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA.....	441
7.3.4. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA.....	443
7.4. QUE OPINIÓNS TEÑEN SOBRE DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS COA SÚA FORMACIÓN?	444
7.5. CALES SON AS SÚAS NECESIDADES FORMATIVAS EN RELACIÓN CO DESENVOLVEMENTO DAS SÚAS FUNCIÓNS?	446
7.5.1. SUPERVISIÓN, CONTROL E AVALIACIÓN.....	446
7.5.2. ASESORAMENTO.....	448
7.6. QUE TIPO DE ACTIVIDADES REALIZAN OS/AS INSPECTORES/AS PARA MELLORAR O SEU DESEMPEÑO LABORAL? CON QUE FRECUENCIA, EN QUE HORARIO E MODALIDADE?.....	450
7.6.1. FRECUENCIA DE REALIZACIÓN E ACTIVIDADES.....	450
7.6.2. FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES FORMATIVAS EN FUNCIÓN DA ENTIDADE ORGANIZADORA	454
7.6.3. HORARIO DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES FORMATIVAS.....	455
7.6.4. REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES FORMATIVAS SEGUNDO A CANLE.....	456
7.7. QUE RECURSOS UTILIZAN PARA A SÚA APRENDIZAXE E NO SEU DESEMPEÑO PROFESIONAL?	457
7.7.1. ACCESO, BUSCA E XESTIÓN DA INFORMACIÓN.....	458
7.7.2. CREACIÓN E EDICIÓN DE CONTIDO.....	459
7.7.3. INTERACCIÓN E COMUNICACIÓN.....	460
7.8. CONTRIBÚEN AS INTERACCIÓNS CON OUTRAS PERSOAS Á MELLORA DA SÚA PRAXE COMO INSPECTORES E INSPECTORAS?	462

7.8.1. INTERACCIÓNS FORMAIS	463
7.8.2. INTERACCIÓNS INFORMAIS	464
RECAPITULANDO.....	465
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIÓNS.....	471
INTRODUCCIÓN.....	473
8.1. REFLEXIÓNS SOBRE O PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	473
8.2. REFLEXIÓNS SOBRE O PROCESO DE INVESTIGACIÓN	475
8.3. REFLEXIÓNS SOBRE OS RESULTADOS DA INVESTIGACIÓN	478
8.3.1. REFLEXIÓNS SOBRE OS RESULTADOS DO ESTUDO CUALITATIVO	478
8.3.2. REFLEXIÓNS SOBRE OS RESULTADOS DO ESTUDO CUANTITATIVO	484
8.3.3. INTEGRACIÓN DOS RESULTADOS CUALITATIVOS E CUANTITATIVOS	491
8.3.3.1. <i>Analizar o proceso de desenvolvemento profesional dos/as inspectores/as de Educación a través da perspectiva das Ecoloxías de Aprendizaxe.....</i>	<i>492</i>
8.3.3.2. <i>Proposta de accións de mellora na formación e no desenvolvemento profesional dos inspectores e as inspectoras galegas.....</i>	<i>503</i>
8.4. LIMITACIÓNS E FUTURAS LIÑAS DE INVESTIGACIÓN.....	510
RECAPITULANDO.....	511
REFERENCIAS	515
ANEXOS	555

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Órganos de coordinación e asesoramento da Inspección (Decreto 99/2004).....	60
Figura 2: Estrutura da Inspección Educativa	61
Figura 3: Ámbitos de estudo para categorizar os modelos e estilos de intervención.....	97
Figura 4: Representación do fluxo de coñecemento	122
Figura 5: Contextos da ecoloxía de aprendizaxe no desenvolvemento de habilidades dixitais.....	170
Figura 6: Categorización das ecoloxías de aprendizaxe e os seus contextos educativos.....	174
Figura 7: Compoñentes das ecoloxías de aprendizaxe	183
Figura 8: Fluxo do proceso de formular problemas de investigación mixta.....	199
Figura 9: Esquema do deseño exploratorio secuencial (DEXPLOS)	200
Figura 10: Fases e etapas da investigación cualitativa.....	205
Figura 11: Esquema de análise das entrevistas	212
Figura 12: Subcategorías “Traxectorias de aprendizaxe”	213
Figura 13: Subcategorías “Mecanismos de aprendizaxe”	215
Figura 14: Fases da investigación cuantitativa	229
Figura 15: Esquema de análise dos casos individuais	248
Figura 16: Idades dos participantes no cuestionario	434
Figura 17: Anos de experiencia como inspectores/as	435
Figura 18: Anos de experiencia como docentes	435
Figura 19: Resumo da estrutura do cuestionario.....	465
Figura 20: Síntese dos obxectivos do estudo	492

ÍNDICE DE CADROS

Cadro 1: Esquema das competencias dos inspectores/as	89
Cadro 2: Visión global dos modelos de inspección e estilos de intervención que coexistían durante o curso 2005/2006	101
Cadro 3: Caracterización xeral dos estudos de caso	204
Cadro 4: Códigos de identificación das entrevistas	208
Cadro 5: Índice de fiabilidade (alfa de Cronbach) das escalas e subescalas do cuestionario	239
Cadro 6: Estatísticos descritivos da variables construídas do bloque I	436
Cadro 7: Ítems subescala “Autoxestión”	437
Cadro 8: Ítems subescala “Desexo de aprender”	438
Cadro 9: Ítems subescala “Autocontrol”.....	439
Cadro 10: Estrutura factorial da escala de motivación	440
Cadro 11: Estatísticos descritivos do bloque II: motivacións	441
Cadro 12: Ítems da subescala “Motivación extrínseca”	442
Cadro 13: Ítems da subescala “Motivación intrínseca”	443
Cadro 14: Estatísticos descritivos dos ítems do bloque III: concepcións	444

Cadro 15: <i>Estatísticos descritivos das variables construídas do bloque IV</i>	446
Cadro 16: <i>Ítems da dimensión “Supervisión, control e avaliación”, media e desviación típica</i>	447
Cadro 17: <i>Ítems da dimensión “Asesoramento e información”</i>	449
Cadro 18: <i>Estatísticos descritivos da frecuencia de realización de actividades en función da súa tipoloxía</i>	450
Cadro 19: <i>Estatísticos descritivos da frecuencia de realización de actividades en función da entidade organizadora</i>	455
Cadro 20: <i>Estatísticos descritivos do horario de realización de actividades formativas</i>	456
Cadro 21: <i>Estatísticos descritivos da frecuencia das actividades formativas segundo a canle utilizada</i>	456
Cadro 22: <i>Estatísticos descritivos das variables construídas do bloque VI</i>	457
Cadro 23: <i>Ítems da subescala “Acceso, busca e xestión da información”</i>	458
Cadro 24: <i>Ítems da subescala “Creación e edición de contido”</i>	459
Cadro 25: <i>Ítems da subescala “Interacción e comunicación”, medias e desviación típica</i>	460
Cadro 26: <i>Estatísticos descritivos das subescalas do bloque VI</i>	462
Cadro 27: <i>Ítems subescala “Interaccións formais”, medias e desviación típica</i>	463
Cadro 28: <i>Ítems da subescala “Interaccións informais”, medias e desviación típica</i>	464
Cadro 29: <i>Dimensións das EdA dos inspectores e inspectoras de educación</i>	493

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Estrutura do Ministerio de Educación e Formación Profesional

Anexo 2: Guións das entrevistas

Anexo 3: Transcricións das entrevistas

Anexo 4: Guión do cuestionario

Anexo 5: Documento de valoración do cuestionario

Anexo: 6: Análises descritivas

Introdución xeral

A Inspección Educativa configúrase como un elemento imprescindible para o bo funcionamento do sistema educativo e os inspectores e inspectoras como figuras determinantes na mellora da calidade do mesmo. Trátase dun colectivo que ten en común a pertenza a un corpo docente no que desempeñaron tarefas como profesores e profesoras durante determinados anos en función da súa titulación inicial e o concurso-oposición polo que accederon á función pública. Así pois, a súa formación inicial é moi diversa e as opcións de formación continua bastante dispares. Tomando en conta estas premisas, abordar a análise dos aspectos inherentes á aprendizaxe e desenvolvemento profesional dos inspectores e inspectoras eríxese como unha proposta interesante e pretenciosa, pero sobre todo necesaria e pertinente para orientar e fortalecer as actuacións que se deben tomar para mellorar e fortalecer a capacitación deste colectivo.

O feito de escoller as Ecoloxías de Aprendizaxe (de aquí en adiante EdA) como marco de referencia do estudo, radica en que constitúe unha perspectiva que aglutina todos os aspectos subxacentes ao proceso da aprendizaxe na actualidade, facendo énfase nas posibilidades que nos brindan as tecnoloxías da información e da comunicación. Preténdese, por tanto, dilucidar o panorama formativo dos inspectores e inspectoras, atendendo a varios e diversos aspectos: auto-formación, oportunidades de aprendizaxe, motivacións... Explorando as súas carencias, necesidades e intereses formativos, en base á súa experiencia, trátanse de propoñer accións de mellora na formación que poidan axudar a mellorar o seu desenvolvemento profesional mediante accións que redunden no aumento da calidade dos centros educativos e, polo tanto, da educación. Á vez que tentamos cubrir un oco no terreo da investigación ao levar ao escenario ecolóxico ao campo da formación do corpo de inspección educativa.

De seguido, preséntase brevemente o contido deste tese de doutoramento, describindo o contido de cada un dos capítulos que a conforman. Comezase por definir o marco teórico e conceptual ao que se lle dedican os catro primeiros capítulos. O capítulo I versa sobre a Inspección Educativa e nel resúmese a súa historia e o marco normativo que a regula. O capítulo II titulado “A configuración de identidade e o desenvolvemento

profesional dos inspectores de educación” abrangue diversas temáticas propias da profesión de inspector/a de educación: a identidade profesional, o perfil dos inspectores e inspectoras, as súas competencias, modelos de inspección e aspectos relativos á súa formación. No capítulo III, que trata sobre a aprendizaxe na era actual, contextualízase a sociedade de hoxe en día, os procesos de creación e difusión do coñecemento, os contextos de aprendizaxe e outros aspectos imprescindibles para comprender como se aprende na era dixital. No capítulo IV afóndase no concepto das EdA seguindo as achegas de autores como Brown (2000), Barron (2004) e Jackson (2013).

No capítulo V explícase a metodoloxía levada a cabo que, debido ao noso obxecto de estudo, resultou axeitado utilizar un enfoque mixto, co propósito de profundar no coñecemento da temática estudada. Para implementar esta metodoloxía decantámonos polo uso dun deseño exploratorio secuencial (DEXPLOS) (Hernández-Sampieri e Mendoza, 2018).

Na primeira fase, de índole cualitativa, empregouse a tradición de investigación do Estudo de Caso (á que se lle dedica o capítulo VI), a través da realización de entrevistas semiestruturadas a tres inspectores en exercicio. A cada un deles realizáronse tres entrevistas: unha entrevista biográfica, unha entrevista sobre a práctica profesional e, a última, sobre as EdA. Para a segunda fase, de natureza cuantitativa (exposta no capítulo VII), elaborouse un cuestionario *ad hoc* no que tras as preguntas demográficas se sucederon os seguintes bloques: aprendizaxe autodirixido, motivación, concepcións, necesidades de formación, actividades, recursos e interaccións.

Para rematar, no capítulo VIII, ofrécese a discusión dos resultados e as conclusións do estudo desenvolto, comprobando como foron satisfeitos os obxectivos formulados. Tamén se reflexiona sobre o problema de investigación, os aspectos máis relevantes do proceso, as limitacións deste traballo e as propostas de investigación futuras.

CAPÍTULO I



A inspección educativa

CAPÍTULO I. A inspección educativa

INTRODUCCIÓN.....	29
1.1. HISTORIA DA INSPECCIÓN EDUCATIVA.....	29
1.1.2. A ORIXE DA INSPECCIÓN DO ENSINO PRIMARIO.....	30
1.1.2.1. <i>Lei de instrución pública.....</i>	31
1.1.2.2. <i>A Lei de educación primaria e a Lei de ordenación do ensino medio.....</i>	34
1.1.2.2. <i>Lei xeral de educación</i>	35
1.1.3. A INSPECCIÓN EDUCATIVA NO PERÍODO CONSTITUCIONAL.....	36
1.2. MARCO NORMATIVO ACTUAL DA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN	39
1.2.1. DISTRIBUCIÓN DE COMPETENCIAS.....	39
1.2.2. ALTA INSPECCIÓN.....	41
1.2.3. INSPECCIÓN EDUCATIVA EN GALICIA.....	43
1.3. FINALIDADE E FUNCIÓNS DA INSPECCIÓN	43
1.3.1. FUNCIÓNS DE CONTROL E SUPERVISIÓN.....	44
1.3.2. FUNCIÓNS DE AVALIACIÓN.....	46
1.3.3. FUNCIÓNS DE ASESORAMENTO E INFORMACIÓN	47
1.3.4. DESENVOLVEMENTO DAS FUNCIÓNS	49
1.3.4.1. <i>Integración das funcións da Inspección.....</i>	49
1.3.4.2. <i>Caracterización das funcións inspectoras</i>	50
1.3.4.3. <i>Cambios na realización das funcións.....</i>	51
1.3.5. ATRIBUCIÓNS.....	53
1.4. ORGANIZACIÓN E ESTRUTURA DA INSPECCIÓN EDUCATIVA.....	56
1.4.1. ORGANIZACIÓN.....	56
1.4.2. ESTRUTURA	60
1.4.3. PLAN XERAL DE ACTUACIÓN DA INSPECCIÓN EDUCATIVA.....	63
1.4.4. ACCESO Á INSPECCIÓN.....	65
1.4.4.1. <i>Mellora do proceso de acceso.....</i>	68
1.5. A INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN FÓRA DE ESPAÑA	70
1.5.1. FRANCIA	70
1.5.2. REINO UNIDO.....	72
1.5.3. FINLANDIA.....	73
1.5.4. ALEMAÑA	73
1.5.5. PORTUGAL.....	74
1.5.6. ITALIA.....	75
1.5.7. CONSIDERACIÓNS ACERCA DOS MODELOS EUROPEOS.....	75

RECAPITULANDO.....76

Introdución

De acordo con Jiménez (2014), podemos dicir que “a inspección educativa é un servizo público de garantías: de defensa dos dereitos de toda a comunidade escolar, de mellora da calidade no servizo educativo e de equidade na distribución de recursos e ofertas educativas” (p. 59). Así mesmo, o desempeño da función inspectora constitúe unha actividade que nos últimos anos se recoñeceu como elemento clave nos procesos de cambio (Silva, 2013), aspecto que aparece recollido na lexislación vixente: “A inspección educativa realizarase sobre todos os elementos e aspectos do sistema educativo, co fin de asegurar o cumprimento das leis, a garantía dos dereitos e a observancia dos deberes de cantos participan nos procesos de ensino e aprendizaxe, a mellora do sistema educativo e a calidade e equidade do ensino” (art. 148.3 da LOMLOE).

Neste capítulo, co que se inicia o marco teórico e conceptual, afondaremos no coñecemento da Inspección Educativa actual para poder proporcionar unha imaxe o máis completa posible desta figura. Comezaremos por resumir como xurdiu o corpo de inspectores (punto 1.1.), mediante un repaso histórico en que se explicará tanto as súas orixes como os cambios que se produciron nel ao paso das distintas leis educativas. No seguinte apartado (1.2.), somerxerémonos no marco normativo, a comezar por establecer as diferenzas entre a Alta Inspección e a Inspección, amais dos seus respectivos ámbitos de actuación. O punto 1.3. xira á volta das funcións e as atribucións dos inspectores, como instrumentos para materializar e concretar a súa misión no sistema educativo e nos centros escolares (Oliver, 2016). Canto ao punto 1.4., versa sobre a organización e a estrutura da Inspección Educativa, mentres no 1.5. ofrecemos algunhas pinceladas sobre a inspección da educación noutros países europeos.

1.1. Historia da inspección educativa

A función da Inspección Educativa nas súas orixes xorde da necesidade de controlar que o ensino se practicase dentro do marco legal establecido para o sistema educativo (Casanova, 2014). Partimos de que, dunha forma ou outra, o ensino institucionalizado sempre estivo suxeito a algún tipo de inspección por parte da institución que o sostíña ou de que dependía (Salgado, 2009). Así mesmo, a súa evolución histórica atópase ligada ás sucesivas normativas legais que foron definindo as súas funcións, e que deron nelas maior ou menor predominio ao control, ao asesoramento ou a avaliación (Vera, 2014).

Nesta sección resumirase o decurso do corpo de inspectores pola historia do noso país, atendendo ás reformas das distintas épocas e ás leis educativas que, como veremos a continuación, acontecen paralelamente aos cambios políticos en España.

Partirase do Real decreto do 30 de marzo de 1849, con que se creou a Inspección Educativa, pasando pola Lei de Instrución Pública de 1857 (coñecida por Lei Moyano), a Lei de educación primaria (1945), a Lei de ordenación do ensino medio (1953) e a Lei xeral de educación (1970). Polo cambio que a Constitución española de 1978 supuxo tanto no político como no social e educativo, o segundo apartado histórico titúlase “A inspección educativa no período constitucional”, e nel descríbense acontecementos destacados para poder entender os precedentes da actual Inspección Educativa, e mais especificamente, a súa contextualización na nosa comunidade.

1.1.2. A orixe da Inspección do ensino primario

A creación dunha inspección profesional e permanente de escolas en España constitúe un aspecto da creación do Estado moderno, e dun sistema educativo nacional, durante o século XIX, aínda que xa en 1587 se suxiren mecanismos de control para suplir as deficiencias escolares (López del Castillo, 2013).

De feito, o fito fundamental para a creación da Inspección Educativa foi o Real decreto do 30 de marzo de 1849, promulgado sendo ministro de Comercio, Instrución e Obras Públicas Juan Bravo Murillo, que estableceu un corpo profesional de inspectores. A súa misión debía centrarse na orientación pedagóxica do ensino e a súa mellora e xeneralización, antes do que nos aspectos meramente burocráticos (Galicia, 2017).

O devandito real decreto xustifica a creación do corpo de inspectores deste xeito: “Se en todos os ramos do servizo público é conveniente esta clase de funcionarios públicos, na instrución primaria é indispensable. Sen eles a Administración nada ve, nada sabe, nada pode remediar” (Real decreto do 30 de marzo de 1849, p. 1). De acordo con Alcalá (2016), tratábase de que persoas cualificadas puidesen interpretar a realidade das escolas e, como lexítima autoridade educativa, lograr mellorar a formación e capacitación dos alumnos.

Así, institúese un posto de inspector en cada provincia, nomeado polo Goberno, ademais de seis inspectores xerais, e especificáanse os requisitos que deben reunir os que desexen optar a estes cargos (López del Castillo, 2013): “Haberá en todas as provincias un inspector de escolas nomeado polo Goberno. Para optar ao cargo de inspector necesítase

ter cursados tres anos na Escola Central, ou calquera das superiores, e ter exercido o maxisterio cinco anos polo menos” (Mayorga, 2000, p. 36).

A Inspección aparece ante os ollos do gobernante como un instrumento que pode ser utilizado para o coñecemento e incluso o control de calquera tendencia subversiva que apareza no máis afastado recuncho da Península (López del Castillo, 2013).

1.1.2.1. Lei de instrución pública

A Lei de instrución pública de 1857, coñecida como Lei Moyano, cun marcado carácter liberal, dedícalle á Inspección o título VI, do cal cabe salientarmos algúns preceptos: “O goberno exercerá a inspección e vixilancia sobre os establecementos de instrución, así públicos como privados” (art. 294); “Os inspectores serán nomeados polo Rei” (art. 298); “Os inspectores provinciais visitarán as escolas de primeiro ensino de todas as clases establecidas na súa provincia (...)” (art. 303) (Mayorga, 2000).

Segundo Alcalá (2016), a Lei Moyano asigna á Inspección un elenco de funcións que se circunscriben á expresión “inspeccionar escolas” e logra, coas indicacións organizativas e didácticas dadas ao profesorado nas súas visitas, amais do seguimento destas, unha mellora nas escolas.

A Institución Libre de Ensinanza, cuxa duración abrangue de 1876 a 1939, e á fronte da cal se situou Francisco Giner de los Ríos, tivo unha grande importancia na vida da educación española e no desenvolvemento da acción inspectora. Nas súas orixes foi concibida como centro de ensino secundario, aínda que posteriormente acadou o seu prestixio a partir de 1881 no ensino primario. Inconformista do punto de vista social e relixioso, priorizaba unha pedagogía da liberdade fronte á autoridade. Dotou o traballo da inspección dunha perspectiva máis científica e técnica (Mayorga, 1999). De feito, supuxo un xiro das funcións dos inspectores cara á orientación pedagóxica. Así mesmo, a función de asesoramento consolídase como esencial e complementaria ás de control e supervisión (Alcalá, 2016).

Anos máis tarde, en 1885, aparece por primeira vez a idea de establecer a oposición como sistema de acceso ao corpo de inspectores. O Real decreto do 21 de agosto de 1885, promulgado durante o reinado de Afonso XII, non se chegou a aplicar, mais a súa análise

permítenos coñecer como xurdiu esta proposta. Para acceder ao exame sería obrigatorio estar en posesión do título de mestre, con tres anos de exercicio do maxisterio en propiedade, ou cinco anos, tamén en propiedade, no ensino superior, nunha escola oficial ou libre asimilada, amais dun “certificado de aptitude logrado no exame especial de pedagogía e lexislación de instrución pública”. O Ministerio de Fomento nomearía un inspector á fronte de cada provincia, e o persoal inspector estaría formado por 90 persoas en total e os ascensos terían lugar por antigüidade e concurso (Mayorga, 1999).

Co Real decreto do 11 de xullo de 1887, constitúese a Xunta de Inspección e Estatística e noméanse dous inspectores xerais: José Fernández Jiménez e Santos María Robledo (López del Castillo, 2013).

Aínda que se publica un segundo regulamento sobre a Inspección o 27 de marzo de 1896 (Vera, 2014), a finais do século XIX o Estado español atópase nunha época de inestabilidade política e económica, polo que os inspectores se convertían en axentes de intereses partidistas, ao servizo das redes caciquís, o que supoñía unha deterioración das súas funcións. De aí que cumprise actualizar a normativa, polo que nace o proxecto de Lei orgánica de instrución primaria (Real decreto do 14 de xuño de 1905). O título II dedícase á Inspección do primeiro ensino. Establece que o número de inspectores será de 150, dos cales un actuará como inspector xeral xefe, adscrito ao ministerio con competencias en materia de educación e con residencia en Madrid (López del Castillo, 2013).

Co Real decreto do 18 de novembro de 1907, asinado por Faustino Rodríguez San Pedro, ministro de Instrución Pública e Belas Artes, estableceuse o acceso ao corpo de inspectores mediante o sistema de oposición e garantiuse a inmovilidade no cargo, aínda que non no destino. Os exercicios da oposición consistían daquela en traducir do francés sen a axuda de dicionario; realizar un informe sobre un caso práctico de lexislación escolar; compoñer unha disertación sobre un caso de pedagogía; explicar de viva voz un tema de psicoloxía e outro de ética escollidos por sorteo de entre vinte; e facer unha crítica dunha obra declarada de utilidade para as escolas (tamén elixida por sorteo) (Galicia, 2017).

A Inspección reorganízase e redefínense os seus obxectivos, que pasan a ser estes: levar ás escolas a acción gubernativa e as orientacións pedagóxicas do Ministerio, dun lado; e, do outro, informar sobre o estado do ensino e propoñer as reformas convenientes. Por tanto, cambian de rumbo, ao non tratarse simplemente de sancionar e corrixir abusos (López del Castillo, 2013), senón tamén de ofrecer tutela, apoio e estímulo ao profesorado, alén de procurar o impulso, desenvolvemento e perfeccionamento do ensino (Galicia, 2017).

Os inspectores tiñan igualmente a obriga de lles dar aos mestres da capital onde prestasen os seus servizos unha conferencia sobre temas de carácter pedagóxico, todos os anos, en período de vacacións (Mayorga, 1999), así como de realizar unha memoria anual.

O xeito en que está organizado o corpo de inspectores fai imposible que teñan un coñecemento persoal preciso de todos os datos que a Administración necesita. Por isto, as escolas divídense en: visitadas, sobre as cales o inspector debe expoñer todos os puntos que abrangue a visita relativos ao propio ensino, o profesorado, o alumnado e os materiais; e non visitadas, das que se recollen os datos sobre os mesmos puntos que lle subministre o mestre (López del Castillo, 2013).

Tras o golpe de estado de Primo de Rivera (1923) e a proclamación da ditadura, ponse énfase en que a función e as visitas da Inspección se dirixan a todo tipo de escolas, públicas, privadas, sostidas por deputacións, concellos, padroados ou particulares (López del Castillo, 2013). Retómase o carácter fiscalizador da Inspección en beneficio dos postulados políticos do réxime vixente (Galicía, 2007).

En 1930 realízase unha asemblea da Asociación Nacional de Inspectores de Primeiro Ensino, na que se considerou que cumpría a construción de 25 000 novas escolas, a mellora das metodoloxías (para facer o ensino menos “mnemotécnico” e máis práctico), que os mestres non tivesen máis de 50 alumnos por clase e unha suba dos salarios tanto para mestres coma para inspectores (López del Castillo, 2013).

Durante a Segunda República (1931-1936) acordouse efectuar unha reorganización e intensificación da función inspectora, debido a que na ditadura de Primo de Rivera se realizaran traslados improcedentes e se asignaran prazas por conveniencias persoais (López del Castillo, 2013). Isto materialízase nun Regulamento de inspección redactado polos pedagogos Antonio Ballesteros Usano e Fernando Saiz Ruiz no ano 1932 (Mayorga, 1999), cuxo máximo expoñente foi o modelo de inspección establecido no Decreto do 2 de decembro de 1932. O dito modelo centrábase fundamentalmente nas funcións de formación, asesoramento e orientación dos mestres, é dicir, resaltaba aquelas funcións de marcado carácter pedagóxico, deixando de lado as de control, vixilancia ou avaliación. Foi o modelo ideal para moitos inspectores, ao encaixar perfectamente cos coñecementos adquiridos durante a súa formación inicial e definirse con claridade o status dos inspectores na estrutura do sistema educativo como “mestre de mestres” (Salgado, 2009).

Así mesmo, cómpre salientarmos a creación da Sección de Pedagogía na Facultade de Filosofía e Letras, coa supresión da Escola Superior de Maxisterio, sendo ministro de Instrución Pública Fernando de los Ríos (López del Castillo, 2013).

1.1.2.2. A Lei de educación primaria e a Lei de ordenación do ensino medio

O golpe de estado instigado por Francisco Franco contra o Goberno republicano que desembocou na Guerra Civil supuxo un retroceso dos avances pedagóxicos da Segunda República (Camacho, 2014). Entre tanto, en 1938 creárase a Inspección do Ensino Medio (ata o momento a intervención centrábase no ensino primario) (Vera, 2014).

Xa en plena ditadura franquista, en paralelo á elaboración da Lei de educación primaria do 17 de xullo de 1945, fundamentada no nacional-catolicismo e nunha pedagogía baseada na autoridade, a orde, a xerarquía, a disciplina e o castigo físico e moral, dáselle un impulso á provisión de prazas para o corpo de inspectores e, a diferenza de anos anteriores, inclúese un exercicio de temática relixiosa. Desta maneira, o ministerio con competencias en educación asegurábase da aplicación e difusión das novas disposicións. Durante este período as funcións de control da Inspección presentaban unha clara diferenciación segundo o tipo de escolas. As escolas relixiosas gozaban de ampla liberdade, polo que algunhas mesmo podían negarse á visita dos inspectores (López del Castillo, 2013; Camacho, 2014).

Para intentar atinxir unha plena escolarización da infancia, apróbase o Decreto do 7 de setembro de 1945, mediante o que a asistencia escolar se converte en obrigatoria e se establecen sancións para os pais que non manden os seus fillos á escola. Implántanse as *cartillas de escolaridad*, en que se cualificaban as distintas materias, e a necesidade de obter o certificado de estudos primarios para a contratación laboral. Estes dous aspectos son controlados polos inspectores correspondentes (López del Castillo, 2013).

No ano 1953 publícase a Lei de ordenación do ensino medio; e en 1967 un cuarto regulamento da Inspección, exclusivamente referente á educación primaria (Vera, 2014).

Nos case corenta anos de ditadura franquista houbo en España varias leis de educación, mais, segundo Camacho (2014), a única que tivo o anhelo de mellorar a totalidade do sistema educativo desde unha perspectiva modernizadora foi a Lei 14/1970, do 4 de agosto, popularmente coñecida como Lei Villar, polo apelido do ministro que a impulsou: José Luis Villar Palasí. A esta lei débese a profesionalización da Inspección Educativa (Vera, 2014).

1.1.2.2. Lei xeral de educación

Unha das novidades que precederon á Lei xeral de educación (LXE) (1970) e que tivo incidencia nas actuacións da Inspección foi a creación en todas as universidades dos denominados institutos de ciencias da educación (ICE), cos obxectivos de formar pedagoxicamente ao profesorado; investigar no eido das ciencias da educación e prestar asesoramento técnico nos problemas educativos (López del Castillo, 2013). Así mesmo, a LXE determinou a estrutura do sistema educativo en catro niveis relacionados: preescolar, educación xeral básica (EXB), bacharelato e educación universitaria; e regulou a formación profesional (FP) por primeira vez (Ramírez, 1995). O art. 143 establece que “o servizo de inspección técnica de educación estará constituído por especialistas dos distintos niveis de ensino”.

No Decreto do 31 de decembro de 1970 especifícanse as funcións dos inspectores, que serían as seguintes:

- a) Velar polo cumprimento das leis, os regulamentos e as demais disposicións en todos os centros docentes, estatais e non estatais, no ámbito da función educativa.
- b) Colaborar cos servizos de planificación no estudo das necesidades educativas e na elaboración e actuación do mapa escolar [...], así como executar investigacións.
- c) Asesorar os profesores [...] sobre os métodos máis idóneos.
- d) Avaliar o rendemento educativo dos centros docentes e os profesores da súa zona [...] en colaboración co Instituto de Ciencias de Educación.
- e) Colaborar coas institucións de ciencias da educación no [...] perfeccionamento e a selectividade do persoal docente.

En 1971 créase a Dirección Xeral de Ordenación Educativa, que asume as competencias pedagóxicas antes repartidas entre as direccións xerais de ensino primario e medio. Así mesmo, para contribuír a conseguir os fins educativos que propoñía a LXE, organizouse o Servizo de Inspección Técnica de Educación (SITE), con diversas funcións técnicas e pedagóxicas, ao se apostar pola avaliación de centros docentes e profesorado (Camacho, 2014).

Estando vixente o Decreto 664/1973, do 22 de marzo, sobre as funcións do Servizo de Inspección Técnica de Educación, apróbase o Real decreto 657/1982, do 17 de marzo,

regulador da Inspección Técnica do Estado de formación profesional, e créase o corpo especial de inspectores técnicos de formación profesional, o que confirmou a existencia de inspeccións nivelares ata as últimas décadas do século XX (Vera, 2014).

Após a morte de Franco en 1975 e a proclamación de Xoán Carlos I como o seu sucesor na xefatura do Estado, con Carlos Robles Piquer como líder do departamento de Educación e Ciencia someteuse a revisión a LXE, para o que se constituíu unha comisión avaliadora. Logo de analizar os puntos febles desta lei, a dita comisión presenta como recomendación o cumprimento real da existencia dun Servizo de Inspección Técnica e que a súa actuación se centre nas funcións que lle son propias: avaliar o rendemento dos centros, avaliar o profesorado e promover a relación dos centros coas familias. Ademais, considera precisa a colaboración entre a Inspección e os ICE (López del Castillo, 2013).

1.1.3. A Inspección Educativa no período constitucional

O 6 de decembro de 1978 constitúe unha data histórica, ao promulgarse unha nova Constitución. Abórdase o paso dun estado centralista a outro estruturado en comunidades autónomas, as cales gozan de autogoberno para a xestión dos seus intereses (art. 137), polo que pasan a dispoñer dos seus propios servizos de inspección (Mayorga, 1999). Isto fixo necesario que o ministerio con competencias en educación crease unha Alta Inspección, regulada polo Real decreto do 6 de marzo de 1981 (López del Castillo, 2013).

A evolución social e política fai imprescindible daquela a publicación de novos programas que incorporasen os valores establecidos na Constitución, e así xurdiron en 1981 os programas renovados. Na súa redacción interviñeron máis de douscentos profesores e inspectores de diversos niveis, e unha vez elaborados foron sometidos a consulta pública. Estableceron unhas ensinanzas mínimas, obrigatorias para todo o Estado español. A denominada Educación Xeral Básica (EXB) pasou a dividirse en ciclos (inicial, medio e superior) en vez de por cursos. Pero un dos feitos que máis chamou a atención foron as normas sobre avaliación, que trataban de erradicar a obsesión polas cualificacións e as substituían por unha indicación analítica coas expresións de “progresa adecuadamente” ou “necesita mellorar” (López del Castillo, 2013).

En 1980 créase o corpo especial de inspectores técnicos de formación profesional (Lei 31/1980, do 21 de xuño) (Mayorga, 1999). Por primeira vez constitúese un corpo unificado que supervisa todo o ensino non universitario (Camacho, 2014).

En 1984 o Goberno socialista decidiu suprimir a inspección profesional. Xa que logo, a Inspección pasou a ser un corpo “a extinguir” e a desempeñar unha función técnica e asesora. De feito, os movementos de renovación pedagóxica propuxeran no seu primeiro congreso (1983) que “a figura do inspector desapareza e as tarefas de coordinación as realice un equipo da zona correspondente”. A Inspección queda configurada como un servizo eventual e transitorio, os postos non serían fixos e estarían cubertos por funcionarios docentes (López del Castillo, 2013) ata o retorno do corpo de inspectores de Educación coa publicación da Lei orgánica 9/1995, do 20 de novembro, da participación, a avaliación e o goberno dos centros docentes (LOPEG) en 1995 (Vera, 2014).

En 1990, a Lei orgánica de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE), elevou ata os 16 anos a escolaridade obrigatoria e cambiou a estrutura do sistema educativo (López del Castillo, 2013). A Inspección aparece como un factor que favorece a calidade e a mellora do ensino (art. 55.f), á cal se lle encomendan as seguintes funcións (art. 61):

- a) Colaborar na mellora da práctica docente e do funcionamento dos centros, así como nos procesos de renovación educativa.
- b) Participar na avaliación do sistema educativo.
- c) Velar polo cumprimento das leis, os regulamentos e demais disposicións xerais, no ámbito do sistema educativo.
- d) Asesorar e informar aos distintos sectores da comunidade no exercicio dos seus dereitos e o cumprimento das súas obrigas.

A seguinte Lei orgánica que cómpre mencionarmos é a antedita LOPEG, que ademais de crear o corpo de inspectores, como xa dixemos, dedica o título IV a precisar as súas funcións, as normas de acceso ao corpo, a súa organización e o exercicio das súas competencias. As funcións, resumidamente, son as seguintes: controlar e supervisar o funcionamento de centros públicos e privados; colaborar na mellora da práctica docente e no funcionamento dos centros; participar na avaliación do sistema educativo; velar polo cumprimento das leis; asesorar e orientar aos distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e informar sobre calquera aspecto relacionado co ensino (López del Castillo, 2013). Tamén se crea o novo corpo da Inspección de Educación (CIE) (Mayorga, 1999).

Coa Lei orgánica sobre calidade de educación (2002), a cal non se chegou a aplicar, obsérvase que estas funcións atribuídas na LOPEG aparecen practicamente reiteradas, polo

que parecería que existe un certo consenso sobre as competencias da Inspección (López del Castillo, 2013).

A Lei orgánica de educación (LOE), de 2006, dedícalle o seu título VII (art. 148 a 154) á inspección do sistema educativo. Pódese dicir de acordo con Vera (2014) que:

A LOE considera a Inspección como a garante do cumprimento das leis, dos dereitos e da observancia dos deberes de cantos participan nos procesos de ensino e aprendizaxe, así como da mellora do sistema educativa, e a calidade e equidade do ensino (p. 64)

En canto ás funcións dos inspectores (art. 151 da LOE), modifícanse as funcións emanadas da LOCE e engádeselles un apartado que fai referencia aos seus principios e valores, así como á igualdade de xénero (López del Castillo, 2013). As devanditas funcións serán as seguintes:

- a) Supervisar e controlar, desde o punto de vista pedagóxico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, así como os programas que neles inciden.
- b) Supervisar a práctica docente e a función directiva ,e colaborar na súa mellora continua.
- c) Participar na avaliación do sistema educativo e dos elementos que o integran.
- d) Velar polo cumprimento, nos centros educativos, das leis, os regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten ao sistema educativo.
- e) Velar polo cumprimento e a aplicación dos principios e valores recollidos nesta lei, incluídos os destinados a fomentar a igualdade real entre homes e mulleres.
- f) Asesorar, orientar e informar os distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas.
- g) Emitir os informes solicitados polas administracións educativas respectivas ou que deriven do coñecemento da realidade propio da inspección educativa, a través das canles regulamentarias.
- h) Calquera outra que lle sexa atribuída polas administracións educativas, dentro do ámbito das súas competencias.

Na Lei orgánica para a mellora da calidade educativa (LOMCE), de 2013, non se fixo ningunha modificación nas funcións da Inspección. Porén, na Lei orgánica 3/2020, do

29 de decembro, pola que se modifica a Lei orgánica 2/2006 (LOMLOE) modifícanse as letras a) e h) do art. que antes reflectimos, as cales quedan da seguinte maneira:

- a) Supervisar, avaliar e controlar, desde o punto de vista pedagóxico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, así como os proxectos e programas que desenvolvan, con respecto ao marco de autonomía que esta lei ampara. [...]
- h) Orientar os equipos directivos na adopción e o seguimento de medidas que favorezan a convivencia, a participación da comunidade educativa e a resolución de conflitos, impulsando e participando, cando fose necesario, nos procesos de mediación.

1.2. Marco normativo actual da Inspección de Educación

Actualmente, a Inspección Educativa réxese pola Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, modificada pola Lei orgánica 3/2020, do 29 de decembro, en concreto, o título VII (art. 148 ao 154). No art. 148 expónse o seguinte:

1. É competencia e responsabilidade dos poderes públicos a inspección do sistema educativo.
2. Correspóndelles ás administracións públicas competentes ordenar, regular e exercer a inspección educativa dentro do respectivo ámbito territorial.
3. A inspección educativa realizarase sobre todos os elementos e aspectos do sistema educativo, co fin de asegurar o cumprimento das leis, a garantía dos dereitos e a observancia dos deberes de cantos participan nos procesos de ensino e aprendizaxe, a mellora do sistema educativo e a calidade e equidade do ensino.

A continuación aparecen un capítulo dedicado á Alta Inspección (art. 149 e 150), que lle corresponde ao Estado; e outro capítulo sobre a inspección educativa (art. do 151 ao 154). Por tanto, a LOMLOE consta de sete artigos que expoñen os principios que rexen as funcións, atribucións e organización da Inspección Educativa.

1.2.1. Distribución de competencias

Para comprender o funcionamento da Inspección Educativa en Galicia cómpre apoiarnos na norma suprema do Estado español, a Constitución. En concreto, o seu art. 27

fai referencia á Inspección ao dispoñer que “os poderes públicos inspeccionarán e homologarán o sistema educativo para garantir o cumprimento das leis”.

Así mesmo, debemos ter en conta a distribución de competencias entre o Estado e as comunidades autónomas. O art. 148 da Constitución recolle as competencias que poden asumir as autonomías, entre as cales a 17.^a é “o fomento da cultura, da investigación e, de ser o caso, do ensino da lingua da comunidade autónoma”. Por outra banda, no art. 149 descríbense as materias en que o Estado ten competencia exclusiva, e, con respecto ao tema que nos compete, no n.º 30 do apartado 1 inclúese a “regulación das condicións de obtención, expedición e homologación de títulos académicos e profesionais e normas básicas para o desenvolvemento do art. 27 da Constitución co fin de garantir o cumprimento das obrigas dos poderes públicos nesta materia”.

O Estatuto de autonomía de Galicia expón no art. 31 que:

É da competencia plena da Comunidade Autónoma galega o regulamento e administración do ensino en toda a súa extensión, niveis e graos, modalidades e especialidades, no ámbito das súas competencias, sen prexuízo do disposto no art. 27 da Constitución e nas leis orgánicas que, conforme ao apartado primeiro do art. 81 da mesma, o desenvolvan, das facultades que lle atribúe ó Estado o número 30 do apartado 1 do art. 149 da Constitución e da alta inspección precisa para o seu cumprimento e garantía.

De acordo con Galicia (2017), debemos chegar á conclusión de que as competencias en materia de educación son compartidas entre o Estado e as comunidades autónomas. Por outra parte, co fin de completar axeitadamente esta delimitación, o Ministerio de Educación e Formación Profesional exerce a inspección educativa no seu ámbito territorial de xestión, que comprende as cidades autónomas de Ceuta e Melilla (onde a inspección educativa se leva a cabo por medio do Servizo de Inspección de cada unha das cidades), e que afecta aos centros e programas educativos no exterior, ás ensinanzas de formación profesional impartidas en centros docentes militares e ás aulas itinerantes en circos, onde a inspección educativa se desenvolve por medio da Inspección Central do Departamento (Fernández González, 2017).

Como xa dixemos, na LOMLOE isto reflíctese no título VIII, en que se lle encomenda á inspección educativa o apoio á elaboración dos proxectos educativos e a

autoavaliación dos centros escolares, como peza clave para a mellora do sistema educativo. Ao Estado correspóndelle a Alta Inspección (art. 148 da LOMLOE).

1.2.2. Alta Inspección

Galván (2011) describe a Alta Inspección coas seguintes palabras:

A Alta Inspección de Educación, ten presenza en todas e cada unha das comunidades autónomas en que se organiza o Estado. Está dirixida funcionalmente pola Dirección Xeral de Cooperación Territorial e Alta Inspección, e coordinada inmediatamente pola Subdirección Xeral de Alta Inspección. É un dos medios que o Ministerio de Educación e Ciencia ten, dentro das súas competencias, para dirixir e xestionar a política e o sistema educativo de España. A súa acción, aínda que está subordinada á Administración central do Estado, require unha cooperación franca e leal coas comunidades autónomas e, daquela, é un factor moi importante de solidariedade social e estrutura política do Estado. (p. 2)

Así mesmo, como se explica no art. 149 da LOMLOE:

Correspóndelle ao Estado a Alta Inspección educativa, para garantir o cumprimento das facultades que lle están atribuídas en materia de ensino nas comunidades autónomas, a observancia dos principios e normas constitucionais aplicables e demais normas básicas que desenvolven o art. 27 da Constitución. (p. 122929)

Segundo o art. 150 da mesma lei as competencias da Alta Inspección son as seguintes:

1. No exercicio das funcións que están atribuídas ao Estado, corresponde á Alta Inspección:
 - a) Comprobar o cumprimento dos requisitos establecidos polo Estado na ordenación xeral do sistema educativo en canto a modalidades, etapas, ciclos e especialidades de ensino, así como en canto ao número de cursos que en cada caso corresponda.
 - b) Comprobar a inclusión dos aspectos básicos do currículo dentro dos currículos respectivos e que estes se cursan de acordo co ordenamento estatal correspondente.
 - c) Comprobar o cumprimento das condicións para a obtención dos títulos correspondentes e dos seus efectos académicos ou profesionais.

d) Velar polo cumprimento das condicións básicas que garantan a igualdade de todos os españois no exercicio dos seus dereitos e deberes en materia de educación, así como dos seus dereitos lingüísticos, de acordo coas disposicións aplicables.

e) Verificar a adecuación da concesión das subvencións e bolsas financiadas con cargo aos orzamentos xerais do Estado aos criterios xerais que establezan as disposicións do Estado.

2. No exercicio das funcións de alta inspección, os funcionarios do Estado gozarán da consideración de autoridade pública para todos os efectos, podendo solicitar nas súas actuacións a colaboración necesaria das autoridades do Estado e das comunidades autónomas para o cumprimento das funcións que lles están encomendadas.

3. O Goberno regulará a organización e réxime de persoal da Alta Inspección, así como a súa dependencia. Así mesmo, o Goberno, consultadas as comunidades autónomas, regulará os procedementos de actuación da Alta Inspección.

As ditas atribucións son desenvolvidas pola Secretaría de Estado de Educación e Formación Profesional, seguindo o Real decreto 1045/2018, do 24 de agosto, polo que se desenvolve a estrutura orgánica básica do Ministerio de Educación e Formación Profesional, en que establece que deben realizar “as funcións previstas na normativa vixente correspondentes á alta inspección do Estado” (art. 2.1).

A Subdirección Xeral de Inspección (dependente da Dirección Xeral de Avaliación e Cooperación Territorial, que á súa vez pertence á Secretaría de Estado de Educación e Formación Profesional) (véxase o Anexo 1, coa estrutura do Ministerio de Educación e Formación Profesional) exerce as seguintes funcións (art. 3 do Real decreto 1045/2018):

j) O seguimento das disposicións e os actos das comunidades autónomas en materia educativa non universitaria, e a adopción ou proposta de medidas derivadas do exercicio das funcións de alta inspección do Estado en materia de ensino.

k) O exercicio da función inspectora educativa no ámbito das competencias do Departamento.

1.2.3. Inspección Educativa en Galicia

En Galicia, de acordo co art. 2.1 do Decreto 99/2004, do 21 de maio, polo que se regula a organización e o funcionamento da Inspección Educativa e o acceso ao corpo de inspectores de Educación na Comunidade Autónoma de Galicia:

A consellería competente en materia de educación, no desempeño das súas atribucións, exercerá a inspección sobre todos os centros docentes, servizos, programas e actividades que integran o sistema educativo de Galicia, tanto de titularidade pública como privada, en todos os niveis educativos, co fin de asegurar o cumprimento das leis, contribuír á mellora do sistema educativo, á calidade do ensino, así como á garantía dos dereitos e á observancia dos deberes de cantos participan nos procesos de ensino e aprendizaxe.

A Inspección Educativa será exercida polas administracións educativas a través de funcionarios públicos do corpo de inspectores de Educación, así como os pertencentes ao extinguido corpo de inspectores ao servizo da Administración educativa creado pola Lei 30/1984, do 2 de agosto, de medidas para a reforma da función pública, modificada pola Lei 23/1988, do 28 de xullo, que non optaran no seu momento á súa incorporación ao corpo de inspectores de Educación (art. 152 da LOE).

A Inspección Educativa en Galicia réxese pola seguinte normativa:

- O xa mencionado Decreto 99/2004, que se organiza en catro capítulos:

I. Disposicións xerais;

II. Organización e funcionamento;

III. Acceso e provisión de prazas (derogado implicitamente polo Real decreto 276/2007);

IV. Formación e perfeccionamento de inspectores.

- A Orde do 13 de decembro de 2004 pola que se desenvolve o Decreto 99/2004.

1.3. Finalidade e funcións da inspección

O art. 148.3 da LOMLOE sinala que a Inspección Educativa conta cunha tripla finalidade:

1. Asegurar o cumprimento das leis, a garantía dos dereitos e a observancia dos deberes de cantos participan nos procesos de ensinanza e aprendizaxe;
2. A mellora do sistema educativo;
3. A calidade e equidade do ensino.

Para conseguir estes fins, a Inspección Educativa debe levar a cabo distintas funcións. Soler (1993) define as funcións dos inspectores como “os quefaceres mediante os que os inspectores cumpren coa finalidade que teñen encomendada” (p. 23 – 24). Salgado (2009), pola súa vez, refírese a elas como “o que se considera necesario que este órgano faga para cumprir a súa finalidade”, é dicir, “as concrecións operativas que a Administración considera que debe realizar o devandito órgano para cumprir a finalidade que ela mesma lle fixa” (p. 44).

Segundo Moratalla (2017) e Blanco (2018) estas funcións poden agruparse en tarefas de supervisión e control, de avaliación e de asesoramento e de información. Para esta clasificación utilizaremos as funcións establecidas polo art. 151 da LOMLOE.

1.3.1. Funcións de control e supervisión

Nesta categoría inclúense as seguintes funcións (art. 151 da LOMLOE):

- a) Supervisar e controlar, desde o punto de vista pedagóxico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, así como os proxectos e programas que desenvolvan, con respecto ao marco de autonomía que esta lei ampara.
- b) Supervisar a práctica docente e a función directiva e colaborar na súa mellora continua.
- [...]
- d) Velar polo cumprimento nos centros educativos das leis, os regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten ao sistema educativo.
- e) Velar polo cumprimento e a aplicación dos principios e valores recollidos nesta Lei, incluídos os destinados a fomentar a igualdade real entre homes e mulleres.

Desde o punto de vista xurídico, o control podería definirse como un proceso organizado e sistemático mediante o cal a Administración comproba ou se asegura de que os elementos inspeccionados se ateen ao establecido na regulación ou normativa de referencia; pode requirir, no caso contrario, os axustes ou as correccións oportunos.

A supervisión, pola súa vez, poderíase entender como un sistema de observación regular dos elementos e suxeitos que interveñen no proceso educativo, que permite levar un rexistro das actuacións realizadas, a partir do cal se extraen os datos necesarios para avaliar o seu funcionamento e o cumprimento dos seus fins, metas ou obxectivos (Galicia, 2017). Ten un aspecto funcional importante, ao contribuír a mellorar os procesos xerais de funcionamento dos centros educativos, á actuación do profesorado e dos equipos directivos; e servir para coñecer as condicións en que funcionan os centros, servizos e programas educativos, amais de colaborar na planificación xeral dos centros educativos e promover e facilitar os intercambios de experiencias entre centros (Moratalla, 2017).

Segundo Alcalá (2018a), a Inspección de Educación necesita un modelo de supervisión flexible e dinámico para poder acompañar os centros nos procesos de cambio e avaliar os resultados obtidos. É dicir, un padrón de actuación que permita aos inspectores ter unha relación continuada cos centros, que xere o clima de confianza que cómpre para ofrecerlles oportunidades con impacto nas aprendizaxes do alumnado e que supoñan melloras na calidade dos centros.

Así, a Inspección de Educación debe desenvolver novas formas de supervisión que impulsen a autonomía organizativa e pedagóxica dos centros, apoiem o desenvolvemento de proxectos innovadores e avalíen o impacto que teñen na educación dos estudantes. Para logralo, necesita coñecer a cultura de aprendizaxe dos centros, con vistas a adaptar as súas funcións ás novas realidades destes. Así mesmo debe realizalas con máis profundidade e maior impacto, e garantir que o alumnado reciba unha educación de calidade. Con todo, este cambio só é posible se o traballo dos inspectores potencia unha autonomía real das escolas, que permita aos equipos directivos adecuar os seus proxectos ás necesidades do contexto e ás demandas, os intereses e as expectativas dos alumnos (Alcalá, 2018a).

A supervisión, así entendida, é un proceso complexo que implica un cambio nas tarefas que habitualmente levan a cabo os inspectores. Cómpre deixar atrás modelos baseados na supervisión documental e administrativa, co obxecto de que centren os seus esforzos en ser axentes que contribúan á transformación da escola. Para logralo, necesítase apoio normativo, precísanse inspectores cunha maior formación pedagóxica e cun amplo coñecemento das técnicas de supervisión educativa. Tamén é imprescindible estar en contacto cos centros, non só co equipo directivo, senón cos equipos docentes, para coñecer como se producen os procesos de ensino e aprendizaxe nas aulas (Alcalá, 2018a).

1.3.2. Funcións de avaliación

A seguinte función correspóndese coa avaliación (art. 151 da LOE):

c) Participar na avaliación do sistema educativo e dos elementos que o integran.

Casanova (2005) considera que a avaliación é unha función clave para manter a mellora permanente do sistema educativo. A avaliación consiste na recollida de información relevante sobre o obxecto que se pretende avaliar, coa finalidade de emitir un xuízo de valor que axude ao seu coñecemento e oriente á posterior toma de decisións.

Vázquez Cano (2017) engade que a avaliación realizada polos inspectores debe favorecer unha cultura da autoavaliación nos destinatarios, que permita a retroalimentación e a mellora permanente do sistema nos seus diversos niveis. De acordo con este autor, para que a Inspección Educativa desenvolva o seu labor é preciso que realice estas avaliacións:

- Avaliación de docentes na fase de prácticas: trátase de comprobar se os docentes que superaron os procesos selectivos de ingreso á función pública teñen a capacidade didáctica necesaria para desempeñar este traballo. A avaliación non só se limitaría a un requisito burocrático, pois é preciso que se realice mediante o seguimento do traballo desenvolvido polos docentes durante un tempo determinado, e nela intervirían tamén os títulos de prácticas e a dirección dos centros.
- Avaliación de docentes funcionarios de carreira: valorar as capacidades necesarias para o posto (función docente ou función directiva), ben como aos directores que queren consolidar o complemento específico de dirección.
- Avaliación interna de centros, servizos e programas educativos: avaliar o propio funcionamento do centro e os resultados alcanzados ao final de cada curso escolar.

Aínda que a Inspección Educativa non realiza a avaliación interna dos centros, os inspectores, a raíz destes resultados, poden dar orientacións para que os centros establezan plans de mellora con propostas de intervención concretas, que potencien a autonomía organizativa e pedagóxica e aumenten a participación da comunidade educativa.

- Avaliación externa de centros, servizos e programas educativos: contribuír á mellora da actividade dos centros educativos mediante a visita ás aulas e mediante reunións cos órganos de goberno e de coordinación docente (Casanova, 2005).

Os inspectores de Educación, no marco das tarefas de supervisión e control que realizan de maneira habitual nos centros educativos asignados, tamén avalían, de maneira indirecta, o funcionamento de cada centro. Isto comporta necesariamente o preceptivo asesoramento aos centros, co obxecto de mellorar a súa organización (Vázquez Cano, 2017) e a planificación de accións dirixidas á orientación e á reflexión sobre os diferentes elementos que integran a intervención nos centros educativos (Casanova, 2005). Os inspectores de Educación colaboran activamente con outras unidades da Administración educativa, a través de comisións, algunhas das cales supoñen unha avaliación externa dos centros docentes (Vázquez Cano, 2017).

A gran relevancia desta función para a Inspección Educativa é que alcanza a todos os elementos e axentes do sistema educativo. Isto supón que a función de avaliación se converte na estratexia fundamental para conseguir unha educación de calidade, ao se atinxir unha optimización do rendemento de todos os elementos do sistema, a través da mellora dos resultados e os procesos educativos (Vázquez Cano, 2017).

1.3.3. Funcións de asesoramento e información

Baixo a categoría de asesoramento e información incluimos as seguintes funcións extraídas do art. 151 da LOE:

e) Asesorar, orientar e informar os distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas.

[...]

g) Emitir os informes solicitados polas administracións educativas respectivas ou que se deriven do coñecemento da realidade propio da inspección educativa, a través das canles regulamentarias.

h) Orientar aos equipos directivos na adopción e o seguimento de medidas que favorezan a convivencia, a participación da comunidade educativa e a resolución de conflitos, a impulsar e participar, cando for necesario, nos procesos de mediación.

O asesoramento é un proceso de axuda en que por medio da interacción se busca a solución ou a mellora dun problema ou unha necesidade existente. Así mesmo, debe contribuír ao progreso do desenvolvemento da supervisión e a avaliación, ademais de procurar unha modificación, para o seu perfeccionamento, dos elementos cunha valoración

negativa (Vázquez Cano, 2017). Arestora, segundo Galicia (2017), o tipo de asesoramento, orientación ou información que solicitan os centros e membros da comunidade educativa refírese á aplicación da normativa escolar e da conexas ao ámbito escolar (por exemplo, as responsabilidades legais dos centros, como actuar con pais separados ou divorciados, a protección de datos dos estudantes etc.) (Moratalla, 2017)

Segundo Antúnez (2009), o asesoramento é unha tarefa desexada por ambas as partes, aínda que na práctica é pouco frecuente debido á escaseza de inspectores e de que se lles encomendan todo tipo de encargos a miúdo improvisadas e presentadas de forma repentina. Na educación escolar, constitúe un proceso de axuda consentida e de acompañamento mediante accións orientadas á mellora das prácticas profesionais dos docentes, dos directivos e do persoal técnico dos servizos e centros escolares. Así mesmo, cómpre que o asesoramento estea orientado polos valores que resultan fundamentais para a vida nas sociedades democráticas: liberdade, respecto, xustiza e equidade, especialmente.

Por outra parte, a información pódese considerar como un elemento que forma parte do proceso de asesoramento. Neste sentido, os inspectores posúen información relevante e actualizada sobre o estado do sistema educativo. Ademais, o seu coñecemento dos centros docentes e da normativa fai que poidan achegar información a todos os sectores da comunidade: familias, profesorado, alumnado, persoal docente, entre outros (Vázquez Cano, 2017).

Así mesmo, a Inspección Educativa debe mediar en situacións de conflito, pois os inspectores coñecen o modelo curricular xeral e a lexislación que regula os dereitos e deberes de todos os membros da comunidade educativa, así como os principios que rexen o centro educativo. Isto permítelles ter a autoridade legal e moral suficiente para contribuír a obxectivar os conflitos e propoñer solucións (Moratalla, 2017).

No tocante á emisión de informes, ben sexan solicitados pola Administración ou deriven de situacións das que se teña coñecemento no ámbito das súas actuacións, a Inspección Educativa é a encargada de informar ós responsables educativos para que poidan tomar decisións axeitadas no campo da política educativa: necesidades do profesorado, escolarización extraordinaria do alumnado, suficiencia e adecuación das instalacións, equipamentos e programas educativos etc. (Vázquez Cano, 2017).

1.3.4. Desenvolvemento das funcións

Nesta epígrafe afondamos sobre o desenvolvemento das funcións inspectoras recollendo ideas e valoracións de diversos autores. En primeiro lugar, xustifícase o feito de que, aínda que as funcións da Inspección se agrupan baixo categorías, realmente son levadas a cabo de forma integrada, e explícase de que maneira e en que momento se deben efectuar estas funcións. Deseguido preséntase a caracterización das funcións da Inspección realizada por Silva (2008). Por último, baixo o título “Cambios na realización das funcións”, recóllense as reflexións de Castán (2016), Antúnez (2009) e Alcalá (2018a) sobre a realización de funcións relevantes, pero ás cales cómpre que se lles realicen modificacións para se desenvolveren de forma diferente a como o fan na actualidade.

1.3.4.1. Integración das funcións da Inspección

Os inspectores, no desenvolvemento das súas funcións, teñen que controlar; controlar é coñecer, e, ao coñecer, faise necesario asesorar para introducir melloras. Isto quere dicir que as funcións que teñen asignadas non se exercen de maneira independente, senón que no seu traballo diario se mesturan a supervisión, o control, a avaliación e o asesoramento, e a información á comunidade educativa (Moratalla, 2017).

Así, as funcións atribuídas á Inspección poden parecer ambivalentes, contraditorias entre si ou dificilmente conxugables no mesmo lugar e tempo. Non obstante, se as analizamos como proceso de intervención, estas accións en si mesmas pódense definir como un modelo global de intervención, en que a Inspección ten a obriga de servir con obxectividade, actuar con eficacia, de maneira coordinada e en cooperación coas outras administracións, de modo eficiente e ao servizo da cidadanía (Estañán, 2014).

Sobre o como e cando do exercicio das súas funcións, o control debe ter lugar con carácter preventivo e de maneira colaborativa co centro, cun maior investimento de tempo en planificar, informar, orientar e asesorar os centros do que no control e a supervisión *a posteriori* dos documentos elaborados. Despois dese control preventivo, conviría guiar e orientar o proceso potenciando o autocontrol, a supervisar cun menor custo de tempo os resultados. Compartindo cos centros os obxectivos das actuacións, os materiais e os instrumentos de supervisión, foméntase que sexan autónomos, responsables, competentes en materia de autoavaliación e mellora, que se impliquen e comprometan cos seus procesos educativos e coa súa comunidade educativa. Con isto, a Inspección consegue exercer con

máis profundidade as súas funcións de control, supervisión, avaliación e asesoramento, alén de que estas actuacións sexan máis significativas para os centros, pois implícaos nos obxectivos finais das súas actuacións, que son os da mellora (Estefanía, 2017).

Para levar a cabo as distintas funcións, Alcalá (2018b) diseña un plan de actuación en tres fases de desenvolvemento:

- Fase inicial, en que o inspector asesore sobre as liñas metodolóxicas e organizativas de centro, e os proxectos que se poden desenvolver, tendo en conta as necesidades da comunidade educativa.
- Fase intermedia de seguimento: en que o inspector, en contacto directo cos equipos docentes, e logo de visitar as aulas, colabore na posta en marcha de procesos de innovación, e garanta a coherencia entre as formulacións establecidas nos proxectos e nos procesos de ensino e aprendizaxe que teñen lugar nas aulas.
- Fase final de avaliación: a Inspección debe ser rigorosa á hora de avaliar os proxectos que se levan a cabo para garantir que beneficien ao alumnado.

1.3.4.2. Caracterización das funcións inspectoras

Silva (2008) conclúe a súa investigación sobre a inspección escolar en Cataluña coa seguinte caracterización das funcións inspectoras:

- *A Inspección ten as súas funcións claramente establecidas, pero son de natureza moi diversa. Ao analizar cada unha das funcións que lle son asignadas, veremos que todas teñen valor por si mesmas e, en conxunto, contribúen claramente á mellora dos resultados educativos. Porén, na práctica cotiá dilúense e non se realizan coa profundidade que se espera.*
- *A cantidade e a variedade das demandas que chegan á Inspección afectan á calidade da súa implicación en cada un dos seus ámbitos de actuación. Cunha forte relación coa afirmación anterior, obsérvase que as actuacións da Inspección están relacionadas con diversos ámbitos: pedagóxico, administrativo, dos recursos, dos servizos e do goberno dos centros, polo que aos inspectores se lles pide que dean resposta á infinidade de demandas que se xeran cada día dentro das distintas áreas.*

Alcalá (2018a) cre que non é posible chegar a efectuar con rigor e profesionalidade tantas actuacións. Por iso, cómpre concretar e colocar a

intervención nos centros educativos como o foco principal do traballo da Inspección. É dicir, partir das necesidades que xorden nas aulas e romper coa cantidade inxente de tarefas burocráticas e administrativas que se lles demanda que leven a cabo aos inspectores.

- *A avaliación externa resulta pouco satisfactoria.* Os inspectores recoñecen que achegan información valiosa, mais insuficiente; é dicir, cómpre revisar os ámbitos que son avaliados, identificar as causas dos problemas, ter un maior coñecemento do funcionamento das institucións escolares e realizar esta actividade con maior profundidade.
- *A Inspección está pouco articulada como organización.* As accións que os inspectores levan a cabo regularmente son individuais, polo que non adoitan ter referencias suficientes acerca do seu traballo. Como consecuencia, o exercicio das funcións garda relación directa coa persoa e co estilo de traballo, non cunha función profesional. Entenden, xa que logo, que precisan xerar espazos que promovan o intercambio de experiencias.
- *A autonomía de que dispoñen non é suficiente para tomar decisións.* É dicir, cómpre reflexionar se coa autonomía de que dispoñen poden impulsar innovacións ou aplicar a normativa en caso necesario.

1.3.4.3. Cambios na realización das funcións

Castán (2016), Antúnez (2009) e Alcalá (2018a) reflexionan sobre aquelas funcións que inciden directamente no funcionamento dos centros e nas tarefas docentes, e que si existen a intervención da Inspección, mais de forma moi distinta a como se realiza actualmente:

- *As reclamacións:* con respecto ás reclamacións, Castán (2016) explica que a Inspección de Facenda ou a Inspección de Traballo teñen potestade administrativa, é dicir, poden resolver e ditar resolucións. Non obstante, os inspectores de Educación só poden facer informes, non vinculantes, que sempre resolve unha

autoridade administrativa. Alega que entrarían dentro das súas funcións, xa que se trata de asegurar o cumprimento da lexislación.

- Formación de docentes: outro dos ámbitos de actuación da Inspección Educativa debe ser a formación de docentes, tanto na universidade como nos centros de formación do profesorado (Castán, 2016)
- Formación de directores: Castán (2016) avoga por potenciar esta función, aínda que xa aparece recollida no ámbito lexislativo en relación co curso de formación sobre o desenvolvemento da función directiva (como se recolle no art. 3 do Real decreto 894/2014). Antúnez e Silva (2020), pola súa vez, valoran a Inspección Educativa como unha instancia idónea para favorecer a formación para a dirección escolar dentro dos centros, porque se trata dun colectivo profesional que está en contacto cos directores e coñece as súas limitacións e dificultades.
- Análise dos programas de formación: aínda que se lles concede un protagonismo apenas perceptible nestas tarefas, a proximidade dos inspectores aos centros escolares e o contacto frecuente que manteñen con eles proporcionan múltiples oportunidades para reunir información que axude a calibrar os efectos dos programas de formación e a mellorar tanto o seu deseño como a súa implementación (Antúnez, 2009).
- Realización de informes sobre a situación escolar: os informes técnicos poden axudar a orientar e valorar as políticas educativas, pois a diferenza do que acontece cos informes do Consello Escolar do Estado ou das comunidades autónomas, que se basean en datos estatísticos, nos dos inspectores a súa relación próxima cos centros posibilita achegar outros elementos de análise: enquisas, observacións, entrevistas e rexistros documentais dos centros, que enriquecerían o estudo. Tales informes poden versar, entre outros, sobre os seguintes temas: situación da convivencia escolar, valoración de resultados académicos ou da implantación de programas educativos relacionados coas TIC, lingüísticos... (Castán, 2016).
- Investigación educativa: Castán (2016) fai referencia á importancia de que os inspectores contan cunha ampla formación académica, que inclúa o doutoramento, aínda que non sexa un requisito de ingreso no corpo, para desenvolver axeitadamente tarefas de investigación, que tamén serían de relevancia, pola posibilidade de partir da realidade das aulas. Ademais, terían que dispoñer de tempo

para facer tales estudos. Hai dúcias de campos en que a avaliación feita por equipos de traballo da Inspección podería achegar investigación de calidade, na liña dos exemplos proporcionados no punto anterior (realización de informes sobre a situación escolar).

- Activación da participación das familias: cómpre que a Inspección se converta nun elemento que incite ás familias a se involucraren de forma efectiva na educación dos seus fillos (Alcalá, 2018a).

1.3.5. Atribucións

Os inspectores de Educación, no exercicio das súas funcións, terán as seguintes atribucións (art. 153 da LOMLOE):

a) Coñecer, supervisar e observar todas as actividades que se realicen nos centros, tanto públicos como privados, aos cales terán libre acceso.

Con esta atribución preténdese comprobar e conseguir o cumprimento da legalidade, amais de contribuír á mellora dos procesos (Vázquez Cano, 2017).

b) Examinar e comprobar a documentación académica, pedagóxica e administrativa dos centros.

Os inspectores terán acceso a esta documentación dos centros educativos, tanto públicos como privados, e dos servizos educativos. Nos centros sostidos con fondos públicos tamén terán acceso á documentación de carácter económico. Os inspectores adoitan supervisar a documentación de oficio como unha tarefa ordinaria de control (Vázquez Cano, 2017).

c) Recibir dos restantes funcionarios e responsables dos centros e servizos educativos, públicos e privados, a necesaria colaboración para o desenvolvemento das súas actividades, para cuxo exercicio os inspectores terán a consideración de autoridade pública.

A presenza dos inspectores nos centros educativos ten a finalidade de comprobar que o seu funcionamento é correcto e se axusta á legalidade. Para isto, poden requirir dos traballadores a información oportuna, alén de que se realicen, de ser o caso, as accións necesarias para corrixir ou mellorar as eivas que detecten. Terán acceso á documentación dos centros educativos tanto públicos como privados (Moratalla, 2017).

O feito de que aos inspectores se lles conceda a consideración de autoridade pública implica que as declaracións, os informes e as actas (este documento ten valor probatorio) que fagan teñen presunción de veracidade; como contrapartida, sufrirán sancións máis graves de se exceder nas súas funcións, e poden ser acusados de falsidade ou abuso de autoridade (Piñel, 2019).

Para responder a esta atribución, os inspectores válense da visita de inspección, que segundo Secadura (2008) é unha técnica supervisora e medio insubstituíble para a súa actuación ordinaria, como recurso, non como fin. As visitas de inspección aos centros educativos adoitan estar planificadas e responder a obxectivos determinados previamente, coa excepción daquelas cuxa causa é unha situación particular, incidental, nun centro.

d) Participar nas reunións dos órganos colexiados ou de coordinación docente dos centros, respectando o exercicio da autonomía que a lei lles recoñece, así como formar parte de comisións, xuntas e tribunais, cando así se determine.

A Inspección Educativa ten o deber de formar parte de xuntas, comisións, consellos e tribunais, mesmo de ocupar a presidencia, sempre que sexa proposta para iso. Poden formar parte de comisións de baremación dos concursos de traslados de primaria e secundaria; de escolarización; cualificadoras de mestres e profesorado en prácticas; de selección de directores; dos premios extraordinarios de bacharelato; de tribunais de concurso-oposición para corpos docentes etc. (Moratalla, 2017).

e) Elevar informes e facer requirimentos cando se detecten incumprimentos na aplicación da normativa, e levantar actas, xa sexa por iniciativa propia ou por instancia da autoridade administrativa correspondente.

Esta atribución, que ao igual que a anterior non aparecía no texto orixinal da LOE e se engadiu coa LOMLOE, non deixa de ser unha especificación de tarefas que os inspectores xa viñan realizando.

Por último, ao igual que nas funcións, existe unha atribución que recolle todos aqueles casos que poden quedar fóra das premisas anteriores:

f) Calquera outras que lle sexa atribuída polas administracións educativas, dentro do ámbito das súas competencias.

Estas atribucións complétanse nas lexislacións de cada comunidade autónoma. No caso de Galicia, por medio do Decreto 99/2004, do 21 de maio, polo que se regula a

organización e o funcionamento da Inspección Educativa e o acceso ao corpo de inspectores de Educación na Comunidade Autónoma de Galicia, concretamente no art. 6:

- a) Supervisar todos os centros, ensinanzas, etapas, niveis, programas e servizos educativos sen prexuízo de que o inspector do centro ou autoridade superior requiran a intervención dun inspector especialista.
- b) Acceder aos centros docentes públicos e privados, así como aos servizos e instalacións nos que se desenvolven actividades promovidas ou autorizadas pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, co fin de observar e analizar o seu desenvolvemento, para poder valorar a súa organización, funcionamento e rendemento.
- c) Coñecer directamente todas as actividades que se realicen nos centros tanto públicos como privados, e, en concreto, observar o desenvolvemento das actividades docentes e comprobar, se é o caso, mediante os procedementos de avaliación que se determinen, a adecuación do nivel de coñecementos dos alumnos cos establecidos nos respectivos currículos.
- d) Supervisar a documentación académica, económica, psicopedagóxica e administrativa dos centros docentes, tanto públicos como privados, e dos servizos educativos, podendo solicitar informes, documentos e antecedentes que consideren necesarios para poder levar a cabo as súas actuacións, sen máis límites que os establecidos polas leis.
- e) Convocar ou pedir a convocatoria, celebrar e presidir reunións cos diferentes órganos de participación no control e xestión, cos de coordinación docente e cos responsables de programas, así como cos membros dos diferentes centros e sectores da comunidade educativa.
- f) Requirir, a través das canles establecidas, aos responsables dos centros docentes, tanto públicos como privados, para que adecúen a súa organización e funcionamento á normativa vixente.
- g) Acceder, a través das canles establecidas, á información dos outros órganos e servizos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria que sexa necesaria para o exercicio das súas funcións.

- h) Formar parte de comisións, xuntas e tribunais cando así o determine a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- i) Mediar nas situacións de desacordo ou disparidade de criterio que puideran levar a conflitos, formulando propostas de solución ou de posibles alternativas.
- k) Aquelas outras atribucións que se lles encomenden no ámbito das súas competencias.

A Orde do 13 de decembro de 2004, pola que se desenvolve o Decreto 99/2004, engade no seu art. 2 o seguinte:

- a) Remitirlle aos órganos competentes da Administración educativa, por iniciativa propia ou por petición dos ditos órganos, informes, actas, propostas e ditames sobre o estado real da actividade educativa e a súa posible mellora.
- b) Realizar os ditames e estudos técnicos que en materia da súa competencia lles sexan requiridos polos órganos da Administración educativa.
- c) Observar o desenvolvemento da actividade docente para comprobar, por medio dos instrumentos de avaliación axeitados, a eficacia dos procesos e resultados educativos.

1.4. Organización e estrutura da Inspección Educativa

Neste punto recóllense varios aspectos sobre a Inspección: como se organiza, a súa estrutura, o Plan Xeral de Actuación e o acceso ao corpo.

1.4.1. Organización

O art. 154 da LOMLOE regula a organización da Inspección Educativa. Concretamente, especificase que “as administracións educativas regularán a estrutura e o funcionamento dos órganos que establezan para o desempeño da inspección educativa nos seus respectivos ámbitos territoriais”. Por isto, para coñecer a estrutura da Inspección en Galicia, basearémonos no Decreto 99/2004, en cuxo art. 8 se sinala o seguinte:

1. A Inspección Educativa organizarase con criterios de xerarquía, traballo en equipo, profesionalidade, internivelaridade e especialización.

2. A organización territorial da Inspección Educativa, dentro do ámbito provincial, levarase a cabo a través das sedes, sectores e subsectores de Inspección. Cando a Administración educativa o considere necesario poderanse ordenar actuacións de inspección que excedan do ámbito do sector ou da provincia.

O sector educativo é a unidade xeográfica en que exercerán as súas funcións os inspectores de Educación adscritos, que conformarán o equipo de sector. Cada sector dividirase en subsectores integrados por un ou varios concellos limítrofes, coa excepción dos das sete cidades, que son sede da Inspección en por si. Os centros educativos destes concellos distribuiranse de maneira equitativa entre os subsectores do sector correspondente. Á fronte de cada subsector atoparase un inspector coordinador que será o responsable de todos os centros do dito subsector (art. 21 do Decreto 99/2004). Cando a Administración educativa o considere necesario, poderanse ordenar actuacións de inspección que excedan do ámbito do sector ou da provincia (art. 8 do Decreto 99/2004).

Ademais, a Orde do 13 de decembro de 2004 especifica a distribución dos servizos provinciais no seu art. 9:

- Servizo Provincial de Inspección Educativa da Coruña, con 34 inspectores e a seguinte estrutura: sede da Coruña (1 sector e 18 subsectores); sede de Santiago de Compostela (1 sector e 10 subsectores); sede de Ferrol (1 sector e 5 subsectores).
- Servizo Provincial de Inspección Educativa de Lugo, con 15 inspectores e estruturado do seguinte modo: sector de Lugo (1 sector e 14 subsectores).
- Servizo Provincial de Inspección Educativa de Ourense, con 15 inspectores e estruturado do seguinte modo: sede de Ourense (1 sector e 14 subsectores).
- Servizo Provincial de Inspección Educativa de Pontevedra, con 31 inspectores e esta estrutura: sede de Pontevedra (1 sector e 15 subsectores); sede de Vigo (1 sector e 15 subsectores).

Aínda que a normativa distribúe os postos de traballo tal e como os desagregamos, isto difire da información da páxina web da Consellería de Cultura, Educación e Universidade, falando de 71 inspectores/as en total.

En cada Servizo Provincial de Inspección Educativa constituiranse áreas específicas de traballo estruturais e áreas específicas de traballo curriculares (art. 24 do Decreto 99/2004):

- O obxecto das áreas específicas de traballo estruturais é organizar a intervención da Inspección nos campos da avaliación, o control administrativo, a organización escolar, a planificación dos recursos e a escolarización (art. 24 do Decreto 99/2004), así como a normalización lingüística (art. 10 da Orde do 13 de decembro de 2004).
- As áreas específicas de traballo curriculares teñen por obxecto organizar a intervención da Inspección de acordo coas áreas e as materias que integran os currículos do sistema educativo (art. 24 do Decreto 99/2004). No art. 10 da Orde do 13 de decembro de 2004 especificábase: educación preescolar, infantil e primaria, lingua galega, lingua, humanidades, linguas estranxeiras e ensinanzas de idiomas, matemáticas, ciencias, tecnoloxía e formación profesional, educación física e deportes, educación artística, pedagogía e psicoloxía.

Todos os inspectores de Educación estarán adscritos, cando menos, a unha área específica de traballo estrutural e a unha área específica de traballo curricular, en función da súa especialidade, a súa experiencia profesional e a súa formación específica, así como das necesidades de funcionamento da Inspección Educativa (art. 24 do Decreto 99/2004).

Ademais, a Inspección conta con órganos de coordinación e asesoramento (ver Figura 1):

- Xunta de Xefes de Servizo: é o órgano de asesoramento do subdirector xeral de Inspección Educativa e de coordinación entre os servizos provinciais. Integran a Xunta de Xefes de Servizo o subdirector xeral de Inspección Educativa, que a presidirá, os xefes de servizo da Subdirección Xeral de Inspección Educativa e os xefes dos servizos provinciais (art. 25 do Decreto 99/2004). Reunirase preceptivamente con carácter ordinario unha vez ao mes, na Subdirección Xeral de Inspección Educativa (art. 11 da Orde do 13 de decembro de 2004). Terá fundamentalmente as seguintes funcións (art. 25.3 do Decreto 99/2004):
 - a) Asesorar o subdirector xeral de Inspección Educativa na elaboración da proposta do Plan xeral da Inspección.
 - b) Informar o subdirector xeral de Inspección Educativa sobre o desenvolvemento do Plan xeral da Inspección.
 - c) Propoñer criterios para a coordinación das actuacións da Inspección Educativa en Galicia.

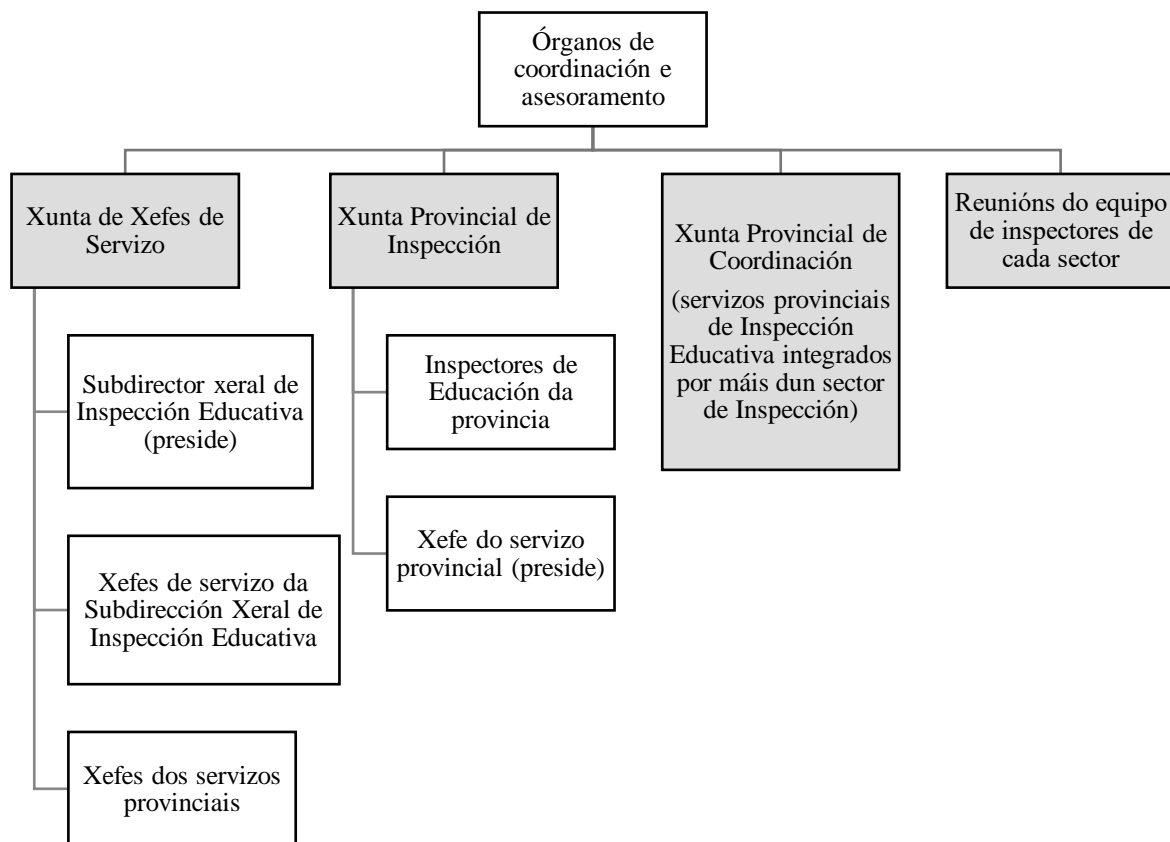
- Xunta Provincial de Coordinación: constituirase nos servizos provinciais de Inspección Educativa integrados por máis dun sector de inspección. Terá como función a de unificar os criterios de actuación e procedementos de traballo da provincia, así como o asesoramento e a colaboración co xefe do servizo provincial correspondente na elaboración do plan provincial de inspección e da memoria anual de funcionamento (art. 26 do Decreto 99/2004).
- Xunta Provincial de Inspección: con función asesora, estará integrada pola totalidade dos inspectores de Educación da provincia, e será presidida polo xefe do correspondente servizo provincial (art. 27 do Decreto 99/2004).
- Reunións do equipo de inspectores de cada sector: terán lugar ordinariamente unha vez a semana, coa finalidade de coordinar as tarefas que inclúa o plan provincial de actuación da Inspección Educativa (art. 11 do Decreto 99/2004).

O inspector coordinador do equipo de sector realizará as seguintes funcións (art. 23 do Decreto 99/2004):

- a) Coordinar no seu sector a realización das tarefas incluídas no Plan provincial da actuación da Inspección Educativa.
- b) Convocar e presidir as reunións do equipo de inspectores do sector.
- c) Informar ao titular da xefatura do Servizo Provincial de Inspección Educativa sobre o desenvolvemento e aplicación do Plan provincial de actuación da Inspección Educativa no seu sector e colaborar no seu seguimento e avaliación.

Figura 1

Órganos de coordinación e asesoramento da Inspección (Decreto 99/2004)



Fonte: Elaboración propia a partir do Decreto 99/2004.

1.4.2. Estrutura

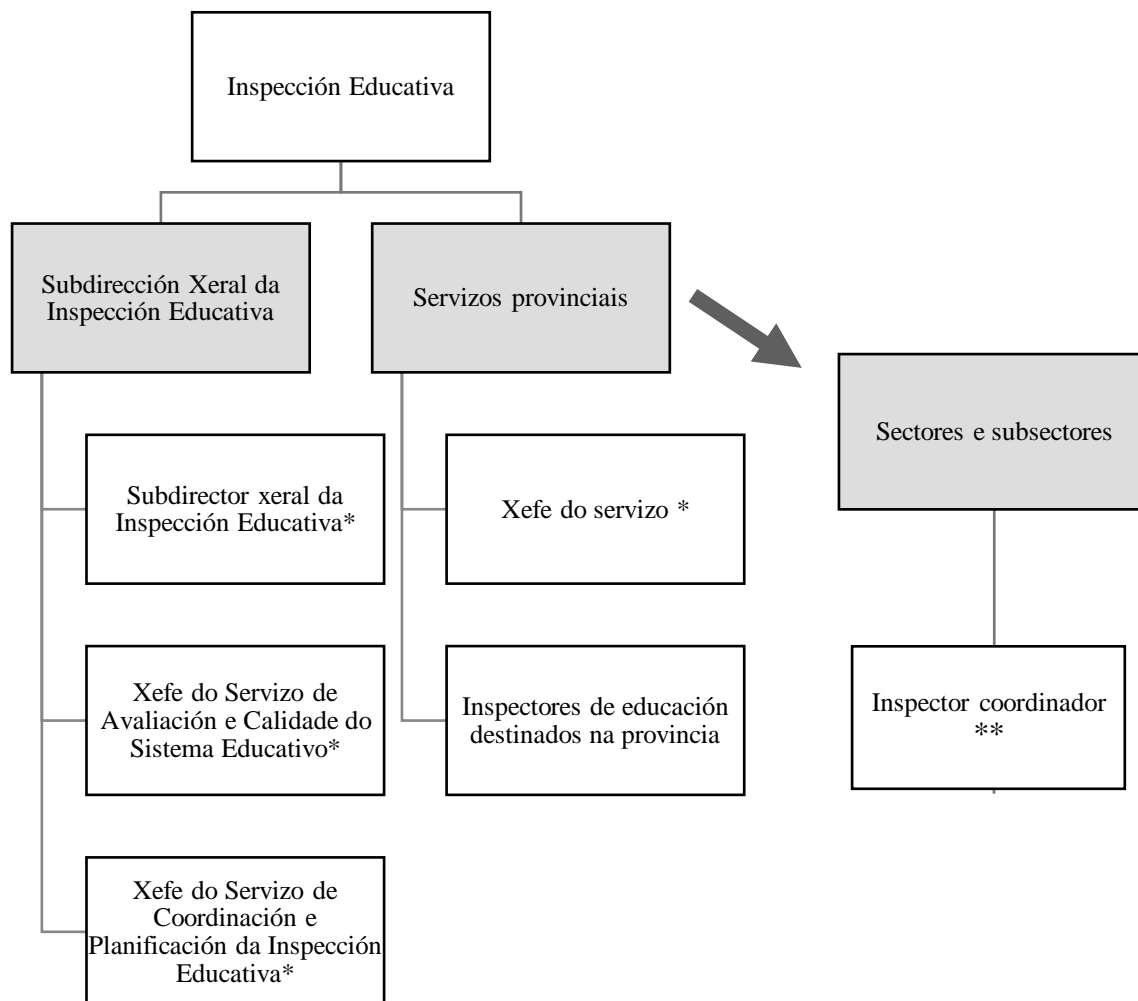
A Inspección Educativa está estruturada, de acordo co art. 7 do Decreto 99/2004, da seguinte maneira (ver Figura 2):

- a) Subdirección Xeral de Inspección Educativa. Constituída polo subdirector xeral de Inspección Educativa, o xefe do Servizo de Avaliación e Calidade do Sistema Educativo, e o xefe do Servizo de Coordinación e Planificación da Inspección Educativa. Poderá determinarse a existencia de inspectores adxuntos, adscritos aos servizos anteriores. Exerce a dirección inmediata e a coordinación das funcións que realiza a Inspección Educativa (art. 11 do Decreto 99/2004).
- b) Servizos provinciais de Inspección Educativa. Cada servizo provincial está integrado polos inspectores de Educación destinados na correspondente delegación provincial da Consellería de Cultura, Educación e Universidade. Funcionalmente,

depondrá do delegado provincial e do subdirector xeral de Inspección Educativa (art. 17 do Decreto 99/2004). En cada servizo provincial haberá un xefe do servizo, que dirixirá, baixo a dependencia do delegado provincial da Consellería, a Inspección Provincial e os recursos humanos e materiais de que dispoña (art. 19 do Decreto 99/2004).

Figura 2

Estrutura da Inspección Educativa



* Será nomeado polo conselleiro de Educación polo procedemento de libre designación, mediante convocatoria pública, entre funcionarios do corpo de inspectores de Educación e do corpo de inspectores ao servizo da Administración educativa, ou funcionarios que reúnan os requisitos para o acceso ao corpo de inspectores de Educación.

** Nomeado polo titular da delegación provincial da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, por proposta do xefe do Servizo Provincial de Inspección, unha vez oído o equipo de inspectores.

Fonte: elaboración propia a partir do Decreto 99/2004.

Á Subdirección Xeral de Inspección, Avaliación e Calidade do Sistema Educativo correspóndenlle, entre outras, as seguintes funcións (art. 12 do Decreto 99/2004):

1. Dirixir e velar polo cumprimento das funcións encomendadas á Inspección Educativa.
2. Elaborar e propoñer, para a súa aprobación, o plan anual da Inspección, así como supervisar o seu cumprimento.
3. Coordinar os servizos territoriais da Inspección Educativa.
4. Propoñer e organizar as actividades de formación e perfeccionamento para os membros da Inspección.

Para o cumprimento das funcións que ten encomendadas, a dita subdirección xeral contará coas seguintes unidades:

- Servizo de Coordinación e Planificación da Inspección Educativa. A este servizo correspóndenlle as seguintes funcións (art. 16 do Decreto 99/2004):
 1. A coordinación do cumprimento das funcións que teñen encomendadas os servizos territoriais da Inspección.
 2. A elaboración do plan de traballo anual da Inspección, de acordo coas prioridades e directrices emanadas das direccións xerais da Consellería.
 3. A supervisión e o seguimento do plan de traballo anual da Inspección.
 4. A proposta e organización de actividades de formación e perfeccionamento para os membros da Inspección.
- Servizo de Avaliación e Calidade do Sistema Educativo. Correspóndenlle, entre outras, estas funcións (art. 15 do Decreto 99/2004):
 - O deseño, a planificación e a execución das accións de avaliación xeral e de mellora da calidade do sistema educativo non universitario de Galicia, que constituirán o seu plan anual de actividades.
 - A elaboración e coordinación dos plans de avaliación dos centros e de mellora da calidade.
 - A elaboración de informes sobre os resultados das avaliacións realizadas.

A maiores, cada provincia poderase dividir en sectores educativos. Á súa vez, cada sector dividirase en subsectores que estarán integrados por un ou varios concellos limítrofes (art. 21, Dec. 99/2004).

1.4.3. Plan xeral de actuación da Inspección Educativa

O Plan xeral de actuación da Inspección Educativa consiste na previsión dos obxectivos que se queren alcanzar durante un prazo medio ou longo, a través dunha serie de actuacións, liñas de traballo, técnicas, etc. Resulta a concreción, para un determinado período, das funcións esenciais da inspección; é dicir, establécese nel unha serie de actuacións en cada situación educativa (sendo esta o conxunto de factores sociais, políticos, económicos e culturais dunha administración concreta) (Barea, 2017).

Na Resolución do 16 de setembro de 2021, da Secretaría Xeral de Educación e Formación Profesional, *pola que se establece o Plan xeral da Inspección Educativa do curso 2021/22* defínese da seguinte maneira:

É o documento en que se recollen as liñas e os criterios de actuación da Inspección educativa no marco das funcións que ten encomendadas e de acordo coas prioridades establecidas pola Consellería de Cultura, Educación e Universidade, co obxecto de coordinar globalmente as actividades de supervisión, asesoramento e avaliación que desenvolven os inspectores e inspectoras de Educación (p. 47055)

Encárgase de confeccionalo o xefe do Servizo de Planificación e Coordinación da Inspección Educativa. Este servizo tamén vixiará o seu cumprimento baixo a dirección do subdirector xeral (art. 16 do Decreto 99/2004). A súa elaboración será dirixida e supervisada pola Subdirección Xeral de Inspección, que tamén se encargará de comprobar o seu cumprimento (art. 12 do Decreto 99/2004).

A Xunta de Xefes de Servizo asesorará o subdirector xeral de Inspección Educativa na redacción da proposta do Plan xeral de actuación e informará o subdirector xeral de Inspección Educativa sobre o desenvolvemento deste (art. 25 do Decreto 99/2004). Ao xefe do Servizo de Avaliación e Calidade do Sistema Educativo correspóndelle realizar o deseño, a planificación e a execución das accións de avaliación xeral e de mellora da calidade das ensinanzas escolares do sistema educativo de Galicia que se integrarán no Plan xeral de actuación (art. 15 do Decreto 99/2004).

Será aprobado pola Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por proposta da Subdirección Xeral de Inspección, Avaliación e Calidade do Sistema Educativo (art. 13 do Decreto 99/2004).

A avaliación do Plan xeral de actuación da Inspección Educativa terá lugar de xeito anual. As conclusións máis relevantes recolleranse na memoria anual de funcionamento da Inspección, que será elaborada polo subdirector xeral de Inspección Educativa e enviada ao director xeral de Centros e Ordenación Educativa ou o órgano que teña atribuída a competencia (art. 9 do Decreto 99/2004).

O seguimento da execución do Plan xeral de actuación da Inspección Educativa corresponde á Subdirección Xeral de Ordenación, Inspección e Avaliación do Sistema Educativo. As xefaturas dos servizos territoriais de Inspección Educativa encargaranse de elaborar unha memoria anual sobre o desenvolvemento do plan provincial de actuación, trasladando á Subdirección Xeral de Ordenación, Inspección e Avaliación do Sistema Educativo as propostas de mellora (Resolución do 16 de setembro de 2021).

1.4.3.1. Os plans provinciais de actuación

De acordo co art. 10.1 do Decreto 99/2004, “os plans provinciais de actuación da Inspección desenvolverán e concretarán, no ámbito provincial, o contido do Plan xeral da Inspección”.

O xefe de cada Servizo Provincial de Inspección Educativa é o responsable de elaborar a proposta do correspondente plan provincial de actuación da Inspección, e trasladala, co visto e prace do delegado provincial, ao subdirector xeral de Inspección Educativa para a súa aprobación (artigos 10 e 20 do Decreto 99/2004). Pola súa vez, a Xunta Provincial de Inspección (nos servizos provinciais integrados por máis dun sector) será a encargada de definir os criterios e procedementos para deseñar a proposta do Plan provincial de Inspección.

Os coordinadores de sector son os responsables de “coordinar no seu sector a realización das tarefas incluídas no Plan provincial de actuación da Inspección Educativa”, e de “informar o titular da xefatura do Servizo Provincial de Inspección Educativa sobre o desenvolvemento e a aplicación do Plan provincial de actuación da Inspección Educativa no seu sector, e colaborar no seu seguimento e avaliación” (art. 23 do Decreto 99/2004).

O xefe de cada servizo provincial encargárase de “realizar o seguimento e a avaliación do Plan provincial de inspección educativa e adoptar, de ser o caso, as medidas correctoras oportunas” (art. 20 do Decreto 99/2004). O labor da Xunta Provincial tamén é a de informar sobre o desenvolvemento do Plan provincial de inspección (art. 27 do Decreto 99/2004).

Ao rematar o curso avaliarase o desenvolvemento dos plans provinciais de actuación da Inspección. As conclusións máis relevantes recolleranse na respectiva memoria anual de funcionamento de cada servizo, que será elaborada polo xefe do servizo e enviada ao subdirector xeral de Inspección Educativa (art. 10 do Decreto 99/2004).

1.4.4. Acceso á Inspección

O acceso ao corpo de inspectores regúlase no capítulo III do Real decreto 276/2007, do 23 de febreiro, polo que se aproba o Regulamento de ingreso, accesos e adquisición de novas especialidades nos corpos docentes¹. No procedemento haberá que considerar os seguintes elementos:

a) Os requisitos (art. 41 do Real decreto 276/2007)

- Estar en posesión do título de doutor, licenciado, enxeñeiro, arquitecto ou grao correspondente ou título equivalente.
- Pertencer a algún dos corpos que integran a función pública docente.
- Acreditar unha antigüidade mínima de seis anos, como funcionario de carreira, nalgún dos corpos que integran a función pública docente, e unha experiencia docente de igual duración².

¹ No momento de redactarmos esta tese acaba de implantarse a LOMLOE, polo que só se fai referencia a esta nos aspectos en que xa está vixente, á espera de que os regulamentos derivados se actualicen.

² Galicia (2017) explica que, respecto ao acceso á Inspección, a Lei orgánica 2/2006 incorre nunha contradición, xa que o n.º 4 da disposición adicional duodécima esixe para acceder ao corpo de inspectores de Educación unha antigüidade mínima de seis anos nalgún dos corpos docentes, mentres que a experiencia profesional como docente esixida polo n.º 5 da disposición adicional décima da LOE é de cinco anos.

O art. 41 do Real decreto 276/2007, do 23 de febreiro, ao regular os requisitos dos aspirantes nos procesos selectivos de ingreso ao corpo de inspectores de educación, no seu apartado c esixe acreditar unha antigüidade mínima de seis anos no corpo docente de procedencia, con seis anos tamén de experiencia docente, sen que ata a data a dita norma fose impugnada xudicialmente ou corrixida legalmente. Por isto,

- Acreditar, de ser o caso, o coñecemento da lingua cooficial da comunidade autónoma convocante, de acordo coa súa normativa.

b) O sistema selectivo (art. 42 do Real decreto 276/2007)

1. O sistema de selección debe permitir avaliar a cualificación dos aspirantes para o exercicio da función inspectora que van realizar, así como os coñecementos e técnicas específicas para o seu desempeño.

2. De conformidade co establecido no número 4 da disposición adicional décimo segunda da Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación, o sistema de acceso ao corpo de inspectores de Educación será o de concurso-oposición. Así mesmo, existirá unha fase de prácticas que formará parte do proceso selectivo.

3. De conformidade, así mesmo, co disposto na citada disposición e epígrafe, nas convocatorias de acceso a este corpo, as administracións educativas poderán reservar ata un terzo das prazas que se convoquen para a provisión mediante concurso de méritos destinado aos profesores que, reunindo os requisitos xerais, exercesen con avaliación positiva, polo menos durante tres mandatos, o cargo de director.

c) Temario (art. 43 do Real decreto 276/2007)

O temario referirase aos coñecementos propios e específicos da función inspectora e terá dúas partes claramente diferenciadas:

- Parte A: incluirá temas xerais relativos a cuestións pedagóxicas sobre organización curricular, organización escolar, xestión de centros educativos, administración e lexislación educativa básica, así como funcións inspectoras.
- Parte B: con temas de carácter específico que se referirán ás características propias dos diferentes niveis e etapas educativas, ao desenvolvemento curricular e á correspondente metodoloxía didáctica, á organización e administración dos centros e á lexislación da administración educativa convocante.

cre que se debe considerar como un simple erro e non como unha antinomia xurídica. Considerouse que o requisito era de seis anos ata a aparición da LOMLOE, en que a experiencia requirida se amplía a oito na disposición adicional décima.

Foi establecido en concreto pola Orde EDU/3429/2009, do 11 de decembro, pola que se aproba o temario da fase de oposición do procedemento selectivo de acceso ao corpo de inspectores de Educación.

d) Fase de oposición (art. 44 do Real decreto 276/2007)

A fase de oposición consistirá nunha proba en que se valorarán os coñecementos pedagóxicos, de administración e de lexislación educativa adecuados á función inspectora que van realizar os aspirantes, así como os coñecementos e técnicas específicos para o seu desempeño. Constará de tres partes, en cada unha das cales haberá que obter unha cualificación mínima de cinco puntos, e axustarase ao que se indica a continuación:

1. Consistirá no desenvolvemento por escrito dun tema referido á parte A do temario, elixido polo aspirante de entre dous extraídos por sorteo polo tribunal.
2. Consistirá na exposición oral dun tema referido á parte B do temario, elixido polo aspirante de entre dous extraídos por sorteo polo tribunal.
3. Consistirá na análise dun caso práctico sobre as técnicas adecuadas para a actuación da Inspección de Educación, que será proposto polo tribunal.

As administracións educativas determinarán, nas súas respectivas convocatorias, as características e a duración de cada unha das tres partes da proba, que se cualificarán de 0 a 10 puntos.

e) Cualificacións (art. 45 do Real decreto 276/2007)

Para superar a proba, os aspirantes deberán obter, en cada parte, polo menos a metade da cualificación máxima establecida. A puntuación final resultará de ponderar nun 40% a puntuación obtida na terceira parte e nun 30% cada unha das outras dúas partes.

f) Fase de concurso (art. 46 do Real decreto 276/2007)

Na fase de concurso valorarase a traxectoria profesional dos candidatos e os seus méritos específicos como docentes, o desempeño de cargos directivos con avaliación positiva e a pertenza a algún dos corpos de catedráticos a que se refire a LOE, amais do exercicio, de ser o caso, da función inspectora.

g) Superación da fase de oposición e concurso (art. 47 do Real decreto 276/2007)

Resultarán seleccionados para pasar á fase de prácticas aqueles aspirantes que, unha vez ordenados segundo a puntuación global das fases de oposición e concurso, teñan un número de orde igual ou menor que o número total de prazas convocadas. Para estes efectos, a puntuación global destas fases será o resultado de ponderar en dous terzos a fase de oposición e un terzo a fase de concurso.

No caso de que se produzan empates, resolveranse atendendo sucesivamente aos seguintes criterios:

- Maior puntuación na fase de oposición.
- Maior puntuación en cada un dos exercicios da oposición, pola orde que se estableza na respectiva convocatoria.
- Maior puntuación nos apartados do baremo de méritos pola orde en que estes aparezan na convocatoria.
- Maior puntuación nos subapartados do baremo, pola orde en que estes aparezan na convocatoria.

h) A fase de prácticas (art. 48 do Real decreto 276/2007)

Unha vez publicadas as listas dos aspirantes seleccionados, o órgano convocante procederá a nomear como funcionarias en prácticas ás persoas integrantes destas.

As administracións educativas regularán a organización desta fase de prácticas que forma parte do proceso selectivo, cunha duración maior a un trimestre e non superior a un curso, e que poderá incluír cursos de formación.

A avaliación das prácticas deberá garantir que as persoas aspirantes posúen unha preparación adecuada para levar a cabo as funcións atribuídas aos membros do corpo de inspectores de Educación. As que superen a fase de prácticas, xunto con aquelas que fosen declaradas exentas da súa realización, serán funcionarias de carreira do corpo de inspectores de Educación.

1.4.4.1. Mellora do proceso de acceso

Malia ser certo que a oposición de acceso á Inspección Educativa ten un temario complexo e que aprobala supón grande esforzo e dedicación, Castán (2016) pregúntase se preparala e superala comportan que un inspector sexa experto nalgunha das áreas de coñecemento en que se lle demanda selo: pedagogía ou organización escolar. Castán (2016)

é moi crítico e considera que non, porque a formación necesaria sería moito máis ampla que a preparación dun temario de oposicións. Por iso, a pregunta que debemos facernos é se o actual sistema de oposicións ao corpo de inspectores de Educación permite que persoas con este perfil accedan á profesión, ou se, pola contra, tanto os exercicios prácticos como os temas teóricos premian só o coñecemento exhaustivo da lexislación escolar (Castán, 2016).

Rodríguez *et al.* (2019) realizaron un estudo empírico fundamentado na técnica Delphi, entre setembro de 2017 e marzo de 2018, con inspectores de Educación e académicos universitarios expertos en supervisión, para coñecer as súas opinións sobre cal sería a mellor maneira de acceder á Inspección. Cos resultados desta investigación, os autores mencionados formulan propostas para mellorar o proceso, nas cales conservan algúns aspectos e modifican outros.

No tocante aos requisitos, concordan en que se debería esixir unha maior antigüidade como funcionario para o ingreso ao corpo de inspectores. Doutro lado, xa que a experiencia directiva resulta moi importante, sería conveniente que non fose un mérito, senón un requisito. Castán (2016) engade que non só se debería esixir antigüidade no corpo de orixe, senón unha avaliación positiva desa función, amais de formación en idiomas. Rodríguez *et al.* (2019), pola súa vez, tamén cren que cómpre eliminar o acceso diferenciado para aqueles docentes que exercen tres mandatos (12 anos) como directores dun centro educativo. Camacho (2014) recolle na súa investigación³ que un dos participantes reclama que se esixa que os inspectores exercen a función directiva ou teñan experiencia en cargos directivos.

Canto ás probas, consideran necesario actualizar o temario actual e introducir temas de procedemento administrativo, liderado, organización escolar, innovación pedagóxica e educativa ou resolución de conflitos no ámbito escolar. Existe acordo en manter o suposto práctico, aínda que tamén se formulan outras alternativas, como a elaboración e o desenvolvemento dun plan de intervención inspectora, ou que este proceso selectivo sexa parecido ao MIR, é dicir, que tras superar a oposición se exerza durante un ano e despois se admita ou non definitivamente a persoa candidata na Inspección Educativa. Outra das

³ Na tese de doutoramento de Camacho (2014), titulada *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos*, fanse entrevistas en profundidade a 20 inspectores e deséñanse catro grupos de discusión con 23 directores de centros.

ideas propostas é incluír unha proba psicolóxica como unha parte máis do procedemento selectivo (Rodríguez et *al.*, 2019).

En relación coa composición dos tribunais que rexen o procedemento selectivo tamén hai acordo canto as alternativas: poden constituírse con inspectores de distintas comunidades autónomas, con inspectores da Administración central ou mesmo, xunto cos inspectores, con catedráticos ou profesores titulares de universidade do campo da pedagogía (Rodríguez et *al.*, 2019).

Tanto Castán (2016, 2018) como Rodríguez et *al.*, (2019) coinciden en que se debería sopesar a opción de que a oposición se rexa por unha convocatoria nacional, con vistas a garantir a imparcialidade. No relativo ao carácter accidental da Inspección, Camacho (2014) opina que esta forma de proceder só debe ser considerada en casos moi específicos de necesidades do servizo e só durante o período entre convocatorias de oposición. De se convocar prazas de inspectores accidentais, cómpre asegurar que as ocupen as persoas que mellor preparación teñan para exercer a función inspectora, cos mesmos requisitos académicos e méritos que se establecesen para o acceso mediante oposición.

1.5. A Inspección de Educación fóra de España

O propósito deste apartado é coñecer os sistemas e tendencias de inspección noutros países. En concreto, trataremos brevemente os modelos de inspección de Francia, Italia, o Reino Unido, Alemaña, Portugal e Finlandia. O criterio de escolla destes países foi, agás no caso de Finlandia, a proximidade territorial. Finlandia elixiuse polo recoñecemento de que goza como un dos mellores sistemas educativos no ámbito mundial (Enkvist, 2010).

Indagar como funciona o sistema noutros países permite abrir a visión sobre a inspección, ofrécenos outros modelos que poderemos aplicar ao noso e, en definitiva e de acordo con Galicia (2016), “serve para fomentar as relacións institucionais de intercambio de información e de cooperación ante os novos retos educativos” (p. 121)

1.5.1. Francia

Na actualidade a estrutura da Inspección Educativa en Francia baséase nas seguintes categorías (Galicia, 2016):

- a) As chamadas inspeccións xerais, dentro das cales se integran, á súa vez:

- a Inspection générale de l'Éducation Nationale (IGEN);
 - a Inspection générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la recherche (IGAENR);
 - e a Inspection générale des bibliothèques (IGB).
- b) As inspeccións territoriais, que á súa vez comprenden:
- a Inspection d'académie – Inspection pédagogique régionale (IA-IPR);
 - e a Inspection de l'Éducation Nationale (IEN).

Con respecto ás súas funcións, a Inspection générale de l'Éducation Nationale (IGEN) asume a inspección técnica, é dicir, a supervisión do ensino nos seus aspectos pedagóxicos e de contido, de control do estudo, asesoramento, información e avaliación do funcionamento e a eficacia do sistema educativo. Encárganse disto, de forma máis inmediata, os inspectores pedagóxicos rexionais (IPR) e os inspectores da educación nacional (IEN) (Galicia, 2016).

Pola súa parte, a *Inspection générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la recherche* (IGAENR) asume a inspección xurídica interna, a supervisión e o control (administrativo, contable e económico) da propia organización. Porén, non é fácil sempre distinguir os límites de cada entidade de inspección (Galicia, 2016).

Os membros da *Inspection d'académie – Inspection pédagogique régionale* (IA-IPR) son altos executivos da educación nacional que exercen as súas funcións neste ámbito periférico ou descentralizado no marco do programa de traballo académico (Galicia, 2016). Por tanto, a figura similar á dos inspectores españois sería a dos inspectores da educación nacional, responsables da avaliación externa das escolas e, particularmente, da inspección do profesorado (European Commission / EACEA / Eurydice, 2015).

O traballo da *Inspection de l'Éducation Nationale* (IEN) consiste en inspeccionar a calidade do ensino, as taxas de repetición e a orientación do estudiantado nas clases ordinarias, así como en desenvolver mecanismos para apoiar ao alumnado con necesidades educativas especiais. Pode ocuparse, así mesmo, de asuntos de índole organizativa (European Commission / EACEA / Eurydice, 2015).

Para se converter en inspectores, os mestres das escolas primarias e secundarias deben ter cinco anos de experiencia como docentes. Primeiramente, durante un ano alternan traballo e formación no Colexio Nacional de Educación, Xestión, Ensino Superior e

Investigación (ESENESR). Tamén realizan unha formación práctica no posto de traballo organizada polo Ministerio de Educación Nacional ou polas autoridades educativas rexionais (European Commission / EACEA / Eurydice, 2015).

1.5.2. Reino Unido

No Reino Unido desenvolve os labores de inspección o Departamento para a Calidade da Educación, Servizos de Atención á Infancia e Aptitudes (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*, OFSTED). Este é un departamento que non pertence ao ministerio con competencias en educación, polo que está dotado de independencia. Ten como obxectivo avaliar o desempeño e promover a mellora tanto das escolas individuais como do sistema educativo ao completo. Relaciónase directamente coa secretaría do Estado, xunto coa cal establece se se está a proporcionar un estándar aceptable de educación. Ademais do programa de inspección, tamén realiza enquisas temáticas, como forma de pescuda sobre as boas prácticas, para aprender das accións que poden promover a mellora da calidade (European Commission / EACEA / Eurydice, 2015).

O Departamento para a Calidade da Educación, Servizos de Atención á Infancia e Aptitudes contrata directamente os seus propios inspectores, que reciben o nome de *Her Majesty's Inspectors* (HMI). No entanto, as inspeccións son polo xeral feitas por equipos de inspectores adicionais (AI), empregados por organizacións comerciais provedoras de servizos de inspección (ISP) que traballan para o OFSTED, lideradas por un HMI. Os HMI son designados seguindo un proceso aberto. Os requisitos para obter o posto son ter unha carreira universitaria, gozar da cualificación necesaria para exercer a profesión docente (*qualified teacher status*, QTS) e ter unha experiencia de traballo significativa no sector da educación, ademais de experiencia en liderado e dirección. O OFSTED ten un amplo programa de ingreso para novos inspectores HMI. Isto garante que os inspectores se manteñan actualizados mediante programas de formación regulares e específicos relativos á introdución de novas directrices de inspección (European Commission / EACEA / Eurydice, 2015).

Canto aos requisitos que deben cumprir os AI, son ter unha carreira relacionada coa educación ou a cualificación específica para o ensino, un mínimo de cinco anos de experiencia docente, coñecemento actualizado e competencia no uso das TIC, alén dun mínimo de dous anos de experiencia en dirección. A súa formación normalmente consiste

en 5-6 días de avaliación e obradoiros, mesturados coa experiencia práctica (European Commission / EACEA / Eurydice, 2015).

En Gales, as tarefas de inspección son levadas a cabo pola Inspección de Educación e Formación de Gales (Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales, ESTYN); en Escocia, pola axencia executiva Educación Escocia (Education Scotland); e en Irlanda do Norte, pola Inspección de Educación e Instrución de Irlanda do Norte (Education and Training Inspectorate, Northern Ireland, ETINI) (Galicia, 2016).

1.5.3. Finlandia

Non existe un sistema regular e sistemático de avaliación das escolas finesas. A maneira de asegurar a calidade depende da medida da autoavaliación e das avaliacións externas levadas a cabo polo Centro de Finlandia de Avaliación da Educación (European Commission / EACEA / Eurydice, 2015). Os inspectores existen, pero actúan só cando cómpre, non controlan todos os aspectos previamente, é dicir, os centros educativos adoptan as súas decisións e recorren aos inspectores unicamente de o necesitar (Gripenberg e Lizarte, 2012).

Os inspectores educativos fineses dependen de dúas autoridades, segundo abrangan proxectos de formación profesional ou a formación de profesores e o sistema educativo: a Autoridade Estatal Rexional Xeral e a Autoridade Estatal Rexional de Industria, Tráfico e Medio Ambiente, que desenvolven funcións en case todos sectores rexionais. Estes inspectores tamén se ocupan das queixas do estudantado, dos pais e do profesorado, alén de desenvolver programas para formar redes cuxo obxectivo é manter e mellorar as habilidades e o benestar do persoal educativo nos ámbitos local e rexional (Gripenberg e Lizarte, 2012).

Por outra banda, os municipios teñen unha gran responsabilidade canto ao que acontece nos centros, incluída a calidade da instrución, no marco da cal poden empregar os seus propios inspectores e as avaliacións levadas a cabo polo Goberno de Educación. Na práctica, isto significa que os centros teñen autonomía para tomar decisións sen ningunha autoridade que os controle directamente (Gripenberg e Lizarte, 2012).

1.5.4. Alemaña

No tocante á organización e a estrutura da Inspección alemá, debe recordarse que o sistema de inspección responde a un modelo descentralizado, cunha importante atribución competencial aos estados federados ou *länder*, na maioría dos cales a estrutura organizativa

presenta unicamente dous niveis ou chanzos: o nivel superior do Ministerio de Educación e Asuntos Culturais e o nivel inferior chamado *schulämter* (Galicia, 2016).

A responsabilidade da supervisión das escolas recae no Ministerio de Educación e Asuntos Culturais, pero na maioría dos *länder* existe persoal subordinado que se encarga dela dunha maneira máis inmediata e regular (European Commission, 2015). É dicir, o labor de inspección encoméndaselle a un corpo de funcionarios con formación permanente para levalo a cabo (Galicia, 2016).

Cada *länder* funciona de maneira independente, aínda que, en xeral, os requisitos requiridos para os inspectores educativos son os seguintes (Galicia, 2016):

- Académicos: ter completada unha formación universitaria axeitada ao posto que se vai desenvolver, ou estar en posesión dunha titulación equivalente.
- Formativos: a realización de determinados cursos preparatorios e a demostración da capacidade mediante un exame de acceso para o exercicio de profesións de interese público. Posteriormente realízase un período de proba ou prácticas.
- Práctica profesional: experiencia no sector, neste caso na docencia.

1.5.5. Portugal

A Inspección Xeral de Educación e Ciencia (Inspeção Geral da Educação e Ciência, IGEC) é o corpo responsable de levar a cabo as avaliacións externas nas escolas. Trátase dun organismo administrativo central autónomo, dependente do Ministerio de Educación e Ciencia, cuxas tarefas de inspección son realizadas por funcionarios integrados nun corpo cun status e unha carreira específicos, unha normativa unificada e sen variacións por distritos ((European Commission / EACEA / Eurydice, 2015; Galicia, 2018).

O sistema de inspección pedagóxica organízase en tres áreas de actuación: supervisión académica e social do currículo; supervisión do proceso de ensino-aprendizaxe; e liderado, dirección e desenvolvemento de procesos de autoavaliación institucional. A súa supervisión pode derivar na avaliación negativa dunha escola en calquera destes tres ámbitos (Lucendo e Vázquez, 2020). Por outro lado, a supervisión e a inspección dos centros tamén integra aspectos como as auditorías de control financeiro e de cumprimento da legalidade vixente (Galicia, 2018).

Dentro das súas funcións destaca o asesoramento pedagóxico e administrativo aos responsables da dirección e xestión dos centros, así como a realización de propostas e de actividades de cooperación para a mellora do sistema educativo (Galicia, 2018).

1.5.6. Italia

En Italia existe un único corpo de inspectores educativos, de carácter centralizado, xerarquizado e dependente do Ministerio de Educación, Universidade e Investigación, que exerce a súa función a través dunha distribución periférica dos seus efectivos e mesmo atribuíndo funcións inspectoras a outros órganos con competencia en materia educativa, o que suscitou certa polémica (Galicia, 2016).

O acceso á Inspección ten lugar por concurso-oposición. As súas tarefas ou funcións fundamentais son estas (Galicia, 2016, 2018):

- Actualización e formación do persoal directivo e docente, para o cal definirán as propostas de actualización e formación tanto nos propios centros como nos ámbitos provincial ou rexional.
- Asistencia ás escolas que estean a desenvolver programas experimentais.
- Asistencia e asesoramento técnico-didáctico ás institucións escolares, ao ministro de Educación e aos altos cargos da Administración educativa.
- Supervisión en sentido estrito, a revisar que se cumpra a normativa académica.
- Colaboración en materia de programas de ensino, exame e concurso para o recrutamento de persoal directivo e docente, para o cal definirán as probas.

1.5.7. Consideracións acerca dos modelos europeos

Ao analizar os distintos modelos de inspección educativa en Europa, de acordo con Blanco (2018), extráense as seguintes conclusións:

- Non existe un modelo de inspección único, xa que o propio obxecto de supervisión varía: todas as ensinanzas do sistema e aspectos educativos (procesos e resultados) ou só unha parte deles.
- A supervisión encoméndaselles a distintos suxeitos: nalgúns sistemas constitúense corpos de funcionarios específicos e noutros a atribución das funcións repártese entre distintos corpos de funcionarios, nalgúns sistemas a supervisión

encoméndaselles só a funcionarios e noutros é compartida por supervisores externos.

- A finalidade común a todos os sistemas de supervisión educativa é a mellora da calidade do sistema educativo, e que en todos os sistemas educativos existen instrumentos de supervisión.

Recapitulando

Neste capítulo vimos de facer un repaso pormenorizado tanto da historia como do marco lexislativo da Inspección Educativa para poder ter unha imaxe o máis próxima posible deste corpo profesional. Da súa traxectoria podemos concluír que o corpo de inspectores tivo que se adaptar en cada momento aos requirimentos do poder político imperante, o que impediu o seu pleno desenvolvemento profesional (Esteban, 2014).

En canto á evolución das súas funcións, e de acordo con Aguerrondo (2013), xulgamos que está condicionada por tres tensións fundamentais que se extrapolan do desenvolvemento histórico dos procesos de profesionalización, especialización e diversificación dos sistemas de inspección escolar, e que tamén inflúen nas representacións que os diversos axentes (inspectores, directivos, docente, familias, alumnado) teñen sobre a tarefa inspectora:

- a) a primeira daríase entre a politización e a profesionalización do corpo, de xeito que a máis politización, menos profesionalización, e viceversa;
- b) a segunda sitúase entre o administrativo e o pedagóxico (Viñao, 1999);
- c) e a terceira maniféstase nas tarefas de control, fiscalización ou auditoría e a de asesoramento: entre os inspectores entendidos como fiscalizadores ou supervisores e promotores do cambio e dinamizadores das institucións educativas (Aguerrondo, 2013).

CAPÍTULO II



A configuración de identidade e o desenvolvemento profesional dos inspectores de educación

CAPÍTULO II. A CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADE E O DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL DOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN.....	81
2.1. A IDENTIDADE PROFESIONAL DOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN.....	82
2.2. O PERFIL DOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN.....	84
2.3. CÓDIGO DEONTOLÓXICO	87
2.4. AS COMPETENCIAS DOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN	88
2.1.1. COÑECEMENTOS	89
2.1.2. HABILIDADES.....	90
2.1.3. ACTITUDES	92
2.5. OS MODELOS DE INSPECCIÓN EDUCATIVA	94
2.5.1. MODELOS DE INSPECCIÓN EDUCATIVA SEGUNDO ESTAÑÁN (2014)	94
2.5.2. MODELOS E ESTILOS DE INTERVENCIÓN SEGUNDO SALGADO (2009).....	95
2.5.2.1. <i>Estilos de intervención</i>	97
2.5.2.2. <i>Modelos de inspección</i>	100
2.6. A FORMACIÓN DOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN	102
2.6.1. PROPOSTA DE PLAN DE FORMACIÓN	105
RECAPITULANDO.....	111

Introdución

Neste apartado trataremos de contextualizar o proceso de desenvolvemento profesional dos inspectores e das inspectoras de Educación partindo dos aspectos previos regulados pola normativa, como por exemplo as funcións e as atribucións que se reflectiron no capítulo anterior. Ofrecer un panorama xeral acerca desta profesión pode resultar complexo e comportar certa heteroxeneidade, xa que unha característica que define o desenvolvemento da Inspección Educativa é que a formación previa á chegada ao posto pode ser de moi distinta índole. Na mesma liña, acontece que non existe unha formación obrigatoria para acceder á profesión, é dicir, tal acceso pódese facer directamente desde a oposición de se cumpriren os requisitos xa mencionados: pertencer a un corpo docente, ter unha antigüidade de máis de oito anos, contar cunha licenciatura, un grao ou unha titulación equivalente, e cumprir o requisito do idioma que establecen determinadas comunidades autónomas.

De partida intentaremos definir que é a identidade profesional, para logo centrarnos no concepto de identidade dun inspector ou unha inspectora de Educación, aspecto cun papel esencial na profesionalización deste colectivo. Seguidamente, establecerase de xeito resumido o perfil dos inspectores con base na súa procedencia do ámbito docente, a súa vinculación coa Administración e co centro escolar, a internivelaridade e a especialización que definen a profesión e as relacións coa comunidade. Así mesmo, o exercicio da función inspectora esixe respectar un conxunto de normas e formas de actuar que conforman o código deontolóxico de exercicio desta profesión, aspecto sobre o que versará o punto 2.3.

Con base na proposta de Soler (2015) dun decálogo das competencias profesionais do inspector de Educación, e incorporando as achegas de Piñel (2019), no apartado 2.4 recollemos os coñecementos, as habilidades e as actitudes imprescindibles para un bo desenvolvemento da profesión. Así mesmo, en coherencia co feito de que os inspectores e as inspectoras de Educación dispoñen dunha formación dispar previa cuxa consecuencia principal é a súa autonomía no seu quefacer diario, Estañán (2014) e Salgado (2009) determinan varios modelos de inspección educativa, que expoñemos no punto 2.5. Por último, figuran os aspectos relativos á formación de inspectores e inspectoras, tanto os legislativos como as suxestións de mellora ofrecidas por Castán (2016, 2018), Rodríguez *et al.* (2018); Camacho (2014) e Tébar (2017), entre outros.

2.1. A identidade profesional dos inspectores de Educación

A identidade profesional coexiste coa identidade individual e a identidade social. A partir do momento en que o individuo se desenvolve no espazo laboral, constitúese unha identidade en función das actividades profesionais que realiza para, posteriormente, asumir a súa pertenza ao grupo profesional (Dubar, 2002).

Existe unha carencia de literatura específica sobre a identidade profesional dos inspectores, aspecto que pode explicarse por se tratar dun grupo profesional tan concreto e non excesivamente numeroso. Tendo en conta que os inspectores son previamente docentes, recolleremos bibliografía buscando os aspectos que se poidan circunscribir á Inspección. Así, de acordo con Ruvalcaba-Coyaso et al. (2011), o emprego dunha definición de identidade profesional pode axustarse ás características propias da investigación que se realice e da análise que cada un dos autores está formulando.

De todas as formas, cando falamos de identidade docente, nomeamos un concepto que non está claramente delimitado e que, por tanto, imos ver tratado na literatura de diferentes xeitos. Como apunta Santos Caamaño (2019): “Baixo a etiqueta de ‘identidade docente’ agóchase un amplo conglomerado de elementos que engloban temas diversos e que se investiga con diferentes enfoques” (p. 214).

Pódese precisar que o concepto de identidade docente se corresponde cun tipo de identidade colectiva que nace, por un lado, dunha construción individual referida á historia do/a docente e as súas características sociais, pero tamén, polo outro, dunha construción colectiva vinculada ao contexto no cal o/a docente traballa (Valliant, 2007). É dicir, con base na vertente individual sitúase o/a docente como suxeito condicionado polo seu habitus⁴; e con base na vertente colectiva como membro dunha sociedade e dun colectivo profesional/laboral determinado. Na confluencia entre ambas vertentes é onde se estrutura a identidade profesional docente (Argemí, 2014).

Por tanto, enténdese a identidade docente como un proceso de construción dinámico e continuo, que non obedece exclusivamente á obtención dun título profesional, senón que

⁴ Concepto de Bourdieu que se pode definir así: “Condicionamentos asociados a unha clase particular de condicións de existencia. As condicións sociais, os recursos económicos e culturais de que se dispón, xunto coa experiencia vital, as relacións coas institucións e con outras persoas, levan a padróns de comportamento” (Martínez, 2017).

se asocia ao engalar da traxectoria propia do profesorado, en que necesariamente se vincula a acción individual asociada ás historias de vida coa acción colectiva dependente das realidades laborais circundantes (Matus Rodríguez, 2013). Este proceso individual e colectivo de natureza complexa e dinámica comporta configuración de representacións subxectivas acerca da profesión (Vaillant, 2007).

Day *et al.* (2006) consideran que os procesos de socialización e o exercicio da profesión docente xeran formas de ver e actuar positivas e negativas, que acostuman configurar unha identidade profesional dada. Nesta liña, diferencian tres dimensións que conforman os propios docentes:

- *Dimensión persoal:* constituída a partir de múltiples pertenzas e contextos, que nunca se dan de forma idéntica en dúas persoas distintas, o que implica que a dimensión persoal sexa complexa, única, singular e insubstituíble (Maalouf, 2006 citado en Argemí, 2014). Calquera suceso que se produza no ámbito persoal afectará á identidade profesional (Gimeno, 2010). Dentro desta téñense en consideración a historia persoal (Knowles, 2013), as diferentes etapas e ciclos ao longo da vida (Zabalza e Zabalza, 2012) e a percepción da autoeficacia de cada docente, así como a súa motivación e satisfacción laboral (Beijaard *et al.*, 2004 e Canrinus *et al.*, 2012). Ademais, a identidade é cambiante e inestable, e constrúese e transfórmase ao longo da existencia da persoa a partir de distintas influencias (amigos, compañeiros, forzas sociais e culturais con que se interacciona) (Maalouf, 2006, citado en Argemí, 2014).
- *Dimensión profesional:* configúrase como un espazo común compartido entre o individuo, o seu contorno persoal e social, e a institución onde traballa. É unha construción social máis ou menos estable que se compón da adhesión a uns modelos profesionais concretos, e que se modela a partir das interpretacións e reinterpretacións que os individuos fan das experiencias vividas dentro do mesmo contexto laboral (Canrinus *et al.*, 2012).
- *Dimensión situacional:* como calquera identidade profesional, a docencia implica a aprendizaxe dunha cultura profesional, unha progresiva identificación co rol que se desenvolve, unha apropiación de normas, regras e valores profesionais propios do grupo (Hargreaves, 2005, citado en Argemí, 2014).

Pola súa parte, dentro do termo de identidade profesional, Briggs (2007) considera central o sentimento individual de pertenza, que se desenvolve a través das interaccións con outros no contexto laboral e tamén na percepción do individuo sobre a súa autoimaxe e autoeficacia en relación co seu contexto de traballo. É dicir, leva a delimitar como o suxeito se define a si mesmo no eido laboral, respondendo as interrogantes: quen son?, a que me dedico?, cales son as miñas responsabilidades principais? (Alcalá del Olmo, 2019).

Na profesionalización docente, a construción da identidade profesional tórnase esencial (Serrano et al., 2013), e isto non exime a Inspección. Podemos definir a profesionalización como o conxunto de procesos mediante os cales unha actividade adquire un carácter profesional, posúe un recoñecemento social e exerce unhas funcións que se xustifican por basearse nun coñecemento específico e sistemático. Con este proceso un grupo de profesionais logra demostrar as súas competencias, é capaz de transmitir a outros tal competencia e de impoñer o seu modelo fronte a outros profesionais e profesións coa axuda do Estado (Vázquez Gómez, 1999; Frades, 2007).

A profesionalización, tan reivindicada historicamente na Inspección de Educación, está relacionada cun acceso e unha selección rigorosos, a elaboración de coñecemento profesional, a concepción que se ten desta figura, a claridade das súas funcións, a independencia e a imparcialidade na toma de decisións, os procesos de formación que comporta e a avaliación da súa práctica (Lorente e Madonar, 2006). Implica que os inspectores realicen a súa intervención con base en fundamentos científicos e técnicos, cumprindo coas esixencias que establecen o ordenamento xurídico e a ética (Piñel, 2019).

2.2. O perfil dos inspectores de Educación

Neste punto resumirase o perfil dos inspectores a partir da súa procedencia como docentes, a súa vinculación coa Administración e co centro escolar, a internivelaridade e a especialización que definen a profesión e as relacións coa comunidade.

Procedencia como docente

Todo inspector desempeñou labores docentes antes de ser inspector. No traballo como profesor non só se constrúe unha concepción da propia profesión, senón que se adquire unha visión do sistema educativo, da Administración educativa e incluso da propia Inspección. Aínda que un bo desenvolvemento profesional como docente pode enriquecer

o exercicio profesional do futuro inspector ou da futura inspectora, non garante que sexa competente, porque o exercicio da inspección é diferente ao do posto de profesor ou profesora, esixe unha nova socialización, novas aprendizaxes e competencias (Oliver, 2016).

Diferente formación

Outro dos aspectos que define a profesión de inspector/a é que a procedencia en canto á titulación de que se goza difire segundo o caso. Cómpre que os inspectores teñan o título de doutor, licenciado, enxeñeiro, arquitecto ou graduado correspondente ou título equivalente (artigo 41 do Real decreto 276/2007) de calquera ámbito, polo que a formación é diversa e isto inflúe nos seus trazos de desenvolvemento profesional.

Vinculación coa Administración

Un factor que define o espazo profesional da Inspección é a vinculación que ten coa Administración educativa. A Inspección é un corpo da Administración e, por tanto, depende dela e xustifica a súa existencia porque exerce por delegación as tarefas de supervisión e o control do sistema educativo que o Estado social e de dereito ten atribuídas constitucionalmente. Neste sentido, a misión da Inspección fundaméntase na atribución que a Administración lle confire para asegurar o cumprimento das leis e garantir os dereitos e a observancia dos deberes de cantos participan nos procesos de ensino e aprendizaxe, alén de mellorar o sistema educativo e a calidade do ensino (Oliver, 2016).

Aínda que sexa un corpo integrado nun órgano da estrutura xerárquica superior da Administración, responsable da dirección e da coordinación dos obxectivos educativos, debe permitir que a inspección se desenvolva desde a lealdade, a coordinación e o respecto institucional mutuo; e que, á súa vez, sexa posible unha certa equidistancia respecto de calquera intento de instrumentalización política (Oliver, 2016). A súa actuación debe facerse desde a máis absoluta independencia e cun marcado carácter técnico e profesional, con autonomía dos responsables políticos (Piñel, 2019). Esta diferenciación de responsabilidades políticas e técnicas é unha das claves para o bo funcionamento da Inspección Educativa (Oliver, 2016).

Vinculación co centro escolar

Segundo Oliver (2016), outro factor que define o espazo e a posición da Inspección no sistema educativo é o centro escolar. Mediante a súa presenza nos centros educativos, e

no marco dunha comunicación permanente con estes, a Inspección Educativa cobra sentido. O estilo e o modelo de intervención da Inspección no centro escolar susténtanse no equilibrio de determinadas actitudes: o inspector é unha autoridade pública, pero non exerce tal autoridade desde unha actitude de poder, senón fundamentada na súa capacidade e competencia técnica; é asesor, porque informa sobre o sentido das normas, mais vela, á vez, polo seu cumprimento; apoia as boas prácticas dos centros, pero sen perder o carácter de supervisor escolar. Segundo a investigación realizada por Salgado en 2009, en Galicia cada inspector/a ten asignados 17 centros ordinarios (entre os que pode haber oito tipoloxías diferentes de centro), e adoita visitar dous por semana.

Internivelaridade

A internivelaridade defínese como a lexitimidade e a competencia para intervir nos diferentes tipos de ensino e niveis que conforman o sistema educativo. Este escenario educativo esixe un perfil de inspector con competencia para dar resposta ás demandas que formula a ordenación do sistema educativo, é dicir, coa preparación e a competencia precisas para poder intervir nun centro escolar de calquera modalidade ou nivel educativo, independentemente do corpo de que proceda (Oliver, 2016).

Especialización

Como xa se explicou amplamente no capítulo anterior (punto 1.4.1.), en cada servizo provincial de inspección educativa constitúense áreas específicas de traballo estruturais e curriculares (artigo 24 do Decreto 99/2004), e cada inspector ten que estar adscrito, cando menos, a unha área de cada grupo, en función da súa formación específica, así como das necesidades de funcionamento da Inspección.

Relacións coa comunidade

Salgado (2009) rexistrou as intervencións que os inspectores estableceron coa comunidade educativa. En resumo, durante un curso cada inspector/a recibe unha media de dúas chamadas de teléfono diarias (de directores e profesores), ademais das que pode recibir das familias; atende dous escritos de profesores por semana; relaciónase en 206 ocasións cos profesores (48 veces pediulles aclaracións sobre as programacións, visitou a 53 nas aulas e tivo unha media de cinco entrevistas semanais con profesores, das cales unha correspondeu a unha visita); relaciónase en 240 ocasións coas familias durante o curso e atende unha media de dous pais cada día.

2.3. Código deontolóxico

A deontoloxía profesional refírese “aos principios e regras éticas que guían e regulan unha actividade profesional. É un conxunto de normas que vinculan un colectivo profesional e que, por tanto, marcan os deberes mínimos que se lles esixen aos profesionais no desenvolvemento da súa actividade” (Piñel, 2019, p. 9). Atendendo a isto, o código deontolóxico fai referencia ao documento en que se recollen tales normas e principios. Olmeda e Corbella (2013) recollen diversas iniciativas⁵ que revalorizan a idea de profesionalidade do profesorado e, nas súas propias palabras, de todo educador (polo que as aplicamos tamén á Inspección), desde o presuposto de que ser un profesional implica, ademais dun saber e un saber facer, unha preocupación ética que consolida e xustifica a súa actuación ante a sociedade.

No caso da Inspección, é necesario visualizala desde unha perspectiva dobre: como parte da función pública e como un corpo específico. En resumo, os inspectores de Educación son funcionarios públicos e teñen que respectar unha serie de normas, como indica o artigo 103.1 da Constitución: “A Administración pública serve con obxectividade aos intereses xerais e actúa de acordo cos principios de eficacia, xerarquía, descentralización, desconcentración e coordinación, con sometemento pleno á lei e ao dereito”. Ademais, deben cumprir outras normas, entre as que destacan o Estatuto básico do empregado público, onde se establece unha serie de principios que deben guiar o comportamento dos funcionarios públicos no desenvolvemento das súas funcións. No artigo 52 indícase que os empregados públicos deben actuar con dilixencia e seguindo os seguintes principios: obxectividade, integridade, neutralidade, responsabilidade, imparcialidade, confidencialidade, dedicación ao servizo público, transparencia, exemplaridade, austeridade, accesibilidade, eficacia, honradez, promoción da contorna cultural e medioambiental, e respecto á igualdade entre mulleres e homes. Ademais, establécense uns principios éticos e de conduta nos dous seguintes artigos do mesmo Estatuto básico (Piñel, 2019).

⁵ Entre as que destacamos o Código deontolóxico da profesión docente (Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, 2010, citado en Olmeda e Corbella, 2013) ou o Compromiso ético do profesorado (Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 2011, citado en Olmeda e Corbella, 2013).

A partir da interiorización das normas de comportamento e os estándares laborais, créase un sentido da identidade e a responsabilidade no seu campo profesional, nun proceso subconsciente que Weidman *et al.* (2001) denominan socialización profesional. En calquera caso, como en toda profesión, e máis nunha en que a función que se exerce é parte do servizo público educativo, o feito de que os inspectores de Educación se rexan por un código deontolóxico condiciona tamén a definición do mapa competencial que veremos no seguinte punto (Blanco, 2018).

2.4. As competencias dos inspectores de Educación

Entendemos por competencias profesionais “o conxunto de capacidades e aptitudes baseadas nunha serie de recursos cognitivos adquiridos durante o período de preparación para afrontar con éxito as actividades propias dunha determinada profesión, que se van consolidando co exercicio e perfeccionando cunha actualización continuada” (Soler, 2015, p. 150). No caso dun inspector, as súas competencias profesionais serían as que debe posuír para o exercicio das súas atribucións e funcións, e para o desempeño das tarefas e actividades en que aquelas se concretan (Blanco, 2018).

Segundo o propio Instituto Nacional de Tecnoloxías Educativas e de Formación do Profesorado, a conciencia da importancia da calidade levou as administracións educativas a deseñar mapas competenciais que definen a profesión docente para, sobre eles, establecer a formación necesaria para dotar o profesorado desas competencias e, en definitiva, profesionalizar a función docente (por exemplo, o Marco común da competencia dixital docente elaborado polo MECED (INTEF, 2017). Da mesma maneira, cómpre deseñar un mapa competencial do inspector de Educación (Blanco, 2018).

Soler (2015) establece un decálogo das competencias profesionais do inspector de Educación en que diferencia as tres categorías principais en que nos baseamos neste punto: coñecementos, habilidades e actitudes. No Cadro 1 recolle as competencias das que deben dispoñer os inspectores segundo este autor, co engadido das achegas de Piñel (2019).

Cadro 1*Esquema das competencias dos inspectores/as*

Coñecementos	Habilidades	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Científicos • Pedagóxicos • Lexislativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia docente • Competencia dixital • Competencia en técnicas de inspección • Competencia en técnicas de avaliación • Capacidade de asesoramento • Organización e planificación • Capacidade para solucionar problemas e tomar decisións 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de liderado • Espírito observador • Intelixencia emocional • Capacidade de traballar en equipo • Compromiso ético • Flexibilidade e capacidade de adaptación

Fonte: Elaboración propia a partir de Soler (2015) e Piñel (2019)

2.1.1. Coñecementos

Con respecto aos coñecementos, falamos aquí de coñecementos científicos, pedagóxicos e lexislativos.

Con *coñecementos científicos*, Soler (2015) refírese a unha titulación superior, licenciatura ou grao, aínda que inclúe o mestrado e aconsella o doutoramento nalguna das materias que se imparten nos niveis que se van inspeccionar.

Os *coñecementos pedagóxicos* están relacionados especialmente coas funcións de supervisión (técnicas e instrumentos), avaliación (técnicas e instrumentos, centros, profesorado e alumnado) e asesoramento, así como coa organización e a xestión escolar, as ciencias da educación e a didáctica, a teoría da educación, a teoría do currículo, a educación especial, a orientación psicopedagóxica, a documentación (recensións, informes, actas etc.), a planificación e a programación (Piñel, 2019). É dicir, cómpre que os inspectores conten con coñecementos conectados co sector en que van ter o seu campo de actuación, o da educación (Soler, 2015).

Os *coñecementos lexislativos* implican o dominio da normativa nas ramas do dereito administrativo e educativo. Esta competencia refírese á capacidade dos inspectores para resolver os problemas legais con que se vaian atopando (Soler, 2015).

2.1.2. Habilidades

As habilidades abranguen, esencialmente, a experiencia docente, a competencia dixital, a competencia en técnicas de inspección, a competencia en técnicas de avaliación, a capacidade de asesoramento, a organización e a planificación e a capacidade de solucionar problemas e tomar decisións, que desenvolveremos a continuación.

A experiencia docente de mínimo oito anos é un requisito establecido para acceder ao concurso-oposición de ingreso á Inspección Educativa (LOMLOE). A etapa educativa en que teña experiencia a persoa aspirante non implica que só se lle asignen centros dos niveis e tipos de ensino que lle sexan familiares (Oliver, 2016).

En relación coa competencia dixital, as leis españolas de educación e as disposicións que as desenvolven relacionan a calidade da educación e a actualización do sistema de ensino co emprego das TIC, da mesma maneira que progresivamente se foron incorporando aos procesos de ensinanza-aprendizaxe. No caso da Inspección, as TIC posibilitan unha relación máis continuada e dinámica cos centros de ensino, de aí a necesidade dos coñecementos desta índole (Soler, 2015).

A *competencia en técnicas de inspección* comprende a práctica no manexo de instrumentos para a recollida de información, no estudo e o tratamento da información, na transmisión e o traslado da información e na realización das visitas de inspección (Soler, 2015).

Para recompilar información utilízanse ferramentas directas ou indirectas. Entre as directas, que requiren unha relación interpersoal entre o supervisor e o supervisado, cabe destacarmos a visita, a observación, a entrevista e a reunión, aínda que tamén podemos citar outras: técnicas de supervisión, exposicións e presentacións, cursos, foros, seminarios e conferencias, así como traballo en grupo. Canto ás indirectas, estas recollen información sen establecer esa relación. As máis destacadas son a investigación (que nos permite coñecer máis de preto a realidade do supervisado) e a análise de documentos: caderno de profesores, programación didáctica e de aula, proxectos de centro, horarios, documentos normativos e institucionais, libros do centro, estatísticas, producións dos estudantes etc. (Piñel, 2019).

Para o tratamento da información úsase a estatística aplicada, instrumentos para a creación de bancos de datos, técnicas informáticas, etc. Entre os instrumentos para transmitir e trasladar a información salientamos a elaboración de informes, ditames, expedientes e memorias (Soler, 2015).

A visita de inspección, como atribución dos inspectores, ocupa un lugar salientable nos medios que usan, xa que dá a oportunidade de afondar no coñecemento dos centros e colaborar na súa mellora (Soler, 2015).

A *competencia en técnicas de avaliación* implica ser capaz de aplicar distintos métodos, técnicas e instrumentos para obter información válida e real dos centros educativos e que esta conte coa suficiente riqueza e profundidade. A dita información debe ser contrastada cos centros mediante unha reflexión conxunta, desde unha perspectiva crítica, para efectuar a toma de decisións. A avaliación debe ter como obxectivo prioritario o cambio, a transformación da realidade educativa, orientada sempre cara á mellora. Para isto cómpre observar a realidade dos centros desde distintos puntos de vista (planificación, desenvolvemento e resultados), prestando atención na visita ás aulas e contando coa opinión dos distintos participantes. A Inspección de Educación, como consecuencia das tarefas que vén levando a cabo, goza dunha situación inmejorable dentro da Administración para avaliar os centros docentes, ben desde a perspectiva externa ou ben desde a perspectiva interna. Pode ser, así mesmo, o nexa que permita establecer unha relación entre os procesos das avaliacións externas e as avaliacións internas (Piñel, 2019).

A *capacidade de asesoramento* implica diversos aspectos como unha comunicación fluída, empatía e boas relacións humanas, coñecemento constante e actual da situación e da norma, e capacidade técnica, científica e pedagóxica (profesionalidade). Neste ámbito, o inspector pode e debe ser axente de formación e de innovación educativa, así como tamén implicarse no funcionamento do sistema educativo á procura da súa mellora (Soler, 2015).

A *capacidade de organización e planificación* entraña que o/a inspector/a sexa metódico/a, sistemático/a e organizado/a. Isto abrangue diversas accións: fixar obxectivos parciais e puntos de control relevantes (cuxo cumprimento se revisa a medida que avanza os proxectos), instrumentar as ferramentas de verificación correspondentes, distribuír a información entre todas as persoas implicadas no proxecto, reflexionar na planificación de cada unha das tarefas, deseñar un plan de acción e de seguimento, amais dunha temporalización, e manexar o tempo eficientemente (Piñel, 2019).

A capacidade de solucionar problemas e tomar decisións forma parte da actividade diaria en todos os ámbitos e dimensións da función inspectora. Estas accións deben poñerse en marcha seguindo estes pasos: describir o problema ou o obxectivo, analízalo, xerar alternativas e seleccionar unha delas, pasar da decisión á acción de forma meditada e valorar as consecuencias e o grao de éxito da decisión adoptada (Soler, 2015).

2.1.3. Actitudes

Dentro das actitudes, distinguimos entre capacidade de liderado profesional, espírito de observación, intelixencia emocional, capacidade de traballar en equipo, compromiso ético e flexibilidade e capacidade de adaptación.

A capacidade de liderado concrétese na análise e a resolución de problemas, nunha actitude proactiva, en ser un bo comunicador, en fortalecer e desenvolver as relacións interpersoais para crear vínculos, e en motivar e axudar ao desenvolvemento dos compañeiros (Soler, 2015).

O *espírito observador* tamén debe constituír unha das características persoais dos inspectores, sobre todo á hora de visitar os centros. Dado que a súa misión é desvelar as incógnitas do que sucede no interior dos centros educativos, non é escusable que nunha visita con fins específicos deixen de atender a calquera outra cousa que poida ser de interese ese día (Soler, 2015).

Así mesmo, segundo Piñel (2019) outra característica relevante que deben dispoñer inspectores e inspectoras é a *intelixencia emocional*. Sinala que os principais compoñentes que integran a intelixencia emocional son a autoconciencia (posta ao servizo da comunidade educativa para beneficiala sempre, á busca da mellora), o autocontrol emocional (que permite dominar e reflexionar sobre os sentimentos ou emocións), a automotivación (para transmitir entusiasmo ao resto de membros da comunidade educativa), a empatía e as habilidades sociais (saber tratar todo tipo de persoas e comunicarse con elas, máxime cando o alcance social da Inspección afecta a todo tipo de clases sociais, culturais e económicas) (Piñel, 2019).

Cómpre, así mesmo, que un bo inspector teña tempo para as persoas, pois valorar as súas circunstancias e crear un contorno de confianza son dúas accións que permitirán que chegue ás últimas causas dos problemas educativos. En caso contrario, todo o seu traballo se verá reducido á comprobación formal da normativa e á verificación de prazos e documentos; é dicir, a unha actitude de frialdade (Soler, 2015).

Porén, ao conectar coas persoas de a pé e empatizar con elas, ao sentir os seus problemas e a involucrase na solución destes, o inspector pasa a ser parte da solución, e non só un notario que redacta a acta da realidade. É unha persoa con autoridade cuxa actuación se require para que dea unha solución ou a faga posible. E se o fai ben, establece coa comunidade educativa uns lazos non só profesionais, senón persoais, feito que desde o punto de vista de Castán (2018) non é un inconveniente, mais unha das maiores riquezas da profesión. En definitiva, calquera inspector/a debe ser capaz de escoitar as persoas que requiren dos seus servizos, axudalas e orientalas (Soler, 2015), ser accesible, xusto, honrado e tolerante (Camacho, 2014).

Outro dos principios indispensables dentro da función inspectora é o *traballo en equipo*. Cando se realiza con éxito, os resultados do equipo de traballo son superiores á suma dos esforzos e capacidades de cada un dos seus membros. Isto vai depender dunha boa organización e de que o obxectivo sexa realmente común, isto é, de que todos os compoñentes do grupo o comprendan e acepten (Piñel, 2019).

A profesión de inspector require, como no caso do conxunto do profesorado, un *compromiso ético*. Ningunha persoa pode transmitir o que non é, e calquera acción transformadora reside no exemplo (Castán, 2016). Unha das calidades á que se fai alusión repetidamente na lexislación educativa, e que cómpre que todos os inspectores a prediquen, é a equidade: equidade no tratamento dos colexios (públicos ou privados), do estudantado, de nativos e inmigrantes, do profesorado, e nas súas relacións cos directores e as familias do alumnado, etc. Non se poden permitir segregacións que xeren desvantaxes; ao contrario, é preciso dar o trato máis xusto en cada caso para que a educación sexa un dos factores decisivos de mellora no ámbito social. A xustiza non se atopa nun trato igual, senón no trato necesario en cada caso, o axustado a cada situación, o que cada alumno/a demanda (Soler, 2015). En definitiva, a implicación persoal, a dispoñibilidade e a loita pola xustiza e o ben común deben estar entre os signos de identidade da Inspección de Educación (Castán, 2016).

Por último, recollemos a *flexibilidade e capacidade de adaptación aos cambios* (Piñel, 2019). Nun sistema educativo cambiante como o actual, con diversas características no alumnado e no profesorado e novos sistemas de xestión de centros, os perfís dos inspectores non poden permanecer estáticos, deben adaptarse a esas novas necesidades e demandas. Xa que logo, cómpre que aprendan a desenvolverse neses novos escenarios, o que fai moi necesaria pola súa parte a capacidade de evolucionar, de estar formándose

permanentemente e de adquirir novos coñecementos e competencias (entre outros, os relativos aos novos contornos dixitais).

2.5. Os modelos de inspección educativa

Aos membros da Inspección Educativa esíxeselles desempeñar roles de natureza tan distinta que requiren perfís profesionais moi esixentes para poder desempeñar dun modo coherente a función inspectora. Adoitáselles atribuír roles de representantes da Administración; de liderado: guiar, avaliar, motivar, reprender, felicitar; de receptores ou difusores de información; de xestores do cambio nas organizacións; de negociadores de conflitos intrasectores e intersectorios da comunidade educativa; de distribuidores de recursos, controladores de procesos, previsores de continxencias, creadores de equipos, animadores, etc. Ademais, os centros desexan que a Inspección funcione como “elemento de presión” ante a Administración, como acreditadora de demandas e decisións. Porén, a Inspección Educativa non é, nin pode ser, o instrumento conseguidor dos centros, cando a Administración a require como instrumento ao seu servizo (Estañán, 2014).

A Inspección, como servizo, non se dotou de normas de socialización dos seus axentes, non se adoptou un modelo de intervención multidisciplinar converxente (Estañán, 2014). O feito de non ter unha mesma formación dificulta a actuación da Inspección, circunstancia que non se detectaba cando o inspector proviña unicamente do corpo de mestres de ensino primario (Castán, 2016). O feito de que cada inspector/a conte cunha formación previa diferente reflíctese nunha autoimaxe difusa, na carencia dunha identidade corporativa, e en que se permite na súa intervención modos e maneiras peculiares, ás veces antagónicos coa misión que ten encomendada. Por iso é unha crítica común que dous centros próximos, supervisados por inspectores distintos, poden recibir indicacións distintas e incluso opostas ante o mesmo contido de referencia e ao mesmo tempo (Estañán, 2014).

Así as cousas, e tendo en conta que un “modelo de inspección” é o “conxunto de características a través de que a Inspección é percibida pola comunidade educativa, pola propia Administración educativa e tamén polos propios inspectores” (Garrido e Munné, 1999, p. 324), neste punto trataremos de caracterizar os diversos modelos de inspección a partir das premisas de Estañán (2014) e Salgado (2009).

2.5.1. Modelos de inspección educativa segundo Estañán (2014)

Estañán (2014) distingue os seguintes modelos de inspección educativa:

- *Inspección burocrática-correctiva*: centrada nunha relación autoritaria e asimétrica das partes (superior-inferior; recompensa-sanción; xefe-subordinado). Desenvólvese mediante documentos administrativos que cumpren os cánons establecidos, aínda cando non reflectan a realidade nin respondan ás necesidades existentes. Toda supervisión é en si correctiva, mais hai moitas maneiras de impulsar o cambio e a mellora.
- *Inspección convencional-preventiva*: o principio xeral que a fundamenta é o cumprimento das regras e a propia normativa, a “orde preestablecida”, sen facer demasiadas concesións aos cambios e á innovación. Como nos centros escolares non todo é previsible, este modelo fai recaer toda a responsabilidade sobre o equipo directivo ou sobre o profesorado. Aínda así, ben aplicado comportaría unha mellora na preparación pedagóxica do profesorado.
- *Inspección desenvolvemento-democrática*: é un modelo solidario, baseado na cooperación de todo o equipo, na alianza entre as partes para a mellora do servizo educativo. Potencia o desenvolvemento da organización e facilita os procesos de cambio. Baséase na confianza entre os profesionais. Fai seu o principio de que “o control é bo, pero a confianza nas persoas que traballan en equipo é mellor”.
- *Inspección innovadora-creativa*: é unha inspección centrada nas persoas. O seu obxectivo é o estímulo continuo dos profesionais no labor docente, polo que a tarefa da inspección se converte na orientación do profesorado para o desenvolvemento profesional. Os centros son tratados individualmente, igual que cada membro do profesorado. Na abordaxe dos problemas déixase que sexa o propio equipo docente o que achegue a solución, desde a súa experiencia, mais contando co asesoramento do/a inspector/a. Deste modo, obtense unha maior participación e colaboración do profesorado e, en xeral, de toda a comunidade educativa.

2.5.2. Modelos e estilos de intervención segundo Salgado (2009)

Faustino Salgado (2009) fixo na súa tese, titulada *Funcións da Inspección, aspectos curriculares e de desenvolvemento profesional na Comunidade Autónoma de Galiza*, un esforzo por delimitar as distintas maneiras de exercer o labor de inspección. Dada a amplitude do seu traballo, que tivo en conta variables que exceden do noso obxecto de

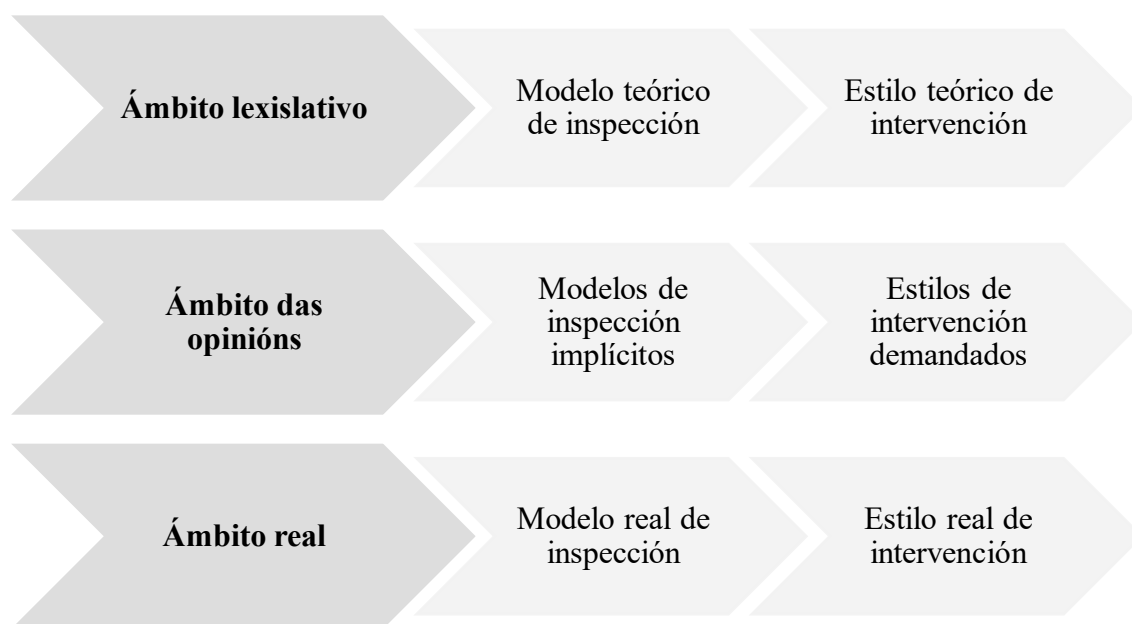
estudo, neste punto trataremos de recoller só os aspectos máis relevantes que nos permitan entender as categorías que estableceu.

Primeiramente, fixa a diferenza entre modelo de inspección, que define como “un construto teórico mediante o cal se atribúen á Inspección de xeito priorizado unhas determinadas funcións”, e estilo de intervención, “forma que teñen os inspectores de ser ou de realizar o seu traballo” (Salgado, 2009, p. 59). Para a categorización dos modelos e estilos de intervención ten en conta tres ámbitos de estudo (lexislativo, das opinións e real), que xustifica da seguinte maneira e que sintetizamos na Figura 3:

- *Ámbito lexislativo*: a actividade inspectora no sector educativo está regulada por disposicións legais e a normativa atribúe á Inspección unha serie de funcións que constitúen o *modelo teórico de inspección*, que denominará abreviadamente *modelo de inspección* e estilo teórico de intervención.
- *Ámbito das opinións*: “O ámbito das opinións sería unha armazón de crenzas, opinións e actitudes, xeradora de intereses e expectativas non coincidentes a maioría das veces, mesmo contraditorias, que actuaría a modo de filtro modulador do modelo de inspección” (Salgado, 2009, p. 62). Con isto fai referencia a que os propios inspectores teñen crenzas, opinións e actitudes diversas respecto ao seu traballo; e, ao mesmo tempo, a que a inspección afecta a outras persoas relacionadas co sistema educativo (equipos directivos, profesores, pais e alumnos), que tamén teñen as súas crenzas, opinións e actitudes sobre a función inspectora no sector da educación.
- *Ámbito real*: mediante o que se tratará de coñecer o estilo real de intervención dos inspectores, que vén determinado polas actuacións reais dos inspectores e o marco en que se realizan.

Figura 3

Ámbitos de estudo para categorizar os modelos e estilos de intervención



Fonte: Adaptación de Salgado (2009, p. 63)

Seguidamente pasaremos a explicar os estilos de intervención e os modelos de inspección, coas súas subcategorías. Ao tratarse dun resumo, obviaremos o “modelo teórico de inspección” e o “estilo teórico de intervención”, xa que son os determinados pola lexislación, neste caso, galega.

2.5.2.1. Estilos de intervención

Dentro dos denominados “estilos de intervención” describiremos os “estilos de intervención demandados” (superdirección, valedor do profesorado, administrativo/burocrático e de inspección/control) e o “estilo real de intervención”.

2.5.2.1.1. Estilos de intervención demandados

As crenzas, opinións e actitudes que cadaquén ten sobre os distintos elementos da función inspectora xeran unhas determinadas expectativas sobre as actuacións dos inspectores; é dicir, cada individuo “demanda” un estilo de intervención dos inspectores,

ao que chamaremos estilo de intervención demandado. Con todo, Salgado (2009) salienta o seguinte:

Que os estilos de intervención sinalados non son demandados por todos os integrantes do sector correspondente, senón que existen discrepancias dentro dun mesmo sector. O estilo de intervención identificado como demandado por un sector determinado das comunidades educativas hai que entendelo como demandado pola maioría dos integrantes dese sector. (p. 500)

Estilo de intervención de superdirección

A maioría dos directores dos centros educativos demandan dos inspectores que desempeñen o papel de superdirector. Este estilo de intervención caracterízase por predominaren as actuacións relacionadas coa función de “asesorar, orientar e informar ós distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas”, e por unha confusión entre as funcións da Inspección e as da dirección dos centros. A relación cos clientes (neste caso a Administración e os distintos sectores da comunidade educativa) é a propia dun superior xerárquico e da persoa encargada de xestionar os problemas (Salgado, 2009).

Estilo de intervención “valedor do profesorado”

Os profesores requiren dos inspectores máis apoio e comprensión co seu labor ante as presións exercidas polo alumnado e as familias, alén de pola propia Administración. Demandan un experto na normativa que os asesore, sobre todo nos aspectos legais do seu traballo, e que os defenda cando se atente contra os seus dereitos, mais que non interfira nas súas tarefas docentes. Neste estilo de intervención predominan as actuacións asociadas á función de “asesorar, orientar e informar os distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas” (ao igual que no estilo de superdirección), a cal se interpreta en moitas ocasións de forma abusiva debido aos intereses do colectivo. (Salgado, 2009).

Estilo de intervención administrativo/burocrático

Este estilo de intervención é demandado pola Administración e virá determinado polas actuacións que en cada momento lles asignen aos inspectores as ordes, circulares, instrucións de servizo, etc. que desenvolven o modelo teórico de inspección. Dito con outras palabras, solicítase un predominio das actuacións relacionadas coa función de “velar

polo cumprimento, nos centros educativos, das leis, os regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten ao sistema educativo”. Neste caso a relación coa clientela sería a propia dun intermediario ente a Administración e os centros (Salgado, 2009).

Estilo de intervención de inspección/control

Neste estilo de intervención, que parece demandar a maioría das familias, priman as actuacións relacionadas coa función “velar polo cumprimento, nos centros educativos, das leis, os regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten ao sistema educativo”. O rol do inspector concíbese como fiscalizador e sancionador (Salgado, 2009).

2.5.2.1.2. Estilo real de intervención

Tendo en conta os estilos de intervención demandados e as diferentes relacións dos inspectores coa comunidade educativa, Salgado (2009), determina que, para o curso 2005/06, o estilo real de intervención dos inspectores “responde a unha solución de compromiso entre o estilo de intervención demandado pola Administración e o estilo de intervención demandado polos directores” (p. 280).

Por tanto, o estilo real de intervención dos inspectores ten como trazo esencial o predominio das actuacións burocráticas e das actuacións relacionadas coas funcións de “supervisar e controlar, desde o punto de vista pedagóxico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, así como os programas que neles inciden” e “velar polo cumprimento, nos centros educativos, das leis, os regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten ao sistema educativo”. No entanto, tamén teñen gran relevancia as actuacións relacionadas coa función de asesoramento. O inspector adquire múltiples roles: tanto de intermediario coa Administración e os centros, como de superior xerárquico e encargado do control e a xestión de problemas (Salgado, 2009).

Como podemos ver, o estilo real de intervención non coincide cos estilos de intervención demandados polos distintos sectores da comunidade educativa:

Os estilos que máis se aproximaron a el foron os demandados pola Administración (estilo administrativo/burocrático) e polos directores (estilo superdirector). Os estilos de intervención que difiren máis do estilo real foron os que demandaron os profesores (estilo de valedor do profesor) e as familias (estilo inspección/control). (Salgado, 2009, p. 773)

2.5.2.2. Modelos de inspección

Como modelos de inspección describíranse os modelos de inspección implícitos e o modelo real de inspección.

2.5.2.2.1. Modelos de inspección implícitos

De acordo con Salgado (2009), “as interpretacións persoais atribúen á Inspección de Educación, de xeito implícito, unhas funcións que non teñen por que coincidir co modelo teórico de inspección” (p. 64). A partir das achegas dos distintos colectivos, diferenciáronse os modelos supervisor, asesor, administrativo e avaliador.

Modelo supervisor

Caracterízao a prioridade das seguintes funcións:

- Supervisar e controlar desde o punto de vista pedagóxico e organizativo o funcionamento dos centros educativos.
- Supervisar a práctica docente e colaborar na súa mellora.
- Supervisar a función directiva e colaborar na súa mellora.

Modelo asesor

Neste modelo son prioritarias as seguintes funcións:

- Asesorar, orientar e informar os distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas.
- Promover o intercambio de experiencias educativas e favorecer calquera aspecto tendente á mellora da calidade do ensino.

Modelo administrativo

Predominan estas funcións:

- Velar polo cumprimento, nos centros educativos, das leis e outras normas de aplicación.
- Velar polo cumprimento e a aplicación dos principios e valores recollidos na Lei de educación.

Modelo avaliador

Prioriza a función de participar na avaliación do sistema educativo e dos elementos que o integran.

2.5.2.2.2. Modelo real de inspección

Ao modelo real de intervención dos inspectores no curso 2005/06, denominado *supervisor/burocrático*, atribúenselle as mesmas características que ao estilo real da inspección (punto 2.5.2.1.2.). Como podemos ver, “o modelo real de inspección non se corresponde co modelo teórico de inspección recollido na LOE; está condicionado polo modelo de inspección da Administración, pero tampouco se axusta a el” (Salgado, 2009, p. 687); de feito, “é unha solución de compromiso, construída polos inspectores coa súa praxe diaria, entre o modelo implícito da Administración para ese curso (deducido do correspondente Plan xeral de inspección) e os modelos que teñen implícitos os inspectores e os directores” (Salgado, 2009, p. 772).

2.5.2.3. Relación entre os modelos de inspección e os estilos de intervención

Na seguinte táboa ofrécese unha visión conxunta dos modelos implícitos de inspección e os estilos de intervención demandados pola Administración, os inspectores os directores, o profesorado e as familias, do modelo e estilo real de inspección e o estilo real de intervención deducidos no curso 2005/06 segundo a investigación realizada por Salgado (2009). Enténdese que cada estilo de intervención está enmarcado nun modelo de inspección (ver Cadro 2).

Cadro 2

A formación dos inspectores e inspectoras de educación e o desenvolvemento das súas competencias

Visión global dos modelos de inspección e estilos de intervención que coexistían no curso 2005/2006

	Modelo real de inspección deducido da valoración das actuacións dos inspectores	Estilo de intervención deducido da valoración das actuacións dos inspectores	Estilo de intervención demandado	Modelo implícito de inspección
Administración	—	—	Administrativo/ burocrático	Administrativo / burocrático
Inspectores	Supervisor/burocrático	Supervisor/burocrático	—	Supervisor
Directores			Superdirector	Supervisor
Profesorado			Valedor	Asesoramento
Pais			Inspección/control	Supervisor

Fonte: Salgado (2009, p. 669)

2.6. A formación dos inspectores de Educación

A importancia e a necesidade dunha formación permanente e específica para os inspectores e as inspectoras de Educación xustifícanse no feito de que unha das principais funcións que tiveron encomendadas, ao longo das diferentes leis educativas, foi a súa contribución á mellora da calidade do sistema educativo. Para iso é necesario que dispoñan dunha formación cualificada e axustada aos continuos cambios normativos e pedagóxicos aos que está sometido o sistema educativo. En consecuencia, a formación do persoal inspector debe ser a pedra angular para un eficaz e axeitado desenvolvemento das funcións que lle son confiadas (Rodríguez et al., 2018).

A formación dos inspectores de Educación aparece lexislada nos artigos 55, 56 e 57 do capítulo IV do Decreto 99/2004, como se reflicte a continuación:

Artigo 55. Formación e perfeccionamento

1. O perfeccionamento e actualización no exercicio profesional é un dereito e un deber dos inspectores de Educación.

2. A formación dos inspectores de Educación na Comunidade Autónoma de Galicia será competencia da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Artigo 56. Plan de perfeccionamento e actualización

1. Este dereito e deber de perfeccionamento e actualización profesional dos inspectores de Educación desenvolverase anualmente a través do plan de perfeccionamento e actualización no exercicio profesional da Inspección Educativa, no que se procurará a colaboración das universidades e institucións superiores de formación.

2. Ese plan estará constituído polo conxunto de actividades de formación nas súas diversas modalidades, cursos, xornadas, grupos de traballo, seminarios permanentes, licenzas por estudos, que anualmente se programarán e que, para efectos de xestión económica e administrativa, formará parte do plan de formación do profesorado.

3. Na elaboración e proposta deste plan, competencia da Subdirección Xeral de Inspección Educativa, teranse en conta as propostas formuladas polos servizos provinciais de Inspección.

Artigo 57. Convocatorias de formación

As convocatorias relacionadas coa actualización e mellora continua da cualificación do profesorado como licenzas por estudos, reintegros individuais, actividades formativas de inglés e francés, programas europeos e outras similares que se poidan establecer, incluírán a posibilidade de participación dos inspectores de Educación.

A responsabilidade de elaborar e executar o plan de perfeccionamento e actualización dos inspectores de Educación baixo a supervisión do subdirector xeral de Inspección Educativa recae na xefatura do Servizo de Planificación e Coordinación da Inspección Educativa (artigo 16 do Decreto 99/2004).

Así mesmo, para a formación, a actualización e o perfeccionamento dos inspectores de Educación, a Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria organiza diversas actividades formativas, tales como cursos, encontros, xornadas e outras modalidades de formación, e fomenta a súa participación noutras convocatorias formativas, cunha reserva de prazas para os membros da Inspección Educativa (Resolución do 27 de

decembro de 2013, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se publica o Plan xeral da Inspección Educativa do curso 2013/14⁶)

No curso 2013/14 desenvóléronse as seguintes actividades de formación para a Inspección Educativa:

- Xornadas periódicas de carácter formativo e informativo ao longo do curso. Nelas tratáronse temas de interese e coordinouse a planificación e a información das diferentes unidades da Consellería.
- Curso específico de formación de inspectores e inspectoras de novo ingreso, cunha duración non inferior a 60 horas.
- Xornadas temáticas para analizar aspectos concretos relacionados coas novidades da normativa de educación.

Ademais da oferta específica de formación xeral, os inspectores e as inspectoras de Educación poden participar en xornadas, cursos, congresos, encontros e outras modalidades de formación que sexan recoñecidas pola Consellería e que poidan resultar útiles para se poñeren ao día nos aspectos curriculares e relativos á organización de centros e do sistema educativo (artigo 9, Resolución do 27 de decembro de 2013)

Rodríguez *et al.* (2018) cren que un dos problemas da formación é que existe unha verdadeira indeterminación sobre cal é a que require o persoal inspector, o que desemboca, en moitos casos, nunha dispersión formativa, acelerada pola esixencia dos plans de traballo ou por accións formativas puntuais que impiden o afondamento necesario para un correcto desenvolvemento das funcións inspectoras. Consideran que o persoal inspector necesita dunha formación que redunde nos seus procedementos ordinarios, como poden ser a supervisión, a avaliación ou o asesoramento que debe transmitir a calquera membro da comunidade educativa.

⁶ Remitímonos a este documento, por ser o último Plan xeral da Inspección Educativa publicado no que se fai referencia á formación. Posto que, aínda que existe o Plan xeral da Inspección do curso 2021/22 (Resolución do 16 de setembro de 2021) non contempla este aspecto.

2.6.1. Proposta de plan de formación

Castán (2016) diseña unha proposta de plan de formación para inspectores en que se explica que se debería comezar por mellorar o seu estatuto profesional dentro da Administración. Propón crear un novo organismo dependente do Ministerio de Educación para lles ofrecer formación, tanto inicial como permanente, aos inspectores, unha Escola Nacional de Inspección Educativa que evitaría situacións como a que relata a continuación:

O inspector, despois de pasar un proceso selectivo, adoita situarse sen máis nun despacho, asígnaselle unha zona de centros e comeza o seu traballo. A sensación de impotencia para todos os que viviron esa situación é comprensible. A certeza de non estar á altura das novas responsabilidades (p. 22)

Para reformular a formación dos inspectores comezaríase por modificar a súa formación inicial, co obxectivo de que a formación teórica que se acredite mediante a oposición se traduza nun dominio práctico das súas funcións. Castán (2016) defende unha formación uniforme con estes dous argumentos:

- A actuación da Inspección Educativa resulta dificultosa porque os propios inspectores carecen da mesma formación.
- A formación uniforme mellora a calidade do ensino e do compañeirismo. Exemplifica isto coa situación dos xuíces e fiscais en España, que teñen que pasar dous cursos na Escola Xudicial, unha institución dependente do Ministerio de Xustiza, e que tamén se encarga da súa actualización formativa.

O plan de organización da formación inicial contaría con dúas fases. A *primeira fase* contaría cunha duración dun curso académico e nela a maior parte das sesións tería lugar en réxime presencial e intensivo, con xornadas académicas similares a un mestrado universitario. Os contidos para impartir poderían ser os seguintes:

- Investigación educativa e boas prácticas didácticas (liderado e comunicación, educación social e emocional, convivencia e prevención do acoso escolar, métodos e técnicas de investigación).
- Avaliación do sistema educativo (educación comparada, avaliación do rendemento escolar, avaliacións internacionais, avaliación de centros, avaliación docente).

- Organización e funcionamento de centros (dereito administrativo aplicado á educación, novas tecnoloxías aplicadas á educación, centros públicos, centros privados, servizos escolares, dereitos de menores e familias).
- Función pública docente (acceso, concurso de traslados, política de persoal, licenzas, permisos e réxime disciplinario).

A *segunda fase* da formación dos inspectores debería ser unha fase de prácticas, pero distinta á actual, en que se exercesen as funcións da Inspección Educativa baixo a titoría doutro/a compañeiro/a. Trataríase de exercer como inspector de reforzo ou adxunto a un inspector, e mesmo de facer rotacións polas distintas funcións dunha inspección provincial. Estas prácticas complementaríanse seminarios monográficos de tipo práctico organizados pola Escola Nacional de Inspección, amais de visitas aos distintos centros educativos de referencia de ámbito tanto nacional como internacional.

En definitiva, trataríase dun segundo ano de formación, cun modelo similar ao do MIR, establecido polo Ministerio de Sanidade (Castán, 2016), en que se implantaría un esixente programa tamén similar ao existente para os xuíces ou técnicos superiores da Administración, que no ámbito educativo xa foi implantado con éxito en países do noso arredor, como Francia. A escola de inspectores podería depender do Instituto Nacional de Administración Pública ou dalgunha universidade, con prácticas titorizadas complementadas por seminarios monográficos, e con estadías en centros educativos de referencia internacional.

Esta formación inicial debería complementarse cun programa de actualización, para todos os inspectores, centrado nas competencias profesionais, preferentemente nun formato non presencial, á que se uniría un programa de intercambios con outras inspeccións e a asistencia a cursos e congresos especializados (Castán, 2018).

Respecto á *formación permanente*, a crítica de Castán (2016) diríxese ás súas carencias. Explica que, na actualidade, fóra das actividades postas en marcha por cada comunidade autónoma, só se conta coas organizadas polas asociacións de inspectores (Asociación de Inspectores de Educación -ADIDE- ou Asociación Nacional de Inspectores de Educación – ANIE-) ou o sindicato de inspectores (Unión Sindical de Inspectores de Educación – USIE -). Cualifica estas actividades de moi meritorias, mais sempre con dificultades de financiamento e froito do esforzo das xuntas directivas respectivas. Nunha institución que ten o seu mellor potencial na intelixencia colectiva e compartida dos seus

membros, o intercambio de ideas, a actualización científica e o coñecemento mutuo deberían constituír o eixe sobre o que se articulase o traballo. E disto debería encargarse a Escola Nacional de Inspección.

Noutro dos seus artigos, Castán (2018) delimita as dimensións que cómpre que a formación dos inspectores teña, que serían as catro seguintes:

- *Formación pedagóxica e en investigación escolar*: a formación pedagóxica, que cómpre complementar cun mestrado universitario orientado á investigación, proporciona a capacidade para efectuar estudos sobre a realidade escolar con rigor e carácter científico. Camacho (2014), pola súa vez, insiste na necesidade dunha formación específica de carácter pedagóxico no ámbito universitario, a reclamar estudos en pedagogía ou de maxisterio, ademais de no incremento da vinculación pedagóxica na aula cos docentes. Este aspecto xa foi recollido como unha das funcións que cómpre que realice a Inspección das descritas e desenvolvidas no punto 2.3.1.4.
- *Formación en coñecemento da función pública e da lexislación educativa*: é necesario que os inspectores sexan competentes no ámbito normativo. Tanto de oficio como logo de requirimento ou denuncia, deben intentar que todos os elementos que compoñen o sistema educativo sexan conscientes dos seus dereitos e obrigas (Rodríguez et al., 2018). Por isto, non se trata de actuar soamente como un elemento asesor. O coñecemento da normativa que afecta a alumnos, docentes e centros educativos pode levar a propoñer a súa modificación cando se amose ineficaz ou incluso contraria aos obxectivos cara aos que estaba orientada.
- *Formación en técnicas e estratexias de comunicación*: os inspectores deben transmitir, cunha linguaxe axeitada, todo aquilo que coñecen, que valoran e que propoñen. escoitar ao profesorado, o alumnado e ás familias; escribir con rigor os seus informes e ditames; falar en público, coordinar diferentes persoas e traballar en equipo, entre outras, son tarefas que calquera inspector/a leva a cabo diariamente. Para isto, alén de experiencia e formación, cómpre ter unha actitude de boa disposición para iso. Un bo inspector debe dispoñer de tempo para as persoas (Castán, 2018).
- *Formación en avaliación educativa e aplicación de distintas técnicas de inspección*: segundo Castán (2018), o principal problema da Inspección de

Educación en España garda relación co seu vínculo coa xestión escolar, en detrimento da súa presenza nos procesos de avaliación, cando, en realidade, o traballo dos inspectores posibilita o desenvolvemento de diversas tarefas de avaliación. A súa proximidade á realidade dos centros facilita o rexistro anecdótico, aplicar listas de verificación, enquisas persoais ou mesmo grupos de discusión. Á súa vez, o traballo en equipo na inspección posibilita compartir formulacións, contrastar realidades de distintos centros e, finalmente, poder revisar conxuntamente as conclusións de informes e ditames.

Camacho (2014) recolle na súa tese de doutoramento as achegas de 20 inspectores acerca das súas necesidades formativas, que en síntese abranguerían estas materias: procedemento administrativo⁷, dirección e xestión de centros, traballo en equipo, dinámicas de grupo e aspectos nucleares da organización escolar (metodoloxías educativas, avaliación de centros...). Cabe salientarmos que un dos inspectores engade que sería preciso saber redactar informes e actas que cumprisen a regra dos “tres c”, é dicir, que fosen claros, concisos e concretos, amais de presentar conclusións inequívocas, pois tales documentos poden rematar nun xulgado e non deberían estar abertos á interpretación.

A formación dos inspectores poderíase completar con estadias no estranxeiro, cuxo valor é innegable, cunha convocatoria específica e anual, e cun programa de intercambio e participación conxunta, por exemplo. Os inspectores, e talvez tampouco os docentes, non deberían limitarse á pequena parcela dos seus centros. Visitar, estudar e coñecer de primeira man distintos modelos educativos, colexios e institucións escolares, acceder a reunións e congresos internacionais, e realizar viaxes de estudo a centros de referencia, son accións que deberían formar parte da formación habitual dun inspector (Castán, 2016). Desta maneira poderíase preparar un estudo comparativo dos diferentes sistemas de inspección (ver que fan os inspectores, como acceden, que funciona...) e afondar en temas específicos (Camacho, 2014).

⁷ “Entendido como o conxunto ordenado de trámites e actuacións formalmente realizadas, segundo a canle legalmente prevista, para ditar un acto administrativo ou expresar a vontade da Administración” (Lei 39/2015, p. 9).

Tébar (2019) sinala que, dado que se están a redefinir as relacións e o modo de traballar da Administración, os centros educativos e os cidadáns, a Inspección Educativa non pode ser allea a estes cambios e debe adaptarse.

Por outra banda, aínda que é un aspecto en que Castán (2016) non fai fincapé, cremos conveniente dedicarlles un espazo ás TIC, de acordo coa lexislación vixente:

O uso xeneralizado das tecnoloxías de información e da comunicación en múltiples aspectos da vida cotiá acelerou cambios profundos na comprensión da realidade e na maneira de comprometerse e participar nela, nas capacidades para construír a propia personalidade e aprender ao longo da vida, na cultura e na convivencia democráticas, entre outros. Este cambio de enfoque require dunha comprensión integral do impacto persoal e social da tecnoloxía, de como este impacto é diferente nas mulleres e os homes, e unha reflexión ética acerca da relación entre tecnoloxías, persoas, economía e ambiente, que se desenvolva tanto na competencia dixital do alumnado como na competencia dixital docente. En consecuencia, faise necesario que o sistema educativo dea resposta a esta realidade social e inclúa un enfoque da competencia dixital máis moderno e amplo, acorde coas recomendacións europeas relativas ás competencias clave para a aprendizaxe permanente. (LOMLOE, p. 122871)

Outro aspecto que xustifica a necesidade de formación en materia de TIC é que os inspectores e as inspectoras, debido á súa idade, son inmigrantes e non nativos dixitais: “Os inmigrantes dixitais recibiron cos brazos abertos a revolución tecnolóxica, mais, de certa maneira, chegaron tarde a ela” (Santos Caamaño, 2019, p. 66), é dicir, son persoas que non medraron nun ambiente influenciado polas TIC, polo que precisan procesos de transición para integrarse de maneira óptima nesta realidade. Pola contra, os nativos dixitais teñen unha destreza innata para manexarse no ambiente dixital. As ferramentas tecnolóxicas son centrais no seu día a día e dependen delas para os labores cotiáns (García *et al.*, 2007).

Por último, cómpre reflexionarmos sobre quen debe impartir a formación que os inspectores necesitan. Rodríguez *et al.* (2018) estiman que resultaría paradoxal, mesmo contraproducente, que tivese igual orixe que a que recibe o profesorado, é dicir, que se encargase dela o Centro de Formación de Profesores. Entendendo que os inspectores de Educación son técnicos cualificados que asesoran ao persoal docente, non deberían recibir a mesma formación. En palabras de Camacho (2014): “As necesidades formativas dun

profesor non son as mesmas que as de un inspector. Esta evidencia condúcenos a que a preparación científica dos inspectores, que previamente impartiron docencia durante anos, non pode ser a mesma que cando ensinaban nas aulas” (p. 556).

No tocante a isto, Tébar (2017) afirma que unha das modalidades que se demostrou exitosa é aquela en que “exista cooperación coas universidades, especialmente coas facultades de educación” (p. 15). Viñao (1999) tamén apunta á necesidade de volver crear lazos entre as facultades de educación e a Inspección, como xa acontecía a comezos do século XX coas escolas normais, tanto para recibir como para impartir formación ou estar máis presentes nos centros de profesorado como formadores.

Sintetizamos a seguir as achegas dos distintos autores (Viñao, 1999; Castán, 2016, 2018; Rodríguez et al., 2018; Tébar, 2017; Camacho, 2014) no referente á mellora da formación dos inspectores educativos nestes puntos:

- Reformular a formación inicial.
- Crear un novo organismo para regular a formación dos inspectores: a Escola Nacional de Inspección.
- Establecer lazos coas universidades, tanto para impartir formación como para recibila e dispoñer dunha formación específica no ámbito universitario.
- Facer fincapé na formación en lexislación educativa.
- Aumentar a formación en materia de avaliación educativa e aplicación de técnicas de inspección.
- Realizar estadías noutros países.
- Aumentar a formación en TIC.

En definitiva, son variadas as formas en que se pode fornecer a formación que precisan os inspectores para atender cunha garantía de calidade as funcións que lles son encomendadas. Estas fanse cada día máis complexas, e requiren non só coñecementos, senón tamén competencias e habilidades ou estratexias que non se aprenden nos libros e que cómpre desenvolver e potenciar (Tébar, 2017).

Recapitulando

Neste capítulo tratáronse diversos aspectos relacionados coa Inspección Educativa como a identidade profesional, o perfil dos inspectores e o seu código deontolóxico, así como as competencias que ten que posuír un inspector para o desenvolvemento das súas funcións, alén de modelos teóricos de inspección e de formación destes.

Polo que respecta á identidade dos inspectores, como xa explicamos no apartado 2.1, en que adaptamos os conceptos e textos de identidade docente á identidade dos inspectores, tomamos un fragmento de Santos Caamaño (2019). Tal fragmento permítenos relacionar os temas tratados ata o momento co seguinte capítulo, en que considera que:

Na identidade docente debe figurar o concepto de ecoloxía da aprendizaxe, xa que se trata dunha ferramenta de análise útil e apta para avaliar as diferentes modalidades e tipos de contextos en que transita a súa formación, e sacar partido das posibles oportunidades de aprendizaxe que lle ofrecen. (p. 51)

A partir da identidade profesional, esbozamos o perfil profesional dun inspector de Educación que, para desenvolver as súas funcións, necesita contar con certos coñecementos (científicos, pedagóxicos e lexislativos), certas habilidades (experiencia, capacidade de asesoramento, competencia en técnicas de avaliación...) e certas actitudes (capacidade de liderado, flexibilidade...), alén de actuar baixo un código deontolóxico profesional.

Con todo, aínda que os inspectores teñan aspectos en común, como por exemplo procederem do ámbito da docencia, en realidade as súas actuacións difiren en gran medida, dependen da persoa, aspectos que se viron no apartado 2.5, sobre os modelos de inspección.

En canto á formación, Tébar (2017) identifica a escaseza de formación continua para adaptarse aos novos retos educativos como un dos problemas da Inspección Educativa. Expón tamén que falta preparación especializada na realización das tarefas profesionais que requiren moitas das actuacións dos inspectores. Así as cousas, se a Inspección Educativa non responde coa oferta da cualificación axeitada, tales tarefas serán progresivamente encomendadas a outras unidades especializadas, subcontractadas ás universidades ou a empresas privadas. Por último, sinala a progresiva perda de influencia da Inspección Educativa no ámbito da Administración, pois pode apreciarse como determinados postos directivos son encomendados a funcionarios doutros corpos ou a políticos sen formación en materia de ensino. En alusión a isto, Lorente e Madonar (2006) consideran a formación,

tanto inicial e como permanente, como guía do camiño cara a unha maior profesionalización da Inspección.

Blanco (2018), pola súa parte, fai así mesmo fincapé na importancia da formación, xa que considera que a calidade da inspección educativa depende da competencia dos profesionais que a exercen, a cal está indisolublemente ligada á súa formación. Por isto, é urxente e imprescindible desenvolver unha formación de acceso á función inspectora, alén dunha actualización de coñecementos unha vez que un se convirte en inspector/a de Educación. Esa formación debe ser sólida e de calidade, e debe partir dunha reflexión profunda e contextualizada sobre a Inspección de Educación que dea lugar ao deseño dun mapa competencial desde o que desenvolver o programa formativo.

CAPÍTULO III



Aprender na era actual

CAPÍTULO III. Aprender na era actual

INTRODUCCIÓN.....	117
3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DA SOCIEDADE E BASES DA APRENDIZAXE	118
3.2. O COÑECEMENTO NA ÉPOCA ACTUAL	121
3.3. MODALIDADES DE APRENDIZAXE	124
3.4. APRENDIZAXE INVISIBLE.....	125
3.5. APRENDIZAXE UBICUA	127
3.5.1. AMBIENTES E REDES PERSOAIS DE APRENDIZAXE	131
3.5.2. CURSOS ABERTOS MASIVOS EN LIÑA	133
3.6. APRENDIZAXE PERMANENTE: AO LONGO E ANCHO DA VIDA	135
3.7. APRENDER A APRENDER. PERSONALIZACIÓN DA APRENDIZAXE E APRENDIZAXE AUTODIRIXIDA	138
3.8. OUTRAS MODALIDADES DE APRENDIZAXE	140
RECAPITULANDO.....	140

Introdución

Nestes últimos anos producíronse cambios importantes no papel da aprendizaxe e nos parámetros que interveñen nela: que e onde aprendemos, cando, como, con quen, de quen e, sobre todo, para que aprendemos (Coll, 2014). Isto é produto da actividade na rede, o auxe das comunidades de aprendizaxe e a virtualidade como mobilización de saberes que rompen os esquemas do aquí e o agora, para dar paso a unha dinámica sen límites que permite a libre transferencia da información. Un factor clave que se desprende do amplo desenvolvemento tecnolóxico xestado nas últimas décadas son as denominadas tecnoloxías da información e a comunicación (TIC) (Flórez *et al.*, 2017), como veremos no primeiro punto, ao tempo que trataremos de conceptualizar a sociedade actual e sintetizar as bases relativas á aprendizaxe, nas cales afondaremos ao longo do capítulo. A partir delas poderemos describir o coñecemento na era actual baixo a perspectiva de distintos autores como Siemens (2004, 2006) e Downes (2012).

No punto 3.3 presentaranse as distintas modalidades en que se pode producir a aprendizaxe: formal, non formal, informal e autodidacta; categorías que se poñen en cuestión ao falar da aprendizaxe invisible explicada no punto 3.4. Dedicaremos o punto 3.5. a explicar a aprendizaxe ubicua, é dicir, á posibilidade que temos de acceder ao coñecemento desde múltiples lugares e en calquera momento, oportunidade que nos brindan as novas tecnoloxías. Deseguido, no punto 3.6., xustificaremos a necesidade da formación permanente ante a xeración constante de coñecemento. O punto 3.7. versará sobre a aprendizaxe autodirixida e o desenvolvemento da competencia de aprender a aprender. Para rematar, baixo a epígrafe “Outras modalidades de aprendizaxe”, recolleemos outras propostas que difiren da visión máis tradicional como a *edupunk*, a educación expandida e a aprendizaxe con serendipidade/accidental/incidental.

En definitiva, baseándonos na literatura existente, neste capítulo tratarase de identificar os aspectos actuais da aprendizaxe, para posteriormente indagar os procesos, mecanismos e recursos empregados polos inspectores e as inspectoras de educación para aprender e mellorar o desenvolvemento das súas tarefas.

3.1. Conceptualización da sociedade e bases da aprendizaxe

Desde mediados do século XX producíronse importantes transformacións na nosa sociedade que afectaron a todas as esferas da vida, entre as que podemos salientar os cambios tecnolóxicos de base dixital aplicados ao coñecemento, a información e a economía globalizada. Neste contexto, diversos autores fixeron un esforzo por conceptualizar a sociedade actual, é dicir, por tratar de expresar unha realidade de forma abstracta e resumida, definindo as súas características propias e distintivas (Alemán e García, 2018). Por isto, xurdiron distintos termos como sociedade da información (Machlup, 1962), sociedade do coñecemento (Druker, 1969), sociedade da aprendizaxe (Hutchins, 1968; Husen, 1974) ou sociedade en rede (Castells, 1997, 2006), nos que afondaremos a continuación.

Aínda que xa varios autores utilizaran o concepto *sociedade da información* para definir a sociedade actual, considérase que Machlup (1962) foi o primeiro en servirse deste termo para explicar a importancia da economía da información e da comunicación (Alemán e García, 2018).

Segundo Trejo-Delarbre (2001) esta sociedade defínese pola exuberancia (polo gran volume de información e de datos), a omnipresenza (as ferramentas dixitais forman parte da vida diaria das persoas), a inmediatez no intercambio de mensaxes, a eliminación das distancias xeográficas e a interactividade (os usuarios son consumidores e produtores da información). Por outra banda, tamén abrangue aspectos negativos, como a desigualdade no acceso á Rede nas zonas menos desenvolvidas, a difusión masiva de contidos cun carácter agresivo ou incómodo, a desorientación ante a falta de destrezas para seleccionar a información relevante e a preponderancia dos contidos de carácter comercial fronte ao coñecemento.

Peter Drucker (1969) empregou por primeira vez o concepto de *sociedade do coñecemento*⁸ para facer referencia a unha sociedade integrada por individuos que buscan e usan o coñecemento para o seu beneficio, o que os axuda nos seus procesos decisorios (Mejía e Colín, 2013). Dewey, no ano 2004, definiu a sociedade do coñecemento como aquela en que os procesos de desenvolvemento social e individual se basean na construción

⁸ Noción na que afondaron investigadores como Robin Mansell ou Nico Stehr na década dos noventa (UNESCO, 2005).

compartida de significados, por medio da interacción coa contorna social, física e tecnolóxica en que se moven os individuos. O coñecemento constrúese a través da experiencia compartida de cada persoa coa súa contorna cultural (Barroso, 2012).

No informe realizado pola Organización das Nacións Unidas para a Cultura, as Ciencias e a Educación (UNESCO) distínguese entre ambos termos. Considera que a noción de sociedade da información se basea nos progresos tecnolóxicos e o concepto de sociedade do coñecemento abrangue unha dimensión social, ética e política que lle dan maior profundidade (UNESCO, 2005). Así as cousas, hai autores que consideran que a sociedade da información representa o substrato sobre o que se asenta a sociedade do coñecemento (San cristán, 2013), e que a sociedade da información en xestación só cobrará o seu verdadeiro sentido de se converter nun medio ao servizo dun fin máis elevado e desexable: a construción mundial de “sociedades de coñecemento” que sexan fontes de desenvolvemento para todos, sobre todo para os países menos adiantados (UNESCO, 2005). Outros autores como Fernández Enguita (2016) consideran que ambos os termos se fusionan, xa que a sociedade actual é á vez da información e do coñecemento. E, pola contra, Vázquez Medel (2015) elixe utilizar o sintagma “sociedade da comunicación e do coñecemento” fronte a “sociedade da información e do coñecemento”.

Por outro lado, os primeiros en usar a expresión *sociedade da aprendizaxe* foron Hutchins (1968) e Husen (1974), para aludiren a que a adquisición dos coñecementos non está confinada nas institucións educativas (no espazo) nin se limita a unha formación inicial (no tempo) (UNESCO, 2005). Stiglitz e Greenwald (2016) utilizan o mesmo termo para referirse á aprendizaxe como elemento básico do crecemento económico, de aí a importancia de se crear políticas e estruturas que melloren a aprendizaxe e os seus efectos, co obxectivo de desenvolver unha economía máis produtiva.

Segundo Alemán e García (2018), outro dos conceptos empregados na investigación social é o de *sociedade en rede*. Aínda que o concepto foi acuñado por Van Dijk (1999), Castells (1997, 2006) foi o principal contribuidor ao seu desenvolvemento. Considera que a sociedade que nace desde mediados do século XX é froito das transformacións tecnolóxicas asociadas á información e ao coñecemento, as cales orixinan un modelo económico caracterizado pola súa base informacional, o seu cariz global e a interconexión nodal (Castells, 2006). Pártese dunha noción de rede como un conxunto de nodos (puntos, membros, etc.) e das súas conexións. Os nodos poden ter graos diversos de poder, influencia ou relación. Así mesmo, as conexións poden variar significativamente en

intensidade, desde vínculos fortes, que denotan relacións frecuentes e produtivas entre nodos, a vínculos febles, que manifestan esencialmente a constancia do coñecemento mutuo (Granovetter, 1983 e Wellman, 2001, como se citaron en Uriarte e Acevedo, 2018;). Os nodos como estruturas abertas son capaces de difundirse sen límites mentres poidan comunicarse entre si, e, como estrutura social asentada en redes, son considerados como sistemas dinámicos e abertos (Castells, 1997).

Alén das distintas denominacións da sociedade, unha característica definitoria da mesma é a presenza das tecnoloxías e a transformación que provocaron nos hábitos e estilos de vida (Castells, 2006). Coa contribución das TIC, produciuse unha verdadeira metamorfose nas maneiras en que aprendemos, dadas as novas oportunidades que se xeran. Aínda que os cambios son moitos, podemos identificar polo menos catro catalizadores fundamentais desta metamorfose: primeiro, a conectividade das redes, que permiten un grao de interacción entre iguais nunca experimentado anteriormente; en segundo lugar, o apoderamento do estudantado na toma de decisións sobre a súa propia aprendizaxe, ao decidir que é e como aprende aquilo que desexa; terceiro, a superación das barreiras do espazo e do tempo, que permite decidir tamén cando e onde aprender sen maiores limitacións; e, cuarto, a asunción de que existe unha aprendizaxe ás veces non percibida, informal, invisible, silenciosa, que, así e todo, nos permite adquirir competencias fundamentais (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo e Estévez, 2018).

As TIC, como ferramentas, non só estenderon ata límites insospeitados as fronteiras da aprendizaxe, senón que tamén se introduciron no ensino formal como un compoñente máis do escenario educativo, e formulan novas esixencias e necesidades aos seus integrantes: novos roles do profesorado, novas estratexias didácticas que posibilitan e canalizan as novas tecnoloxías, así como novas modalidades de ensino presencial, híbrido ou virtual (Santos Caamaño, 2019).

A educación na era dixital estase a converter nun dominio cada vez máis híbrido en que se ensamblan artefactos tecnolóxicos, acción humana fisicamente encarnada, relacións e institucións sociais, amais dunha variada gama de novas e emerxentes teorías e prácticas sobre a aprendizaxe (Loveless e Williamson, 2017). A transformación dixital da sociedade potenciou o desenvolvemento das oportunidades de aprendizaxe, en paralelo cun momento dun cambio educativo significativo. Nesta liña, Siemens (2004) sinala algunhas tendencias relevantes na aprendizaxe actual que nos permiten ter unha visión xeral dos puntos que trataremos ao longo deste capítulo:

- A aprendizaxe é un proceso continuo, que dura toda a vida. Acontece de varias maneiras: a través de comunidades de práctica ou redes persoais e ao completar tarefas relacionadas co traballo; xa que en moitas ocasións, as actividades relacionadas coa aprendizaxe e o traballo xa non están separadas. A aprendizaxe informal é un aspecto significativo da nosa experiencia de aprendizaxe. A educación formal xa non abrangue a maioría da nosa aprendizaxe.
- Moitos alumnos cambiarán de campos, posiblemente a outros non relacionados, ao longo da súa vida.
- A tecnoloxías que utilizamos definen e dan forma ao noso pensamento.
- Tanto a organización como o individuo son ambos organismos de aprendizaxe. Unha maior atención á xestión do coñecemento resalta a necesidade dunha teoría que intente explicar o vínculo entre a aprendizaxe individual e de organización
- Moitos dos procesos anteriormente manexados polas teorías de aprendizaxe (especialmente o procesamento cognitivo da información) agora poden descargarse ou apoiarse con tecnoloxía.
- A relevancia de comprender onde atopar o coñecemento necesario.

3.2. O coñecemento na época actual

Os acelerados cambios sociais e tecnolóxicos na educación e na aprendizaxe están xerando un grande impacto (Cobo e Moravec, 2011). Antes, a vida do coñecemento medíase en décadas. Hoxe, eses principios fundamentais están alterados, o coñecemento crece de xeito exponencial e, en moitos campos, a vida do coñecemento mídese en meses e anos (Siemens, 2004).

A organización do coñecemento tradicional consistía en xerarquías bastante estáticas. Hoxe o coñecemento implica redes dinámicas e modelos de ecoloxías con capacidade de adaptación (que se axustan e reaccionan aos cambios). A estrutura é a consecuencia da organización, non o seu requisito previo (Siemens, 2006).

Comprender o coñecemento nunha era particular é importante para garantir a aliñación dos nosos espazos e estruturas coa súa natureza. Ata hai pouco, podíamos facer que o coñecemento se axustase aos nosos modelos (Siemens, 2006), e, desta maneira, os denominados como expertos identificábanse facilmente, comparando as súas afirmacións co canon de pensamento aceptado (Cormier, 2008a). Agora que estamos entrando nun

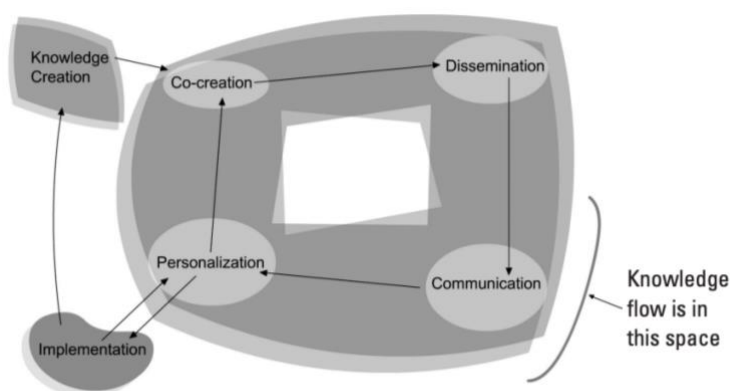
modelo de fluxo bidireccional, en que as fontes orixinais reciben comentarios dos usuarios finais e non existe unha medida precisa sobre o que é verdadeiro, necesitamos axustar os nosos modelos para que se adapten á natureza cambiante do “que significa saber” (Siemens, 2006; Cormier, 2008a).

Siemens (2006) ofrece unha descrición sobre o fluxo do coñecemento, cuxo círculo comeza con algún tipo de creación (individual, grupal, dunha organización) e se move a través das seguintes estacións (véxase a Figura 4):

- *Cocreación*: representa o contido xerado polo usuario final. Foi engadida recentemente ao círculo do coñecemento. Esta habilidade de construír a partir do traballo doutros abre portas para a innovación e o desenvolvemento rápido de ideas e conceptos.
- *Difusión*: consiste na análise, a avaliación e os elementos filtrados a través da Rede.
- *Comunicación*: aqueles contidos que sobreviviron ao proceso de difusión de ideas, entran no proceso de dispersión a través da rede.
- *Personalización*: neste punto, a través da experiencia de interiorización, diálogo ou reflexión proporcionámonos novos coñecementos a nós mesmos.
- A etapa final é a de *implementar*, onde a acción acontece e retroalimenta á etapa de personalización. A nosa comprensión dun concepto cambia cando estamos actuando sobre el en lugar de soamente teorizar ou aprender del.

Figura 4

Representación do fluxo de coñecemento



Fonte: Siemens (2006, p.7)

Un simple exemplo é o proceso de comunicación vía texto. Tradicionalmente, un libro era o obxecto de coñecemento creado. Unha vez escrito, publicábase para que outras persoas o puidesen ler e difundir. Como obxecto, o fluxo de discusión era esencialmente unidireccional: dos autores aos lectores (aínda que os lectores poden formar clubs de lectura para discutir o traballo dun autor). A fonte orixinal non se actualizaba regularmente, talvez só en edicións posteriores realizadas cada varios anos (Siemens, 2006).

Hoxe en día, no mundo en liña, un autor pode publicar unha serie de escritos ou ideas e recibir críticas de compañeiros/as, membros doutras disciplinas ou colegas de todo o mundo. As súas ideas poden ser utilizadas por outros/as para construír representacións máis elaboradas (ou personalizadas). O diálogo continúa e as ideas cobran impulso a medida que se analizan e se crean conxuntamente en diferentes variacións. Despois dun breve tempo (ás veces en cuestión de días), as ideas pódense perfilar, ampliar, cuestionar ou propagar. O círculo é vertixinoso en ritmo, proceso e produto final, o cal se retroalimenta co ciclo de fluxo nunha continua interacción. Non consumimos coñecemento como entidades pasivas que permanecen inalteradas, posto que o coñecemento circula a través do noso mundo e o noso traballo (Siemens, 2006).

O coñecemento non é un obxecto (ou obxectivo), non é discreto, non é un axente causal. É emerxente, o que significa que só existe en virtude dun proceso de recoñecemento, como interpretación subxectiva (Downes, 2012). As novas tecnoloxías posibilitan que a información se transforme velozmente en coñecemento. Isto esíxenos, ademais de obrigarnos a reexaminar o que constitúe o coñecemento, analizar de maneira crítica onde se pode atopar e como se pode validar (Cornier, 2008a).

Por isto, nesta sociedade tan cambiante en que a maioría das persoas desenvolverán traballos en diferentes áreas ao longo da súa vida e onde a vida do coñecemento é curta, establecer conexións nas nosas redes de coñecemento axudaranos a manernos ao día, facendo que deamos máis importancia ás redes de coñecemento que establezamos que ao propio saber (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo e Estévez, 2018).

Por último, cómpre facermos alusión ao aumento continuo e exponencial da información a que nos enfrontamos, tanto en fontes académicas como non académicas (Flórez *et. al*, 2017). Malia que é certo que cada vez temos acceso a unha maior cantidade de información, isto non implica que comprendamos mellor o funcionamento do mundo, a contorna directa onde nos atopamos nin a nós mesmos (Trejo-Delarbre, 2001).

3.3. Modalidades de aprendizaxe

As aprendizaxes que adquirimos e as competencias que desenvolvemos son o resultado da nosa participación nos diferentes escenarios polos que transitamos, de como aproveitamos as oportunidades e os recursos para aprender que nos ofrecen (Coll, 2014).

Primeiramente, trataremos de caracterizar os diferentes tipos de contextos de aprendizaxe que coexisten nos procesos educativos actuais (Comisión das Comunidades Europeas, 2001; CEDEFOP⁹, 2014; Castañeda e Adell, 2013):

- Aprendizaxe formal: aprendizaxe ofrecida normalmente por un centro de educación ou formación (unha universidade, por exemplo), con carácter estruturado e planificado (formulando uns obxectivos didácticos, un temario, cunha duración e uns materiais definidos), e que conclúe coa obtención dunha certificación. É intencional desde a perspectiva do alumnado.
- Aprendizaxe non formal: aprendizaxe integrada en actividades planificadas que non son ofrecidas por un centro de educación ou formación ou que, no caso de sucederen nunha contorna de ensino formal (como un congreso), teñen unha planificación do itinerario de aprendizaxe moito máis flexible que no ensino formal. En ocasións, os resultados da aprendizaxe non formal poden ser validados e conducir a unha certificación. Non obstante, ten carácter estruturado e é intencional desde a perspectiva do alumnado. Algúns autores refírense a esta aprendizaxe como semiestruturada.
- *Aprendizaxe informal*: aprendizaxe que se obtén nas actividades da vida cotiá relacionadas co traballo, a familia ou o ocio. Non está estruturada en termos de obxectivos, tempo ou apoio á aprendizaxe. Desde o punto de vista do aprendiz, a aprendizaxe, na maioría dos casos, é fortuíta ou aleatoria.

A estas tres modalidades, Castañeda e Adell (2013) engaden a *aprendizaxe autodidacta*, que se pode dar en calquera lugar e non está restrinxida polas barreiras das institucións formais de formación. A diferenza da aprendizaxe informal, si que existe unha consciencia e intención de aprender, réxese por unha planificación de obxectivos de

⁹ European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP)

aprendizaxe e focalízase na consecución das metas establecidas polo propio aprendiz. Afondaremos neste tipo de aprendizaxe no punto 3.7.

No pasado o ensino formal acaparou a planificación política, caracterizou os modos de ofrecer educación e formación, e determinou a concepción do que a xente considera importante aprender (Comisión das Comunidades Europeas, 2001). No entanto, xa que cada vez é máis evidente que algunhas aprendizaxes importantes para sacar adiante os nosos proxectos de vida persoais e profesionais, valorados socialmente, as desenvolvemos en contextos alleos ás institucións de educación formal regrada (Coll, 2013b), considérase que unha aprendizaxe que continúa durante toda a vida integra na súa concepción xeral as outras dúas modalidades, non formal e informal (Comisión das Comunidades Europeas, 2001).

Hoxe en día, existe un recoñecemento cada vez maior das posibilidades de Internet e das TIC con respecto a que desempeñan un papel cada vez máis importante para a aprendizaxe e constitúen unha *educación menos formal*. Aínda que o acceso non se distribúe de forma homoxénea en todos os grupos socioeconómicos, as persoas que teñen acceso a Internet acoden á Rede para resolver calquera tipo de dúbida. A miúdo este é o primeiro recurso a que se acode para obter información. Por outra banda, as redes sociais ademais de reforzar as amizades e relacións existentes, tamén se empregan para coñecer novas persoas con intereses e valores comúns (Cobo e Moravec, 2011).

Outro aspecto relevante é que “aínda que existe un certo esforzo por intentar categorizar os tres tipos de aprendizaxe definidos, o certo é que resulta enormemente difícil” (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo e Estévez, 2018, p. 25).

Na sociedade do coñecemento a formación da cidadanía do futuro producirase tanto no contexto formal como nos non formais e informais; e unha das características que debe mobilizar a cidadanía é situarse nunha acción de aprendizaxe constante e que o mesmo se produce en contextos distintos (Cabero, 2015).

Seguindo esta premisa, algúns autores acuñaron de formas distintas os contextos en que se desenvolve a aprendizaxe actual, como se describe no seguinte apartado.

3.4. Aprendizaxe invisible

Fernández Enguita (2013) evita falar tanto de aprendizaxe informal como de aprendizaxe invisible, e decántase pola etiqueta de *aprendizaxe “difusa”*, poñendo de manifesto tamén este espazo borroso que dificulta establecer subconxuntos nítidos.

Nesta liña, Sharples *et al.* (2012) reflexionan acerca de que a aprendizaxe pode ser intencionada nun principio, como cando unha actividade de aprendizaxe comeza nunha aula, e continuar a través dunha discusión informal presencial ou en liña cos compañeiros. Tamén pode ser accidental, por exemplo, cando unha información interesante dun xornal ou programa de televisión provoca unha conversa coas amizades. Por isto, máis alá da distinción e do debate clásico sobre as relacións entre os espazos e episodios de aprendizaxe formal, non formal e informal, considera que o concepto de “aprendizaxe sen costuras” (*seamless learning*) fai referencia á continuidade que experimentamos as persoas na nosa aprendizaxe á marxe dos lugares, as situacións, os tempos e os contextos institucionais en que aprendemos.

Covo e Moravec (2011) falan da *aprendizaxe invisible* como unha proposta conceptual que procura integrar diversos enfoques en relación cun novo paradigma de aprendizaxe e desenvolvemento do capital humano. Este enfoque ten en conta o impacto dos avances tecnolóxicos e as transformacións da educación formal, non formal e informal, ademais daqueles metaespazos intermedios. Non pretende propoñer unha teoría como tal, senón unha metateoría capaz de integrar diferentes ideas e perspectivas, polo que se describiu como “protoparadigma” (p. 23).

Chamar invisible á aprendizaxe fai referencia a aquilo que non é posible observar. Unha característica distintiva do “invisible” é a imposibilidade de rexistralo cos nosos ollos., é dicir, “por unha parte contamos co coñecemento explícito que é sinxelo de codificar ou verbalizar, e incluso observar en libros, bases de datos, manuais de programación, partituras, etc. E, pola outra, está o coñecemento chamado tácito, que é persoal ou experiencial e que resulta moito máis complexo (imposible, nalgúns casos) de exportar, sistematizar e incluso verbalizar” (Covo e Moravec, 2011, pp. 25-26).

Como un exemplo claro de aprendizaxe invisible poderíamos nomear as competencias dixitais. O desafío das competencias dixitais é que requiren ser estimuladas mediante experiencias prácticas. Ademais de coñecer a funcionalidade instrumental dun software ou dispositivo, cómpre ser capaz de aplicar o pensamento complexo para resolver problemas de diversas maneiras. É dicir, invisibilizar as tecnoloxías en si e ser capaz de xerar, conectar e diseminar o coñecemento creado (Cobo e Moravec, 2011).

En moitos casos acontece que as competencias dixitais se aprenden cando estamos desenvolvendo actividades que van máis alá do simple feito de utilizar unha determinada tecnoloxía; por isto, moitas habilidades dixitais son adquiridas en contornas de

socialización informais e de maneira non inducida. Por exemplo, as habilidades nas redes sociais proveñen de dinámicas cotiás como a observación ou o feito de aprender facendo, buscando e/ou resolvendo problemas desde contextos non institucionalizados (Kumar, 2010).

Parte das habilidades dixitais non son destrezas necesariamente recoñecidas nin estimuladas polos sistemas formais de instrución. Ademais disto, aínda que sexan competencias fundamentais para o mundo actual, moitas veces resultan invisibles dentro da educación tradicional, como por exemplo, a capacidade de facer un uso eficiente dun motor de busca, a habilidade para interactuar nas redes sociais, a destreza para escribir e publicar en diversos formatos multimedia, o coñecemento de como almacenar e compartir información, a transferencia de coñecemento... (Cobo e Moravec, 2011).

A metáfora do iceberg de Brown (1999) representa a idea de que moitos dos nosos saberes están ocultos (saberes tácitos), pero son a base dos nosos coñecementos máis formais ou visibles (saberes explícitos). Xa que logo, é fundamental comprender que ambos tipos de saberes son practicamente inseparables, e que aínda que os saberes tácitos poden ser invisibles para os sistemas formais de educación, non o son de ningunha maneira para a vida profesional e social (Cobo e Moravec, 2011).

Outro aspecto que debemos ter presente é que, a pesar de que existe certa visión común de que o coñecemento xoga un papel estratéxico no desenvolvemento das sociedades actuais, non resulta factible pasar toda a vida facendo cursos e adquirindo novos títulos académicos (Cobo e Moravec, 2011).

3.5. Aprendizaxe ubicua

A chegada de Internet e das tecnoloxías que están relacionadas coa súa aparición modificou en gran medida a forma en que accedemos á información. O coñecemento deslocalizouse e xa non existen uns poucos repositorios que o conteñan, senón que é accesible desde múltiples lugares, en calquera momento e de forma distribuída (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo e Estévez, 2018).

O desenvolvemento tecnolóxico posibilita que practicamente calquera persoa poida producir e diseminar información, de modo que a aprendizaxe poida ter lugar en calquera momento e espazo. Esta noción de “en calquera momento/en calquera lugar” é ao que fai referencia o termo “ubicuo”. Isto permite pechar fendas temporais e espaciais e facer confluír o físico e o virtual. A aprendizaxe non só acontece nunha aula, senón tamén no

fogar, no lugar de traballo, na biblioteca, no museo e nas interaccións cotiás coas outras persoas. A vida diaria convértese nun espazo para novas pedagogías e novas prácticas de aprendizaxe. A aprendizaxe ubicua recórdanos a necesidade de pensar continuamente como ocorre a aprendizaxe, así como de reflexionar acerca das posibilidades que nos brindan as TIC (Cobo e Moravec, 2011).

A tecnoloxía ubicua está transformando rapidamente a maneira en que nos comunicamos, traballamos e desenvolvemos as nosas vidas diarias. O desafío da educación é responder á evolución das demandas sociais non só adaptando o currículo e o sistema educativo, mais tamén ofrecendo unha educación de calidade que proporcione o desenvolvemento de persoas competentes e cidadás comprometidas (Maina e García, 2016).

A aprendizaxe ubicua amosa ademais unha preferencia polas metodoloxías máis abertas e centradas no estudantado, que outorgan confianza á autonomía e á colaboración entre estudantes, fronte ás usualmente empregadas na aula formal tradicional (Santos Caamaño, 2019).

É obvio que existe unha relación entre a aprendizaxe ubicua e a computación ubicua. O termo “computación ubicua” ten que ver coa presenza xeneralizada dos ordenadores nas nosas vidas. Os ordenadores persoais e portátiles convertéronse en parte integral da nosa aprendizaxe, do noso traballo e da nosa vida social, ata o punto de que, se alguén non ten acceso a un ordenador que funcione cunha razoable conexión de banda ancha, pódese considerar que está en desvantaxe, que non se atopa no lado correcto da “fenda dixital” (Cope e Kalantzis, 2009).

Ao mesmo tempo, cada vez hai máis dispositivos que funcionan como ordenadores: teléfonos móbiles, aparatos de televisión, sistemas de xeolocalización, reprodutores de música dixital, PDA, cámaras de fotos e de vídeo, consolas de videoxogos, por nomear só algúns. Estes dispositivos están por todas partes e cada vez son máis baratos, máis pequenos e portátiles. Cada vez están máis interconectados, o que significa que cada día os atopamos con máis frecuencia e en moitos lugares. A presenza destes dispositivos é a maneira máis tanxible e práctica en que a computación se fixo ubicua (Cope e Kalantzis, 2009).

Como características da computación ubicua Cope e Kalantzis (2009) sinalan as seguintes:

- *Situada*: a computación ubicua sitúa o procesamento da información, as comunicacións e os dispositivos de gravación e reprodución en calquera parte das nosas vidas. Construimos significado a través destes dispositivos (significado sobre os outros, e sobre nós mesmos). Representámonos a través dos medios dixitalizados, gravando cada vez máis momentos das nosas vidas, xa sexa de modo deliberado, impulsivo ou incidental. Para facer isto valémonos de moitos medios, tanto de imaxe como de texto ou son, porque unha das principais características do mundo da informática é que reduce a imaxe, as palabras e o son a unha combinación de uns e ceros (Cope e Kalantzis, 2009).
- *Interactiva*: a computación ubicua é interactiva. Agora todos os medios converxen na dixitalización, de modo que podemos conectarnos de modo sincrónico ou asíncrono a través de gravacións, permutacións de texto de todo tipo, son ou imaxe. Non é que poidamos conectarnos de moitos modos, é que ademais podemos facelo de forma fácil e barata (Cope e Kalantzis, 2009).
- *Participativa*: a computación ubicua xera medios ubicuos, que á súa vez xeran unha cultura da participación. Esta é a base dalgúns dos signos que caracterizan o noso tempo. A voz centralizada dos expertos e a enciclopedia impresa víronse suplantados por decenas de miles de autores anónimos, cunha información que se actualiza e estende cada minuto (un exemplo disto é a Wikipedia). Fronte aos periódicos tradicionais, os blogs ofrecen información e comentarios sobre o que está pasando, calquera persoa pode crear un, calquera lector pode dar a súa opinión. Fronte á televisión, calquera pode publicar un vídeo en YouTube (Cope e Kalantzis, 2009).
- *Espacialmente e temporalmente agnóstica*: a computación ubicua dá lugar a un novo sentido do tempo e do espazo. En relación co tempo, a computación ubicua funde o “agora” e o “cando”. A posibilidade de gravar de forma fácil e barata facilita a comunicación asíncrona, de modo que non fai falta que unha clase, unha película ou unha xornada de traballo comecen a unha hora determinada. Con respecto ao lugar, trazos como onde se traballa, onde se compra, onde se aprende, onde se vive ou onde se diverte unha persoa eran os que adoitaban servir para definir espazos: construídos, institucionalizados, incrivelmente sólidos. A computación ubicua fai que os límites entre os ditos espazos sexan como mínimo porosos (Cope e Kalantzis, 2009).

- *Integrada*: a computación ubicua require de novas formas de moverse mentalmente, novas lóxicas de navegación social, novos usos do ordenador, considerado como apéndice do noso pensamento. Construimos o pensamento de maneira individual, a través dun camiño que tecemos con iconas e ligazóns hipertextuais. Buscamos, non seguimos instrucións. Creamos os nosos propios itinerarios de lectura, non lemos as cousas na orde que o autor pensa que sería boa para nós. Xorden formas de pensar en que a mente usa o ordenador como complemento da súa propia capacidade cognitiva (Cope e Kalantzis, 2009).

- *Intuitiva*: a computación ubicua é unha parte moi intuitiva da nosa experiencia vital e do mundo, unha especie de segunda natureza, polo menos a partir do momento en que sabemos manexar os dispositivos. Os adultos que superaron a fenda dixital, lograron atopar o camiño ao mundo da computación ubicua. Convertéronse en falantes que manexan con fluidez unha segunda lingua, a lingua da computación ubicua. Porén, os nenos de hoxe medraron como “nativos dixitais”, e neste terreo séntense cómodos (Cope e Kalantzis, 2009).

En definitiva, de acordo con Díez-Gutiérrez e Díaz-Nafría (2018), podemos concluír que a aprendizaxe ubicua implica tres desprazamentos: a dilución de fronteiras espazo-temporais, mais tamén curriculares e metodolóxicas; o acceso e a produción do coñecemento de forma máis horizontal e participativa; e, ademais, a crecente capacidade de interacción e traballo compartido na rede.

As novas tecnoloxías abren paso a unha educación baseada no desenvolvemento da aprendizaxe electrónica (*e-learning*). Este termo serve para designar unha ampla gama de usos destas tecnoloxías, desde o traballo no ordenador nas aulas ata as carreiras cursadas totalmente a distancia que xurdiron nos últimos anos. O ensino virtual permite unha supervisión individualizada, unida a unha flexibilidade da xestión da aprendizaxe e a unha maior autonomía na adquisición do saber (UNESCO, 2005).

Para permitir a formación en liña xorden os sistemas de xestión da aprendizaxe (*learning management systems, LMS*) como mecanismo de xestión do proceso formativo e de aprendizaxe. Trátase de plataformas que poden rexistrar a entrada e os datos dos usuarios, administrar o catálogo de cursos e proporcionar informes de xestión. Permiten poñer á disposición do alumnado información e contidos, a xestión de clases e grupos, comunicación asíncrona (foro) e comunicación síncrona (conversa en liña ou *chat*). Un exemplo sería a plataforma Moodle (Pessoa et al., 2012).

Xunto co de *e-learning* xurdiron outros termos como *b-learning* (*blended-learning*), que é un réxime mixto onde se combinan sesións en liña e presenciais (Pessoa *et al.*, 2012); e *m-learning* (*mobile-learning*), definido como “unha aprendizaxe electrónica móbil como metodoloxía de ensino e aprendizaxe que se vale de pequenos dispositivos móbiles tales como *smartphone*, PDA, tableta, PocketPC... e calquera outro dispositivo de man que teña conectividade sen fíos” (Santiago *et al.*, 2015).

Recentemente, grazas á extensión do uso de distintos dispositivos como os móbiles, xeráronse novas aprendizaxes e posibilidades (que se engadiron aos recursos e as ferramentas creados con anterioridade) baixo o paradigma da aprendizaxe ubicua, co establecemento de ambientes persoais de aprendizaxe (PLE), redes de aprendizaxe persoais (PLN) e cursos masivos abertos en liña (MOOC) (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo, Santos-Caamaño e Estévez, 2018).

3.5.1. Ambientes e redes persoais de aprendizaxe

A filosofía do ambiente persoal de aprendizaxe (*personal learning environment*, PLE) reconece que a aprendizaxe é continua e busca proporcionar ferramentas para apoiar esa continuidade. Así pois, os PLE baséanse na idea de que a aprendizaxe ten lugar en diferentes contextos e situacións, polo que non é fornecida por un único provedor de aprendizaxe (Attwell, 2007; García-Martínez e González Sanmamed, 2017, 2019, 2020; García-Martínez *et al.*, 2020; García-Martínez, González-Sanmamed *et al.*, 2021; García-Martínez, Santos-Caamaño *et al.*, 2021).

Un PLE está formado polas diferentes ferramentas que usamos na vida diaria para a aprendizaxe. Moitas desas ferramentas teñen o seu fundamento en software social, é dicir, que lles permite ás persoas reunirse, conectarse ou colaborar mediante a utilización dunha rede informática. O software social adáptase á súa contorna, en lugar de requirir que a súa contorna se adapte ao software. Afianza o que se coñece como web 2.0. (Attwell, 2007).

Mentres que a web 1.0 permitiu o acceso á información en contidos estáticos, a web 2.0 é un proceso bidireccional, que permite que Internet se empregue para crear e compartir información e coñecemento, en lugar de simplemente acceder a contidos (Attwell, 2007). A terceira etapa, vinculada coa aparición da web 3.0, diferénciase das anteriores en que o suxeito é a propia rede, e a leva consigo a calquera lugar, grazas á multiplicidade de aplicacións e dispositivos portátiles que conectan de maneira eficiente as posibilidades que brinda a tecnoloxía coas necesidades dos suxeitos (Dorfsman, 2012).

A maior achega dos PLE é a grande oportunidade para desenvolvernos e construír o noso coñecemento, alén de que cada usuario pode crear o seu propio (Arroyo, 2013; García-Martínez e González-Sanmamed, 2019). Dentro do PLE atoparíanse tres tipos de elementos (Adell e Castañeda, 2010):

- Ferramentas e estratexias de lectura (fontes para acceder á información): sitios de publicación (blogs, wikis), repositorios e bases de datos de audio (iTunes U, podcasts), vídeo (*YouTube*, *Vimeo*, *Blip*), multimedia (*Slideshare*, repositorios dixitais) (García- Martínez e González Sanmamed, 2017).
- Contornas ou servizos en que se pode transformar a información (lugares que permiten escribir, comentar, analizar, publicar...). Wikis, suites ofimáticas de escritorio (*OpenOffice.org*) e na Rede (*GDocs*, *Zoho*), ferramentas de edición de audio, de vídeo, de creación de presentacións, mapas conceptuais... (García-Martínez e González-Sanmamed, 2019).
- Ferramentas e estratexias de relación (contornas para relacionarse con outras persoas e das cales aprendo) (García-Martínez e González-Sanmamed, 2020).

Segundo Adell e Castañeda (2010) é a través destas últimas, é dicir, dos servizos que lle permiten ao usuario relacionarse con outras persas coas que se aprende, que se forman armazóns bastante complexas que forman parte dos PLE, as redes persoais de aprendizaxe (*personal learning networks*, PLN). Dentro das posibilidades e potencialidades das PLN distinguiríamos tres tipos de redes (Castañeda e Gutiérrez, 2010) en función do seu propósito:

- Aquelas en que interactuamos a través de obxectos de información (sexan textos, vídeos, fotografías, presentacións ou combinacións destes elementos) que os usuarios publican e en que o interese é aprender destes obxectos (ou sexa, *YouTube*, *Flickr*, presentación de diapositivas etc.).
- Aquelas en que a relación está baseada na comunicación do que facemos e aprendemos fóra da contorna, onde a énfase se pon en compartir sitios, experiencias e recursos para a aprendizaxe, con base na idea de que se outros poden aprender son potencialmente interesantes (*Delicious*, *Diigo*, *Friendfeed* ou *Twitter* etc.).
- Aquelas que serven para establecer relacións con outras persoas, en que a aprendizaxe é produto das súas interaccións comunicativas (é dicir, redes sociais como *Facebook*, *Hi5*, *Xing* ou *LinkedIn*).

3.5.2. Cursos abertos masivos en liña

MOOC é un acrónimo cuxas siglas en inglés significan curso masivo aberto en liña. Masivo porque pretende que o número dos seus participantes sexa o máis grande posible -mellor miles que centos- en contraposición aos cursos dirixidos a un número limitado de participantes. Aberto porque carece de restricións e requisitos para acceder a el; porque utiliza recursos que non son propietarios e que se poñen á disposición da comunidade, sen ter que pagar ningunha taxa de autoría por utilizalos; e tamén porque é gratuíto. Finalmente, en liña porque se leva a cabo na Rede, nun contexto virtual, accesible desde calquera lugar, en calquera momento. (Sangrà et al., 2015, p. 23)

Aínda que os MOOC apareceron no ano 2008 en Canadá, de man de George Siemens e Stephen Downes, non foi ata o 2012 cando comezaron a expandirse e converterse en tendencia. Nese contexto, en Estados Unidos xurdiron tres iniciativas empresariais de desenvolvemento dos MOOC (*Coursera*, *edX* e *Udacity*) e a plataforma MiríadaX a nivel español (Sangrà et al., 2015).

López-Meneses et al. (2020) sinalan as principais vantaxes e debilidades desta nova filosofía e corrente emerxente de formación en liña. Por unha banda, a súa gratuidade pode axudar a reducir a brecha dixital de maneira que calquera persoa pode formarse. Por outra banda, en relación ás súas desvantaxes, resalta o elevado abandono e os escasos sistemas de titorización e avaliación.

Orozco et al. (2020) cualifican os MOOC como ferramentas con gran potencial para innovar os procesos de ensinanza-aprendizaxe. Isto é froito da integración á formación en liña elementos vinculados ao cambio metodolóxico, como son a colaboración entre iguais ou a personalización da aprendizaxe (Ruiz-Palmero et al., 2021)

Así mesmo, actualmente “existen diferentes tipoloxías e formatos de cursos baseados na filosofía MOOC que poden dar resposta a diferentes obxectivos, destinatarios, intencións educativas, etc.” (Vázquez Cano et al., 2019; Castrillo et al., 2018) identifican os seguintes:

- xMOOC (*eXtended Massive Open Online Course*): curso realizado e dirixido por un experto nunha determinada materia e ofertado nunha plataforma en liña e formado por vídeos cortos (Castrillo et al., 2018).
- cMOOC (*Connectivist Massive Open Online Course*): estes cursos non se centran tanto na presentación dos contidos, se non que en comunidades discursivas que crean o coñecemento de maneira conxunta (Lugton, 2012). Neles os estudantes adquiren un papel plenamente significativo no seu proceso de formación e a interacción é un elemento chave para que se produza a aprendizaxe (Castrillo et al., 2018).
- SPOC (*Small Private Online Course*): curso que se dirixe a un grupo reducido (máximo 30 persoas) e moi definido de participantes. Nel o tutor atende as necesidades dos participantes (Castrillo et al., 2018)
- NOOC (*Nano Open Online Course*): pequenas píldoras formativas sobre un tema específico e cunha duración de entre unha e vinte horas (Castrillo et al., 2018).
- SPOOC (*Self-Paced Open Online Course*): A característica definitoria desta tipoloxía de curso é que non ten límite temporal para realizalo (Castrillo et al., 2018).
- COOC (*Corporate Open Online Course*): os COOC constitúen unha variante dos SPOOC pero aplícase a cursos xerados especificamente para unha compañía (Castrillo et al., 2018).
- DOCC (*Distributed Open Collaborative Course*): Está constituído por titores distribuídos en nodos en diferentes países. Pártese do principio de que un dos compoñentes máis importante non só é o contido, se non con quen o aprendes (Castrillo et al., 2018)
- GROOC (*Group Open Online Course*): Grupos que traballan de maneira colaborativa para compartir o seu coñecemento e experiencias cos demais (Castrillo et al., 2018).
- rMOOC (*Rhizomatic Massive Open OnLine Course*): A filosofía deste tipo de cursos baséase no aprendizaxe rizomático, é dicir, a aprendizaxe non está dirixida por un experto senón que se constrúe a partir da participación dos estudantes ao redor dunha temática (Cormier, 2008a).
- MicroMáster: Consiste na posibilidade de realizar cursos MOOC cunha estrutura modular e configurar un MicroMáster. Esta opción reduce o custo da

matrícula e proporciona adaptación e flexibilidade para o estudiantado (Castrillo et al., 2018).

3.6. Aprendizaxe permanente: ao longo e ancho da vida

O discurso sobre a aprendizaxe permanente ou aprendizaxe ao longo da vida, nos últimos trinta anos, guiouse por un ciclo curto de vida do produto, pola velocidade crecente da adopción e implementación de novas tecnoloxías no lugar de traballo e pola progresiva inestabilidade laboral coa revolución industrial impulsada polas tecnoloxías (Attwell, 2007). O coñecemento xérase de maneira vertixinosa e, como cidadáns e traballadores do século XXI, vémonos na obriga de adaptarnos, tanto no persoal como no profesional. Así, cada vez cobra unha maior importancia a formación, xa que será a través desta como poidamos garantir a permanente actualización que precisa calquera persoa que vive no mundo actual (González-Sanmamed, Souto-Seijo, González et al., 2019).

A idea da formación permanente xurdiu tras a introdución da educación de adultos e do que antigamente se chamaba “educación popular”. Inicialmente, concibiuse a formación para adultos como unha opción individual que ofreceu a oportunidade para un avance social ou formación profesional, pero, a partir dos anos setenta a educación ao longo da vida comezou a enmarcarse nunha visión máis ampla do itinerario educativo (UNESCO, 2005).

Esta noción da educación permanente inspirou as reflexións contidas no informe *Faure* en 1972. Parte do postulado de que a formación inicial está incompleta e constitúe a base de “saber como aprender” que se debe reactivar continuamente. Neste sentido, a educación para toda a vida é unha das formas fundamentais da construción da persoa. Nun principio, a educación de adultos respondeu ás preocupacións características das sociedades industrializadas e non parecía moi relevante para os países en que as necesidades educativas básicas estaban lonxe de cubrirse. Non obstante, o potencial de emancipación dunha educación que non se limitase á formación inicial responde perfectamente ás aspiracións dos países en desenvolvemento (UNESCO, 2005).

Hoxe, a educación ao longo da vida debe ser concibida como unha das condicións de desenvolvemento, entendido como adaptabilidade e autonomía, e como medio para garantir o uso do coñecemento compartido e a súa circulación en todo o mundo. A

educación ao longo da vida pode ofrecer unha resposta á crecente inestabilidade do emprego e as profesións que prevén a maioría dos especialistas en prospectiva (UNESCO, 2005).

A educación ao longo da vida implica unha transformación, unha redistribución e unha nova harmonización do tempo individual e do tempo social (UNESCO, 2005). Se as persoas son capaces de aprender durante toda a súa vida, a identificación entre etapa escolar e aprendizaxe preséntase como moi limitada para a realidade social actual, en que numerosos grupos de persoas inician actividades de aprendizaxe en momentos que antes se consideraban inusitados (Santos Caamaño, 2019).

No ciclo de vida pódense determinar varios tempos de educación e formación, dentro dos cales o primeiro é o da educación preescolar, que serve de iniciación efectiva á escolarización e mellora as condicións de vida dos nenos pequenos máis vulnerables no ámbito social. O segundo corresponde á educación escolar básica, como norma xeral obrigatoria. O terceiro é a da educación e formación postescolar obrigatoria, que xeralmente corresponde á educación superior. O cuarto abrangue a “formación permanente”, que supera o sistema educativo inicial. Finalmente, cabe salientarmos a existencia dun quinto tempo de aprendizaxe que é aquel en que menos imperativos pesan. Este tempo transcende a vida profesional e caracterízase pola liberdade que o individuo ten para dedicarse plenamente ás súas afeccións e actividades sociais, independentemente das demandas do traballo (UNESCO, 2005).

As posibilidades de acceso á formación continua son moi variables dependendo dos países e as rexións. Por regra xeral, aínda estamos moi lonxe da extensión xeral da formación ao longo toda a vida, sobre todo no ámbito público. Optar pola educación para todos ao longo da vida significaría que todos eses tempos foron obxecto de igual atención por parte dos xestores da toma de decisións na sociedade (UNESCO, 2005)

Con respecto a isto, Barnett (2010) fai referencia á aprendizaxe ao ancho da vida, como a que se realiza simultaneamente nos diferentes espazos en que se desenvolve a experiencia humana. É dicir, as experiencias de aprendizaxe dun individuo non só se asocian con diferentes prazos, senón tamén con formas e espazos de aprendizaxe que teñen ritmos diferentes. Dentro dun período de tempo, ademais de comprometerse cun curso de estudos formais, un estudante pode participar nun equipo deportivo universitario, manter algún emprego remunerado sequera puntualmente e facer algún voluntariado. Cada unha destas actividades ten o seu propio ritmo diferenciado segundo os espazos de aprendizaxe.

En ocasións, estes compromisos poden solaparse e, entón, o/a estudante ten que administrar o seu tempo e determinar as súas prioridades.

Dentro dun mesmo espazo de aprendizaxe, así mesmo, distínguense formas de aprendizaxe, é dicir, dentro dunha clase da universidade un estudante pode realizar actividades dun tipo máis cognitivo (escribir un ensaio ou resolver problemas computacionais) ou de tipo máis operativo (practicar nun laboratorio ou facer un traballo de deseño creativo); dentro do propio curso, pero fóra da aula (realizar unha enquisa); na universidade, pero de maneira non acreditada e sen vínculo con ningunha materia (traballar para unha revista electrónica); sen vínculo cos cursos do estudante, pero acreditado pola universidade (realizar un curso de idiomas recoñecido)... (Barnett, 2010).

A aprendizaxe permanente promove o desenvolvemento do potencial humano a través dun proceso continuo que estimula aos individuos a adquiriren de maneira constante os coñecementos, valores e habilidades que requiren ao longo da súa vida (Longworth e Davies, 1996). Nos últimos anos, a aprendizaxe ao longo da vida converteuse nunha preocupación e responsabilidade política, de aí que se reflicta no artigo 5 da Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación (LOMLOE), o seguinte:

1. Todas as persoas deben ter a posibilidade de se formar ao longo da vida, dentro e fóra do sistema educativo, co fin de adquirir, actualizar, completar e ampliar as súas capacidades, coñecementos, habilidades, aptitudes e competencias para o seu desenvolvemento persoal e profesional.
2. O sistema educativo ten como principio básico propiciar a educación permanente. Para tal efecto, preparará os alumnos para aprender por si mesmos [...].
3. Para garantir o acceso universal e permanente á aprendizaxe, as diferentes administracións públicas identificarán novas competencias e facilitarán a formación requirida para a súa adquisición. [...]
6. Correspóndelles ás administracións públicas facilitaren o acceso á información e á orientación sobre as ofertas de aprendizaxe permanente e as posibilidades de acceso a estas. (p. 122882)

3.7. Aprender a aprender. Personalización da aprendizaxe e aprendizaxe autodirixida

Na nova ecoloxía da aprendizaxe, a capacidade de adquirir novos coñecementos co obxecto de buscar e crearse as condicións para aprender en situacións e contextos diversos é tanto ou máis importante que dispoñer dunha ampla bagaxe de coñecementos (Coll, 2013b).

“Aprender a aprender” abre a posibilidade de perseguir, organizar e persistir na propia aprendizaxe, a través dunha xestión eficaz do tempo e a información, tanto individualmente como en grupo. Esta competencia inclúe a sensibilización sobre o proceso de aprendizaxe e as necesidades, a identificación das oportunidades dispoñibles e a capacidade de superar os obstáculos para aprender con éxito. Significa gañar, procesar e asimilar novos coñecementos e destrezas, así como buscar e facer uso da orientación. Aprender a aprender supón para o estudiantado basearse en experiencias de aprendizaxe e de vida previas para empregar e aplicar coñecementos e habilidades en diversos contextos: na casa, no traballo, na educación e na formación. A motivación e a confianza son cruciais para a competencia dunha persoa (Recomendación do Parlamento Europeo e do Consello, do 18 de decembro de 2006).

Constitúe un trazo que impregna totalmente a nova ecoloxía da aprendizaxe e que ten importantes implicacións para a educación. É a tendencia e a aspiración a unha personalización crecente da aprendizaxe. A vía de acceso ao coñecemento na sociedade da información é unha vía personalizada. Como realidade e tendencia, a personalización da aprendizaxe remite á diversidade, ou mellor aínda, á singularidade das traxectorias persoais de aprendizaxe (Coll, 2013b).

Máis alá das ofertas educativas institucionais, Internet tende a converterse no medio privilexiado da autodidáctica, ao subministrar instrumentos de aprendizaxe informal e facilitar a creación de aulas virtuais (UNESCO, 2005).

Neste marco, o tipo de alumnado que triunfa nas plataformas de aprendizaxe electrónica é aquel que posúe un alto grao de motivación e confianza en si mesmo, que cre que se centrará sen perder o rumbo e obterá os recursos necesarios para aumentar os seus coñecementos e desenvolver as súas capacidades. Non se trata, por tanto, dun medio ao cal se poida acceder sen máis, tamén se necesitan habilidades tecnolóxicas suficientes, que requiren, no caso de non posuírse, un *plus* de tempo e traballo para adquirilas; así o requiren

a capacitación na busca de información en Internet, a lectura, análise e xestión dos materiais dixitais, o manexo das plataformas de xestión da aprendizaxe (LMS) etc. (Santos Caamaño, 2019).

A capacidade de aprendizaxe autodirixida defínese como “a participación activa do estudante no deseño, a condución e a avaliación dun esforzo de aprendizaxe, o que se elixe e leva a cabo polo propio aprendiz” (Parra et al., 2014, p. 94). Os estudantes son capaces de autodirixir ou autorregular a súa propia aprendizaxe, determinar as actividades que queren realizar e decidir as metas que desexan cumprir (Colón et al., 2018).

Segundo Garrison (1997), a aprendizaxe autodirixida deriva da interacción de tres elementos: autoxestión, automonitorización e motivación. A autoxestión implica a toma de control do aprendiz para modelar as condicións que permitan o logro de determinados obxectivos de aprendizaxe. A automonitorización alude á habilidade do aprendiz para ir avaliando os seus propios procesos cognitivos e metacognitivos. A motivación, pola súa parte, fai referencia ao impulso de iniciar e manter o esforzo cara á aprendizaxe.

González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo e Estévez (2018), a partir das achegas de Brookfield (2009), Fischer e Sugimoto (2006), amais de Himemstra (1994), entre outros, sintetizan as características da aprendizaxe autodirixida:

- Está motivada polo propio estudantado, que cada vez ten máis responsabilidade na toma de decisións acerca da súa aprendizaxe.
- Algunhas destas decisións están relacionadas coa resposta a estas preguntas: como e que aprender?, onde e cando?, como acceder aos diferentes recursos?
- Isto implica que o alumnado aprenda ao ritmo que decida e a través da resolución de problemas que o interpelean.
- Que a aprendizaxe sexa dirixida polo propio alumnado, non quere dicir que se leve a cabo de maneira individual. De feito, en moitos casos, esta aprendizaxe é en grupo e o profesorado desempeña o seu propio rol, xa que será quen dialogue cos estudantes, lles facilite a obtención de recursos e fomente neles un pensamento crítico.
- O estudantado que leve a cabo unha aprendizaxe autodirixida logrará transferir a aprendizaxe, en termos de coñecemento e habilidade de estudo, dunha situación a outra. No contexto da era dixital, a aprendizaxe autodirixida adquire unha especial

relevancia, no momento en que as tecnoloxías ao alcance da cidadanía lle permiten tomar a iniciativa e apropiarse do seu propio proceso de aprendizaxe.

3.8. Outras modalidades de aprendizaxe

Ademais das desenvolvidas en puntos anteriores, existen propostas que “ofrecen aire fresco á visión tradicional sobre educación” (Cobo e Moravec, 2011, p. 121), entres os cales cabe salientarmos os seguintes:

- *Edupunk*: *edupunk* é un neoloxismo para referirse a unha ideoloxía relativa ás prácticas de ensino e aprendizaxe que resultan dunha actitude “faino ti mesmo” (*do it yourself*, DIY), cuxos principais impulsores son Jim Groom (Universidade Mary Washington) e Brian Lamb (Universidade British Columbia). Presentar o DIY é un tanto complexo, porque a propia semántica do concepto xa o presenta. Nos tempos actuais, as ferramentas dixitais evolucionaron e a capacidade de expansión do DIY é moito maior: pásase do *fanzine* ao blog ou da radio libre ao podcast, entre outros (Gallego, 2009).
- Educación expandida: a educación expandida propónse levar os límites do que se coñece como educación un pouco máis lonxe, a facer esvaecer os muros, máis ou menos grosos, que hoxe en día aínda existen entre os distintos espazos formais, non formais e informais en que se produce a educación (Montes, 2019).
- Aprendizaxe con serendipidade/accidental/incidental: aínda que se nomee de tres xeitos distintos, o concepto é máis ou menos o mesmo, trátase dunha aprendizaxe que se produce por casualidade, sen esperala nin planificala, e que pode acontecer en calquera momento ou lugar. Na sociedade actual é moi sinxelo que estas aprendizaxes teñan lugar moi a miúdo polo uso da web (Cobo e Moravec, 2011; Wang, 2014).

Recapitulando

Como vimos neste capítulo, para analizar a aprendizaxe actual debemos ter presentes os distintos aspectos que abrangue, e que en síntese son estes: a flexibilidade e a interacción entre contextos, a ubicuidade, a aprendizaxe permanente e a configuración da propia aprendizaxe de maneira autodidacta.

En resumo, temos necesidades básicas de aprendizaxe e continuamos aprendendo durante toda a vida, moito máis alá dos períodos da escolarización de formación inicial (Coll, 2014), porque a aprendizaxe xa non se condensa nun tempo, un lugar e unha idade, senón que pasou a converterse nunha actitude xeneralizada que continúa durante toda a vida (Kozma e Schank, 2000). É dicir, “coa noción de educación para todos ao longo da vida, educación xa non é sinónimo de escolaridade” (UNESCO, 2005, p. 74).

Do mesmo modo, cada vez é máis evidente que desenvolvemos algunhas das aprendizaxes máis importantes para sacar adiante os nosos proxectos de vida persoais e profesionais en contextos alleos ás institucións de educación formal regrada (Coll, 2014). Nesta liña, tamén existe a posibilidade de adquirir novas habilidades e aprendizaxes que resulten invisibles ou sexan ignoradas polos tradicionais instrumentos de medición do coñecemento (cuestionarios, exames parametrizados, probas de selección múltiple etc.) (Cobo e Moravec, 2011).

Por outra banda, os novos medios TIC para nos comunicar e compartir ofrecen múltiples oportunidades para a educación (Santos Caamaño, 2019). Ademais, conséntase que a utilización de Internet e as redes sociais non só facilitan a aprendizaxe expandida e permanente, senón que poden ser unha importante oportunidade para a participación e o compromiso social e cívico, que é unha das finalidades fundamentais da formación (Díez-Gutiérrez e Díaz-Nafría, 2018).

En canto á aprendizaxe autodirixida, “un importante condicionante do apoderamento do aprendiz para tomar as rendas da súa aprendizaxe atópase na súa capacidade para desenvolver estratexias que lle sirvan para a aprendizaxe continua, ubicua e multimodal que se vai desenvolver” (Santos Caamaño, 2019, p. 85).

CAPÍTULO IV



Aproximación ás ecoloxías
de aprendizaxe

CAPÍTULO IV. APROXIMACIÓN ÁS ECOLOXÍAS DE APRENDIZAXE

INTRODUCCIÓN.....	147
4.1. COMUNIDADES DE PRÁCTICA	149
4.2. SISTEMAS ECOLÓXICOS DE BRONFENBRENNER	152
4.3. ECOLOXÍA DA INFORMACIÓN	155
4.4. CONECTIVISMO	157
4.5. ECOLOXÍAS DE APRENDIZAXE: CONCEPTO E DEFINICIÓN.....	161
4.5.1. <i>AFFORDANCES</i>	162
4.5.2. SEELY BROWN E A REDE COMO TECIDO DE INFORMACIÓN.....	164
4.5.3. LOOI E A ECOLOXÍA DE INTERNET	165
4.5.4. SIEMENS E AS ECOLOXÍAS COMO ESPAZOS	166
4.5.5. BARRON E A ECOLOXÍA COMO CONXUNTO DE CONTEXTOS	168
4.5.6. JACKSON E AS ECOLOXÍAS EN SITUACIÓNS PARTICULARES	172
4.5.7. CÉSAR COLL E O IMPACTO NA EDUCACIÓN	178
4.5.8. GONZÁLEZ-SANMAMED, SANGRÀ E A INVESTIGACIÓN ECOLÓXICA ACTUAL.....	180
RECAPITULANDO.....	185

Introdución

Existen diversas teorías que intentaron explicar a aprendizaxe e que deron lugar, á súa vez, a unha gran cantidade de definicións. Porén, os modelos que se formularon ata o momento, o condutismo, o cognitivismo e o construtivismo, describen uns principios e procesos de aprendizaxe que non reflicten os ambientes sociais subxacentes nin son acordes con eles, nin responden á sociedade altamente tecnolóxica en que nos atopamos (Estévez, 2020). Neste contexto é onde xorden as Ecoloxías de Aprendizaxe.

Para comezar este capítulo trataremos de responder brevemente esta cuestión: por que se utiliza o termo “ecoloxías”, tradicionalmente asociado ás disciplinas ecolóxicas, á análise da aprendizaxe?

A ecoloxía, segundo a Real Academia Galega, defínese como ‘unha ciencia que estuda as relacións que manteñen os seres vivos entre si e co medio en que viven’. Richerson et al. (1996) xustificaron a idoneidade de tomar prestado este termo para outras áreas (no seu caso, para explicar o comportamento humano) baseándose en dúas premisas: dun lado, que os humanos deben ser estudados na súa vida en sistemas que operan en ambientes complexos; e, do outro, que os humanos están suxeitos a procesos ecolóxicos e evolutivos moi similares aos de calquera outra especie.

Segundo Looi (2001), poden facerse asociacións entre o modo en que as formas de vida coexisten e coevolucionan nunha ecoloxía biolóxica e un ambiente de aprendizaxe. Na ecoloxía biolóxica, as formas de vida existen en diferentes niveis complexos de organización en que é posible estudar as relacións entre organismos e hábitats de diferentes tamaños, desde bacterias microscópicas ata complexas interaccións entre unha miríade de especies. Da mesma maneira, a aprendizaxe acontece na rica diversidade de niveis dun contorno de aprendizaxe, que poden ser analizados desde diferentes perspectivas. De forma individual, a aprendizaxe acontece a nivel cognitivo. De forma grupal, cando o individuo aprende cos compañeiros, as interaccións teñen lugar a nivel de especie como interaccións de grupo, de pares ou de aprendizaxe social. Cando diferentes especies ou poboacións coexisten, hai unha comunidade próspera. As diferentes comunidades, que inclúen a escola, o lugar de traballo, a casa, as relacións extensas da familia e os amigos..., forman un ecosistema de aprendizaxe en que existe interacción dentro de cada nivel e entre eles, o que lles proporciona aos ecosistemas un comportamento complexo. Santos Caamaño (2019, p. 104) salienta o papel do contexto en ambas as estruturas ou sistemas:

O estudo ecolóxico localízase en espazos habitados por organismos biolóxicos en que se tecen conxuntamente actividades e interaccións, conforme a unhas relacións mutuas máis ou menos definidas, e o contexto da aprendizaxe humana alóxase no espazo social e alberga un sistema de interdependencias que o caracteriza, desenvolve e transforma.

Logo de explicarmos o motivo do uso desta analoxía, este capítulo tratará de responder a pregunta sobre o que son as Ecoloxías de Aprendizaxe, e comezaremos por diversos aspectos que debemos coñecer antes de falar das propias ecoloxías. Un deles é a aprendizaxe como proceso social a través das comunidades de práctica (Lave e Wenger, 1991) e as redes de práctica (Brown e Duguid, 1991). Posteriormente, falaremos de como o termo “ecoloxías” foi tamén empregado na disciplina da xestión da información para referirse ás ecoloxías da información e do coñecemento¹⁰, da man de autores como Davenport e Prusack (1999) ou Nardi e O’Day (1999). Outro dos autores que se achegaron á aprendizaxe desde posturas ecolóxicas é Urie Bronfenbrenner (1994), de quen se recolle a idea da coexistencia de múltiples contextos e a transferencia entre eles. Incluiremos, así mesmo, postulados máis actuais, como o conectivismo (Siemens, 2004; Downes, 2007), e a súa relación coa aprendizaxe rizomática.

É a nosa intención chegar así ao centro da cuestión que nos compete. Ante a falta dunha definición clara do concepto (segundo unha revisión sistemática levada a cabo por Sangrà et al., 2019), porque os estudos publicados pertencen a diversas disciplinas, recolleremos os puntos de vista de autores de principios de século como Brown (2000), Looi (2000), Siemens (2004), Barron (2004), e máis recentes como Jackson (2013), Sangrà, et al. (2013), Coll (2014) e Maina e García (2016).

Outro termo que terá especial relevancia neste capítulo vai ser o de nicho, pois o concepto ecolóxico da “construción de nicho” pode axudarnos a comprender como os seres humanos modelan o seu mundo e son modelados por el nos niveis macro e micro. Os nichos que formamos, e en que podemos desenvolvernos ou fracasar, emerxen da interacción entre os trazos dos individuos e os factores do ambiente; poden darse nas aulas, nos museos, nos

¹⁰ Termos utilizados indistintamente a finais do século pasado e principios deste, segundo Herrera (2013) e Santamaría (2011).

grupos de Scouts ou nas agrupacións virtuais que empregan as redes sociais para asistir ao alumnado no doutoramento (Dillon, 2008).

Super e Harkness (1986), pola súa vez, introducen o concepto de nicho de desenvolvemento como un marco para examinar a estrutura cultural do desenvolvemento da infancia, con tres subsistemas principais que operan xuntos como un sistema máis grande, cada un dos cales traballa condicionalmente con outras características da cultura: os ambientes físicos e sociais en que viven os nenos, os costumes culturalmente regulados do coidado dos nenos e a crianza dos nenos e a psicoloxía dos coidadores. Estes tres subsistemas comparten a función común de mediar a experiencia do desenvolvemento do individuo dentro da cultura máis ampla. De igual maneira, proporcionan material a partir do cal os nenos abstraen as regras sociais, afectivas e cognitivas da cultura, como as regras da gramática se abstraen das regularidades da fala.

O termo “nicho” será usado reiteradamente no discurso deste capítulo, e, en función dos autores, tomará distintos matices. No caso de Nardi e O’Day (2000) fai referencia ao lugar ocupado polas especies; en Brown (2000), Looi (2001), Siemens (2004) e Coll (2014) asóciase ás comunidades de interese en Internet; e no caso de Barron (2004) faise máis énfase nos contextos referidos ao desenvolvemento.

4.1. Comunidades de práctica

O ensaio de Lave e Wenger (1991) conceptúa a aprendizaxe como un proceso social e de transformación persoal en comunidades de práctica. A teoría social da aprendizaxe que propoñen constitúena un conxunto de principios e recomendacións xerais para comprender e posibilitar a aprendizaxe. Os seus supostos sobre o importante de aprender e sobre a natureza do coñecemento pódese sintetizar nas seguintes catro premisas (Wenger, 2001):

- 1) Somos seres sociais. Este feito é un aspecto esencial da aprendizaxe.
- 2) O coñecemento é unha cuestión de competencia en relación con certas tarefas recoñecidas, como, por exemplo, descubrir feitos científicos, escribir poesía, cantar afinado, arranxar máquinas etc.
- 3) Coñecer é cuestión de participar na consecución destas tarefas, é dicir, de comprometerse dunha maneira activa no mundo.

4) O significado (a nosa capacidade de experimentar o mundo e o noso compromiso con el como algo significativo) é, en última instancia, o que debe producir a aprendizaxe.

Como reflexo destes supostos, o principal centro de interese desta teoría reside na aprendizaxe como participación social. Aquí a participación non só se refire aos eventos e compromisos con certas actividades e con determinadas persoas, senón tamén a un proceso de maior alcance en que se participa dunha maneira activa nas prácticas das comunidades sociais e se constrúen identidades en relación con elas. Isto susténtase na idea de que todos pertencemos a varias comunidades de práctica en calquera momento dado da vida: na casa, no traballo, na escola, nas nosas afeccións... As comunidades de práctica están por todas partes e cambian no curso da nosa existencia (Wenger, 2001).

Unha comunidade de práctica pode ser vista como un sistema de aprendizaxe social simple, así como un sistema social complexo pode ser visto como constituído por comunidades de práctica relacionadas. O concepto de comunidade de práctica non existe por si mesmo, senón que forma parte dun marco conceptual máis amplo que nos permite reflexionar sobre as dimensións sociais da aprendizaxe (Wenger, 2010). Certamente, gran parte do que aprendemos provén da participación nas nosas comunidades de práctica (Brown, 2000).

O concepto de comunidade de práctica non se debe entender coa visión clásica dun equipo de traballo, senón que implica a dimensión comunitaria e cultural do proceso de traballo en comunidade, máis alá da execución directa da actividade (Niemeyer, 2006).

En consecuencia, unha teoría social da aprendizaxe debe integrar os compoñentes necesarios para caracterizar a participación social como un proceso de aprender e de coñecer. Estes compoñentes son o significado, a nosa capacidade de experimentar a nosa vida e o mundo como algo significativo; a práctica, unha maneira de falar dos recursos históricos e sociais, os marcos de referencia e as perspectivas compartidas que poden sustentar o compromiso mutuo na acción; a comunidade, unha maneira de falar das configuracións sociais en que a realización das nosas tarefas se define como valiosa e a nosa participación é recoñecible como competencia; e a identidade, como a aprendizaxe que cambia quen somos e como crea historias persoais no contexto das nosas comunidades (Wenger, 1998, 2001).

O concepto de aprendizaxe situada (*situated learning*) implica que o carácter contextualizado da aprendizaxe non se reduce ás nocións convencionais de aprendizaxe *in situ* ou aprendizaxe activa, senón que tamén abrangue a participación dos aprendices nunha comunidade de práctica; é dicir, nun contexto cultural, social, de relacións, do cal se obteñen os saberes necesarios para transformar a comunidade e transformarse a un/unha mesmo/a (Lave e Wenger, 1991).

A aprendizaxe situada fai que a adquisición de competencias froito da aprendizaxe non sexa o resultado tanto da consolidación dun maior ou menor saber e capacidade, como da posibilidade de participar de xeito activo en actividades colectivas. Así a dimensión social da aprendizaxe sitúase por diante da individual. A aprendizaxe situada desenvólvese nun contexto social e require ineludiblemente que se pertenza a el. O proceso de familiarización nestes grupos, o desenvolvemento dunha pertenza completa, comprende a adquisición non só das competencias especializadas necesarias, senón tamén das prácticas culturais correspondentes, e a construción dunha identidade axeitada como compoñente dun grupo (Niemeyer, 2006).

O proceso da aprendizaxe situada efectúase onde as persoas acordan un obxectivo común, para realizar unha actividade que todas experimentan e recoñecen como significativa. A través das propias achegas ao traballo do grupo prodúcese nos aprendices un proceso de construción da identidade, amais de se abrir a eles o acceso a un fondo común de prácticas de solución de problemas e saber baseado na experiencia. O concepto de aprendizaxe situada entende a aprendizaxe como un proceso lineal de desenvolvemento de aprendices a expertos, como un crecemento continuado na estrutura social dunha comunidade de práctica (Niemeyer, 2006).

A aprendizaxe vista como actividade situada ten como característica central un proceso que denominamos participación periférica lexítima. Isto é, o feito de que todos os aprendices participan inevitablemente nas comunidades de práctica socioculturais dunha comunidade. O termo “participación periférica lexítima” permítenos falar das relacións entre novatos e veteranos e das actividades, as identidades, os artefactos e as comunidades de coñecemento e práctica, é dicir, do proceso polo que os novos participantes chegan a ser parte dunha comunidade de práctica. O proceso de converterse en participante pleno dunha práctica sociocultural comporta un compromiso no propósito de aprender dunha persoa e configura o significado da aprendizaxe (Lave e Wenger, 1991).

A participación en contextos sociais implica un proceso dual de creación de significado. Por un lado, intervimos directamente en actividades, conversas, reflexións e outras formas de participación persoal na vida social; polo outro, producimos artefactos físicos e conceptuais: palabras, ferramentas, conceptos, métodos, historias, documentos, ligazóns a recursos... A aprendizaxe significativa en contextos sociais require tanto da participación como da reificación para estar en interacción (Wenger, 2010). Desta maneira, aprender é unha parte integral da nosa vida cotiá. Forma parte da nosa participación nas nosas comunidades e organizacións. É indubidable que a aprendizaxe se produce de moitas maneiras e por unha multitude de razóns distintas (Wenger, 2001).

Centrar o interese na participación ten unhas profundas repercusións para a comprensión e o apoio da aprendizaxe: para os *individuos*, significa que a aprendizaxe consiste en participar e contribuír ás prácticas das súas comunidades; para as *comunidades*, significa que a aprendizaxe consiste en refinar a súa práctica e garantir novas xeracións de membros; para as organizacións, significa que a aprendizaxe consiste en soster interconectadas ás comunidades de práctica, a través das cales unha organización sabe o que sabe e, en consecuencia, chega a ser eficaz e valiosa. Neste sentido, a aprendizaxe non é unha actividade illada. Non é algo que facemos cando non facemos nada máis ou que deixamos de facer cando facemos outra cousa (Wenger, 2001).

En relación coas comunidades de práctica, Seely Brown e Paul Duguid (2000) distinguen as redes de práctica (*network of practice*), que supoñerían unha ampliación do concepto. A principal diferenza entre unha comunidade de práctica e unha rede de práctica reside en que a relativa proximidade xeográfica das persoas que compoñen unha comunidade de práctica posibilita unha situación en que as interaccións presenciais son numerosas e, en que, ademais de intercambiar información, as persoas participantes poden construír cousas xuntas; mentres tanto, nunha rede de práctica, posible grazas ao uso das TIC (Vásquez, 2011), case todas as interaccións teñen lugar nun espazo virtual, o cal dificulta ir máis alá do intercambio de información.

4.2. Sistemas ecolóxicos de Bronfenbrenner

Os sistemas ecolóxicos de Bronfenbrenner, autor situado no marco das chamadas teorías contextuais do desenvolvemento humano, son de relevancia para o estudo das Ecoloxías de Aprendizaxe, xa que fan explícita a influencia dos diferentes contextos

(próximos ou afastados) no desenvolvemento da persoa, así como dos procesos que se dan no seu interior (Santos Caamaño, 2019, p. 107):

O desenvolvemento humano enténdese inseparable do ambiente en que se produce. A partir do nacemento mesmo, a persoa comeza a desenvolverse, primeiro por causas exclusivamente biolóxicas, mais despois sobre todo por influencia do propio medio, nun proceso que vai ganando complexidade conforme o neno avanza na súa traxectoria vital. O foco nos factores biolóxico e ambiental do desenvolvemento dá nome á teoría bioecolóxica inaugurada por Uri Bronfenbrenner.

O marco conceptual de Bronfenbrenner (1994) destaca a natureza aniñada dos ecosistemas. Cada ecosistema engloba un conxunto de estruturas seriadas, cada unha das cales cabe dentro da seguinte, como no caso das *matrioshkas* (Bronfenbrenner, 1977 citado en Gifre e Esteban, 2012). Bronfenbrenner identificou a necesidade de entender o desenvolvemento dos individuos dentro dos seus ambientes. Para conceptualizar os contextos ambientais, describiu estes cinco sistemas ecolóxicos:

a) O *microsistema* implica as estruturas e os procesos que teñen lugar nun contexto inmediato e atinxen ao desenvolvemento da persoa (a casa, a clase etc.) (Bronfenbrenner, 1988). Contén os factores dentro do contorno inmediato das persoas, as súas relacións e a comunicación cos individuos con que interactúan en situacións cotiás. Este é o nivel que abrangue a nosa situación individual e as respostas a esta situación. Neste nivel tomamos decisións e planificamos o que facer e como facelo, actuamos e usamos a nosa capacidade (todo o que podemos achegar a unha situación), reflexionamos sobre as nosas experiencias e os efectos das nosas accións (Bronfenbrenner, 1994).

b) O *mesosistema* é o conxunto de interconexións entre os diferentes contornos en que a persoa participa realmente (Pérez, 2004). Comprende os vínculos e procesos que teñen lugar entre dous ou máis escenarios que conteñen a persoa en desenvolvemento (por exemplo, as relacións entre a casa e a escola, a escola e o lugar de traballo etc.). Noutras palabras, un mesosistema é un sistema de microsistemas (Bronfenbrenner, 1988). Así, pode ser, por exemplo, que un determinado ambiente familiar (o fogar) se relacione coa escola a través dunha visita dos pais dunha nena ao seu titor. As relacións bidireccionais que se dan entre dous ou máis ambientes daqueles en que a persoa en desenvolvemento participa

activamente, por exemplo, para un adulto, entre a familia, o traballo e a vida social (Gifre e Esteban, 2012), constitúe o mesosistema.

c) O *exosistema* consiste no grupo de interconexións que se dan entre os ambientes en que a persoa non entra nin está presente, mais en que se producen feitos ou se toman decisións que afectan directamente a esa persoa (Pérez, 2004). É dicir, o exosistema abarca as ligazóns e os procesos que teñen lugar entre dous ou máis escenarios, un dos cales, cando menos, non contén normalmente a persoa en desenvolvemento, pero que inflúen dentro do contorno inmediato que si contén esa persoa. O lugar de traballo dos pais, a clase á que asiste un irmán maior, o círculo de amigos da nai, entre outros, poden afectar ao que acontece no contorno que rodea á persoa en desenvolvemento (Bronfenbrenner, 1988).

d) O *macrosistema* refírese á sociedade máis ampla na que se aniñan todos os demais ambientes, incluídos os contextos socioeconómicos, culturais e políticos. Inclúe o patrón de micro, meso e exosistemas característicos dunha determinada sociedade ou dun dos seus segmentos (Bronfenbrenner, 1988, 1994). Abrangue as políticas e as estratexias gobernamentais para promover e apoiar a aprendizaxe permanente..

e) O *cronosistema* intégrano o cambio ou a coherencia ao longo do tempo, non só nas características da persoa, senón tamén do contorno en que vive. Por exemplo, cambios no curso da vida na estrutura familiar, o nivel socioeconómico, o emprego, o lugar de residencia ou o grao de axitación e as características da vida cotiá. Inclúe as influencias contextuais do tempo e o seu impacto no desenvolvemento e o comportamento, respecto do cal podemos poñer como exemplo que os nenos hoxe en día son adeptos á tecnoloxía e se atopan cómodos co uso da tecnoloxía na educación e no ocio (Morrison, 2004).

Anos máis tarde, Bronfenbrenner recoñeceu que o seu marco teórico atendía máis ao estudo do ambiente que ao individuo en desenvolvemento, e que cumpría integrar as funcións individuais da persoa no ambiente; é dicir, os aspectos biolóxicos, psicolóxicos e de comportamento. Chamoulle ao resultado “modelo bioecolóxico do desenvolvemento humano” (1998), no que identificou outros catro factores no desenvolvemento do individuo (Bronfenbrenner, 1998):

- Proceso de desenvolvemento (P): compasa as formas particulares de interacción entre o organismo e o ambiente.
- Persoa (P): coas súas características biolóxicas, cognitivas, emocionais e de comportamento individuais.
- Contexto (C): involucra cinco sistemas interconectados, baseados no modelo inicial.
- Tempo (T): no nivel micro (*microtime*) refírese á contraposición entre continuidade e discontinuidade nos procesos proximais¹¹; no mesotempo, alude á periodicidade destes episodios en intervalos máis amplos, como días e semanas; e o macrotempo, pola súa vez, céntrase no cambio das expectativas e os eventos na sociedade, tanto dentro como a través das xeracións, e afecta aos procesos proximais ao longo da vida.

De acordo con Santos Caamaño (2019), a análise da teoría de Bronfenbrenner é importante porque, ao estarmos interesados no estudo do feito educativo e os aspectos inherentes a el, como a aprendizaxe, debemos atender ás interaccións que se producen no sistema en que se insire e observar como afectan ao desenvolvemento das persoas. Por outra parte, Hammond (2019) afirma que este enfoque é relevante no estudo das Ecoloxías de Aprendizaxe porque pon de manifesto que o desenvolvemento humano é inseparable do contexto ambiental en que se produce, e incide nas oportunidades e limitacións que ofrece. Nesta liña, Souto-Seijo (2020) sostén que esta podería ser unha das razóns que explique por que a ecoloxía de aprendizaxe de cada persoa é diferente segundo o contexto en que nace e se desenvolve.

4.3. Ecoloxía da información

A *ecoloxía da información* ten diversas definicións dependentes das correntes que creou a disciplina, malia todas asumiren que se está a conceptualizar un ambiente organizativo da información como ecosistema, onde os sistemas e os seus compoñentes coexisten e se desenvolven grazas á interacción mutua (Sebastiá, 2008). Para Davenport e Prusack (1999), que foron os primeiros en definir este termo, un sistema de información nunha organización é un complexo entretecido de máquinas, persoas e políticas suxeitas a unhas relacións de

¹¹ Son as formas de interacción co contorno innato (Bronfenbrenner e Morris, 1998, p. 996).

dependencia. Nunha empresa, a ecoloxía da información faise primordial para cribar a abundancia de datos e organizar o fluxo de información e a comunicación.

Nardi e O'Day (1999) tamén empregan o termo “ecoloxía da información” para definir un sistema de persoas, prácticas, valores e tecnoloxías que funciona nun contexto local particular. Neste sistema ecolóxico-informativo, o esencial non é só a tecnoloxía, senón tamén as actividades humanas que se serven da tecnoloxía (Valverde, 2007). Da mesma maneira, estas autoras consideran que a experiencia humana, o xuízo e a creatividade poden ser apoiados, mais non substituídos, por ferramentas informáticas (Nardi e O'Day, 1999). Así mesmo, Nardi e O'Day (1999) identificaron catro características principais das ecoloxías biolóxicas: diversidade, especies clave, localidade e coevolución (O'Day, 2000):

- *Diversidade*: as ecoloxías están cheas de diferentes especies en diferentes nichos. Nunha ecoloxía da información, non deberíamos centrarnos nun ou dous roles ou unha ou dúas ferramentas. Calquera tecnoloxía se utiliza de diversas maneiras e calquera persoa se involucra cunha variedade de tecnoloxías.
- *Localidade*: as ecoloxías están limitadas, non son demasiado grandes. Nunha ecoloxía biolóxica, podemos ver como as especies se adaptan ao seu contorno local. Nas ecoloxías da información é importante prestar atención a como funciona a tecnoloxía no contexto local, así como examinar as relacións entre as persoas, as actividades e os valores particulares que se encontran alí.
- *Especies chave*: nas ecoloxías biolóxicas, hai en ocasións especies cunhas contribucións tan centrais á dinámica da ecoloxía que sen elas se volvería moi inestable. Na ecoloxía da información, tal papel corresponde ás persoas que enchen baleiros, que fan que as ferramentas funcionen ben para o contorno local e se creen pontes entre as persoas e as tecnoloxías. Moi a miúdo, o seu traballo non é totalmente visible para as demais. Un exemplo serían os profesores que gozan ensinando ao seu grupo clase como desenvolver o currículo usando Internet. Temos que buscar as especies que son clave nas nosas ecoloxías da información e asegurarnos de que están prosperando.
- *Coevolución*: as especies biolóxicas coevolucionan coas veciñas. Os cambios nunha especie ou no medio ambiente poden afectar a outras especies. Cando se

introduce unha nova tecnoloxía nunha ecoloxía da información, é probable que teña un efecto dominó en todo o ambiente.

4.4. Conectivismo

O *conectivismo* é unha teoría de aprendizaxe na era dixital desenvolvida por George Siemens (2004, 2006) e Stephen Downes (2007, 2012)¹². Xorde a raíz de crer que algunhas teorías tradicionais da aprendizaxe, tales como o condutismo, o cognitivismo e o construtivismo, teñen limitacións porque foron desenvolvidas cando a tecnoloxía non tiña tanto impacto na aprendizaxe e cando o coñecemento crecía máis lentamente (Siemens, 2004). O conectivismo integra os principios explorados polo caos (entendido como ruptura do previsible), a teoría de redes e as súas análises, as teorías da complexidade e autoorganización, así como aspectos de neurociencia, ciencia cognitiva, sistemas adaptables complexos e disciplinas afíns (Siemens, 2006).

O conectivismo presenta un modelo de aprendizaxe que reconece os cambios que se produciron na sociedade, onde a aprendizaxe xa non é unha actividade interna e individualista. A forma en que as persoas traballan e funcionan alérase cando se utilizan novas ferramentas. O conectivismo proporciona información sobre as habilidades de aprendizaxe e as tarefas necesarias para que os estudantes prosperen na era dixital. A aprendizaxe é un proceso que acontece en ambientes nebulosos de elementos centrais cambiantes, non completamente baixo o control do individuo. Ademais, pode residir fóra de nós mesmos (dentro dunha organización ou unha base de datos), céntrase en conectar conxuntos de información especializados e as conexións que nos permiten aprender son máis importantes que o noso estado actual de coñecemento (Siemens, 2004).

En síntese, o conectivismo baséase nos seguintes principios (Siemens, 2004):

- A aprendizaxe e o coñecemento atópanse na diversidade de opinión.

¹² Downes (2012) cualifícaa como unha teoría en desenvolvemento, aínda que reconece que moitos argumentan que nin sequera é unha teoría. Respecto a isto, Bell (2011) considera que o conectivismo existe como un fenómeno influínte que inspira tanto o profesorado como o alumnado a facer cambios na súa práctica, mais que non se construíra como unha teoría sen estudos cualitativos significativos sobre o seu desenvolvemento dentro do contexto doutras teorías, polo que, por si só, é insuficiente como teoría da aprendizaxe.

- A aprendizaxe é un proceso de conexión especializada de nodos ou fontes de información.
- A aprendizaxe pode residir en artefactos non humanos.
- A capacidade para coñecer máis é máis importante que o actualmente coñecido.
- Cómpre alimentar e manter as conexións para facilitar a aprendizaxe continua.
- A habilidade para identificar conexións entre áreas, ideas e conceptos é esencial.
- A toma de decisións é un proceso de aprendizaxe en si mesmo.
- Seleccionar o que aprender e o significado da información entrante, vese a través das lentes dunha realidade cambiante.

Entre estes principios, o feito de que a aprendizaxe sexa un proceso de conexión de nodos especializados ou fontes de información adquire especial relevancia dentro desta teoría, xa que o fluxo de información dentro dunha organización é un elemento importante na efectividade dela. Nunha economía do coñecemento, o fluxo de información é o equivalente da tubaxe do petróleo nunha economía industrial. Crear, preservar e usar un fluxo de información debe ser unha actividade de organización clave. O fluxo de coñecemento pode compararse cun río que flúe a través da ecoloxía dunha organización. A saúde da ecoloxía de aprendizaxe da organización depende da nutrición efectiva do fluxo de información (Siemens, 2004).

No conectivismo, o coñecemento queda constituído pola formación de *conexións entre nodos de información*, ben sexan estes contactos illados ou redes enteiras, e a aprendizaxe precisamente consiste na destreza para unir e atravesar esas conexións (Downes, 2007; Downes, 2012). As conexións realízanse de forma natural, a través dun proceso de asociación, non se “constrúen” por medio dalgún tipo de acción intencional. Por tanto, non existe un concepto real de transferir coñecemento, facer coñecemento ou construír coñecemento; máis ben, as actividades que desenvolvemos ao levar a cabo prácticas, co fin de aprender, consisten no crecemento do propio individuo e da sociedade (Downes, 2012).

Unha metáfora que pode ofrecer unha concepción flexible do coñecemento para a era da información e o desenvolvemento da aprendizaxe a través de conexións e redes é a

do rizoma¹³. Unha planta rizomática non ten centro nin límite definido, componse de varios nodos semiindependentes, cada un dos cales é capaz de crecer e estenderse por si mesmo, cos únicos límites do seu hábitat (Cormier, 2008b). Do punto de vista rizomático, o coñecemento só se pode negociar (o currículo non está impulsado por achegas predefinidas de expertos) e a experiencia de aprendizaxe contextual e colaborativa (compartida por pedagogías construtivistas e conectivistas) é unha creación de coñecemento persoal e social con obxectivos mutables e premisas constantemente axustadas coas contribucións de quen participa no proceso de aprendizaxe. Esta comunidade actúa como o currículo, modelando, construíndo e reconstruíndo espontaneamente tanto a si propia como ao suxeito da súa aprendizaxe, da mesma maneira que o rizoma responde ás condicións ambientais cambiantes (Cormier, 2008a, 2008b). É dicir, o concepto de aprendizaxe rizomática suxire que unha negociación do coñecemento pode permitir a unha comunidade de persoas xerar o seu propio coñecemento nun contexto determinado, de maneira que se conforme así nun novo nodo conectado ao resto da rede (INTEF, 2014).

A *aprendizaxe rizomática* pódese entender como unha dinámica e un campo de enerxías de movemento permanente, que se caracteriza por incorporar conexións e heteroxeneidade en calquera punto onde o saber poida estar conectado con outro saber. É unha forma independente de aprender a través de conexións múltiples cos fenómenos inherentes a unha determinada disciplina, que se enriquecen coa interdisciplinabilidade e a aprendizaxe en colaboración, o cal conduce o alumnado a adquirir un coñecemento amplo e profundo e consegue nel as competencias necesarias para articular un coñecemento disciplinar e un exercicio profesional (Garduño, 2006).

Tanto Downes (2007, 2012) como Siemens (2004, 2006) poñen grande énfase nas potencialidades e beneficios que estas redes de aprendizaxe poden proporcionar ao desenvolvemento profesional. Estes nodos interactúan uns cos outros, xeran novas estruturas, intercambian formación e determinan unha estrutura social moi dinámica e flexible, en constante movemento e, daquela, en constante cambio. As análises do pasado cada vez son menos útiles para explicar como somos, que facemos, como se organizan as nosas institucións e que finalidade perseguen. O cambio, aínda que non sempre é fácil de

¹³ Esta metáfora botánica foi proposta por primeira vez por Deleuze e Guattari (1987).

aceptar, é o fío condutor dunha forma de vida que atopa na interacción entre nodos os modelos de análise e de desenvolvemento da nosa sociedade (Castells, 2005).

En concreto, Siemens (2006) explica o funcionamento das redes de coñecemento da seguinte maneira: as persoas están activas na ecoloxías ou espazos de aprendizaxe en termos de consumir ou adquirir novos recursos e ferramentas. Os aprendices comezan a contribuír de forma activa á rede ou á ecoloxía e convértense en nodos visibles. O tempo na rede traduciuse na aparición nos aprendices dun sentido crecente do que acontece na rede ou na ecoloxía no seu conxunto, de xeito que serán cada vez máis capaces de recoñecer novos modelos ou de captar os ventos cambiantes da información do coñecemento. Os individuos son, así, capaces de entender o que significa o que fan os padróns emerxentes. O alumnado tamén se centra na reflexión activa do aspecto da propia ecoloxía, e deste modo pode participar nos intentos de transformar a ecoloxía máis alá da súa propia rede.

A posibilidade de crear redes de contactos e comunidades, e de acceder a contidos e informacións que non están fisicamente dispoñibles, para participar en experiencias desenvolvidas por profesionais en contextos afastados, comporta que os individuos poden agora converterse nun nodo de comunicación que simultaneamente dá e recibe (Sangrà et al., 2013). Así mesmo, como os aprendices de hoxe transitan diferentes campos laborais e de especialización durante a súa vida, a aprendizaxe acontece de diferentes formas e en distintos escenarios. Por isto, a aprendizaxe descríbese como un proceso continuo no marco do cal as decisións se basean en fundamentos que cambian rapidamente (Siemens, 2004).

A nosa capacidade de aprender o que necesitamos para mañá é máis importante ca o que sabemos hoxe. A medida que o coñecemento continúa a crecer e evolucionar, o acceso ao que é preciso é máis importante ca o que se posúe arestora. Así mesmo, cando se necesita coñecemento, mais non se coñece, a capacidade de conectarse ás fontes para cumprir cos requisitos convértese nunha habilidade vital. Cómpre nutrir e manter as conexións para facilitar unha aprendizaxe continua (Siemens, 2004).

Doutro lado, a práctica conectivista non é sinxela de entender e non é infrecuente que se interprete mal. O conectivismo é máis unha filosofía da aprendizaxe ca un modelo do estudante conectado ás redes de Internet. Conectivismo non quere dicir integración das tecnoloxías na aula, senón integración dos individuos ás redes de coñecemento e aprendizaxe a través dunha rede personalizada e autónoma para xestionar a súa formación;

por iso, falar sobre educación formal e conectivismo carece dun sentido real, e o que si é posible é pensar en educar os estudantes para vivir nun futuro intensamente conectado, no cal as universidades, os sistemas educativos e a sociedade en xeral se transformarán radicalmente (Nava-Casarrubias *et al.*, 2010).

O conectivismo suxire que o deseño de Ecoloxías de Aprendizaxe podería substituír o deseño da instrución. Siemens, de feito, define a ecoloxía como un sistema en continua evolución (Gutiérrez, 2012), como veremos no seguinte apartado.

4.5. Ecoloxías de Aprendizaxe: concepto e definición

As Ecoloxías de Aprendizaxe emerxen debido á necesidade de que as teorías da aprendizaxe teñan en conta os sistemas ricos, dinámicos, interconectados e complexos en que se crea e comparte o coñecemento (González-Sanmamed *et al.*, 2018). A revolución tecnolóxica transformou os nosos sistemas de relacións sociais: as formas de manifestar os nosos afectos e intereses, as prácticas que desenvolvemos, os nosos traballos e as formas en que os desempeñamos, amais de, por suposto, as maneiras de aprendermos. Na nova ecoloxía de aprendizaxe¹⁴, as TIC, como ferramentas semióticas, teñen un rol protagonista na xeración e articulación dos contextos de actividade, tanto físicos como virtuais (Coll, 2013).

As ecoloxías non son compartimentos estancos, non existe unha definición única. Como veremos ao longo dos seguintes apartados, cada autor ofrece o seu punto de vista ao respecto, co cal enriquece, amplía e centra o concepto. Tratándose dun tema tan amplo, a organización deste punto responde á cronoloxía dos autores, do pasado á actualidade. Desta maneira, déronselles prioridade ás ideas dos autores sobre as ecoloxías fronte ás temáticas destas; tamén se trouxeron a colación as achegas doutros teóricos, cando se estimou necesario.

No capítulo anterior definimos o concepto de PLE (contorno persoal de aprendizaxe) e examinamos as súas partes. Para evitar confusións entre este termo e o de Ecoloxías de Aprendizaxe, cómpre facer referencia ás diferenzas que manteñen. En síntese, a ecoloxía de aprendizaxe abranguería o PLE; á súa vez, o propio PLE pode xogar un papel moi importante na ecoloxía de aprendizaxe de cada un de nós. O desenvolvemento do

¹⁴ César Coll (2013a) refírese ás ecoloxías de aprendizaxe como novas ecoloxías de aprendizaxe, aínda que o uso do termo é o mesmo.

concepto de ecoloxía de aprendizaxe non nega nada de todo o que proporcionan os PLE, senón que os sitúa no contexto do individuo, que non é dixital de maneira única (Sangrà, 2014). Santos Caamaño (2019) resalta como unha das claves da ecoloxía as interdependencias entre os elementos contextuais. Ese sería o elemento diferencial principal, xa que, nese aspecto, o concepto de ecoloxía de aprendizaxe dispón de máis capacidade para describir esta roda de relacións, respecto da cal trata de observar a relevancia de cada elemento en cada contexto dado.

Non obstante, antes de mergullarnos nas ecoloxías, cómpre definir outro vocábulo de importancia ao longo do discurso: as *affordances*.

4.5.1. *Affordances*

As *affordances*¹⁵, termo acuñado por Gibson (1979) no ámbito da psicoloxía da percepción¹⁶, enténdense como unha especie de posibilidade para un organismo, dadas as súas necesidades e capacidades, nun contorno específico. A miúdo representan, malia que non sempre, a posibilidade de facer algún tipo de actividade ou ter un comportamento: un

¹⁵ O termo *affordances* resistiuse de momento a unha tradución do inglés, aínda que se propuxeron algunhas como “dispoñibilidades” ou “facilitacións” (Heras, 2012) ou “posibilitadores” (Spurrett, 2018). Dado o seu escaso impacto ata a data, Heras(2012) continúa utilizando o termo en inglés, idea que compartimos con el.

¹⁶ “Acuñei esta palabra como substituto dos valores, termo que implica unha carga de significado filosófico. Cando se perciben as propiedades constantes dos obxectos (a forma, o tamaño, a cor, a textura, a composición, o movemento, a animación e a posición en relación con outros obxectos), o observador pode detectar as súas posibilidades. Refírome simplemente ao que proporcionan as cousas, para ben ou para mal. O que lle proporcionan ao observador depende das súas propiedades. As *affordances* máis simples, como a comida, por exemplo, ou como un inimigo depredador, ben poden ser detectadas sen aprendizaxe, pero, en xeral, a aprendizaxe é moi importante para este tipo de percepción. O neno aprende que cousas son manipulables e como se poden manipular, que cousas poden ferilo, que cousas son comestibles, que cousas se poden unir con outras cousas ou poñer dentro doutras cousas, e así sucesivamente sen límite. Tamén aprende que obxectos se poden usar como medios para lograr un obxectivo, ou para facer outros obxectos desexables, ou para facer que as persoas fagan o que el quere que fagan. En resumo, o observador humano aprende a detectar o que se lles chamou valores ou significados das cousas, percibindo as súas características distintivas, clasificándoas en categorías e subcategorías, notando as súas similitudes e diferenzas e incluso estudándoas polo seu propio ben, ademais de aprender que facer con eles. Toda esta discriminación ten que basearse enteiramente na educación da súa atención ás sutilezas da información de estímulo invariante”. (Gibson, 1979, p. 285)

exemplo que adoita poñerse é que unha cadeira permite sentar calquera persoa co tamaño correcto (Spurrett, 2018). Denotan as relacións entre os aspectos particulares das situacións e as persoas cando se planifica ou se leva algo á práctica. Consideradas de forma individual, serían practicamente sinónimas dos recursos de aprendizaxe adecuados, mais é ao constituíren un conxunto de redes de potencialidades cando realmente adquiren un significado máis profundo (Santos Caamaño et al., 2018).

Con outras palabras, poderíamos dicir que as *affordances* son as posibilidades de interacción que un determinado obxecto, medio ou superficie permiten a un organismo (Muñoz e Díaz, 2013). Tal definición reflicte o feito de que existe unha relación interna entre o perceptor e o percibido (Laurillard et al., 2000), a cal xorde cando o axente detecta unha información específica que lle permite modular a súa acción. Así pois, as *affordances* non son máis que oportunidades para a acción. Cando un humano percibe a “agarrabilidade” dunha cunca, constitúe unha relación epistémica co seu contorno. Isto prodúcese grazas á información especificada pola cunca (forma, momento de inercia etc.), e tamén ao feito de que o humano é activo e ten polgares opoñibles que lle permiten collela. A combinación de ambos os elementos (a información específica e a acción do axente) posibilita unha nova acción, co conseguinte mantemento do ciclo de percepción-acción (Heras Escribano, 2012).

Laurillard et al. (2000) amplían o significado das *affordances* ao explicaren que un deseñador pode describir as características dun medio educativo de maneira obxectiva e precisa (elección do alumnado, índice estruturado, ao seu propio ritmo), mais o alumnado pode percibilas de maneira moi diferente. As *affordances* describen como funciona a interacción entre o perceptor e o percibido, e iso é exactamente o que nos compre entender na investigación educativa. Algúns exemplos de percepción cotiá serían estes:

Unha porta cunha placa plana permite empurrar.

Unha porta cun tirador tamén permite tirar.

En contraste, exemplos para a educación serían:

Unha gran conferencia permite escoitar.

Un pequeno grupo tamén pode prepararse para falar.

En cada caso, as características percibidas por un observador crean a posibilidade dun certo tipo de comportamento. É posible que nos guste pensar que unha conferencia

permite aprender, pero a capacidade adicional de “prepararse para falar” crea a posibilidade de que os alumnos centren a súa atención e o procesamento do contido dunha maneira que sexa máis produtiva para a aprendizaxe. É probable que diferentes medios de aprendizaxe teñan diferentes posibilidades de aprendizaxe (Laurillard *et al.*, 2000).

4.5.2. Seely Brown e a Rede como tecido de información

Un dos primeiros en ligar o concepto de ecoloxía ao terreo educativo foi Brown (Montes, 2019), que explica as propiedades fundamentais da Rede para ver como podería crearse un novo tipo de tecido de información no que aprender, traballar e xogar se mesturen; examina a noción de intelixencia distribuída; reflexiona acerca de como manexar mellor os activos de coñecemento¹⁷ naturais e, finalmente, chega ao tema que nos ocupa: como todo isto pode pregarse no concepto de “ecoloxía de aprendizaxe” (Brown, 2000).

No tocante a isto, o primeiro que debemos ter en conta é que os medios con que todos estamos familiarizados, desde os libros ata a televisión, son propostas unidireccionais que nos lanzan o seu contido. Non obstante, a Rede é bidireccional, empurra e tira, é dicir, o usuario pode ser emisor e remitente. Un segundo aspecto da Rede é que é o primeiro que contribúe á noción de intelixencias múltiples, pois abrangue a intelixencia abstracta, a textual, a visual, a musical, a social e a cenestésica. É dicir, contamos cun medio que permite a todas as persoas involucrarse na súa forma ideal de aprender (Brown, 2000).

Brown (2000) analiza unha suposta ecoloxía de aprendizaxe que poida formarse ao redor da Rede ou na Rede. A Rede comprende un gran número de autores que son membros de varios grupos de interese, moitos dos cales encarnan expertos tanto na forma escrita como na forma tácita (saber como). Debido á inmensidade da Rede, hoxe en día resulta sinxelo atopar unha comunidade cos expertos que necesitas ou algún grupo cuxos intereses coincidan cos propios, sen ter por que a túa identidade. Coa Rede, as comunidades virtuais de nichos de interese esténdense ao redor do mundo, ao tempo que se entrelazan con grupos

¹⁷ Os activos do coñecemento son coñecementos sistematizados, compilados e codificados para un destinatario ou usuario final que son resultados de aprendizaxes, de “leccións da experiencia”, e serven como referentes da organización, as persoas e os grupos para lograr os seus propósitos. Consisten nas mellores prácticas, nas historias que recollen experiencias e as comparten en comunidades de práctica, nos coñecementos da organización e das persoas en forma de rexistros e repositorios documentais; e nas mediacións tecnolóxicas que se foron incorporando á vida da organización (Minakata, 2009).

cara a cara de distintos ámbitos para daren pé a unha polinización cruzada de ideas que flúen en distintas direccións (Brown, 2000).

Dentro dunha rexión, a Rede pode aumentar de xeito significativo a dinámica de coñecemento creada por proximidade. Así mesmo, axuda a construír un tecido rico que combina os pequenos esforzos de moitos cos grandes esforzos duns poucos, e que reforza e amplía as competencias básicas dunha rexión. Enriquecer a diversidade da información e a experiencia dispoñibles permite que a cultura e a sensibilidade dunha rexión evolucionen. Tamén aumenta a densidade intelectual dos vínculos cruzados. Fai posible que calquera aprenda. De feito, a súa mensaxe é que a aprendizaxe pode e debe estar sucedendo en todas partes, unha ecoloxía de aprendizaxe. No seu conxunto, comeza a xurdir un novo sistema autocatalítico (Brown, 2000).

Brown (2000) describe unha ecoloxía como un “sistema aberto e diverso, complexo, parcialmente autoorganizado, que inclúe elementos que son dinámicos e interdependentes. Unha das cousas que fai unha ecoloxía tan poderosa e adaptable aos novos elementos é a súa diversidade” (p. 19). En 2000 predixo un cambio no uso da tecnoloxía, que pasa de apoiar o individuo a apoiar as relacións entre as persoas. Con este cambio, descubriremos novas ferramentas e novos protocolos sociais para axudarnos mutuamente, que é a esencia mesma da aprendizaxe social, así como da aprendizaxe permanente (unha forma de aprendizaxe que as ecoloxías poden facilitar moito). Desenvolver as Ecoloxías de Aprendizaxe nunha rexión é un primeiro paso importante para dar con vistas a avanzarmos cara a unha cultura da aprendizaxe máis xeral (Brown, 2000).

4.5.3. Looi e a ecoloxía de Internet

Looi (2000) aplica a metáfora das ecoloxías concretamente a Internet. Considera que, no caso do estudo da aprendizaxe en Internet, a perspectiva ecolóxica posibilita analizar cun alto nivel de abstracción as relacións e os comportamentos agregados. Tal comprensión pode suxerir deseños de aprendizaxe de éxito e proporcionar deseños tecnolóxicos e ferramentas para a aprendizaxe en liña. Para isto, cómpre saber se a aprendizaxe acontece, que está sendo aprendido e como os usuarios procesan, usan e interiorizan a información e o coñecemento.

Como ecoloxía, Internet ten catro dimensións: *participación diversa* (é dinámica, independente, sen límites, autoorganizada), *producción de información e consumo* (os participantes son, á súa vez, produtores, recolletores e consumidores de información),

representacións (existen múltiples formatos para a aprendizaxe: visual, textual, verbal...) e *experiencias* (créase un contorno de aprendizaxe eficaz e atractivo, onde se buscan formas de aproveitar o valor da educación no espazo virtual, por exemplo, axudando exalumnos a establecer redes entre si e compartindo experiencias continuas como oportunidades de enriquecemento).

Looi (2001) tamén utiliza o termo “nicho” para explicar o funcionamento da ecoloxía de Internet. Na evolución biolóxica ten lugar un proceso importante chamado especiación, en que a especie orixinal se divide en máis dunha especie descendente, cada unha adaptada a un nicho diferente. “Nicho” é un termo que alude ao lugar ocupado polas especies no seu ecosistema ou ao rol potencial dentro dun ecosistema dado en que unha especie puido (ou non) evolucionar. En Internet, a noción de nicho asígnase ás comunidades de interese. Se a comunidade está demasiado definida, pode correr o risco de extinguirse a medida que o seu nicho desapareza. Canto máis grande, máis variada e máis flexible sexa unha poboación, maior será a súa capacidade de estenderse a novos nichos. É así como unha comunidade de interese se divide e especializa en diferentes nichos (Looi, 2001).

4.5.4. Siemens e as ecoloxías como espazos

Para George Siemens (2007), unha ecoloxía de aprendizaxe é “simplemente o espazo onde acontece a aprendizaxe” (p. 63). Por exemplo, unha clase é unha ecoloxía, ao igual que Internet ou unha empresa. Así mesmo, as distintas ecoloxías posúen trazos e propiedades que as fan axeitadas para diferentes propósitos. Desta maneira, unha xungla é apropiada para viviren plantas abundantes, animais e insectos. As rexións frías do Ártico proporcionan unha ecoloxía na cal os animais e as plantas deben adaptarse de maneira similar para poder sobrevivir. As ecoloxías deben ser adaptables, capaces de axustarse e cambiar a medida que o contorno muda; as características de cada ecoloxía determinan que pode existir dentro dela (Siemens, 2004, 2007). Siemens (2006) cualifica Internet como unha das Ecoloxías de Aprendizaxe máis obvias. É un bo exemplo de espazo en que podemos aprender da man de expertos, de maneira informal, formal ou en comunidades.

Este autor tamén fai referencia á metáfora ecolóxica, desde a lente do conectivismo, sobre a cal afirma que ten en conta as características do coñecemento actual (caótico, interdisciplinar e emerxente), polo que proporciona a base para modelos educativos futuros (Siemens, 2007).

Debido a que unha ecoloxía é un organismo vivo, inflúe na formación da propia rede. Por exemplo, cada alumno dunha organización posúe unha rede de aprendizaxe persoal. A saúde desa rede vese influenciada pola idoneidade da ecoloxía a que pertence o aprendiz: se a ecoloxía é saudable, permitirá que as redes florezan e crezan; de non selo, as redes non se desenvolverán de maneira óptima. Una ecoloxía do coñecemento saudable fai que os individuos melloren de maneira rápida e efectiva a súa aprendizaxe, pois posibilita que tomen mellores decisións e que teñan un mellor rendemento (Siemens, 2006).

As ecoloxías permiten a diversidade, a aparición de conceptos multifacéticos en que o coñecemento emerxe en función de como se organizan e autoorganizan os elementos. As ecoloxías son capaces de xestionar un crecemento rápido, adaptándose a diferentes perspectivas e competencias, así como deixando que os conceptos e as ideas innovadoras tomen impulso (Siemens, 2006). As ecoloxías aliméntanse e enriquecéense, en vez de construírse, organizarse e manterse. Son libres, dinámicas, adaptables, desordenadas e caóticas. A innovación non é froito das xerarquías, require confianza, apertura e espírito de experimentación (Siemens, 2006). Concretamente, unha ecoloxía debería ter as seguintes características (Siemens, 2003, 2007):

- Informal e non estruturada: o sistema non debería definir nin a aprendizaxe nin a interacción que teñen lugar, tería que ser o suficientemente flexible como para permitir que os participantes creen en función das súas necesidades.
- Acceso á información sen obstáculos (restricións corporativas ou política governamental).
- Rica en ferramentas: brinda oportunidades para que os usuarios dialoguen e se conecten: vídeo, son, texto, reunións presenciais.
- Constancia e tempo: moitas novas comunidades, proxectos e ideas comezan con moita énfase, para esvaecerse lentamente. Para crear unha ecoloxía de coñecemento compartido, as persoas participantes teñen que ver que hai unha actividade constante.
- Confianza: o contacto social (ben sexa cara a cara ou a través de Internet) é necesario para fomentar unha sensación de confianza e comodidade.
- Simplicidade: hai grandes ideas que fracasan a causa da súa complexidade, polo que, a miúdo, son máis efectivos os enfoques simples e sociais.

- Descentralizada e conectada: a ecoloxía non debería estar centralizada senón que debería permitir aos individuos definila e formar conexións, operando como nodos independentes nun todo agregado.
- Alta tolerancia á experimentación e ao erro: a innovación é unha función da experimentación, a causalidade e o erro. Para estimular o crecemento do coñecemento, a innovación e a posta en común, os procesos organizativos deben apoiarse nun contorno de tolerancia e espírito inquisitivo.
- Coñecemento transparente e compartido, ao se permitir a cocreación e a recreación feita por outros.

Así mesmo, este autor considera que as ecoloxías están formadas por moitos suxeitos que tratan de realizar os seus obxectivos persoais a miúdo individualmente, sen se implicar de maneira consciente nas accións de grupo. O punto de vista de nivel de ecoloxía permite ver que os usuarios, de maneira individual, crean comunidades en que comparten visións similares ou teñen certo comportamento, e tecen redes. Estas comunidades residen en subespazos da ecoloxía, que evoluciona dinamicamente e cambia. A través das fronteiras dos subespazos da comunidade, definidas vagamente, o coñecemento pode ser interpretado e trasladado, para dar pé á creación de novo coñecemento. O abstracto concepto do subespazo fórmulase como nicho de aprendizaxe para certa comunidade. Un nicho de aprendizaxe ten aspectos dunha comunidade (de aprendizaxe), que se enmarca nun espazo de aprendizaxe máis amplo dentro da ecoloxía de coñecemento (Siemens, 2004).

Segundo Siemens (2004), os nichos defínense polas súas *affordances*. Se as persoas están ligadas aos seus hábitos, actividades, procesos e ferramentas, calquera cambio nos seus obxectivos e preferencias daría lugar a cambios en todo o contorno nesas comunidades (Siemens, 2004).

4.5.5. Barron e a ecoloxía como conxunto de contextos

Barron (2004) describe a ecoloxía de aprendizaxe como un conxunto de contextos accesibles comprendido por actividades, recursos, materiais e relacións que se atopan en espazos físicos ou virtuais compartidos, os cales proporcionan oportunidades para a aprendizaxe. Ese uso do termo “ecoloxía” sitúa a persoa como nodo central e organizativo do sistema, e isto difire doutros usos máis tradicionais do termo, adoito referidos a un contorno físico singular. Neste marco, o contexto físico dos alumnos é crucial como recurso de aprendizaxe, aínda que tamén se reconece o valor dos recursos distribuídos (*distributed*

*resources*¹⁸). Ademais, “cada contexto componse dunha configuración única de actividades, recursos materiais, relacións e interaccións que xorden del”. (Barron, 2006, p. 195).

A metáfora das Ecoloxías de Aprendizaxe é útil para sabermos como as novas tecnoloxías proporcionan unha variedade de oportunidades de aprendizaxe posible. As oportunidades para o desenvolvemento da fluidez tecnolóxica xorden no fogar e na escola, a través dos compañeiros e en contextos comunitarios, así como mediante o emprego de recursos como libros e tutoriais en liña (Barron, 2004).

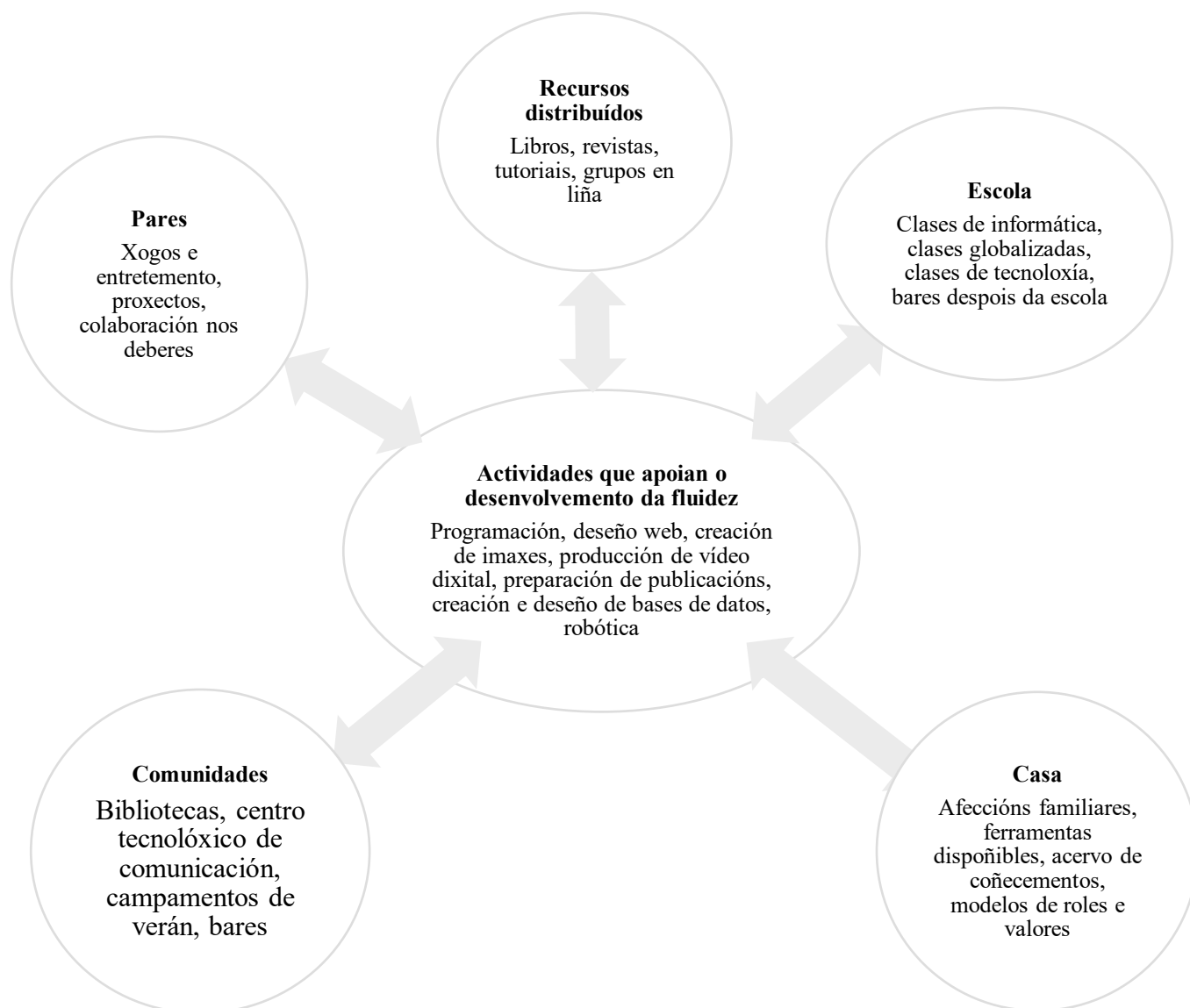
Na Figura 5 amósanse os contextos que compoñen a ecoloxía de aprendizaxe dunha persoa que ten como obxectivo o desenvolvemento de habilidades dixitais, e como eses contextos promoven oportunidades de aprendizaxe para ese obxectivo concreto.

Dentro deses contextos, os nichos de desenvolvemento defínense como a suma dos esforzos activos dos individuos e os recursos dispoñibles que fornecen oportunidades para a aprendizaxe. Por exemplo, as relacións son recursos cruciais para a aprendizaxe e comportan *affordances* para o seu desenvolvemento baixo a forma dos intereses compartidos, o compromiso e a atención (Hartup e Laursen, 1999; John-Steiner, 1999; Vygostsky, 1978 citados en Barron, 2004).

¹⁸ A aprendizaxe distribuída (*distributed learning*) abrangue un ou varios dos seguintes aspectos: a aprendizaxe semipresencial (aprendizaxe que combina a formación dirixida por instrutores, ILT, con formación baseada na web, WBT, e outras actividades de aprendizaxe fóra da aula; con actividades de aprendizaxe como traballo previo; proxectos independentes; titorías e prácticas; inclúe a aprendizaxe tanto síncrona como asíncrona); a aprendizaxe móbil (aprendizaxe que se produce nun dispositivo portátil, como unha tableta ou un teléfono intelixente) e a aprendizaxe informal (aprendizaxe que se produce fóra dun ambiente de aprendizaxe formal, véxase Victor e Hart, 2016). Así as cousas, os recursos distribuídos abranguen todo tipo de materiais que se poidan precisar nestes tipos de aprendizaxe.

Figura 5

Contextos da ecoloxía de aprendizaxe no desenvolvemento de habilidade dixitais



Fonte: Barron, 2006 (p.195)

O xogo cos compañeiros, as aprendizaxes cos membros da familia, a participación no rol de docente e outros tipos de situacións informais desenvolven a experiencia, ao tempo que reforzan distintos aspectos do desenvolvemento da identidade, como o sentido da pertenza a unha comunidade, o sentido da competencia, a aparición do interese e o desexo de participar en actividades de aprendizaxe. O interese individual por establecer oportunidades de aprendizaxe vese ademais reforzado pola crecente independencia que a

miúdo vén coa idade: os contextos escolares que permiten a elección de optativas e a utilización de recursos como libros e fontes mediadas por Internet. Daquela, incluso dentro da mesma comunidade, a medida que avellenta a xente nova pode evolucionar en ecoloxías moi diferentes; é dicir, pódense crear novas traxectorias a medida que os individuos se involucran en novos contextos, e a medida que contribúen activamente á creación de nichos de aprendizaxe específicos que eles atopan cómodos e convincentes (Barron, 2004).

Barron (2004) afirma que os estudos de casos das traxectorias de aprendizaxe dos estudantes indican que hai moito que coñecer sobre o vínculo entre as experiencias formais e informais de aprendizaxe. Por exemplo, atopouse relación entre as historias de aprendizaxe en contextos físicos compartidos, como as aulas, e a probabilidade de que os estudantes utilicen recursos distribuídos para crear novos contextos de aprendizaxe para si mesmos. Nun caso, o interese por aprender máis sobre codificación HTML xurdiu a partir dun curso de iniciación en que se realizou un proxecto inicial (Barron et al., 2007). O interese deste estudante e a súa autoavaliación como persoa creativa levouno a mercar varios libros e buscar os recursos e as experiencias dispoñibles a través de Internet. Máis tarde comezou un negocio cun compañeiro, en que deseñaba sitios web, o que lle permitiu seguir aprendendo e desenvolvendo a súa experiencia (Barron, 2004).

Noutro caso, un estudante profundamente involucrado cos videoxogos mercou un libro de texto sobre programación de *scripts* para aprender a modificar aspectos dos que tiña. Esta idea tívola a raíz dunha conversación co pai dun amigo, que traballara na industria informática e que lle suxeriu un caso concreto de programación. Neste caso particular, o libro non foi un recurso de aprendizaxe útil. Así a todo, deu pé a que xurdise un interese nun curso formal. O marco das Ecoloxías de Aprendizaxe chama a atención sobre estas influencias recíprocas e suxire a necesidade de crear informes máis ricos sobre onde, cando, como e por que os estudantes elixen participar nunha aprendizaxe. Estes exemplos formulan a necesidade de estudar explicitamente efectos entre contextos cruzados (Barron, 2004).

Por outra banda, tamén cómpre ter en conta que unha visión máis distal pode ser útil para describir, en termos xerais, o acceso dun grupo de estudantes a fontes de aprendizaxe. É dicir, a perspectiva da ecoloxía de aprendizaxe pon en primeiro plano o feito de que os adolescentes están involucrados simultaneamente en moitos contornos, dentro e a través dos cales están activos na creación de contextos de actividade para si mesmos. Malia que as interaccións dentro dos ambientes situados localmente son de vital importancia para

o desenvolvemento, tamén está claro que hai procesos de aprendizaxe que implican a creación de contextos de actividade nun novo contorno ou a busca de recursos de aprendizaxe que se atopan fóra do contorno primario de aprendizaxe (Barron, 2004).

Esta idea baséase en estudos previos de aprendizaxe informal ou extraescolar no recoñecemento da variedade de alfabetizacións, prácticas e formas de coñecemento que se desenvolven e empregan fóra da escola cando os nenos e os seus acompañantes levan a cabo actividades de interese para eles (Hull e Schultz, 2001, citado en Barron, 2006). Cómpre non esquecer que os límites a miúdo son máis permeables do que moitas discusións teóricas poderían suxerir, e que os nenos e os adultos adoito se basean en múltiples formas culturais a medida que se satisfán as súas necesidades actuais, con independencia do lugar en que estean.

Por último, recoñécese que a aprendizaxe pode entrelazarse cos procesos de creación de identidade, e que, cando é así, os procesos de desenvolvemento secundarios poden xurdir de eventos de aprendizaxe máis afastados (Barron, 2006).

De acordo con Santos (2019) a importancia do marco ecolóxico consiste no:

Avance sobre as teorías anteriores, en canto a que o seu concepto de ecoloxía non só abrangue as peculiaridades dos espazos informais, senón todo o conxunto de relacións, interdependencias e influencias mutuas entre estes e os formais e non formais. (p. 120)

4.5.6. Jackson e as ecoloxías en situacións particulares

Para Jackson (2013), as ecoloxías son sistemas vivos que conteñen unha diversidade de factores que interactúan organicamente entre si, cunha organización propia, adaptable e fráxil. Usamos esta metáfora biolóxica para describir os sistemas sociais onde vivimos. Enmarcar as nosas experiencias dentro dun paradigma ecolóxico subliña a nosas conexións e relacións con outras persoas e as nosas condutas físicas, emocionais e cognitivas, xa que se producen en relación con contextos ambientais específicos e coas situacións que atopamos. A partir da integración das perspectivas ecosociais de Lemke (2000), coa definición orixinal de Barron de ecoloxía de aprendizaxe, e ao conectar a idea das Ecoloxías de Aprendizaxe aos procesos sostidos que creamos para conseguir algo que valoramos (o concepto de proxecto de aprendizaxe de Tough), chega á seguinte definición: “o proceso ou procesos que crea un mesmo nun contexto particular para un propósito particular que lle

proporciona oportunidades, relacións e recursos para a aprendizaxe, o desenvolvemento e o éxito” (Jackson, 2013, p. 14).

Coñecer a ecoloxía da nosa aprendizaxe e como a desenvolvemos con fins particulares é clave para saber aprender e para o noso proceso continuo de aprender a aprender. Saber aprender e seguir desenvolvendo a capacidade de aprender ao longo da nosa vida son cuestións tanto políticas como educativas. Debemos crear un marco para axudar a visualizar as relacións entre as Ecoloxías de Aprendizaxe das persoas e as prácticas educativas que apoian e recoñecen os resultados da aprendizaxe das ditas ecoloxías (Jackson, 2013).

Na Figura 6 presentamos a categorización das Ecoloxías de Aprendizaxe e os seus contextos educativos feita por Jackson (2013). Nesta figura, o eixe vertical refírese as variacións no proceso de aprendizaxe, incluídos os propósitos e obxectivos, os recursos que se usarán e as relacións a través das cales é probable que se produza a aprendizaxe. As variacións neste espazo conceptual reflicten quen determina os contextos, os propósitos e os obxectivos para a aprendizaxe; e quen diseña e organiza o proceso de aprendizaxe e determina que recursos de coñecemento, ferramentas e relacións se empregarán para axudar a aprendizaxe; trátase do mestre, o alumno ou un grupo de alumnos?, é unha combinación deses axentes?

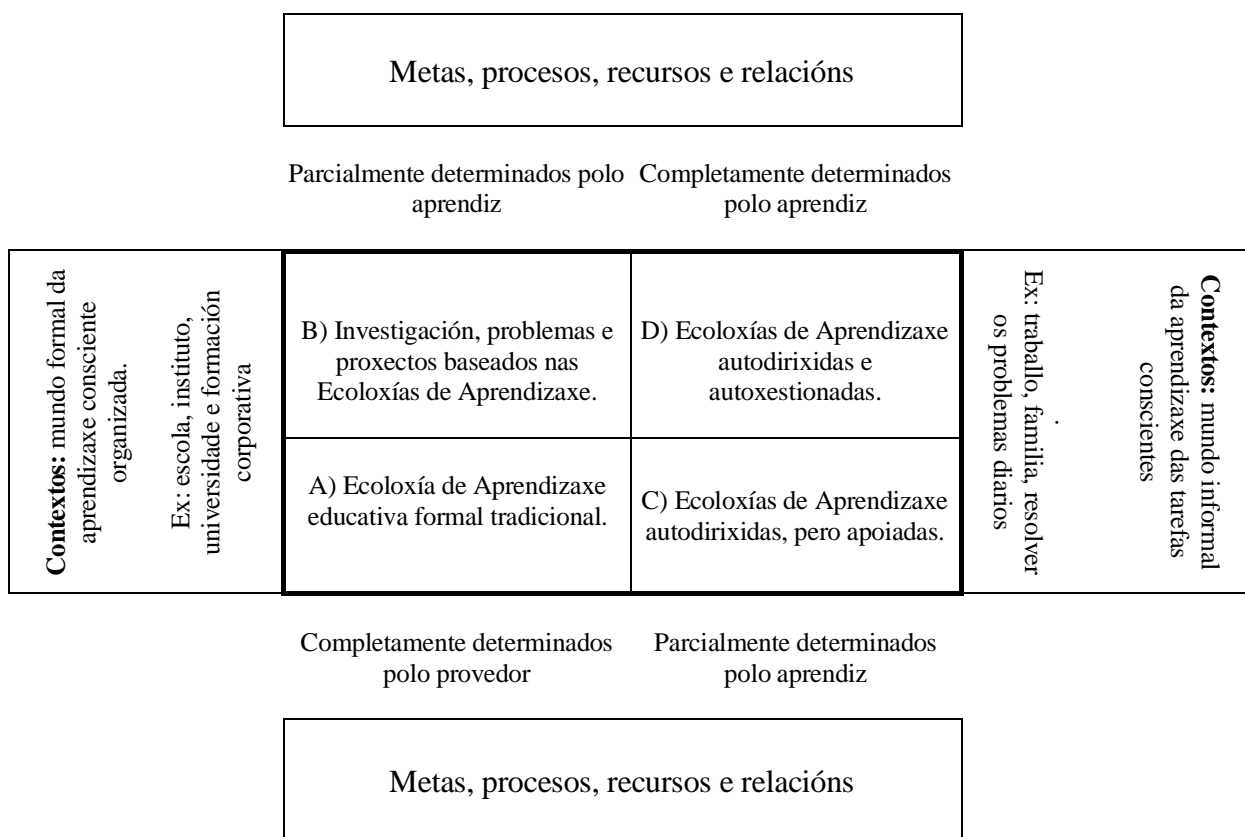
O eixe horizontal refírese aos contextos en que se leva a cabo a aprendizaxe. Este espazo conceptual pode dividirse en contornos como a escola, o instituto, a universidade e as situacións de formación corporativa, onde o propósito explícito é aprender (*learning conscious learning*¹⁹), alén dos contornos estruturados informalmente en que a aprendizaxe é o biproduto de participar en experiencias ou tarefas que non teñen explicitamente o propósito de aprender (*task-conscious learning*²⁰) (Jackson, 2013).

¹⁹ Cando o aprendiz é consciente de que se dedica a aprender (Rogers, 2003).

²⁰ O alumnado non é consciente de que está a aprender, pero si da tarefa que realiza (Rogers, 2003).

Figura 6

Categorización das Ecoloxías de Aprendizaxe e os seus contextos educativos



Fonte: Jackson, 2003, p.12

A continuación, ampliarase a información recollida na Figura 6:

A) Ecoloxía de aprendizaxe educativa formal tradicional

Baséase no traballo na aula, onde os mestres manteñen unha relación tradicional profesorado-alumnado: hai un plan predeterminado de estudos ou contidos de coñecemento específico e oportunidades para desenvolver, co apoio dun conxunto axeitado de recursos, en que se involucra aos estudantes nun proceso cun propósito explícito de aprender. A aprendizaxe e o logro son avaliados polo mestre ou por unha autoridade externa recoñecida como avaliadora. Neste tipo de ecoloxía de aprendizaxe o alumnado ten pouca ou ningunha participación no deseño do proceso de aprendizaxe ou na escolla dos recursos que utilizará.

B) Investigación, problemas e proxectos baseados nas Ecoloxías de Aprendizaxe

Existen pedagogías, como a aprendizaxe baseada en problemas, que se fundamentan no desenvolvemento de proxectos e na investigación, que animan activamente os estudantes a definir e explorar problemas, construír e empregar as relacións para a aprendizaxe, amais de descubrir recursos e solucións posibles para eles mesmos. Estas prácticas axudan ao alumnado a desenvolver a vontade, a capacidade e a confianza para crear as súas propias Ecoloxías de Aprendizaxe no mundo exterior á educación formal.

C) Ecoloxías de Aprendizaxe autodirixidas, pero apoiadas

Certos contextos educativos proporcionan contornos de aprendizaxe non estruturados, como o lugar de traballo, as comunidades, as familias e outras situacións sociais. Tales contextos requiren estudantes autodirixidos que creen a súa propia ecoloxía de aprendizaxe. Determinan de forma independente, ou a través da negociación, os obxectivos e metas, procesos, relacións e recursos na súa ecoloxía de aprendizaxe; no entanto, tamén se podería dar apoio en forma de asesoramento e orientación para facilitar a aprendizaxe, e, así mesmo, poderían usarse recursos educativos abertos (*open educational resources*) para complementar os recursos propios dos alumnos.

D) Ecoloxías de Aprendizaxe autodirixidas e autoxestionadas

É o caso das persoas que crean as súas propias Ecoloxías de Aprendizaxe para os seus propios proxectos de aprendizaxe no traballo ou noutros contextos autoxerados. A súa aprendizaxe non está impulsada pola necesidade ou o desexo de recoñecemento formal por parte dunha autoridade educativa establecida. Elas mesmas determinan as metas, os contextos, os contidos, os procesos, os recursos e as relacións. Os aprendices poden escoller incorporar recursos educativos abertos e prácticas educativas abertas (por exemplo, procesos reflexivos) dos ofrecidos por provedores de educación formal no seu proceso de aprendizaxe.

Unha institución educativa pode apoiar as Ecoloxías de Aprendizaxe dos estudantes nalgúns destes espazos conceptuais ou en todos, mais polo xeral a maior parte da experiencia de educación superior dos estudantes está situada no espazo da ecoloxía de aprendizaxe educativa formal. Así e todo, mesmo cando un programa non está deseñado para animar os estudantes a faceren isto, algúns poden sentirse inspirados e motivados para crear as súas propias Ecoloxías de Aprendizaxe, que lles permitan converterse no científico, avogado, historiador ou profesional de calquera outra disciplina que queren ser.

Jackson (2013) identifica cinco compoñentes clave da ecoloxía de aprendizaxe individual: *os meus contextos* (casa e familia, educación, traballo, viaxes, afeccións e intereses, situacións da vida cotiá); *as miñas relacións* (coas persoas, tanto previas como recentes, e con cousas, obxectos e ferramentas do meu contorno físico ou virtual); *o meu proceso* (creado para un propósito particular, pode estar orientado á aprendizaxe ou ás tarefas, e inclúe as dimensións do tempo e a acción intencionada); *os meus recursos* (que atopo ou que son capaz de utilizar, incluídos coñecementos, experiencias e ferramentas que uso para axudarme a aprender); *a miña vontade e capacidade* (motívame e permíteme crear o meu proceso, que é o medio a través do cal desenvolvo novos coñecementos, comprensións e capacidades).

En síntese, a ecoloxía de aprendizaxe propia de Jackson (2013) representaría a integración e interdependencia dos elementos do contexto, as relacións, os recursos (o máis importante son os coñecementos e as ferramentas para axudar o pensamento) e a vontade e capacidade dos individuos para crear un proceso ou ecoloxía de aprendizaxe para un propósito particular. Estas accións poden estar dirixidas explicitamente a aprender ou dominar algo, aínda que é probable que se preocupen máis por realizar unha tarefa, resolver un problema ou sacar o máximo proveito dunha nova oportunidade.

Por outra parte, Jackson (2013) xustifica o valor da perspectiva ecolóxica nestas catro premisas:

- **Valor conceptual:** o concepto de ecoloxía de aprendizaxe ofrécenos os medios para visualizar a dinámica dun complexo proceso de aprendizaxe autocreado e para apreciar como os diferentes elementos da ecoloxía encaixan nun proceso dinámico. Unha perspectiva ecolóxica reflicte a aprendizaxe e o desenvolvemento persoal (adaptación e cambio) como un proceso orgánico vivo, “desordenado” e holístico.

A miúdo, na educación formal, a aprendizaxe é vista como a adquisición de coñecementos prescritos, codificados, abstractos e descontextualizados de xeitos que son moi determinados por profesores e institucións educativas. A realidade da aprendizaxe cotiá fóra da educación formal é moi diferente cando as necesidades, os intereses e a curiosidade impulsan a motivación dos individuos, aos que lles cómpre entón atopar os recursos que precisan para aprender do mundo en que poden actuar. Este proceso é necesariamente menos sistemático, máis intuitivo e orgánico que o mundo deseñado e organizado profesionalmente da educación formalizada.

Unha perspectiva ecolóxica engade valor á forma en que actualmente consideramos a educación superior: abre novas posibilidades para mellorar a capacidade dos individuos para actuar no mundo.

- **Valor práctico para o alumnado:** o valor dunha perspectiva ecolóxica para o alumnado radica en que o anima a ver a aprendizaxe como un proceso que o conecta con outras persoas e co seu contorno. En particular, permítelle apreciar as formas en que se relaciona cos moitos contextos que constitúen a súa vida, a crear procesos que utiliza e desenvolver relacións e recursos para facer o que ten que facer.

- **Valor práctico para o profesor ou mentor:** neste caso, o valor dunha perspectiva ecolóxica está en que, en primeiro lugar, pode animar os profesores e mentores a apreciar os seus propios procesos de aprendizaxe de maneira holística (como empregan e expanden a súa propia ecoloxía de aprendizaxe para facer fronte aos desafíos dos novos proxectos de aprendizaxe e desenvolvemento). En segundo lugar, podería alentelos a ver as súas propias estratexias para fomentar a aprendizaxe dos estudantes como un proceso ecolóxico deseñado e dotado de recursos por eles, e talvez isto pode abrir novas posibilidades para contextos, relacións e interaccións a medida que as Ecoloxías de Aprendizaxe do seu estudantado se estendan máis alá da aula.

Para os mentores que animan e apoian a aprendizaxe ao longo da vida, unha apreciación da ecoloxía de aprendizaxe dun ou dunha estudante en particular pode permitirlles axudar a que tal estudante considere outras oportunidades para a aprendizaxe e o desenvolvemento na súa vida a medida que participa en proxectos de aprendizaxe específicos; isto é, a que vexa o que funciona e o que non, para que se centre no que lle funciona e poida alcanzar os seus soños, desde diferentes perspectivas (desde que perspectiva ven a súa ecoloxía de aprendizaxe, ben sexa mental, emocional, física e/ou espiritual, ben sexa a través dunha perspectiva de aprendizaxe formal, informal ou permanente, e o que todo isto lle di acerca da súa relación co seu ambiente de aprendizaxe).

- **Valor político:** a nosa ecoloxía de aprendizaxe e o xeito en que a desenvolvemos con fins particulares son claves para saber aprender e no noso continuo proceso de aprender a aprender. Aínda que o concepto de ecoloxía de aprendizaxe persoal aínda non figura nas políticas educativas da UE e do Reino Unido, o concepto de

aprendizaxe e de “aprender a aprender” si (como no Education Council, 2006). “Aprender a aprender” é a capacidade de perseguir e persistir na aprendizaxe e de organizar a propia aprendizaxe. A idea das ecoloxías persoais de aprendizaxe é simplemente outro xeito de representar estas orientacións, disposicións e capacidades esenciais que precisamos para emprender proxectos de aprendizaxe significativos, conscientes do propio proceso de aprendizaxe e da necesidade de crear os propios procesos de aprendizaxe para o facermos.

Ademais, engádese a esta lista de características de aprendizaxe para aprender porque integra os procesos de aprendizaxe nos contextos sociais, relacións e situacións que forman a vida cotiá. Dálles significado e importancia nos contextos dos nosos propósitos, valores e crenzas. Que as persoas vexan a súa propia aprendizaxe como un proceso ecolóxico dentro dunha concepción da aprendizaxe como proceso que ten lugar durante toda a vida pode axudar a cubrir a fenda entre o paradigma da aprendizaxe e a educación actual en que se funda o noso sistema educativo e o paradigma da aprendizaxe no mundo fóra do formal.

- **Valor da aprendizaxe ao longo da vida:** os deseños educativos, ao longo do tempo, centran a atención nos propios propósitos e obxectivos do alumnado e na súa comprensión de como quere desenvolverse para alcanzar os seus propósitos. A énfase está na aprendizaxe autoorganizada e autoxestionada nos propios contextos do alumnado, que determina a(s) súa(s) ruta(s) de desenvolvemento e aproveita as súas propias experiencias, dun lado, e as persoas con que interactúa, do outro, como principal recurso para a aprendizaxe.

Cada proxecto de aprendizaxe e desenvolvemento require que os estudantes utilicen e desenvolvan aínda máis a súa propia ecoloxía de aprendizaxe. O ecosistema baséase nos propios propósitos, as experiencias de vida e as oportunidades e restricións do estudante; e desenvólvese da forma que o alumno determina principalmente. Os outros elementos significativos neste marco ecolóxico son os mentores, cuxo papel é facilitar a planificación, a toma de decisións e a reflexión por parte do alumnado, e tamén as persoas que os propios estudantes incorporan á súa ecoloxía para a aprendizaxe.

4.5.7. César Coll e o impacto na educación

Coll (2014) fai alusión a algúns desenvolvementos con impacto na educación, paralelos ao espectacular crecemento de Internet: a aparición e xeneralización da web social ou web 2.0 e as ferramentas e aplicacións informáticas que a caracterizan (blogs, wikis, redes sociais, folcsonomías²¹, servizos de aloxamento e espazos para compartir recursos etc.); o auxe das tecnoloxías móbiles, ubicuas e sen fíos, alén dos dispositivos electrónicos asociados a elas (teléfonos intelixentes e tabletas); e ao avance da computación na nube. Todos estes aspectos ofrecen ás persoas novos e inéditos contextos de actividade, que lles proporcionan oportunidades, recursos e ferramentas para aprender (como os que fornecen as redes sociais, as comunidades virtuais de interese, práctica e aprendizaxe ou os xogos en liña). A isto cómpre engadirlle, ademais, que as TIC supuxeron un importante reforzo dos contextos tradicionais de actividade e desenvolvemento (a familia, comunidade e traballo) como nichos potenciais de aprendizaxe (Coll, 2014).

Como trazos desta nova ecoloxía, cabería salientar os seguintes:

- A importancia crecente da aprendizaxe ao longo da vida, máis alá da educación básica e da formación inicial, e a tendencia crecente á “informalización” da aprendizaxe que isto supón.
- O feito de que as persoas nos vexamos obrigadas a satisfacer continuamente novas necesidades de aprendizaxe ao longo da vida, fai que a adquisición de competencias xenéricas e transversais relacionadas coa capacidade para aprender gañe unha especial relevancia.

A capacidade para adquirir novos coñecementos, buscar e crear as condicións para aprender en situacións e contextos diversos, é tanto ou máis importante que dispoñer dunha ampla bagaxe de coñecementos. É dicir, a aprendizaxe oríentase á adquisición e o dominio tanto de habilidades como de competencias que nos permiten seguir aprendendo en distintas situacións e circunstancias.

- A relevancia das traxectorias persoais de aprendizaxe como vía de acceso ao coñecemento na sociedade da información e do coñecemento, en parte como

²¹ Na discusión sobre a web 2.0, unha das cuestións máis polémicas é a clasificación libre con etiquetas (*tags*) atribuídas polos usuarios, o que se acordou chamar *folcsonomía* (Van Amstel, 2017).

consecuencia da multiplicidade de escenarios e axentes educativos e grazas ás posibilidades que ofrecen as tecnoloxías dixitais da información.

A vía de acceso ao coñecemento na sociedade da información é unha vía personalizada. Esta personalización remite á diversidade e á singularidade das traxectorias persoais de aprendizaxe. Os contextos ou nichos de aprendizaxe polos que transitamos; as actividades que neles desenvolvemos e nas que participamos; o uso que facemos dos recursos e das oportunidades para aprender que nos ofrecen; as outras persoas con que nos relacionamos e interactuamos, coas cales e das cales aprendemos; os intereses que xeramos e as aprendizaxes que alcanzamos... A personalización da aprendizaxe é tamén unha aspiración das persoas, que valoran as experiencias de aprendizaxe de acordo coa medida en que responden aos seus intereses e satisfán as súas necesidades.

- O escenario de aprendizaxe cada vez está máis modelado polas TIC, máis concretamente polas TIC con conexión sen fíos, móbiles e ubicuas (*wireless, mobile and ubiquitous technologies*).

4.5.8. González-Sanmamed, Sangrà e a investigación ecolóxica actual

A investigación ecolóxica está en pleno desenvolvemento. Nos últimos anos diversos investigadores sintetizaron os usos do concepto das ecoloxías xuntando distintas dimensións e perspectivas. En 2018, González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo, Santos e Estévez²² definiron as Ecoloxías de Aprendizaxe como “os contextos e elementos, de natureza diversa, con ou sen base tecnolóxica, que as persoas empregan para a súa formación” (p. 400). Estes elementos poden ser cursos presenciais institucionalizados ou ben consistir na participación en redes sociais, a lectura de libros ou o visionado dun programa de televisión; cada un deles forma parte da ecoloxía de aprendizaxe dun individuo e será cada persoa quen decida cando e como usar cada recurso e cada mecanismo, activando tamén relacións con outras persoas e ambientes que poidan contribuír á adquisición de novas habilidades.

²² Con base en autores como Barron, 2004; Jackson, 2013; Sangrà, González-Sanmamed e Guitert, 2013 e González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo e Estévez, 2018.

Esta ecoloxía, este conxunto de elementos, que vai máis alá dunha rede social (que sería un deses elementos) ou dunha comunidade de prácticas (que podería ser outra) é indubidable que, mediada pola tecnoloxía, pode ampliar as súas actividades en proporción xeométrica, é dicir, multiplicar a creación de oportunidades de aprendizaxe (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo, Santos e Estévez, 2018).

Diferentes autores teñen enfoques distintos, pero a maioría deles están de acordo no feito de que podería ser moi útil para comprender como interactúa a xente coa gran cantidade de ferramentas, artefactos e contido dispoñibles en Internet, e como isto xeralmente se combina con formas físicas de aprendizaxe máis tradicionais durante a vida das persoas (Sangrà et al., 2013).

A perspectiva das ecoloxías xulga as persoas como parte dun sistema vivo e dinámico con dimensións físicas, sociais e virtuais, localizadas nunha cultura particular, un tempo histórico e un marco espacial. A hipótese básica é que a aprendizaxe se constrúe social e culturalmente, e que a tecnoloxía é unha ferramenta que media a nosa interpretación do que experimentamos no mundo. Neste sentido, todo tipo de conexión e relación, en especial as relacións interpersoais, poden ser consideradas como recursos fundamentais para o crecemento e o desenvolvemento persoal (Maina e García, 2016).

O concepto de Ecoloxías de Aprendizaxe proporciona un marco de análise para saber como aprendemos, e que contextos e/ou elementos empregamos para formarnos, co fin de proporcionarnos novas oportunidades de aprendizaxe. Ser conscientes dos elementos e/ou contextos que configuran as nosas Ecoloxías de Aprendizaxe pode ser unha estratexia moi útil para actualizarnos de forma autodirixida e efectiva (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo e Estévez, 2018).

As novas formas de tecnoloxías móbiles, sociais e de redes, así como os recursos dixitais, ampliaron as oportunidades de desenvolver unha aprendizaxe flexible e autoxestionada. A tecnoloxía é un elemento chave na configuración das Ecoloxías de Aprendizaxe, que borra os límites entre a aprendizaxe formal e informal. Na era da tecnoloxía social e ubicua, os contextos enriquecidos, híbridos e ampliados conseguen que os individuos dispoñan de múltiples formas de involucrarse e de aproveitar oportunidades de aprendizaxe e desenvolvemento (Maina e García, 2016).

De feito, o fenómeno de Internet e das redes sociais non fixo máis que evidenciar que as persoas teñen capacidade abonda para colaborar, aprender entre iguais ou elixir aos

expertos con quen esperan aprender. Os propios usuarios das TIC parecen apoderarse co potencial de Internet para diseminar contidos e, deixando atrás antigos prexuízos acerca da posesión do coñecemento, facerse coa confianza suficiente como para compartir con outros as súas habilidades, coñecementos ou experiencias, nun proceso de intercambio no que todos os usuarios poden gañar algo (Hernández-Sellés, González-Sanmamed, Muñoz-Carril, 2015).

A teoría ecolóxica, aínda que está en pleno desenvolvemento, integra aspectos tan esenciais para a aprendizaxe actual como a motivación e o interese por aprender, os recursos persoais e materiais a disposición dos estudantes, as estratexias empregadas e os diversos contextos en que se desenvolve ao longo da vida; todo iso formando un tecido de relacións que indefectiblemente encontramos tinguido pola presenza permanente das TIC nos procesos de aprendizaxe (Santos Caamaño, 2019).

A ecoloxía de aprendizaxe preséntase como un medio permeable a influencias de espazos diversos e afastados, que alcanzan así o medio local e o transforman. Ademais, é un concepto que dilúe a fronteira entre produción e consumo de coñecemento. O partícipe na ecoloxía é ambivalente a este respecto, por amosarse en ocasións ávido consumidor das producións dos outros, mais tamén noutros momentos construtor de novos materiais. Iso está instrumentado a través da potencial capacidade que ofrece a web para interactuar e activar unha axencia que se dirixa en múltiples direccións e niveis (Santos Caamaño, 2019).

As Ecoloxías de Aprendizaxe acentúan as posibilidades de dispoñer dun marco de análise para saber como aprendemos, e que contextos e/ou elementos empregamos para formarnos, co fin de proporcionarnos novas oportunidades de aprendizaxe (Maina e García, 2016). Estes elementos poden ser o mesmo cursos presenciais institucionalizados como a colaboración en xornadas ou congresos, a lectura de libros, a participación en foros web ou redes sociais, e incluso o visionado de algún programa de televisión. Todo isto é o que conforma a ecoloxía de aprendizaxe dun individuo, en que cadaquén decide cando e como usar cada mecanismo, e activar as relacións con outras persoas e contornos que poidan permitirlle adquirir novas competencias. De aí que a ecoloxía de cada persoa sexa diferente (Bronfenbrenner e Evans, 2000; Rogoff, 2003 como se citaron en González-Sanmamed, Souto-Seijo, González et al., 2019).

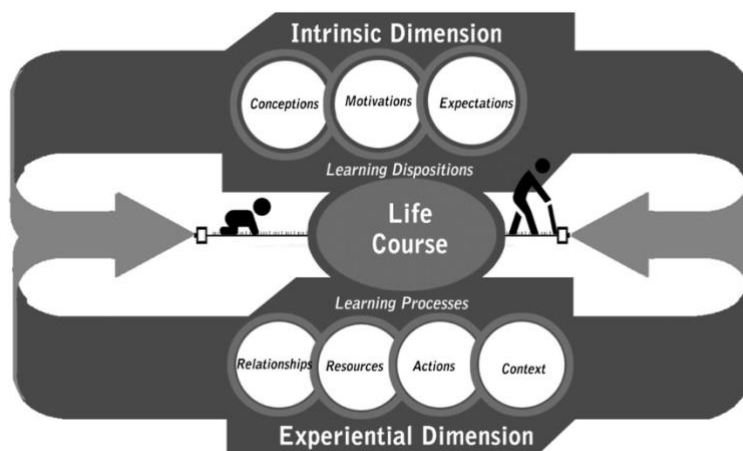
Ser conscientes dos elementos e/ou contextos que configuran as nosas Ecoloxías de Aprendizaxe pode converterse nunha estratexia moi útil que nos axude a actualizarnos, no

persoal e no profesional (Maina e García, 2016), e que nos permita aproveitar mellor as posibilidades de aprendizaxe que ofrece a sociedade actual, sexa en contextos formais, non formais ou informais (González-Sanmamed *et al.*, 2020; González-Sanmamed, Souto-Seijo, González *et al.*, 2019).

Segundo González-Sanmamed, Muñoz-Carril *et al.* (2019), os *compoñentes clave* das Ecoloxías de Aprendizaxe pódense dividir en dúas dimensións: intrínseca e experiencial. A dimensión intrínseca abrangue aspectos máis relacionados co carácter interno que representa unha disposición para a aprendizaxe; a dimensión experiencial, pola súa vez, inclúe outros elementos que forman parte do camiño de aprendizaxe dunha persoa como resultado do seu proceso de aprendizaxe a través do curso da súa vida (véxase a Figura 7).

Figura 7

Compoñentes das Ecoloxías de Aprendizaxe



Fonte: González-Sanmamed, Muñoz-Carril *et al.* (2019), p. 1648

A dimensión experiencial contén os seguintes compoñentes:

- Accións (en que se inclúen actividades e estratexias): refírese aos eventos específicos e as experiencias que median a aprendizaxe. Pódense producir en calquera escenario, xa sexa formal, non formal ou informal. Independentemente do ambiente en que se produzan, as accións de aprendizaxe xeradas polo interese persoal dos estudantes e a súa iniciativa, ademais de servir como camiño para o

coñecemento, son clave para entrar noutros contextos e, consecuentemente, xogan un rol especial no desenvolvemento das súas identidades (González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019)

- Recursos (materiais e ferramentas tecnolóxicas): podemos dicir que os recursos son entidades dinámicas que interactúan e se modifican entre si en maior ou menor medida. Poden ser recursos materiais (libros, sitios web, un laboratorio...), sociais e relacionais (contorno familiar ou compañeiros), recursos de ideación (nacidos da incorporación de elementos de experiencias culturais anteriores) e recursos de identidade. O uso de ordenadores (recursos materiais) poden dirixir ao estudantado a atopar unha rede de persoas (recursos sociais) que susciten novas aprendizaxes e que xeren iniciativas (recursos de ideación) que desenvolvan o interese no obxecto, o que pode transformar o seu concepto de eficacia (recursos de identidade) (González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019).

- *Relacións interpersoais*: as persoas que conforman espazos familiares, compañeiros/as, profesores/as, é dicir, aquelas que se poñen en contacto co alumno/a e contribúen dalgunha maneira a fomentar a aprendizaxe converteríanse en parte da súa ecoloxía de aprendizaxe. Este compoñente inclúe as interaccións con obxectos e as interaccións en liña (González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019).

- *Contexto*: a idea do contexto é fundamentalmente inductiva, porque se constrúe a partir da presenza dos elementos ecolóxicos centrais que describimos, tanto experienciais como intrínsecos, e a interacción con eles. Se consideramos a estruturación maior ou menos das relacións contextuais, podemos distinguir os tipos de contornos de aprendizaxe: formais, non formais e informais. Cos recursos tecnolóxicos, atopamos contornos de aprendizaxe tecnolóxicos mediados ou contornos ricos en tecnoloxía (contornos de aprendizaxe presenciais, mixtos e virtuais). Calquera orde social minimamente estruturada constitúe un contexto, sexa a súa localización un espazo físico ou virtual. O desenvolvemento humano é inseparable do marco onde se produce. Este principio constitúe un núcleo esencial de teorías clásicas que se refiren ao desenvolvemento das ecoloxías (González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019).

Finalmente, hai un terceiro nivel de *relacións intercontextuais*, que outorga significado pleno á teoría ecolóxica. A experiencia mostra que, a miúdo, os obxectivos de aprendizaxe real non resultan completamente satisfactorios nun só contexto, aínda que poden aparecer distribuídos en múltiples configuracións, como na expansión da acción de aprendizaxe a través dos diferentes espazos que caracterizan sistemas distribuídos (González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019).

Así, pode haber unha variedade de contextos e obxectivos que nos poñen na perspectiva da aprendizaxe ao longo da vida, ou que poden localizarse lonxitudinalmente a través da vida da persoa, como na aprendizaxe permanente. Tamén podemos ver como o suxeito, de forma intrínseca, xera contextos que ofrecen oportunidades xenuínas para xestionar a súa aprendizaxe, como suxiren as visións heutagónicas (Blaschke, 2012) e rizomáticas (Cormier, 2008a, 2008b) (González-Sanmamed et al., 2019).

A *dimensión intrínseca* reúne varios aspectos que emerxen e teñen un impacto de maneira recíproca e bidireccional. Está conformada por elementos intersubxectivos que caracterizan o suxeito que aprende e que, dalgunha maneira, fomentan unha disposición para a aprendizaxe que se manifesta como substrato da ecoloxía de aprendizaxe. Así mesmo, a dimensión intrínseca inflúe nos compoñentes da dimensión experiencial, amais de estar influenciada por eles. Os compoñentes ecolóxicos intrínsecos ao individuo son a *motivación*, as *concepcións* e as *expectativas* sobre a aprendizaxe, como factores relevantes á hora de que decida involucrarse en actividades e contextos de aprendizaxe. As concepcións dun individuo, vinculadas ás súas motivacións e expectativas, están estreitamente relacionadas coa percepción que ten da súa autoeficacia, e xogan un papel importante nos procesos de execución e afrontamento dunha tarefa de aprendizaxe determinada (González-Sanmamed, Muñoz-Carril e Santos Caamaño, 2019).

Recapitulando

Como expuxemos ao longo deste capítulo, diversos autores (Brown, 2000; Barron, 2004; Siemens, 2004, entre outros) achegaron os seus postulados e visións respecto ás Ecoloxías de Aprendizaxe, as cales, en síntese, teñen como elementos a consciencia sobre a propia aprendizaxe e a posibilidade de personalizala, a aprendizaxe en comunidades (ben sexan de práctica, interese ou aprendizaxe) e as relacións entre os contextos (tanto formais como informais) e as persoas integrantes de tales contextos. Todo isto vese apoiado polas posibilidades que nos brindan as TIC en todas as súas modalidades.

Co termo de Ecoloxías de Aprendizaxe, a énfase ponse na importancia de saber como aprendemos, e que contextos e/ou elementos usamos para formarnos, co obxectivo de favorecer unha aprendizaxe autónoma (González-Sanmamed, Souto-Seijo, González et al. 2019). Se non entendemos como aprendemos, é moi difícil que poidamos replicar os mecanismos de que nos servimos en situacións similares, ou reconducilos e enriquecelos cando non sabemos enfrontarnos a unha situación en que debemos aprender cousas novas. Iso supón un problema serio de adaptabilidade nun mundo en que a necesidade de aprender non só é permanente (aprendizaxe ao longo da vida), senón máis ampla que nunca (aprendizaxe en máis e variados aspectos, ao longo da vida, de acordo con Castañeda e Adell, 2013). A identidade do aprendiz debe modelarse e organizarse nunha pedagogía da creación de conexión e a intelixencia colectiva (Loveless e Williamson, 2017).

Nós aprendemos en relación e dentro dun contexto, non illados, de aí a importancia da nosa ecoloxía de aprendizaxe, que nos ofrece información sobre o noso ambiente de aprendizaxe, as relacións que mantemos cos demais e a relación con nós mesmos. Necesitamos confiar en nós para establecer unha ecoloxía de aprendizaxe significativa, auténtica, que apoie o noso crecemento e o noso benestar persoal (Staron, 2013, citado en Jackson, 2013).

En resumo, as Ecoloxías de Aprendizaxe proporcionan un marco para interpretar as múltiples oportunidades de aprendizaxe que ofrece o complexo panorama dixital actual, en que se tratan cuestións como a integración de oportunidades formais, informais e non formais. A formación formal, e algúns metaespazos intermedios que levan a unha aprendizaxe invisible, poden ser coherentes coa mellora da aprendizaxe ao longo da vida e do desenvolvemento profesional. Posibilítanos a análise das interaccións entre as persoas e os seus ambientes, as súas experiencias, os seus mecanismos e recursos a través de diferentes contextos a través da vida, e da maneira en que esas actividades fomentan e forman os procesos de aprendizaxe (Maina e García, 2016; González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo e Estévez, 2018).

Nun sistema tan cambiante como é a nosa organización educativa, é necesario que os inspectores educativos dispoñan dunha formación consistente e ampla, e que poidan adaptarse a esta continua transformación que están a experimentar a sociedade, en xeral, e as estruturas educativas, en particular (Rodríguez et al., 2018). Isto tendo presente que, no marco da nova ecoloxía de aprendizaxe, o que xa se sabe (isto é, as aprendizaxes realizadas) é importante, pero máis o é aínda o que se pode chegar a saber (Coll, 2013).

CAPÍTULO V



Metodología

CAPÍTULO V. METODOLOXÍA

INTRODUCCIÓN.....	191
5.1. PROPÓSITO DA INVESTIGACIÓN.....	191
5.1.1. XUSTIFICACIÓN.....	191
5.1.2. OBXECTIVOS.....	193
5.1.3. POSICIÓN PARADIGMÁTICA DO/A INVESTIGADOR/A	194
5.1.4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	195
5.2. ENFOQUE METODOLÓXICO	196
5.2.1. CONCORRENCIA ENTRE A INVESTIGACIÓN CUALITATIVA E CUANTITATIVA.....	197
5.2.2. PLANIFICACIÓN DA INVESTIGACIÓN. TIPOS DE ENFOQUE MIXTO.....	200
5.3. DESEÑO E DESENVOLVEMENTO DA FASE CUALITATIVA	201
5.3.1. O ESTUDO DE CASO COMO TRADICIÓN DE INVESTIGACIÓN DE CORTE CUALITATIVO.....	202
5.3.2. FASES DA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	204
5.3.2.1. <i>Fase preparatoria</i>	205
5.3.2.2. <i>Fase de traballo de campo</i>	206
5.3.2.3. <i>Analítica</i>	209
5.3.2.4. <i>Informativa</i>	218
5.3.3. TÉCNICA DE RECOLLIDA DE DATOS: A ENTREVISTA	219
5.3.3.1. <i>Desenvolvemento das entrevistas</i>	219
5.3.3.2. <i>Guións das entrevistas</i>	222
5.4. DESEÑO E DESENVOLVEMENTO DA FASE CUANTITATIVA	228
5.4.1. FASES DA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA.....	228
5.4.2. INSTRUMENTO: CUESTIONARIO	230
5.4.2.1. <i>Deseño e estrutura do cuestionario</i>	231
5.4.2.2. <i>Xuízo de expertos</i>	234
5.4.2.3. <i>Proba piloto</i>	236
5.4.2.4. <i>Administración do cuestionario</i>	237
5.4.2.5. <i>Codificación e análise dos datos</i>	237
5.4.3. FIABILIDADE E VALIDEZ CUANTITATIVA.....	238
5.4.3.1. <i>Fiabilidade</i>	238
5.4.3.2. <i>Validez</i>	239
5.5. A ÉTICA NA INVESTIGACIÓN	240
RECAPITULANDO.....	241

Introdución

Neste capítulo presentamos os aspectos metodolóxicos relativos á nosa investigación. Primeiramente realízase unha contextualización que abrangue a xustificación, os obxectivos de investigación, a posición paradigmática do/a investigador/a e as preguntas de investigación. Debido ao noso obxecto de estudo, resultou axeitado utilizar unha metodoloxía mixta, co obxectivo de afondar no coñecemento da temática estudada. Falamos da conveniencia do uso desta modalidade de investigación que segue o modelo do deseño exploratorio secuencial (DEXPLOS), que explicaremos no punto 5.2.

Posteriormente faise referencia á primeira fase: a cualitativa (punto 5.3), para pasar a describir todos os aspectos que a concirnen: o método de investigación utilizado (o estudo de caso), as fases e actividades que se sucederon, o instrumento (a entrevista, neste caso) e os criterios de rigor.

No punto 5.4 expónse a información relativa á fase cuantitativa. Neste caso as fases consisten na construción e aplicación do cuestionario e as cuestións relativas á fiabilidade e validez. No último apartado recóllense as consideracións éticas que se tiveron en conta para realizar este estudo.

5.1. Propósito da investigación

Neste punto exporemos todos os aspectos que concirnen ao propósito da investigación. Comezaremos por xustificar a idoneidade deste estudo, sucesivamente explicaremos os seus obxectivos e contextualizaremos a posición paradigmática do/a investigador/a, así como a definición das preguntas de investigación.

5.1.1. Xustificación

A pertinencia desta investigación relativa á Inspección Educativa ten como base dous aspectos: dun lado, o interese persoal na temática da Inspección; e, do outro, a vontade de ofrecer unha resposta á necesidade de aumentar as investigacións nese campo, como recollen Salgado (2009), Camacho (2014) ou Moreno (2019). Por outra banda, o enfoque das ecoloxías constitúe un interesante marco de análise das formas e patróns en que os distintos individuos e colectivos aprenden (González- Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo e Estévez, 2018). Así as cousas, a confluencia de ambos os aspectos, inspección e ecoloxías,

segundo o noso punto de vista, conforma un campo de estudo extraordinario á vez que inexplorado.

O interese persoal en enfocar esta tese de doutoramento na Inspección Educativa nace da curiosidade e o afán por aumentar o coñecemento no relativo a esta temática, e mesmo da consideración da Inspección como unha oportunidade laboral futura. Este desexo de afondar nos entretexidos da Inspección comeza a formalizarse durante o curso 2016/17 mediante a realización do traballo final do Mestrado de Dirección, Xestión e Innovación de Institucións Educativa, titulado *Inspección educativa. Funcións e percepcións da comunidade educativa*, mediante o que se analizaron as funcións da Inspección desde distintas perspectivas (docentes, familias, un director e o propio inspector).

Salgado (2009) resalta concretamente a ausencia de estudos empíricos na Comunidade Autónoma de Galicia, o que impide ter información fiable da praxe da actividade inspectora. Considera relevante iniciar o proceso de recollida de información relacionada co contexto real onde se realizan as actuacións dos inspectores para orientar as políticas educativas que afecten á Inspección, así como, dispoñer dunha serie histórica de investigacións para poder facer comparacións. Por todo isto, anima á realización destes estudos que sirvan como base de futuras investigacións.

Moreno (2019) cre que o feito de investigar sobre o estamento da Inspección se torna necesario para analizar as súas actuacións e propoñer outras que sirvan para o seu verdadeiro fin, que é a mellora do sistema educativo e os resultados dos procesos de ensino e aprendizaxe.

Camacho (2014) suxire realizar unha investigación centrada na identificación de necesidades de formación inicial e permanente dos inspectores, coa finalidade de proporcionar información á administración e que poda fortalecer a preparación do colectivo.

Antúnez e Silva (2020), tras realizar unha pescuda en TESEO (a base de datos de teses de doutoramento xestionada polo Ministerio de Educación, Cultura e Deporte), apuntan a que durante o período 2008-2019 se defenderon nove teses sobre a Inspección Educativa no noso país²³. Cremos, daquela, que este estudo resultará enriquecedor, ao

²³ Silva (2008), Salgado (2009), Camacho (2014), Álvarez-Tesorero (2016), Galicia (2016), Pérez Varela (2017), Gómez-Sanmiguel (2017), Romero (2018) e Segura (2019) (Antúnez e Silva, 2020, p. 8).

augmentar o corpus de investigacións en relación coa formación de inspectores, e contribuirá en certa maneira a superar o baleiro bibliográfico citado.

5.1.2. Obxectivos

Os inspectores e as inspectoras de Educación son o eixe vertebral da organización do sistema educativo. Se concibimos o sistema educativo como unha xerarquía, atópanse no punto medio, entre a Administración e os centros educativos, polo que exercen unha responsabilidade crucial na boa articulación de todo este engraxe.

A profesión de inspector e inspectora ten unha característica propia que a define, a titulación de acceso. Cómpre contar cunha licenciatura, un grao ou un título de enxeñeiro/a, arquitecto/a ou doutor/a polo que, aínda que todos teñen en común que son funcionarios docentes, a área de coñecemento difire en gran medida duns a outros. Tampouco existe ningunha titulación oficial que conduza a esta profesión.

Esta investigación ten como finalidade coñecer *como aprenden os inspectores e as inspectoras de Educación baixo a perspectiva das Ecoloxías de Aprendizaxe planificando melloras no seu plan formativo*. Para alcanzar o noso propósito, definimos os obxectivos seguindo a Maxwell (2008), que propón especificar estes obxectivos diferenciando entre persoais, prácticos e intelectuais.

Ao interese persoal pola temática da Inspección explicado anteriormente, engádeselle a motivación para realizar o programa de doutoramento, baseada no desexo de aprender a desenvolver metodoloxías de investigación para poder afrontar e superar situacións que se me presenten no meu traballo como mestra en primaria ou desenvolver estudos futuros en temáticas de interese.

Isto poderíamolo concretar nos seguintes *obxectivos persoais*:

- Afondar no coñecemento da Inspección Educativa en todas as súas vertentes (historia, lexislación, problemáticas...).
- Dotarme con destrezas e competencias investigadoras para analizar e afrontar situacións no meu contexto profesional.

Os *obxectivos prácticos* son os que buscan realizar cambios nas situacións existentes. Para definilos, temos en conta que, como xa dixemos, o enfoque das ecoloxías representa un interesante marco de análise de como as persoas aprenden (González-

Sanmamed *et al.*, 2018), ademais da necesidade de aumentar a bibliografía existente en relación coa temática da inspección, polo que resultan estes:

- Incrementar o corpus documental sobre a Inspección en Galicia.
- Proporcionar unha visión innovadora sobre a Inspección Educativa aplicando a perspectiva das EdA.

Os *obxectivos intelectuais* céntranse en comprender algo, en obter unha idea do que está sucedendo e por que sucede. Son os que están vinculados coa investigación en si. Neste senso, os obxectivos formulados son os seguintes:

- Analizar o proceso de desenvolvemento profesional dos/as inspectores/as de Educación a través da perspectiva das Ecoloxías de Aprendizaxe.
- Proponer accións de mellora na formación do desenvolvemento profesional dos inspectores e as inspectoras galegas.

5.1.3. Posición paradigmática do/a investigador/a

Guba (1990) define un paradigma como “un conxunto básico de crenzas que guían a acción” (p. 17). Así mesmo, Guba e Lincoln (2002) afirman que ningún investigador debe dedicarse a investigar sen ter claro exactamente cal é o paradigma que informa e guía o seu achegamento. Jorrín *et al.* (2021) avogan pola utilización do termo *cosmovisións* (*wordview*) proposto por Creswell (2013) en lugar de paradigma, por axustarse máis á esencia das principais aproximacións á investigación que se emprega nas ciencias sociais. Nesta liña, posto que as posturas filosóficas ou dimensións da investigación (ontoloxía, epistemoloxía, axioloxía, metodoloxía) guían as investigacións e inflúen nos ditos paradigmas ou marcos interpretativos (Guba e Lincoln, 2005; Denzin e Lincoln, 2011) a reflexión sobre elas constitúe o traballo previo antes de establecer a propia cosmovisión:

Faise imprescindible preguntarnos como entendemos a natureza do mundo que nos rodea (ontoloxía), a forma en que consideramos que se constrúe o coñecemento (epistemoloxía), a natureza dos principios éticos que guían ou deberían guiar a nosa práctica (axioloxía) e, finalmente, a forma en que consideramos que debemos aproximarnos á indagación sistemática (metodoloxía). (Jorrín *et al.*, 2021, p. 18).

Atendendo estas premisas, esta investigación é coherente coa cosmovisión pragmática como xustificamos a continuación.

Desde a dimensión epistemolóxica, o investigador pragmático é libre de estudar o que lle interesa en función do seu valor para investigación e facéndoo das formas que considere oportunas (Mertens, 2010, citado en Jorrín et al., 2021). No que implica a dimensión ontolóxica, a comprensión da realidade fundamentouse na súa unicidade coa interpretación posterior do investigador. O enfoque metodolóxico que resultou pertinente para realizar o estudo (mixto) correspóndese co máis utilizado dentro desta cosmovisión, “dado que ilustran perfectamente os principios do pragmatismo que a rexen” (Jorrín et al., 2021, p. 36). Por último, a caracterización da dimensión axiolóxica consistiu en definir cales son os principios éticos que subxacen a todo o proceso de investigación, aspecto tratado de maneira pormenorizada no apartado 5.2.9. (Jorrín et al., 2021).

5.1.4. Preguntas de investigación

Ademais de definir os obxectivos concretos da investigación, é conveniente formular, por medio dunha ou varias preguntas, o problema que se estudará. Facelo en forma de preguntas ten a vantaxe de presentalo de maneira directa, o cal minimiza a distorsión (Christensen, 2006). Segundo Jorrín-Abellán (2016), as preguntas de investigación responden ao que especificamente se desexa aprender ou entender ao realizar un estudo.

Ao tratarse dun estudo mixto, as preguntas de investigación orientáronse ás distintas fases: cualitativa e cuantitativa.

- *Fase cualitativa*

O principal obxectivo desta fase definiuse como: *afondar na realidade dos/as inspectores/as de Educación identificando os elementos que conforman as súas ecoloxías*. As preguntas específicas de investigación que formulamos para o estudo de caso son as seguintes:

- Cales son as traxectorias de aprendizaxe dos inspectores de Educación?
- Que influencia tiveron as diferentes interaccións durante a traxectoria vital dos inspectores?

- Que recursos utilizaron os inspectores e as inspectoras nas distintas etapas?
- Que ideas previas tiñan e que realidade se atoparon?
- Como valoran a formación e que necesidades se atoparon?
- Que aspectos poderíamos resaltar do paso polos distintos contextos dos que son actualmente inspectores de Educación?
- Cales foron as súas motivacións para avanzar no seu desenvolvemento académico e profesional?
 - Fase cuantitativa

O obxectivo principal desta fase foi: *analizar a configuración dos elementos das EdA previamente identificados na poboación de inspectores e inspectoras de Galicia*. A partir dos resultados da fase cualitativa, establecemos as seguintes preguntas de investigación, que nos axudaron a ampliar as dimensións do noso obxecto de estudo:

- Como xestionan o seu proceso de aprendizaxe profesional os inspectores e as inspectoras de Educación?
- Que motivacións os animan a seguir formándose?
- Que opinión teñen en relación cos diversos aspectos relacionados coa súa formación?
- Cales son as súas necesidades formativas en relación co desenvolvemento das súas funcións?
- Que tipo de actividades realizan os/as inspectores/as para mellorar o seu desempeño laboral? Con que frecuencia, en que horario e modalidade?
- Que recursos utilizan para a súa aprendizaxe e no seu desempeño profesional?
- Contribúen as interaccións con outras persoas para a mellora da súa praxe como inspectores?

5.2. Enfoque metodolóxico

Un enfoque ou modalidade de investigación pódese definir como “unha colección de prácticas eclécticas de indagación baseada nun conxunto xeral de suposicións, e implica preferencias metodolóxicas, opinións filosóficas e ideolóxicas, cuestións de investigación e resultados con viabilidade” (McMillan e Schumacher, 2005, pp. 38-39). Para alcanzar os obxectivos expresados, cómpre definir a perspectiva xeral de investigación, é dicir, planificar as accións e os procedementos que se seguirán ao longo desta (Creswell, 2014). Nos primeiros momentos, isto implica determinar o enfoque metodolóxico, respecto do cal neste caso nos decantamos por unha metodoloxía mixta, é dicir, a combinación da investigación cualitativa e cuantitativa.

5.2.1. Concorrencia entre a investigación cualitativa e cuantitativa

O obxectivo na investigación cualitativa é comprender unha situación social desde a perspectiva dos participantes, de aí que se analicen realidades múltiples e que o investigador se somerxa no fenómeno que vai estudar, asumindo un papel social interactivo. As estratexias son flexibles e cambiantes, polo que o deseño emerxe a medida que se recollen os datos. A meta radica en facer descricións detalladas vinculadas ao contexto, xa que, o investigador cualitativo asume que as accións dos seres humanos están influenciadas polos escenarios en que teñen lugar (McMillan e Schumacher, 2005).

Así, o proceso de investigación, utilizando un enfoque cualitativo, é flexible e dinámico. En lugar de que a claridade sobre as preguntas de investigación e hipóteses preceda á recolección e a análise dos datos (como acontece na maioría dos estudos cuantitativos), os estudos cualitativos poden desenvolver preguntas e hipóteses antes, durante ou despois da recolección e a análise dos datos. A acción indagatoria móvese de maneira dinámica en ambos os sentidos: entre os feitos e a súa interpretación, e resulta un proceso máis ben “circular”, en que a secuencia non sempre é a mesma, xa que varía con cada estudo (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014a).

Por outra banda, na investigación cuantitativa os datos preséntanse como resultados estatísticos en forma de números, onde se expón unha realidade única, medida mediante unha proba, establecendo relacións entre variables. Os procedementos márcanse antes de que comece o estudo e empréganse deseños experimentais ou correlacionais para reducir o erro e a subxectividade. A meta consiste en facer xeneralizacións universais libres de contexto (McMillan e Schumacher, 2005).

O enfoque cuantitativo (que representa, como dixemos, un conxunto de procesos) é daquela secuencial e probatorio. Cada etapa precede á seguinte e non podemos saltar ou eludir pasos. A orde é rigorosa, aínda que se pode redefinir algunha fase. Parte dunha idea que vai acoutándose, e, unha vez delimitada esta, derivanse obxectivos e preguntas de investigación, revísase a literatura e constrúese un marco ou unha perspectiva teórica. Con base nas preguntas establécense hipóteses e determínanse variables; trázase un plan para probalas; mídense as variables nun determinado contexto; analízanse as medicións obtidas utilizando métodos estatísticos e extráese unha serie de conclusións (Hernández-Sampieri et *al.*, 2014a).

A principal distinción entre a investigación cualitativa e cuantitativa está no tipo de coñecemento que se busca. Os investigadores cuantitativos destacan a explicación e a busca das causas. Porén, os investigadores cualitativos buscan a comprensión das relacións complexas entre todo o que existe (Stake, 1998). A dispoñibilidade de datos cualitativos e cuantitativos para o desenvolvemento do estudo invita ao seu aproveitamento a través da metodoloxía mixta para configurar un sentido único e integrado (Creswell, 2012).

Os métodos mixtos representan un intento de lexitimar o uso de múltiples enfoques para resolver os problemas de investigación, máis que restrinxir as eleccións dos investigadores. Rexeitan o dogmatismo e as visións unilaterais. Son unha forma creativa, expansiva, plural, complementaria e ecléctica de elixir a forma de indagar e conducir estudos. A súa formulación é o máis importante dentro do proceso investigador, e debe configurarse de maneira que se responda as interrogantes propostas da maneira máis útil, fonda e completa, é dicir, considerando todas as características relevantes da investigación cuantitativa e cualitativa (Hernández-Sampieri et *al.*, 2014b). Unha das finalidades de combinar as metodoloxías cuantitativas e cualitativas é que exista unha maior comprensión acerca do obxecto de estudo (Creswell, 2009; Tashakkori e Teddlie, 2010), porque se aproveita tanto a profundidade dos achados cualitativos como a representatividade e xeneralización dos cuantitativos (Creswell e Plano, 2008; Greene, 2007).

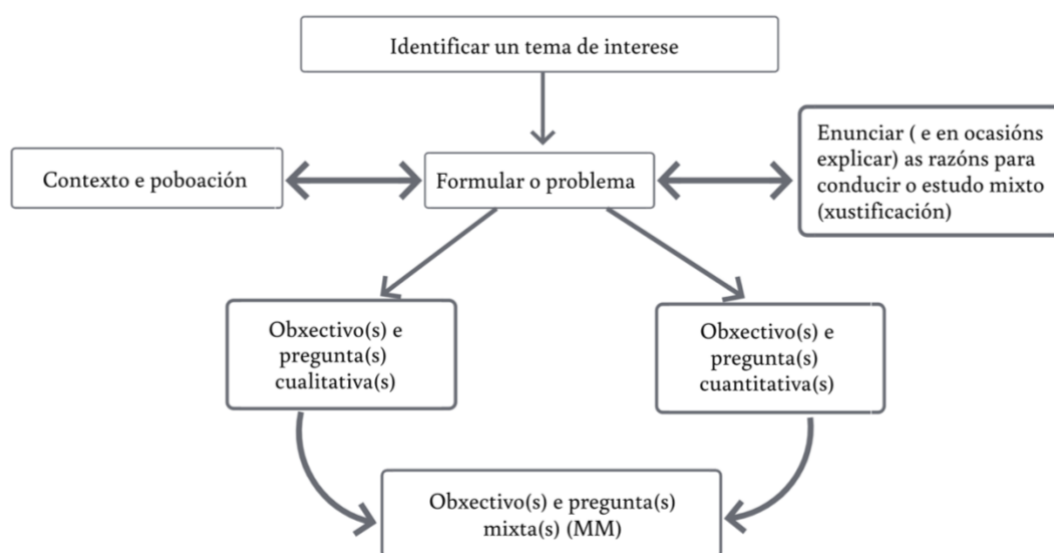
De acordo con Hernández-Sampieri et *al.* (2014a), “a meta da investigación mixta non é substituír a investigación cuantitativa nin a investigación cualitativa, senón utilizar as fortalezas de ambos os tipos de indagación combinándoas e tratando de minimizar as súas debilidades potenciais” (p. 532). A continuación resumimos algunhas das vantaxes deste enfoque:

- Lograr unha perspectiva máis ampla e fonda do fenómeno (Newman et *al.*, 2002)
- Producir datos máis variados e enriquecidos debido á recompilación de diversas fontes e tipos de datos, contextos, ambientes e análises (Todd et *al.*, 2004)
- Apoiar con maior solidez as inferencias científicas en comparación coas empregadas de forma illada (Feuer, Towne e Shavelson, 2002)
- Permitir unha mellor exploración e explotación dos datos (Todd et *al.*, 2004)
- Posibilidade de ter maior éxito ao presentar resultados, é dicir, un dato estatístico pode ser máis aceptado por investigadores cualitativos se se presenta con segmentos de entrevistas (Hernández et *al.*, 2014)
- Desenvolver novas destrezas ou competencias en materia de investigación ou reforzalas (Brannen, 2008)

Ademais, o feito de recoller, analizar e combinar datos de diferente tipoloxía nunha mesma investigación mellora a súa validez e contribúe, polo tanto, a que esta sexa máis sólida (Bolívar, 2016; Morse e Niehaus, 2016). A Figura 8 sintetiza o proceso da metodoloxía mixta.

Figura 8

Fluxo do proceso de formular problemas de investigación mixta



Fonte: Hernández et al., 2014a, p. 542.

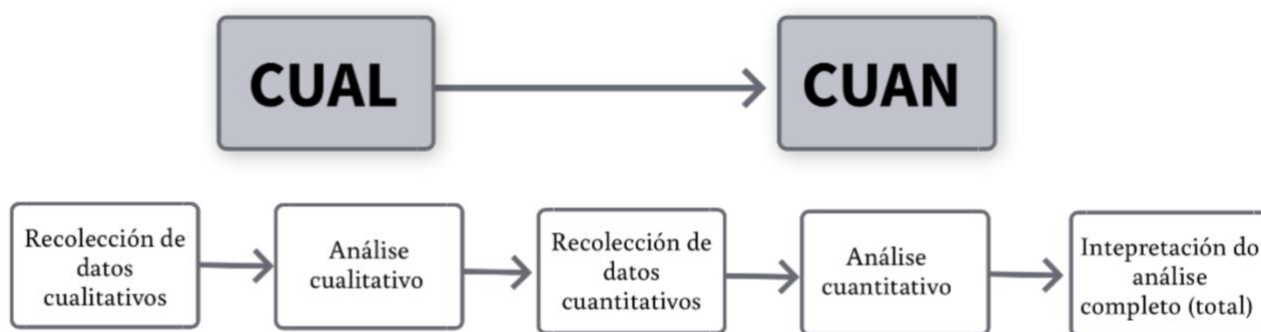
5.2.2. Planificación da investigación. Tipos de enfoque mixto

Hernández-Sampieri et al. (2014b) explican que existen algunhas clasificacións dos métodos mixtos, bastante similares. Nós, seguindo a estes autores, baseámonos na clasificación de Hernández-Sampieri e Mendoza (2018) que identifican oito tipoloxías distintas: deseño exploratorio secuencial (DEXPLOS); deseño explicativo secuencial (DEXPLIS); deseño transformativo secuencial (DITRAS); deseño de triangulación concorrente (DITRIAC); deseño aniñado ou incrustado concorrente de modelo dominante (DIAC); deseño aniñado concorrente de varios niveis (DIACNIV); deseño transformativo concorrente (DISTRAC) e deseño de integración múltiple (DIM).

Entre estes deseños, decantámonos polo deseño exploratorio secuencial (DEXPLOS) (Hernández-Sampieri et al., 2014; Creswell e Plano, 2018; Creswell e Creswell, 2018) por ser o que máis se axustaba á natureza do noso obxecto de estudo e o que nos permitiría dar unha resposta axeitada ás nosas preguntas de investigación. Este deseño “implica unha fase inicial de recolección e análise de datos cualitativos seguida doutra onde se recadan e analizan datos cuantitativos” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 551), seguindo o esquema que se presenta na Figura 9.

Figura 9

Esquema do deseño exploratorio secuencial (DEXPLOS)



Fonte: Hernández-Sampieri et al., 2014a, p. 552

Dentro do DEXPLOS, diferéncianse dúas categorías: derivativa e comparativa. O noso estudo corresponderíase coa comparativa, xa que na primeira fase se recollen e analizan os datos cualitativos para explorar un fenómeno, co cal se xera unha base de datos;

posteriormente, na segunda etapa, recóllense e analízanse os datos cuantitativos e obtense outra base de datos (non se constrúe completamente sobre a plataforma da primeira, como na modalidade derivativa, pero si se toman en conta os resultados iniciais: erros na elección de tópicos, áreas complexas de explorar etc.). Os descubrimentos de ambas as etapas compáranse e intégranse na interpretación e elaboración do informe de estudo. Pódese dar prioridade ao aspecto cualitativo ou ao cuantitativo, ou outorgarlles o mesmo peso (Hernández-Sampieri e Mendoza, 2018). Con todo, aínda que se prime un método respecto a outro, facemos fincapé en que sempre se recollen antes os datos cualitativos, e en que tanto os datos como os resultados cuantitativos asisten os investigadores na interpretación dos descubrimentos de orde cualitativa (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014a).

Como as Ecoloxías de Aprendizaxe son concepto e un enfoque en desenvolvemento, primeiramente cómpre explorarmos o contexto sobre o que se vai a realizar o estudo: a realidade arredor da inspección educativa. En coherencia coa categoría comparativa, os datos recadados na primeira fase (cualitativa) permitiron ampliar o noso coñecemento sobre o obxecto de estudo e tivéronse en conta na construción do cuestionario da segunda fase.

Nos seguintes apartados definiremos de maneira pormenorizada todos os aspectos que concirnen a ambas as metodoloxías.

5.3. Deseño e desenvolvemento da fase cualitativa

A investigación cualitativa oriéntase a analizar casos concretos no seu contexto temporal e local, con base nas impresións e actividades das persoas que participan nela (Flick, 2004). Desta maneira, o proceso de investigación cualitativo cumpre unha función esencial no carácter holístico do estudo: alcanzar a comprensión das relacións complexas entre todo o que existe (Stake, 1998).

Na investigación cualitativa a realidade é múltiple e adquire distintos significados para os individuos porque é unha construción ou interpretación do mundo, polo que non existe unha verdade absoluta, senón que está determinada histórica e socialmente (Quintanilla *et al.*, 2019).

Os investigadores cualitativos proceden de modo indutivo. Buscan acceder ao obxecto de estudo no seu contexto natural, deixando espazo para as particularidades que

poida presentar. O propio investigador toma contacto directo coa realidade, co obxectivo de comprendela (Flick, 2011; Quintanilla *et al.*, 2019).

O deseño da investigación non é fixo e estable, senón que se vai construindo a medida que se recollen os datos. O coñecemento emerxe da relación do investigador co obxecto que investiga (Quintanilla *et al.*, 2019).

En resumo, a investigación cualitativa está caracterizada por utilizar o texto como material empírico (en vez dos números); a busca do coñecemento para dar solución a problemas prácticos; a construción social da realidade e o interese polo punto de vista dos participantes (nas súas prácticas diarias e o coñecemento cotián, en relación cos aspectos estudados) (Flick, 2015).

Neste punto abrangueremos os aspectos relativos á metodoloxía cualitativa da investigación. Comezaremos por explicar o método utilizado (tradición de investigación do estudo de caso), tanto a nivel teórico, como contextualizándoo concretamente no noso estudo. Seguidamente, desenvolveremos as fases en que se levou a cabo a parte cualitativa: preparatoria, traballo de campo, analítica e informativa. Incluiremos un punto sobre a técnica de recollida de datos, neste caso a entrevista, e, por último, explicaremos os criterios de rigor en que nos baseamos para a implementación do estudo cualitativo.

5.3.1. O Estudo de Caso como tradición de investigación de corte cualitativo

A tradición de investigación que foi seleccionada para implementar a fase cualitativa foi o Estudo de Caso. A explicación do concepto de Estudo de Caso foi desenvolvida por autores como Simons (2011), Yin (2018), Stake (1998) ou González-Sanmamed (1994), entre outros. Para Simons (2011), o Estudo de Caso defínese como “un estudo do singular, do particular, do exclusivo” (p. 19). Considera que un caso pode ser “unha persoa, unha aula, unha institución, un programa, unha política ou un sistema” (p. 21). É dicir, segundo esta autora, un Estudo de Caso constitúe un proceso de indagación sistemática e crítica dun fenómeno que se seleccionou e unha fonte de coñecementos que se unen aos que xa son públicos sobre o tema en cuestión.

Yin (2018) considera que o termo Estudo de Caso foi evolucionando e que hoxe en día a súa definición xorde de dúas vertentes:

1. Un Estudo de Caso é un método empírico que investiga un fenómeno contemporáneo (“o caso”) en profundidade e dentro do seu contexto, especialmente cando os límites entre fenómeno e contexto non son evidentes. É dicir, que o propio caso implica certas condicións contextuais, o que constitúe un elemento diferencial con respecto a outros métodos de investigación, como, por exemplo, a investigación experimental (onde se separa conscientemente un fenómeno do contexto) ou a investigación histórica (que aínda que si que entrelaza o fenómeno e o contexto, refírese a eventos pasados).

2. Un Estudo de Caso fai fronte a unha situación en que haberá moitas máis variables de interese que puntos de datos e como resultado baséase en múltiples fontes de evidencia, con datos que necesitan cobertura de maneira triangular. Tamén se beneficia do desenvolvemento previo de proposicións teóricas para guiar a recompilación e a análise de datos.

En esencia, a dobre definición, que cobre o alcance e as características do estudo de caso, comprende un modo de investigación integral, coa súa propia lóxica de deseño, técnicas de recompilación de datos e enfoques específicos para a súa análise (Yin, 2018).

O Estudo de Caso céntrase no específico, non no xeral. Ao centrarse no particular e na complexidade dun caso singular, permite comprender a súa actividade en circunstancias importantes (Stake, 1998). A investigación mediante Estudos de Caso ten un nivel de flexibilidade que non ofrecen facilmente outros enfoques cualitativos. Os Estudos de Caso están feitos para adaptarse ao propio caso e á pregunta de investigación, polo que pode existir unha ampla diversidade no deseño do estudo (Hyett et al., 2014).

Simons (2011) sinala as vantaxes de investigar a través do Estudo de Caso. Esta autora afirma que esta estratexia metodolóxica brinda a oportunidade de explicar como e por que acontecen as cousas. As persoas pódense expresar, atribuíndolles significado aos feitos que acontecen. De feito, moitos investigadores cualitativos afirman que o ámbito social debe interpretarse desde a perspectiva das persoas que se estudan (Bryman, 2008).

Para González-Sanmamed (1994), os Estudos de Caso resultan atraentes porque conforman un conxunto de material descritivo que achega coñecemento a outros investigadores interesados (podendo chegar a ser de grande utilidade para eles) e recoñecen a complexidade das verdades sociais (podendo representar discrepancias ou conflitos entre os distintos puntos de vista sostidos polos participantes), entre outras.

Esta investigación está conformada por tres casos, en que usamos nomes ficticios para preservar a identidade dos participantes. No Cadro 3, presentamos a súa caracterización xeral.

Cadro 3

Caracterización xeral dos estudos de caso

Caso	Formación universitaria	Anos de experiencia docente	Anos de experiencia en cargos directivos	Anos de experiencia na Inspección
1 (Carmen)	Matemáticas	9	4 (como directora) 6 (directora)	20
2 (Xacobe)	Historia	23	1 (vicedirector) 10 (xefe de estudos)	10
3 (Esteban)	Socioloxía Ciencias Morais	17	13 (director) 1 (xefe de estudos)	24

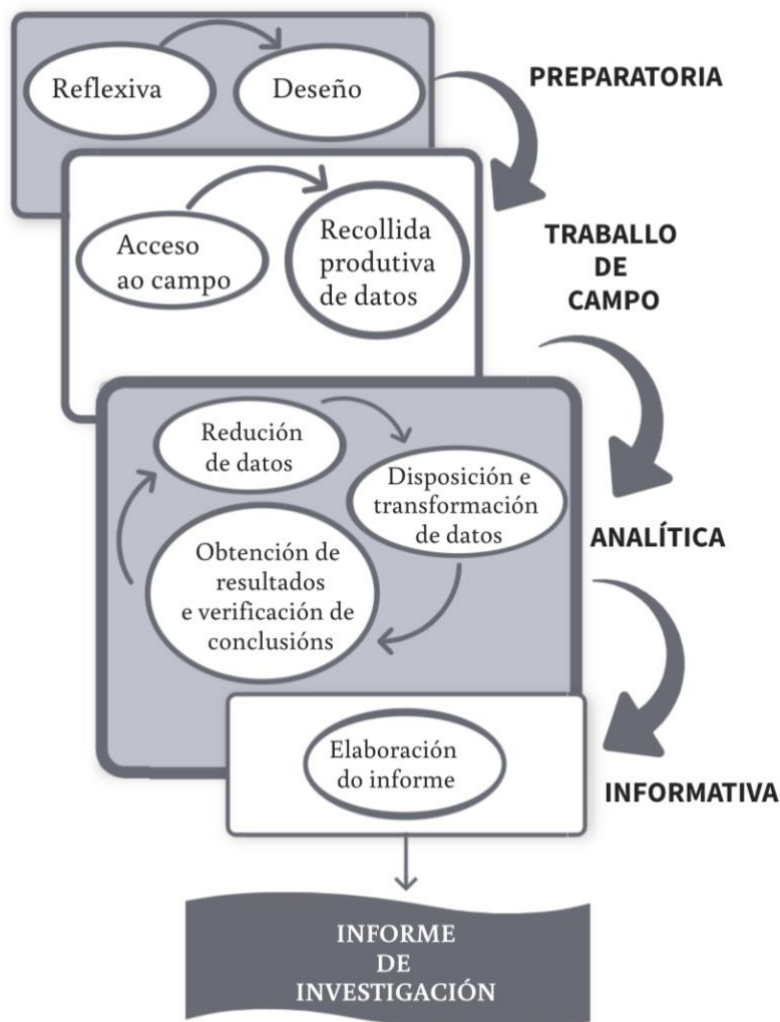
Fonte: Elaboración propia

5.3.2. Fases da investigación cualitativa

A continuación, explicaremos as fases da investigación cualitativa segundo Rodríguez *et al.* (1999), que distinguen as seguintes: preparatoria, traballo de campo, analítica e informativa (Figura 10). Estas fases, aínda que como fundamento teórico se desenvolvan de maneira sucesiva, á hora de aplicarse non teñen un principio e un fin claramente definidos, senón que se superpoñen e se mesturan, pero sempre enfocadas a intentar responder as cuestións formuladas na investigación. En cada unha das fases o/a investigador/a debe ir tomando decisións constantemente, acción característica da investigación cualitativa.

Figura 10

Fases e etapas da investigación cualitativa



Fonte: Rodríguez et al., 1999, p. 64

Tras presentar o esquema xeral da parte cualitativa do estudo, pasamos a explicar en que consiste cada unha das fases.

5.3.2.1. Fase preparatoria

Nesta fase inicial da investigación cualitativa diferenciamos dúas grandes etapas: reflexiva e etapa de deseño.

Na etapa *reflexiva*, o/a investigador/a trata de clarificar e determinar o tema de interese. Tendo o tópico definido, recolleuse información para tratar de establecer o marco teórico-conceptual do que partiu a investigación. A formación investigadora do/a investigador/a, os seus coñecementos e experiencias sobre os fenómenos educativos e a súa propia ideoloxía influíron na elaboración deste marco contextual (Rodríguez et *al.*, 1999).

A etapa de *deseño* consistiu en planificar as actividades que se executaron nas fases posteriores. Nesta etapa levouse a cabo a planificación global da elaboración da tese, polo que nela se definiron as actividades concretas que se realizarían e se estableceu unha temporalización. As decisións que se tomaron nesta etapa concretáronse nunha proposta de investigación. Nesta fase tamén se elaboraron os guións das entrevistas (Anexo 2) (Rodríguez et *al.*, 1999). Para a elaboración dos guións valémonos da literatura existente xa consultada para a elaboración do marco conceptual, fundamentalmente baseámonos en investigacións previas sobre as EdA e na lexislación relativa a inspección. Estes concretáronse en tres entrevistas (sobre as que expertos investigadores realizaron as súas achegas): a primeira de carácter biográfico (que abrangueu o percorrido de aprendizaxe dos entrevistados), a segunda sobre a práctica profesional no eido laboral e a terceira que versaba sobre as EdA (na que se indagou de maneira máis pormenorizada sobre a formación, facendo fincapé na actualidade). No punto 5.3.3.2. afóndase sobre o contido específico das mesmas. Para validar os instrumentos recorreuse á valoración dun comité de expertos en metodoloxía cualitativa e na materia das EdA. A valoración das suxestións e achegas do comité de expertos deu lugar aos guións finais das entrevistas.

5.3.2.2. Fase de traballo de campo

Segundo Rodríguez et *al.* (1999), neste momento do estudo toman especial relevancia certas características do/a investigador/a para permitir o avance da investigación que se tiveron en conta. Sinalan a perspicacia como habilidade para obter a información necesaria e a paciencia, por exemplo, á hora de esperar que os informantes acepten participar na investigación; tamén a importancia de ser flexible e ter capacidade de adaptación. Así mesmo, suxíren ser meticoloso/a e coidar os detalles, sobre todo no tocante á recollida de información, o seu arquivo e organización. Todas estas premisas, asumíronse no desenvolvemento da investigación. Por outra banda, compre ter en conta que dentro desta fase diferénciase o *acceso ao campo* e a *recollida de datos*.

O *acceso ao campo* foi o proceso polo que o/a investigador/a accedeu progresivamente á información fundamental para o seu estudo. É un proceso case permanente, que se inicia o primeiro día en que se entra no escenario obxecto de investigación (a escola, a clase, a asociación etc.) e que remata ao finalizar o estudo (García, 1994). Tamén foi o momento no que se identificaron os informantes máis axeitados, é dicir, aqueles que dispoñían do coñecemento e da experiencia requirida, que contaban con habilidade para reflexionar, que se expresaban con claridade, dispoñían de tempo para ser entrevistados e, obviamente, estiveran predispostos a participar no estudo (Rodríguez *et al.*, 1999). Antes de realizar a entrevista enviáronselles os guións aos participantes para que puidesen amosar a súa conformidade (ou non) e tivesen unha idea previa do contido dos diálogos.

Na *recollida de datos* é importante que os investigadores se sintan cómodos e relaxados, e que se centren no que está sucedendo (Rodríguez *et al.*, 1999). Ao tratarse de seres humanos, os datos que interesan son conceptos, percepcións, imaxes mentais, crenzas, emocións, interaccións, pensamentos, experiencias e vivencias manifestadas na linguaxe dos participantes (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014a). Para levar a cabo esta acción, seguiuuse a recomendación de Kvale (2011) e graváronse as entrevistas para asegurar a precisión ao transcribirlas e aumentar a veracidade do informe. Ademais, a gravación permitiunos non ter que anotar todo, polo que posibilitou centrarse na natureza interpersonal da entrevista. Aínda así, a gravación tamén pode ter inconvenientes que cómpre minimizar. Pode fallar o equipo de gravación e provocar que, ao estar confiados de que posteriormente volveremos escoitar o dito, non prestemos tanta atención. Tamén nos requirirá moito tempo para a transcripción e a análise.

Seguindo coas indicacións de Kvale (2011) e Gibbs (2012), para asegurar a fiabilidade e validez da entrevista xa durante este proceso, a transcripción ten que ser o máis fiel posible ao orixinal. Para isto, ao longo das transcripcións, cómpre reproducir exactamente os testemuños dos investigados, así como facer referencia a procedementos lingüísticos, tales como as pausas, as repeticións, o ton de voz etc.

Para isto utilizouse unha guía de transcripción coas seguintes premisas:

- *Entrevistadora/entrevistados*: os diálogos da entrevistadora sinaláronse coa letra A e os dos entrevistados coa B.

- *Pausas*: nas pausas menores de cinco segundos usáronse puntos suspensivos. En pausas maiores empregouse a marca PL (pausa longa).
- *Risas, tose etc.*: indicamos as risas e outras accións entre parénteses: (risa), (tose), (suspira) etc.
- *Sons repetidos e interrupcións*: usouse o guión para indicar interrupcións e repeticións de frases.
- *Solapamento das voces (cando se fala ao mesmo tempo)*: tamén se utilizou o guión nos casos en que se interpuxo a persoa que está falando e se solapan as voces, acompañado da indicación de: (solapamento).
- *Palabras que non están claras*: escribimos as palabras que non están claras entre corchetes e cun interrogante cando nos parece que é o que se dixo pero non estamos seguros. Indicouse cunha X pasaxes que non se poden descifrar de ningunha maneira.
- *Énfase*: utilizáronse maiúsculas para amosar un forte énfase.
- *Sons mantidos*: repítense os sons mantidos separándoos con guións (por exemplo: “no-o-o-o-on”); se á vez se dixo con énfase, tamén se escribiría en maiúscula.

Como xa dixemos, para manter a confidencialidade dos entrevistados utilizáronse nomes ficticios. A maiores, nos casos en que incluíron algún nome no seu discurso, este reduciuse ás iniciais. As transcripcións das entrevistas figuran no Anexo 3. Para a súa identificación empregáronse os seguintes códigos especificados no Cadro 4.

Cadro 4

Códigos de identificación das entrevistas

	Entrevista		
	Bibliográfica	Práctica profesional	Ecoloxías de Aprendizaxe
Caso 1: Carmen	C1	C2	C3
Caso 2: Xacobe	X1	X2	X3

Caso 3: Esteban

E1

E2

E3

 Fonte: Elaboración propia

Despois de realizar a entrevista, de acordo con Stake (1998), levamos a cabo unha “revisión dos interesados” (p. 100), mediante a que os participantes revisaron o borrador da transcripción das entrevistas en que se reflectían as súas palabras. De acordo con Kvale (2011), o proceso de análise de datos comeza xa nesta etapa: “transcribir entrevistas dunha forma oral a un escrito estrutura as conversacións da entrevista nunha forma susceptible dunha análise máis detallada e é, en si mesma, unha análise inicial” (p. 126).

5.3.2.3. Analítica

Ao finalizar a recollida de información, realizamos o análise deses datos. A análise abrangueu “aqueles procedementos que nos permiten organizar os datos e entendelos para producir conclusións e unha comprensión xeral do caso” (Simons, 2011, p. 165). Flick (2004) considera que “a interpretación dos datos está no centro da metodoloxía cualitativa” (p. 192).

Como xa dixemos, aínda que esta fase se sitúa tras o traballo de campo, as tarefas de análise iníciase durante este:

A análise dos datos nas investigacións cualitativas procederá a realizarse xunto con partes do desenvolvemento do estudo cualitativo: a recollida de datos e a redacción dos resultados. Mentres están a suceder as entrevistas, por exemplo, os investigadores poden estar analizando unha entrevista recollida anteriormente, escribindo notas que finalmente se poden incluír como relato no informe final e organizando a estrutura do informe final. Este proceso é diferente da investigación cuantitativa en que o investigador recolle os datos, analiza a información e finalmente escribe o informe. (Creswell, 2014, p. 195)

Así mesmo, a forma en que se enfoca a análise e a interpretación dependen, en gran medida, da perspectiva xeral que se lle dá á investigación. É dicir, desde o momento en que formulamos os nosos propósitos de investigación e deseñamos o noso estudo xa estamos enmarcando a nosa análise, polo que esta fase realmente estivo presente durante todo tempo que durou o estudo (Simons, 2011).

Ademais, a interpretación dos datos cualitativos serve “non só para revelar a variedade de asuntos sobre os que as persoas falan, senón tamén para recoñecer e analizar de que modo enmarcan e dan forma ás súas comunicacións” (Gibbs, 2012, p. 20). Nesta liña, Simons (2011) refírese á interpretación como a comprensión e percepción que se obtén mediante un tratamento máis holístico e intuitivo dos datos e as ideas que revelan a través de procesos intuitivos e hermenéuticos: “Para comprender e analizar declaracións é necesario ter en conta o contexto en que suceden” (Flick, 2004, p. 213).

Agora ben, de acordo con Rodríguez et al. (1999) a natureza dos datos cualitativos leva consigo algunhas dificultades para a súa análise. Desde o seu punto de vista, un dos elementos que complican a tarefa da análise é a indefinición dos métodos. É dicir, á hora de analizar datos cuantitativos (que traducen calidades medibles dos obxectos ou fenómenos) os procedementos de análise están claramente delimitados, xa que existe todo un abano de algoritmos de cálculo, técnicas estatísticas e criterios de decisión que o/a analista pode utilizar. Pero na investigación cualitativa os distintos momentos do proceso de indagación superpóñense, entrelázanse e mesmo se reiteran ao longo da investigación. Para superar estas dificultades, estes autores avogan por presentar os datos dunha maneira ordenada e funcional de maneira que facilite a extracción de conclusións.

A pesar de que non existe un modo único e estandarizado de desenvolver a análise, si que é posible distinguir, na maioría dos casos, unha serie de tarefas ou operacións que constitúen o proceso analítico básico, común á maior parte dos estudos de carácter cualitativo (Rodríguez et al., 1999). Seguindo o esquema xeral proposto por Miles e Huberman (1984, citado en Rodríguez et al., 1999) diferéncianse as seguintes actividades: redución dos datos; a disposición e transformación dos datos e a obtención e verificación das conclusións.

5.3.2.3.1. Redución dos datos

A *redución dos datos* consistiu en seleccionar a información para facela abarcable e manexable. Dentro deste paso inclúense tres accións que tamén se poden levar a cabo conxuntamente, seguindo a Rodríguez et al. (1999):

- *Separación en unidades*. Consistiu en diferenciar segmentos ou unidades que resultaron relevantes e significativos. Dentro dos distintos criterios posibles para realizar esta actividade (espaciais, gramaticais, sociais...), escollemos o criterio

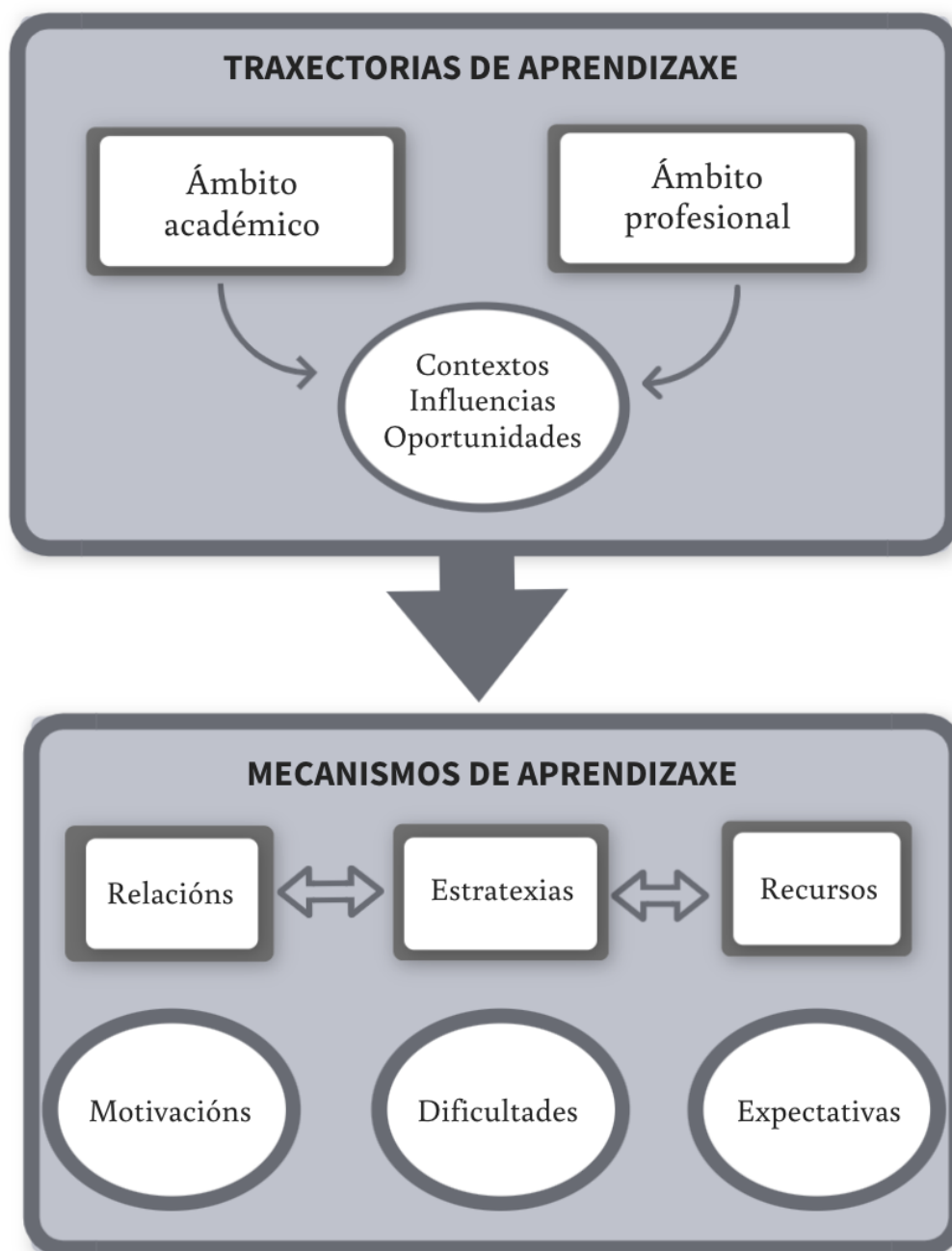
temático; é dicir, centrarnos nos sucesos e as actividades que acontecen na situación estudada para atopar segmentos que falan dun mesmo tema.

- *Identificación e clasificación de unidades.* A identificación e clasificación de elementos é a actividade que se produce ao realizar categorías e codificar un conxunto de datos. Consistiu en examinar as unidades de datos para identificar nelas determinados compoñentes temáticos que nos permitiron clasificalas nas distintas categorías de contido. As categorías fixeron posible clasificar conceptualmente as unidades que son cubertas por un mesmo tópico. É unha tarefa simultánea á separación en unidades cando esta se efectúa atendendo a criterios temáticos (como é o caso). A codificación é a operación concreta pola que se lle asigna a cada unidade un indicativo (código) propio da categoría en que a consideramos incluída (Rodríguez *et al.*, 1999). Enténdese por código unha palabra (ou frase curta) que etiqueta un segmento de texto e permite despois a súa recuperación. O procedemento para definir as categorías realizouse a medida que se examinaron os datos, é dicir, seguindo un procedemento indutivo (Miles *et al.*, 2014; Saldaña, 2016).

- *Síntese e agrupamento.* A identificación e a clasificación de elementos están estreitamente unidas á síntese, é dicir, cando ordenamos os datos en categorías estamos a localizar diferentes unidades de información baixo o mesmo concepto teórico. A ordenación en categorías supuxo en si mesma unha operación conceptual de síntese porque permitiu reducir un número determinado de unidades a un só concepto que as representa. Na análise de datos, esta síntese conceptual vai parella a un agrupamento físico das unidades que forman parte dunha mesma categoría.

Figura 11

Esquema de análise das entrevistas



Fonte: Elaboración propia

As categorías escollidas e utilizadas para a codificación especifícanse na Figura 11, que se configura como un “esquema vertebral dos conceptos presentes na información analizada e que pode tomarse como un mapa de significados que reflicte a estrutura do conxunto” (Rodríguez et *al.*, 1999, p. 211).

5.3.2.3.2. Disposición e transformación de datos

A análise dos datos cualitativos é unha tarefa ardua e complexa pola forma en que xeralmente aparecen: en forma textual, dispersos, vagamente ordenados... (Miles e Huberman, 1994). Ante esta dificultade, o/a investigador/a que estea levando a cabo unha análise de datos cualitativos debe optar por tratar de establecer algún procedemento de disposición e transformación dos ditos datos, que axude a facilitar o seu exame e a súa comprensión, e que á vez condicione as posteriores decisións que se establecerán tras as análises pertinentes (Rodríguez et al., 2005).

A disposición dos datos consiste en presentalos de forma ordenada, abarcable e operativa para poder resolver as cuestións da investigación. Se ao mesmo tempo se produce un cambio na presentación dos datos, estamos falando dunha transformación dos mesmos (Rodríguez et al., 1999).

Para proceder á disposición dos datos, agrupamos a información obtida mediante as entrevistas arredor dos eixes temáticos delimitados polas categorías de análise (como puidemos ver na Figura 11), con vistas a elaborar os informes de investigación individuais. No esquema de análise diferenciamos dúas categorías principais: traxectorias de aprendizaxe e mecanismos de aprendizaxe, que se dividen en subcategorías.

Dentro das *traxectorias de aprendizaxe* englobábase tanto o ámbito académico como o profesional, e en cada un deles incluimos contextos, influencias e oportunidades. Así mesmo, en cada unha destas subcategorías diferenciáronse temáticas dependendo do discurso dos entrevistados (aínda que non difiren moito entre si), como reflectimos na Figura 12.

Figura 12

Subcategorías “Traxectorias de aprendizaxe”

Subcategorías	Carmen	Esteban	Xacobe
Ámbito académico Contextos	Etapas de infantil e primaria	Educación primaria	Etapas escolares
	Educación secundaria	Educación secundaria	-----

	e bacharelato	e bacharelato	
	Etapa universitaria	Etapa universitaria	Etapa universitaria
	Educación infantil e primaria	Educación primaria	Etapa escolar
Influencias	Educación secundaria e bacharelato	Educación secundaria e bacharelato	-----
	Etapa universitaria	Etapa universitaria	Etapa universitaria
Oportunidades			
Ámbito profesional	Como docente	Como docente	Como docente
	Como directora	Como director	Como director
	Como inspectora	Como inspector	Como inspector
	Funcións inspectoras	Funcións inspectoras	Funcións inspectoras
	Funcións inspectoras	Funcións inspectoras	Funcións inspectoras
	Influencias		
Oportunidades			

Fonte: Elaboración propia

Dentro dos *mecanismos de aprendizaxe* distinguimos as subcategorías de relacións, estratexias para aprender, recursos, motivacións, expectativas e dificultades. Ao igual que na categoría anterior, en cada unha destas subcategorías diferenciáronse distintas temáticas como sinalamos na Figura 13.

Figura 13

Subcategorías “Mecanismos de aprendizaxe”

Subcategorías	Carmen	Esteban	Xacobe
Relacións			
	Durante a etapa escolar	Durante a etapa escolar	Durante a etapa escolar e na universidade
	Durante a etapa universitaria	Durante a etapa universitaria	-----
	Como docente	Como docente	Como docente
Estratexias para aprender	Como directora		-----
	-----	-----	Para o acceso á Inspección
	Como inspectora	Como inspector	Como inspector
	-----	-----	Actualmente

Recursos (materiais, dixitais, TIC)	Etapa escolar e inicios laborais	Etapa escolar	Etapa escolar
	-----	Etapa universitaria	Etapa universitaria e inicios laborais
	Actualmente	Actualmente	Actualmente
Motivacións	-----	Para aprender na época escolar	-----
	-----	Para realizar os estudos superiores	-----
	Para exercer como docente	Para exercer como docente	-----
	Para acceder á Inspección	Para acceder á Inspección	Para acceder á Inspección
	Para futuros/as inspectores/as	Para futuros/as inspectores/as	Para futuros/as inspectores/as
	Para formarse	Para formarse	Para formarse
Dificultades	-----	Durante a etapa escolar	-----
	Como docente	Como docente	Como docente
	-----	Como coordinador da Inspección	-----
	Como inspectora	Como inspector	Como inspector

	Que observa nos directores e nos profesores	Que observa nos directores e nos profesores	Que observa nos directores e nos profesores
	Atribuídas ao sexo feminino	-----	-----
Expectativas	Ao rematar a carreira	-----	Ao rematar a carreira
	Sobre a Inspección	Sobre a Inspección	Sobre a Inspección

Fonte: Elaboración propia

5.3.2.3.3. Obtención e verificación de conclusións

A *obtención de resultados e de conclusións* é, posiblemente, a tarefa en que se esixe unha maior experiencia do/a investigador/a, que debe ser capaz de contextualizar e contrastar con outros estudos os achados alcanzados, e de plasmar estes nun informe narrativo. Baixo a denominación de conclusións aparecen os resultados, os produtos da investigación e a interpretación que deles facemos. A tarefa de extraer conclusións non pode circunscribirse a ningún momento en particular da análise, senón que está presente durante todo o estudo (Rodríguez et *al.*, 1999).

Unha das técnicas empregada foi a comparación, que facilita chegar a conclusións a través das estratexias usadas para a presentación dos datos (Miles e Huberman, 1994). Para isto realizamos un segundo esquema de análise baixo as seguintes epígrafes (cada un destes puntos xustifícase e explícase convenientemente no punto 6.2) que plasmaremos no informe de investigación:

- O discurrir polos escenarios: o tránsito de alumno/a a profesional.
- O percorrido realízase acompañado/a: influencias e relacións.
- A equipaxe: recursos materiais e tecnolóxico.

- A confrontación entre pensar e actuar como estímulo continuo na aprendizaxe profesional.
- Superando as pedras no camiño: a resiliencia como estratexia de desenvolvemento profesional.
- Luces e ilusións no proceso de aprendizaxe profesional: unha mirada ao pasado para revisar o presente e proxectar o futuro.

Unha vez alcanzadas as conclusións, deberemos verificalas. É dicir, confirmar que os resultados corresponden aos significados e interpretacións que os participantes atribúen á realidade. Verificar as conclusións dun estudo significa comprobar o valor da verdade dos descubrimentos efectuados, ou o que é igual, comprobar a súa validez (Rodríguez et *al.*, 1999). Isto desenvólvese amplamente no apartado 5.3.4, dedicado á fiabilidade e validez do estudo cualitativo.

5.3.2.4. Informativa

Os resultados da investigación cualitativa deben ser compartidos e comunicados aos patrocinadores do estudo, aos propios participantes ou ao resto da comunidade de investigadores (Rodríguez et *al.*, 1999). Despois de recoller os datos e facer a análise ten sentido escribir os datos e publicalos, pero ademais escribir é un elemento esencial do proceso investigador e da propia análise (Gibbs, 2012). A elaboración dun informe permite conservar a investigación, alén de rexistrala nun formato que faga posible a súa recuperación nun momento futuro e que facilite a súa difusión e comunicación ás distintas audiencias interesadas (Rodríguez et *al.*, 1999).

Dito doutro xeito, a investigación non quedará completa ata que non se faga un informe do traballo. O valor da investigación garda unha relación directa coas persoas que o len. Unha investigación que non se comunica, ben como memoria, ben como conferencia, artigo ou por calquera outro medio, non contribúe a aumentar o corpo de coñecementos teóricos e, por tanto, o seu valor é nulo. Esta información debe realizarse da forma máis clara, obxectiva e concisa posible (Buendía et *al.*, 1998). O informe completo desta fase cualitativa inclúese no punto 6.2.

5.3.3. Técnica de recollida de datos: a entrevista

A parte correspondente á investigación cualitativa desenvolveuse a través de entrevistas. Segundo Kvale (2011), a entrevista é o procedemento para obter datos cualitativos por excelencia, xa que constitúe unha maneira esencial de explorar como os suxeitos experimentan e entenden o seu mundo. Posibilita un acceso único ás vivencias dos participantes, por ser eles os que describen nas súas propias palabras as súas actividades, experiencias e opinións, de aí que a entrevista represente un método poderoso de produción de coñecemento da situación humana. Pódese entender como unha conversación cunha estrutura previa e un propósito que vén dado pola persoa entrevistadora. Entre o investigador e o entrevistado prodúcese un acercamento mutuo baseado no interrogatorio coidadoso e na escoita, co obxectivo de construír coñecemento. No entanto, a entrevista non é un diálogo entre iguais, hai unha asimetría entre os roles, pois quen entrevista controla a secuencia e utiliza o resultado para os seus propósitos (Kvale, 2011).

Segundo Simons (2011), a entrevista ten catro obxectivos: a) documentar a opinión do entrevistado sobre un tema; b) a implicación activa e a aprendizaxe do entrevistador e o entrevistado, ao favorecer a entrevista unha identificación e unha análise dos temas; c) flexibilidade para cambiar de tema ou afondar nalgúns respostas; e d) desvelar sentimentos e sucesos inobservados.

A selección dos suxeitos tivo lugar mediante unha mostraxe non probabilística mixta, é dicir, neste tipo de mostraxe a elección dos suxeitos non depende da probabilidade, senón das características e os propósitos da investigación (Johnson, 2014; Battaglia, 2008b). No caso Esteban e Xacobe recorreuse á mostraxe por conveniencia (Battaglia, 2008a), é dicir, dentro do perfil que buscabamos (inspectores do ámbito galego con ampla experiencia), recorreremos aos casos aos que tiñamos acceso. Tras identificar estes participantes e agregalos á mostraxe, preguntámoslles se coñecían outras persoas que puidesen proporcionar máis datos ou ampliar a información. Este tipo denominaríase mostraxe en cadea ou por redes (tamén é coñecido como bóla de neve) e foi o utilizado no caso de Carmen (Morgan, 2008). As entrevistas realizáronse durante os meses de xuño e xullo de 2020.

5.3.3.1. Desenvolvemento das entrevistas

Autores como Ryen (2013) ou Grinnell e Unrau (2011) (citados en Hernández-Sampieri et al., 2014) distinguen tres categorías nas entrevistas: estruturadas,

semiestruturadas e non estruturadas ou abertas. Nas primeiras, quen entrevista realiza o seu labor limitándose a seguir un guión con preguntas previamente elaborado. Nas entrevistas semiestruturadas o/a investigador/a tamén dispón dunha secuencia de preguntas, pero ten a liberdade de introducir cuestións adicionais para precisar conceptos ou obter maior información. As entrevistas abertas fundaméntanse nunha guía xeral de contido, de xeito que o entrevistador posúe toda a flexibilidade para manexalas. Para esta investigación empregamos entrevistas semiestruturadas, co obxectivo de atender os puntos previamente establecidos e, ao tempo, poder indagar e ampliar algúns aspectos durante o transcurso da conversa.

Durante as entrevistas é importante a relación de confianza que se establece entre a persoa que entrevista e a entrevistada, o chamado *rapport*. Establecer o *rapport*, é dicir, crear un ambiente confortable para que o entrevistado se exprese comodamente, é esencial para que se xeren datos en profundidade. Tamén se recomenda que o entrevistado coñeza a natureza da investigación, os seus obxectivos e o proceso que se vai a levar a cabo (Simons, 2011).

Ademais, seguimos as tácticas que recomenda Valles (2009) para levar a cabo as entrevistas:

- *Tácticas que adoitan avanzarse no momento da elaboración dos guións da entrevista (a modo de complemento ou de desenvolvemento destes):* na fase de deseño, o/a investigador/a decide como abordar o arranque e desenvolvemento da conversación. Isto supón elaborar previamente distintas formas de introdución ou de presentación do tema (entradas), así como argumentos e cuestións secundarias que poidan servir de transición temática.

Neste aspecto, os guións das entrevistas incorporaban inicialmente unha presentación que resumía as finalidades que se perseguían. Tamén se utilizaron métodos para motivar os entrevistados durante todo o proceso: organización das preguntas de forma cronolóxica para evocar os recordos do entrevistados; estratexias para pasar con fluidez aos apartados seguintes: “A continuación, agora pasamos a reflexionar sobre...”; preguntas reflexivas ao rematar cada bloque co fin de invitar os entrevistados a engadir cuestións relacionadas co tema que eles consideraran relevantes; e preguntas secundarias no medio do discurso para manter a súa atención.

- *Tácticas do entrevistador durante a sesión da entrevista*: segundo Valles (2009) “trátase de formas de comportamento verbal e non verbal empregadas cando a situación o demanda (e o que procede é dar tempo, ánimo ou un sinal ao entrevistado para que prosiga, aclare ou reconduza o relato)” (p. 115). Entre elas encontramos as seguintes:

- *Tácticas do silencio*: levan a que a persoa participante reflexione antes de dar a súa resposta, que organice o seu contido. Na transcripción sinaláronse as pausas feitas polos entrevistados seguindo a codificación que se especificou no punto 3.1.2.

- *Tácticas de animación*: son aquelas mensaxes que emite o/a entrevistador/a para amosar interese sobre a información que recibe. É un traballo de expresión verbal e non verbal que non cesa durante a sesión da entrevista e que os interlocutores teñen moi en conta (aínda que practicamente desapareza nas transcripcións). Estas tácticas fanlle ver ao entrevistado que as súas palabras teñen valor. Durante o transcurso das entrevistas utilizamos algunhas expresións como “Ahh”, “Umm”, “Xa”, “Ah, si?”, ademais de asentir coa cabeza e mudar o xesto facial en función do discurso. Wengraf (2001), como se citou en Valles (2009), incluso recomenda aprender e practicar a expresión non verbal de escoita activa, co cal alude a adoptar unha “postura de escoita atenta” e un “graio de contacto ocular”, así como a emitir sons coma aqueles aos que xa fixemos referencia.

- *Tácticas de elaboración*: consiste en elaborar cuestións de forma inmediata para afondar no tema que narra a persoa entrevistada. Foron empregadas en varias ocasións para coñecer máis detalles ou clarificar algúns aspectos.

- *Tácticas de reafirmar ou repetir*: trátase de recompilar máis información sobre un determinado asunto repetindo un pensamento explícito ou implícito do entrevistado, sen facerlle unha pregunta directamente. Durante as entrevistas utilizáronse estas tácticas para afondar no tema xurdido no momento.

- *Tácticas de recapitulación*: empréganse para centrar o entrevistado no seu discurso, situándoo ao comezo da historia que acaba de relatar. Durante o discurso das entrevistas tivemos que recorrer a esta técnica en momentos en que os participantes se adiantaron cronoloxicamente no seu discurso, esquecendo aspectos relevantes enunciados na pregunta.

- *Tácticas de aclaración*: xorden cando o entrevistador precisa explicacións sobre a resposta do entrevistado. Nas entrevistas dos nosos casos de estudo sucederon en momentos en que os suxeitos achegaron moita e diversa información de maneira moi rápida.
- *Tácticas de transición e de cambio de tema*: serven para reconducir os entrevistados cando inciden en temas que xa saíran. Incluír estas técnicas de maneira constante pode facer que o clima apropiado para unha boa entrevista se perda, polo que se evitaron. Aos entrevistados deixóuselles estenderse de forma natural.
- *Táctica da postentrevista*: tras rematar a entrevista formal, alóngase o encontro entre o entrevistador e o entrevistado e prodúcese unha redefinición da situación dos roles respectivos. Isto aconteceu nos casos de Carmen e Esteban. Carmen preguntou por aspectos relacionados coa tese de doutoramento, manifestando interese na escolla da temática. No caso de Esteban, a conversa xirou de maneira informal e abrangueu distintos temas, incluso alleos ás propias entrevistas. Aproveitáronse estes momentos para agradecer a súa participación.

5.3.3.2. Guións das entrevistas

A cada participante realizáronselle tres entrevistas (Anexo 2), cuxa distribución foi a seguinte:

- *Entrevista biográfica*: a entrevista biográfica incluíu vinte e cinco preguntas organizadas en dous bloques: a) a etapa escolar e b) a etapa universitaria. Esta tarefa requiría que os informantes fixeran o esforzo de levar a cabo unha retrospectiva en detalle sobre as súas experiencias pasadas (nun dos casos, houbo que remontarse a máis de sesenta anos atrás). Para Bolívar et al. (2001), unha narrativa biográfica consiste en “establecer unha orde no conxunto de feitos pasados, entre o que era e é hoxe, entre as experiencias pasadas e a valoración que adquiriron en relación cos proxectos futuros” (p. 43). Nesta investigación utilizouse para coñecer a traxectoria de aprendizaxe completa dos entrevistados, coñecer as influencias que os conduciron a continuar estudando, ensinanzas valiosas que aínda teñen relevancia na actualidade, entre outros aspectos. Isto axudounos a configurar o perfil dos inspectores e a analizar de que maneira o seu contexto e as súas experiencias subxacen nos camiños tomados.

- *Entrevista sobre a práctica profesional:* esta entrevista incluíu vinte e oito preguntas estruturadas en tres bloques: a) experiencia profesional previa á entrada na Inspección; b) a experiencia como inspector/a; e c) as funcións da Inspección Educativa. A finalidade principal desta entrevista foi indagar sobre a experiencia laboral dos entrevistados en todos os seus ámbitos (motivacións, expectativas, preocupacións, puntos frouxos e fortes...), coñecer como se desenvolven as súas funcións (emanadas do artigo 151 da LOE), descubrir se tiveron ou teñen algunha necesidade formativa con respecto a elas e como poderían superar esa carencia (como, onde e con quen poderían aprender a desenvolver esas funcións).

- *Entrevista sobre as Ecoloxías de Aprendizaxe:* esta entrevista estivo constituída por trinta e unha preguntas agrupadas en tres bloques: a) a formación inicial como inspector/a; b) a formación permanente como inspector/a; e c) o uso das TIC para a formación. Nela fíxose fincapé nos ámbitos de formación de interese dos entrevistados, as modalidades de formación, as oportunidades de aprendizaxe que existen para un/unha inspector/a (oferta formal, non formal e informal), o papel das tecnoloxías e das redes sociais etc.

Antes de efectuar as entrevistas, os guións foron revisados e validados por expertos investigadores, que realizaron diferentes propostas de modificación . Despois disto, enviáronselles aos informantes para que tivesen constancia de como ía discorrer a entrevista e amosasen o seu acordo ou desacordo coas preguntas formuladas. O que deu lugar aos guións finais das tres entrevistas (Ver Anexo 2). Para recoller toda a información durante a entrevista, seguindo as indicacións de Kvale (2011) e coa autorización previa dos participantes, empregamos unha gravadora, co fin de asegurarnos unha maior precisión e veracidade no informe, e para non interromper a comunicación entre entrevistadora e entrevistado.

5.3.4. Criterios de rigor na metodoloxía cualitativa

Como xa dixemos, unha vez alcanzadas as conclusións dun estudo, cómpre verificar esas conclusións, confirmar que os resultados corresponden aos significados e interpretacións que os participantes atribúen á realidade (Rodríguez et al., 1999). Ao respecto, Jorrín et al. (2021) consideran que:

Intentar medir o rigor dun estudo cualitativo en función da súa validez interna e externa, e incluso da súa confiabilidade, criterios que proveñen dun paradigma positivista da ciencia, constitúe unha formulación pouco acertada como o de intentar valora a calidade dunha composición musical polo erudito da súa métrica. (p. 258)

Para isto, á hora de explicar os criterios de rigor que subxacen á nosa investigación cualitativa atendemos á proposta de Guba (1981, citado en Jorrín et al., 2021):

a) *Credibilidade* (en lugar de validez interna): segundo este criterio, trátase de garantir que no estudo realmente se mide o que se pretende (Guba, 1981, citado en Jorrín et al., 2021), é dicir, se existe correspondencia entre “o significado que atribúe o investigador ás categorías conceptuais utilizadas no seu estudo e o significado que atribúen esas mesmas categorías aos participantes” (Rodríguez et al., 1999, p. 285). Das estratexias nomeadas por Guba (1981) para asegurar a credibilidade desta investigación, desenvolvéronse as seguintes:

- *Adopción de métodos de investigación axeitados e ben recoñecidos*: podemos xustificar que a nosa investigación cumpre este criterio, xa que a fase cualitativa se desenvolveu a través do estudo de caso, que é unha metodoloxía con gran tradición.
- *Triangulación*: a triangulación pódese definir como “a combinación de métodos, grupos de estudo, contornas locais e temporais e perspectivas teóricas diferentes ao ocuparse dun fenómeno” (Flick, 2004, p. 243). Segundo Simons (2011), a triangulación é un método para a análise cruzada desde diferentes ángulos, que permite xerar e reforzar probas en que poder apoiar as afirmacións máis importantes. Consiste xeralmente nun proceso que usa múltiples puntos de vista para clarificar o pensamento e verificar a repetición dunha observación ou unha interpretación. A triangulación permite, á súa vez, clarificar o significado dos diferentes camiños polos que se chega ao fenómeno que se está a observar (Stake, 2000). O uso de varios métodos permite a triangulación metodolóxica (Rodríguez et al., 1999) realizada grazas ao método mixto.

- *Control dos datos recollidos*: ao facer as transcricións tratamos de capturar a visión do mundo da persoa entrevistada, polo que unha maneira de comprobar a precisión destas é preguntarlles aos entrevistados se se captou ben o que expresaron. Seguimos as recomendacións de Rodríguez et al. (1999), segundo os cales “a través das primeiras análises que se realicen vai xurdindo un modelo que pode ser devolto aos informantes. Desta forma aseguramos o rigor verificando o estudo cos participantes, xa que en ocasións estes permitirán confirmar de forma inmediata a pertenza, adecuación e validez do estudo” (p. 75). Ademais, fomos xustificando a interpretación dos datos recollidos incluíndo nos informes citas extraídas das entrevistas (Gibbs, 2012).
- *Thick description do fenómeno que se vai estudar*: A *Thick description* consiste en especificar todo o que un lector poida necesitar saber para comprender os achados da investigación (Lincoln e Guba, 1985). De acordo con estes autores, o informe de caso é ideal para proporcionar a *Thick description* pois proporciona un retrato dunha situación. Implica non só unha descrición literal do obxecto de estudo, das características das persoas involucradas nel ou da natureza da comunidade na que se sitúa, senón tamén a interpretación do significado dos datos obtidos a través dos ollos do investigador. Esta estratexia tamén se implementou, xa que o paso polos distintos contextos e a traxectoria vital dos informantes foron analizados en profundidade, como se amosa nos seus informes individuais (punto 6.1).
- *Busca de investigacións previas para enmarcar os achados*: un dos primeiros pasos na investigación foi realizar unha revisión da literatura acerca da Inspección e das Ecoloxías de Aprendizaxe, que recollemos profusamente no marco teórico desta Tese de Doutoramento (Capítulos 1, 2, 3 e 4). Esta estratexia tamén toma valor no Capítulo VIII, xa que, froito da confrontación entre a literatura existente e os resultados emanados da investigación xéranse as conclusións e discusións deste estudo.
- *Sesións informativas entre investigadores*: durante o desenvolvemento da tese cursáronse seminarios de investigación que permitiron compartir os nosos avances con outros compañeiros, á vez que nos enriquecemos e aprendemos das

súas experiencias. A participación en congresos asistindo a relatorios de grandes expertos da área tamén contribuíu ao avance das aprendizaxes no eido metodolóxico. A supervisión e o contacto coas directoras da tese tamén foi continua, e os instrumentos utilizados foron revisados por expertos en materia de Ecoloxías de Aprendizaxe.

b) *Transferencia (en lugar de validez externa)*(Guba, 1981, Jorrín et al., 2021): a validez externa fai referencia ao “grao con que os resultados dun estudo poden xeneralizarse a outros suxeitos, condicións ou situacións” (McMillan e Schumacher, 2005, p. 633). É tamén a “comparación dos resultados cos dos outros estudos, e do grao en que os marcos teóricos, definicións e técnicas de investigación empregadas resultan comprensibles para outros investigadores” (Rodríguez et al., 1999, p. 285). Dito doutro xeito, refírese á medida en que as conclusións dun estudo se poden aplicar a outras situacións (Guba, 1981).

Stake (2005) propón empregar o termo “xeneralización naturalista” para referirse á validez externa dentro dunha investigación cualitativa, ao tratarse duns resultados específicos en individuos particulares. O motivo é que resultaría máis difícil (do que nunha investigación cuantitativa) demostrar que os achados e conclusións son aplicables a outras poboacións. Segundo Melrose (2009), a xeneralización naturalista é un proceso en que os lectores obteñen coñecemento reflexionando sobre os detalles e as descricións presentadas nos estudos de caso. A medida que os lectores recoñecen similitudes nos detalles do estudo de caso e encontran descricións que coinciden coas súas propias experiencias, valoran se as súas situacións son o suficientemente similares como para xustificar xeneralizacións. A xeneralización naturalista invita os lectores a aplicar ideas das representacións naturais e en profundidade presentadas en estudos de caso a contextos persoais.

Guba (1981) recomenda subministrar datos dos antecedentes para establecer o contexto do estudo, ademais dunha descrición detallada do fenómeno en cuestión para permitir as comparacións, suxestión que aplicamos nos informes individuais de cada caso, a través da estratexia *Thick Description*, xa definida en liñas previas e considerada por Lincoln e Guba (1985) como esencial para permitir xuízos de transferencia. En relación con isto, cremos que aínda que esta investigación está

adaptada aos seus propios intereses e necesidades, si que se poden establecer relacións de semellanza con outros colectivos, ao igual que se tiveron como referencia outros grupos de poboación para realizala (por exemplo: docentes universitarios, docentes de etapas escolares, alumnado universitario, etc.).

c) Consistencia (en lugar de fiabilidade) (Guba, 1981, Jorrín et al., 2021): a fiabilidade dunha investigación alude á posibilidade de que un estudo poida ser replicado (Rodríguez et al., 1999). Ademais, “a fiabilidade refírese á coherencia e confianza nos achados de investigación, adoita ser abordada en relación coa cuestión de si un achado é reproducible noutros momentos e por outros investigadores” (Kvale, 2011, p. 157). O criterio da fiabilidade oriéntase a comprobar a seguridade dos datos e dos procedementos, é dicir, refírese á necesidade de explicar a xénese dos datos de maneira que sexa posible comprobar cales son as declaración do suxeito e onde empeza a interpretación do/a investigador/a (Flick, 2004).

Para abordar a fiabilidade na investigación cualitativa, os procesos dentro do estudo deben ser explicados ao detalle, o que permitirá a calquera futuro/a investigador/a repetir o traballo (Guba, 1981). Seguindo estas premisas, fíxose unha descrición metodolóxica en profundidade para favorecer que este estudo poida ser reproducido e para poñer en manifesto o rigor de cada un dos pasos e das decisións tomadas.

d) Confirmabilidade (en lugar de obxectividade) (Guba, 1981, Jorrín et al., 2021): neste aspecto débense tomar medidas que aseguren que os achados do traballo sexan o resultado das experiencias e ideas dos informantes. Aínda que a pegada persoal de quen investiga sempre vai a estar presente e é considerada un valor positivo da investigación cualitativa, enténdese imprescindible analizar de forma fidedigna e precisa as voces dos entrevistados. Porén, Guba (1981) propón que se admitan as crenzas e a posición do/a investigador/a (punto 5.1.3), incide na descrición metodolóxica en profundidade para permitir o escrutinio de todos os resultados da investigación (o que se desenvolve neste capítulo) e sostén que cómpre que se expoñan as limitacións do estudo (punto 8.4), entre outras.

5.4. Deseño e desenvolvemento da fase cuantitativa

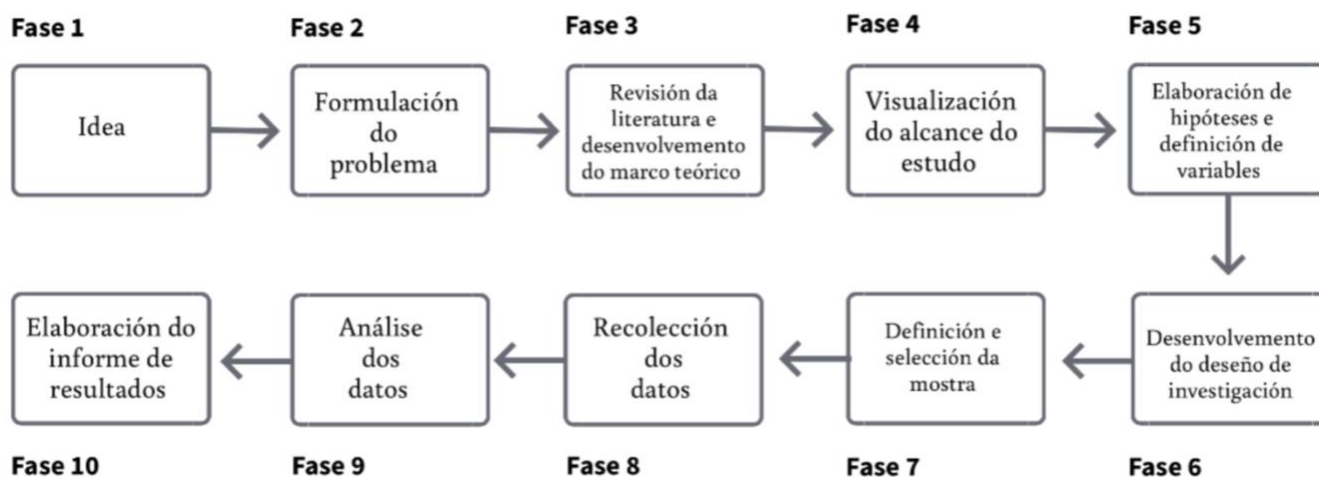
O enfoque cuantitativo posúe unha natureza secuencial e probatoria, baseándose na medición numérica e a análise estatística para establecer padróns de comportamento e probar teorías (Hernández *et al.*, 2014a). O método que emprega é o hipotético dedutivo. Nesta formulación mantense que os únicos obxectos dignos de estudo son aqueles observables e medibles. Á súa vez, pártese da premisa de que a realidade é única e concreta, polo que o/a científico/a debe manterse imparcial e obxectivo/a no proceso de investigación (Quintanilla *et al.*, 2019).

Esta fase cuantitativa realizouse ao rematar a fase cualitativa (como explicamos no punto 5.2.2, dedicado á planificación). Como xa dixemos, de acordo con Hernández-Sampieri e Mendoza (2018), ao tratarse dun deseño exploratorio secuencial comparativo esta fase non se constrúe completamente sobre a plataforma da primeira, como na derivativa, pero si se teñen en conta os resultados iniciais.

Comezaremos este punto expoñendo as fases da investigación cualitativa, e despois explicaremos os aspectos relativos ao instrumento de recollida de datos que escollemos: o cuestionario, para rematar xustificando a fiabilidade e validez desta parte do estudo.

5.4.1. Fases da investigación cuantitativa

As fases na investigación cuantitativa están organizadas de maneira secuencial. Cada fase precede a seguinte e non podemos eludir pasos; a orde é rigorosa, aínda que si que se podería redefinir algunha etapa. Pártese dunha idea que se delimita e, unha vez acoutada, xéranse obxectivos e preguntas de investigación, revísase a literatura e constrúese un marco ou unha perspectiva teórica. Con base nas preguntas derívanse hipóteses e determínanse e defínense variables; realízase o deseño; selecciónanse os casos ou unidades para medir nestas as variables nun contexto específico (lugar e tempo); analízanse e vincúlanse as medicións obtidas (utilizando métodos estatísticos) e extráese unha serie de conclusións (Hernández-Sampieri e Mendoza, 2018), como se representa na Figura 14.

Figura 14*Fases da investigación cuantitativa*

Fonte: Hernández-Sampieri e Mendoza, 2018, p. 6

As *fases 1 e 2* (idea e formulación do problema) expóñense no punto 5.1.2. Canto á *fase 3* (revisión da literatura e desenvolvemento do marco teórico), levouse a cabo antes do desenvolvemento da fase cualitativa, aínda que esta tarefa estivo en constante revisión e actualización ata a finalización da tese.

Na *fase 4* cómpre visualizar e definir o alcance que terá a investigación. Esta reflexión é importante, pois do alcance do estudo depende a estratexia de investigación. Así, o deseño, os procedementos e outros compoñentes do proceso serán distintos en estudos con alcance exploratorio, descritivo, correlacional ou explicativo (Hernández et al., 2014a). Situamos o noso estudo nun alcance descritivo, porque “trata de mostrar con precisión os aspectos ou dimensións de un fenómeno, suceso ou comunidade” (Jorrín et al., 2021).

A *fase 5* consiste na elaboración de hipóteses e a definición de variables. Hernández et al. (2014a) sinalan que non en todas as investigacións cuantitativas se propoñen hipóteses, senón que isto depende do alcance inicial do estudo, e suxiren que no caso dun alcance descritivo “só se formulan hipóteses cando se predí un feito ou dato” (p. 104). Por isto, non se formularon hipóteses e a investigación cuantitativa xirou ao redor das preguntas de investigación explicadas no punto 5.1.4.

Para a definición das variables, seguimos as dimensións das Ecoloxías de Aprendizaxe delimitadas por González-Sanmamed, Muñoz-Carril e Santos-Caamaño (2019) ou Estévez, Souto-Seijo e Romero (2021): por un lado, a aprendizaxe autodirixida, a motivación e as concepcións sobre a aprendizaxe e necesidades formativas (que conforman a dimensión intrínseca); e, polo outro, as actividades, os recursos e as interaccións (que pertence á dimensión experiencial).

Na *fase 6* requírese o desenvolvemento e o deseño da investigación. Neste estudo obsérvanse e mídense os fenómenos que acontecen sen manipular as variables; por tanto, falamos dun deseño de tipo non experimental e transversal (por recompilar datos nun único momento) (McMillan e Schumacher, 2005).

A *fase 7* consiste en definir e seleccionar a mostra. Neste aspecto temos en conta que unha poboación é o conxunto de todos os casos que concordan cunha serie de especificacións (Lepkowski, 2008), e a mostra sería un subgrupo da poboación de interese sobre o cal se recompilarán os datos (McMillan e Schumacher, 2005). No noso estudo, a poboación que responde ás nosas características: é finita e abarcable, trátase dunha poboación de setenta e un suxeitos (N=71), falaríamos, por tanto, de censo (López-Roldán e Fachelli, 2015) polo que a mostra configurouse a partir dos inspectores e inspectoras que realizaron o cuestionario cun total de 44 inspectores (n= 44). Así pois a mostra inclúe o 62% da poboación total, dando lugar a un bo índice de representatividade.

Para realizar a *fase 8*, a recolección dos datos, o instrumento elixido foi o cuestionario, ao que lle dedicamos o punto 5.4.2. Posteriormente, na *fase 9* analizáronse os datos. O desenvolvemento desta tarefa descríbese concretamente no punto 5.4.2.4 e os resultados amósanse no Capítulo VII. A partir destes elabórase un informe (*fase 10*) que tamén se reflicte no Capítulo VII.

5.4.2. Instrumento: cuestionario

Un cuestionario consiste nun conxunto de preguntas respecto dunha ou máis variables que se desexa medir (Bourke et al., 2016, citado en Hernández-Sampieri e Mendoza, 2018). Así mesmo, o cuestionario considérase unha técnica de indagación respectable, que ben construída e aplicada pode resultar unha estratexia moi válida para obter datos (Cohen e Manion, 1990). De acordo con McMillan e Schumacher (2005), a elección do cuestionario como un dos instrumentos de recollida de datos no noso estudo debeuse principalmente ás súas características de versatilidade, eficiencia e xeneralidade.

O obxectivo do cuestionario era completar a configuración das Ecoloxías de Aprendizaxe dos inspectores e as inspectoras obtida do estudo cualitativo. Por isto, ao deseño tívéronse en conta os resultados derivados da fase cualitativa. A continuación atenderanse ao seu deseño e estrutura, o proceso de validación (mediante o xuízo de expertos e a proba piloto), a súa administración e a súa análise.

5.4.2.1. Deseño e estrutura do cuestionario

Atendendo ás indicacións de McMillan e Schumacher (2005), non só fixemos fincapé no contido do cuestionario, senón que prestamos unha especial importancia ao seu formato xeral, tanto á distribución como á organización. Por isto, os ítems están agrupados en bloques segundo a súa temática. Aparecen numerados, o que nos axudou a realizar a codificación. A estrutura xeral preséntase de forma clara e ordenada, coas escalas de resposta no encabezamento de cada bloque.

A principal desvantaxe de deseñar un cuestionario conformado por preguntas pechadas é que se limitan as respostas da mostra, é dicir, en ocasións ningunha das categorías describe con exactitude o que as persoas teñen na súa mente ou non sempre se captura todo “o que pasa pola cabeza” dos participantes (Vinuesa, 2005). No entanto, eliximos este modelo por dous motivos principais: facilítase a súa codificación e a preparación para a súa análise; e este tipo de cuestionarios require un menor esforzo por parte dos enquisados, porque non teñen que escribir ou verbalizar pensamentos (aspecto xa posibilitado pola fase do estudo cualitativo), senón que unicamente teñen que seleccionar a alternativa que sintetice mellor a súa resposta, amais de gozar dun maior grao de participación porque é máis fácil de contestar e completalo require menos tempo (Hernández-Sampieri e Mendoza, 2018). Tamén se presenta como un sistema moi adecuado ao contar cun gran número de *ítems* (McMillan e Schumacher, 2005), e foi un dos instrumentos utilizados noutras investigacións sobre as EdA (por exemplo: Barron, 2004; Santos-Caamaño, 2019; Estévez, 2020).

O cuestionario deseñado *ad hoc* (Anexo 4) comeza cun parágrafo introdutorio en que se explica a súa finalidade e se asegura a confidencialidade dos datos e o anonimato dos participantes. Seguindo as recomendacións de Fàbregues *et al.* (2016), incluíse unha breve frase para agradecer a colaboración dos participantes.

Á hora de formular as preguntas, seguimos estas indicacións de Hernández-Sampieri e Mendoza (2018):

- Deben ser claras, precisas e comprensibles para os suxeitos que as responden. Cómpre evitar termos confusos, ambiguos e de dobre sentido.
- É aconsellable que as preguntas sexan o máis breves posible, porque as preguntas longas adoita resultar laborioso contestalas, leva máis tempo e poden distraer os participantes.
- O vocabulario con que se formulen debe ser simple, directo e familiar para os participantes.
- Non poden incomodar a persoa participante nin ser percibidas como ameazantes.

En primeiro lugar incluímos as preguntas chamadas demográficas ou de localización do/a participante (Hernández-Sampieri e Mendoza, 2018). Estas preguntas son necesarias porque posibilitan a comparación entre grupos (Romero e Ordóñez, 2018). Baixo a epígrafe “Características da mostra” incluímos cuestións como: idade, anos de experiencia como inspector, xénero, estudos realizados, anos de experiencia docente e etapa educativa na que exerceu como docente.

Tras isto, o cuestionario estaba estruturado en seis bloques en que se utilizou o método de escalas de Likert, que consiste en presentar un conxunto de *ítems* en forma de afirmacións ou xuízos, ante os cales se pide a reacción dos participantes en forma de escolla dunha das categorías da escala. A cada categoría asígnaselle un valor numérico. Así, a persoa participante obtén unha puntuación respecto da afirmación (Hernández-Sampieri et al., 2014a). No noso estudo, a escala contaba con cinco niveis de resposta (o 1 corresponde á puntuación mínima e o 5 á máxima). O feito de empregar unha escala de valoración impar debeuse a que queriamos contar cunha posición intermedia e, á súa vez, facilitar a resposta dos suxeitos indecisos (Hernández-Sampieri e Mendoza, 2018). A continuación expónse o contido de ditos bloques:

- Bloque I: escala de aprendizaxe autodirixida. Para este bloque reduciuse e adaptouse a escala validada por Fischer et al. (2001). Consta de vinte preguntas en que se trataron aspectos relativos á xestión e a organización da aprendizaxe dos inspectores e as inspectoras. Neste bloque a escala de resposta oscilaba entre o 1 (totalmente en desacordo) e o 5 (totalmente de acordo).

- Bloque II: motivación. O deseño deste bloque fundaméntase na Escala de Motivación Docente (Rodríguez et al., 2009). Empregada en outras investigacións como a desenvolvida por Estévez, Souto-Seijo, González-Sanmamed et al. (2021) para avaliar a motivación do profesorado. Neste caso adaptouse a escala especificamente ó colectivo de inspectores educativos, facendo cambios de carácter nominal esencialmente: a inspección. Así pois, os dez ítems que conforman este bloque serviron par analizar o grao de motivación dos inspectores e as inspectoras cara a diversas afirmacións relacionadas coa formación e o desenvolvemento profesional. Incluíronse cuestións para indagar sobre a motivación intrínseca e sobre a extrínseca. Neste caso a escala de resposta oscilaba entre o 1 (nada) e o 5 (moitísimo).
- Bloque III: concepcións. Incluíronse dez cuestións que pescudan a opinión dos/as inspectores/as sobre diversos aspectos da súa formación (formación inicial, uso das TIC, valoración da oferta formativa das institucións...). As respostas abrangúan do 1 (totalmente en desacordo) ao 5 (totalmente de acordo).
- Bloque IV: necesidades formativas. Con este bloque, formado por dezasete preguntas agrupadas nas temáticas de supervisión e control, avaliación e asesoramento e información, pretendeuse indagar as súas necesidades formativas en relación con tarefas concretas do seu día a día.
- Bloque V: actividades. Este bloque serviunos para coñecer as actividades que realizaran os inspectores e as inspectoras nos últimos anos (vinte e tres cuestións), con que frecuencia segundo a entidade que as organizara (seis cuestións), o horario de realización da formación (catro cuestións) e a modalidade (presencial, semipresencial ou virtual).
- Bloque VI: recursos. Con esta escala, formada por vinte e nove ítems, pretendeuse coñecer as ferramentas que utilizan os inspectores e as inspectoras para a súa aprendizaxe, actualización e formación.
- Bloque VII: interaccións. Mediante este bloque, con dezaseis ítems, valoramos en que medida as interaccións formais e informais contribúen a mellorar a actividade dos/as inspectores/as.

5.4.2.2. Xuízo de expertos

Logo de finalizar o deseño inicial do cuestionario, este foi revisado mediante un xuízo de expertos. O xuízo de expertos é unha práctica habitual empregada para avaliar a validez do contido cando se deseña un instrumento, sobre todo na investigación educativa (Colmenero e Pegalajar, 2015).

Existen varios métodos para realizar o xuízo de expertos, tanto a nivel individual como grupal (Escobar-Pérez e Cuervo-Martínez, 2008). Neste estudo utilizouse o xuízo de expertos mediante o método de agregados individuais, onde cada persoa experta avalía o instrumento de maneira individual (Cabero e Llorente, 2013). A elección deste método debeuse á súa rapidez e comodidade, porque non implica que os expertos se reúnan e tampouco se necesita establecer varias fases e chegar a un consenso, como sería no caso do método grupal (Cabero e Infante, 2014).

Para escoller as persoas que conformaron o xuízo de expertos seguíronse os criterios propostos por Skjong e Wentworth (2000): experiencia na realización de xuízos baseándose na evidencia (graos, publicacións, investigacións...); reputación na comunidade; dispoñibilidade e motivación para participar e imparcialidade e calidades inherentes, como confianza en si mesmo/a e adaptabilidade.

Os cinco expertos encargados da revisión do cuestionario dispoñen de experiencia previa no deseño e a aplicación deste instrumento. Son profesionais con que compartimos obxecto de estudo (as Ecoloxías de Aprendizaxe) e que contan cunha ampla traxectoria no tocante a metodoloxía de investigación e transferencia de resultados.

A partir das achegas do xuízo de expertos modificáronse varios aspectos do instrumento inicial:

- Encabezamento: ao encabezamento formulado primeiramente, incorporóuselle o tempo de duración.
- Preguntas sociodemográficas: a primeira versión do cuestionario só incluía dúas preguntas sociodemográficas (idade e anos de experiencia como inspector/a), mais tras a valoración dos expertos aumentáronse a sete (idade; anos de experiencia como inspector/a; sexo; diplomatura/licenciatura/grao realizado; mestrado/posgrao realizado (se é o caso); anos de experiencia como docente e etapa educativa en que

exerceu como docente). Ademais, as idades estaban expresadas en rangos, e pasouse a pedir unha puntuación directa.

– Cambio do título do bloque de opinións a concepcións.

– Modificación da orde nos bloques: unha das suxestións realizadas foi a de cambiar a orde das escalas para organizar as temáticas segundo os compoñentes das ecoloxías da aprendizaxe, é dicir, agrupar as escalas do compoñente persoal (aprendizaxe autodirixida, motivación, concepcións e necesidades de formación), por unha parte; e, pola outra, as do compoñente contextual (actividades, recursos e interaccións), baseándose en González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al. (2019). Esta proposta xustificouse en que axudaría os participantes a responder de maneira eficaz, xa que o esforzo cognitivo de introspección que se debe facer para responder os ítems das escalas da dimensión persoal é maior que o necesario para responder os ítems da contextual, polo que se chegan máis cansados a este último non suporía tanto nesgo.

– Reformulación de ítems: fusionáronse os ítems “Participación en congresos/conferencias/xornadas” e “Participación en coloquios/debates”, pertencentes ao bloque de actividades, nunha única cuestión: “Participación en congresos/conferencias/xornadas/debates”.

- Cambios na redacción no bloque de actividades: o ítem “Cursos de menos de 40” pasou a ser “Participación en cursos de menos de 40 horas”; o ítem “Medios de comunicación de masas” converteuse en “Consulta de medios de comunicación de masas”; e substituíuse “A distancia/na rede/*online*” por “Virtualmente” na valoración dos sistemas de formación presencial e a distancia.
- Separación de ítems no bloque de actividades: “Consulta de blogs, foros, redes sociais” desagregouse en “Consulta de blogs ou foros”, “Elaboración de blogs” e “Participación en redes sociais profesionais”.
- Eliminación de ítems: suprimiuse “Blogs para compartir contido”, do bloque de recursos, por ser innecesario ao separar e definir os ítems explicados no punto anterior; eliminouse “Marcadores sociais (*Delicious, Diigo* etc.)” por considerarse escasamente utilizados e irrelevantes.

- Eliminación de exemplos relativos á “Aula virtual”, ao seren innecesarios, debido a que actualmente é un termo coñecido polas persoas relacionadas co ensino; e de “Prezi” como exemplo de “Recursos de elaboración de material multimedia”, por poder dar lugar a confusión, xa que a súa finalidade principal é realizar presentacións.
 - Engadido de *Google Keep* como exemplo nas “Ferramentas dixitais para tomar notas”.
 - Distinción entre ámbito formal e informal no bloque de interaccións.
- Agrupamento por temáticas: no cuestionario inicial, no bloque de necesidades de formación os ítems reflectíanse nunha lista continua; posteriormente distinguíronse temáticas seguindo as funcións da Inspección de acordo co artigo 151 da LOE: supervisión e control; avaliación; asesoramento e información.
 - Aumento de ítems sobre motivación extrínseca: engadíronse ítems para medir a motivación extrínseca con respecto ao cuestionario inicial, como “Conseguir que os meus compañeiros me consideren un/unha gran profesional” e “Conseguir que nos centros me consideren un/unha grande inspector/a”.

Tras realizar as modificacións necesarias, realizouse unha proba piloto con esta versión do instrumento.

5.4.2.3. Proba piloto

Seguindo as recomendacións de Creswell (2014), o instrumento debe probarse cunha pequena mostraxe para observar como funcionan as preguntas e os problemas que poden xurdir. É o que se denomina unha proba piloto, que debe aplicarse baixo as mesmas condicións da experiencia posterior real (Ruiz *et al.*, 2018; Soriano, 2014).

Esta proba distribuíuse de maneira electrónica, a través de correo electrónico, no mes de febreiro de 2021. Participaron nela dous inspectores cunha dilatada experiencia na Inspección e unha estreita relación coa universidade. As apreciacións acerca do cuestionario foron poucas: ofreceuse unha proposta de mellora con respecto á expresión das instrucións, en que se pedía máis precisión; outra suxestión foi a de simplificar as preguntas do bloque de actividades, e a partir dunha das respostas modificamos o enunciado do bloque de recursos. Feitas as modificacións pertinentes, adminístrouse a versión definitiva.

5.4.2.4. Administración do cuestionario

A nosa poboación de interese eran os inspectores e as inspectoras de Galicia, setenta e unha persoas actualmente (N= 71). Tratándose dun número abarcable, tentamos acceder a todos eles, dos cales participaron corenta e catro (n=44) (un 62%). Co que se pode considerar que a mostra do estudo proxecta unha boa representatividade da poboación obxectivo cun nivel de confianza do 90% e unha marxe de erro do 10%, de acordo cos datos obtidos utilizando a calculadora de tamaño de mostraxe da plataforma Qualtrics (www.qualtrics.com). Para efectuar os cálculos, a plataforma baséase na seguinte ecuación:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Sendo:

N = total de poboación

Z_{α} = coeficiente de confianza

p = probabilidade a favor

q = probabilidade en contra

e = error de estimación máximo aceptado

O cuestionario distribuíuse a través dun soporte electrónico, mediante o software de administración de enquisas *Google Forms*. Decantámonos por este tipo de formato co obxectivo de chegar a un maior número de participantes e reducir custos (Díaz de Rada, 2012; Fàbregues *et al.*, 2016). A administración do cuestionario abrangueu os meses de marzo, abril e xuño de 2021, e a forma de contactar cos participantes foi a través do correo electrónico.

5.4.2.5. Codificación e análise dos datos

Ao rematar a recollida dos cuestionarios comezouse coa codificación e análise dos datos empregando o programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 27. Para a análise dos datos realizouse unha aproximación descritiva empregando indicadores de tendencia central (media), indicadores de dispersión (mínimo, máximo e desviación típica) e indicadores de distribución (asimetría e curtose) en todas as escalas.

Logo disto os datos foron revisados, extraéronse táboas e gráficos das distintas variables e comezouse a elaboración do informe de investigación.

5.4.3. Fiabilidade e validez cuantitativa

Ao igual que na parte cualitativa, cómpre determinar se os instrumentos que usamos para medir na investigación son axeitados, isto é, se gozan de fiabilidade e validez (Quintanilla *et al.*, 2019), aspectos que desenvolveremos neste punto.

5.4.3.1. Fiabilidade

Como xa vimos, a fiabilidade fai referencia a que o instrumento sexa consistente nas súas medicións (Quintanilla *et al.*, 2019), é dicir, á precisión con que un instrumento mide un determinado aspecto da realidade (Martín, 2011). Segundo Díaz de Rada (2001), a fiabilidade indica “ata que punto os diferentes resultados obtidos polo cuestionario elaborado poden atribuírse a erros do instrumento de medida ou a diferenzas nos suxeitos” (p. 139). Unha alta fiabilidade posibilita que unha investigación poida ser replicada, isto é, que outro/a investigador, utilizando os mesmos procedementos de traballo, poida obter resultados idénticos (Rodríguez *et al.*, 2019).

Existen diferentes métodos para obter o coeficiente de confiabilidade. Porén, de acordo con McMillan e Schumacher (2015), Colmero e Pegalajar (2015) e Hernández-Sampieri e Mendoza (2018), utilizamos o coeficiente alfa de Cronbach.

O coeficiente alfa de Cronbach é unha medida de congruencia interna (McMillan e Schumacher, 2015). Concretamente, mide a confiabilidade do tipo de consistencia interna dunha escala, é dicir, avalía a magnitude en que os ítems dun instrumento están correlacionados (Cortina, 1993). Noutras palabras, indica o grao en que todos os elementos da escala son coherentes entre si (Casas *et al.*, 2003). Segundo DeVellis (2016) e Vaske (2008), nas ciencias sociais considérase aceptable un valor de alfa igual ou superior a 0,65 polo que as escalas empregadas indican índices adecuados de confiabilidade do instrumento.

A continuación, no Cadro 5, presentamos os coeficientes de fiabilidade obtidos para o noso cuestionario.

Cadro 5

Índice de fiabilidade (alfa de Cronbach) das escalas e subescalas do cuestionario

Escalas	Subescalas	Alfa de Cronbach
Bloque I. Escala de aprendizaxe autodirixida	Autoxestión	$\alpha = ,87$
	Desexo de aprender	$\alpha = ,75$
	Autocontrol	$\alpha = ,78$
Bloque II. Motivacións		$\alpha = ,72$
Bloque IV. Necesidades formativas	Supervisión, control e avaliación	$\alpha = ,88$
	Asesoramento e información	$\alpha = ,79$
Bloque V. Actividades		$\alpha = ,81$
Bloque VI. Recursos	Acceso, busca e xestión da información	$\alpha = ,69$
	Creación e edición de contido	$\alpha = ,68$
	Interacción e comunicación	$\alpha = ,68$
Bloque VII. Interaccións	Formais	$\alpha = ,73$
	Informais	$\alpha = ,80$

5.4.3.2. Validez

Como xa dixemos, a validez do instrumento refírese á confianza que podemos ter nel, no sentido de se mide o que se pretende medir, dito doutro xeito, canta máis evidencia de validez ten o instrumento de medición, máis se achegará este a representar as variables que pretende medir (Quintanilla *et al.*, 2019).

Neste estudo prevalece a validez do contido, que se entende como “a correspondencia entre o atributo que se pretende medir e o contido da batería de ítems que compón a escala. Unha escala presenta validez de contido se os ítems que a compoñen son

relevantes e, ademais, representativos do atributo definido” (Prat e Doval, 2005, p.64). A análise da validez do noso instrumento de recollida de datos (na fase cuantitativa) obtívose mediante o xuízo de expertos (Prat e Doval, 2005; Hernández-Sampieri et al., 2014), aspecto explicado polo miúdo no punto 5.4.2.2.

5.5. A ética na investigación

Na tarefa investigadora, quen investiga non se limita a poñer en práctica unha serie de métodos ou técnicas, senón que toma decisións acerca do modo de investigar. As consideracións éticas están, por tanto, presentes cando ten que decidir cales son os comportamentos correctos (Rodríguez et al., 1999). A práctica ética contribúe á calidade da nosa análise. Toda investigación causa algún dano ou supón un custo. Baséase na boa vontade das persoas que permiten acceder á súa vida e prestan o seu tempo. Afortunadamente, a investigación ten moitas facetas positivas. Pode estender a nosa comprensión en aspectos que son beneficiosos para as persoas e a sociedade, e, en particular, pode dar lugar a cambios na práctica e o comportamento que redundan en proveito de todos. A clave para garantir a ética na investigación é minimizar o custo e maximizar o beneficio (Gibbs, 2012).

A ética do/a investigador/a toma especial relevancia na investigación cualitativa porque este/a pode chegar a formar parte da armazón de relacións que se dan no contexto estudado, desenvolver un papel no dito contexto, participar nel e verse afectado/a polos conflitos que xorden nas relacións interpersoais (Rodríguez et al., 1999).

O principio básico de contar co consentimento dos suxeitos que van ser investigados parece aceptarse como un criterio de conduta para os investigadores. Tamén se adoita falar do anonimato dos participantes ou do carácter confidencial dos datos (Rodríguez et al., 1999). A maiores, seguindo a Creswell (2014), Gibbs (2012) e Litchman (2011), enumeramos unha serie de aspectos que se tiveron en conta:

- Non facer dano. É a premisa principal da conduta ética. Os participantes nunha investigación non deben estar envoltos en ningunha situación que os prexudique. Na planificación dun estudo é importante anticipar as repercusións da realización da investigación en certas audiencias.
- Consentimento informado. As persoas que participan nun estudo de investigación deben ser informadas sobre a natureza deste. A súa participación debe

ser vista como unha actividade voluntaria, polo que os suxeitos poden decidir participar ou non, ou ben retractarse da súa participación, sen ser coaccionados a participar de ningunha maneira.

- Evitar enganar aos participantes. Os participantes necesitan saber que están envoltos activamente nunha investigación. Para contrarrestar este problema débese proporcionar instrucións que lles recorden o propósito do estudo.
- Intentar ser neutral. É sinxelo apoiar e aceptar as perspectivas dos participantes e discutir só os resultados positivos ou favorables ás inclinacións dos participantes ou investigadores.
- Respetar a privacidade dos participantes e a confidencialidade dos datos. A calquera persoa que participe nun estudo hai que garantirlle a súa privacidade, polo que a información obtida debe tratarse de maneira confidencial. Consecuentemente, non se debe revelar información que permita identificar o individuo. Neste caso, na fase cualitativa, utilizamos pseudónimos para protexer a identidade dos participantes.
- Non falsificar a autoría, a evidencia, os datos, os achados ou as conclusións. Na interpretación dos datos, os investigadores necesitan proporcionar a información exacta. As prácticas fraudulentas como a supresión, a falsificación ou a invención de achados non se aceptan na comunidade de investigación profesional (Neuman, 2009).
- Non plaxiar. Os investigadores deben citar os traballos doutros autores e recoller as súas referencias.
- A transcripción. No caso das entrevistas débese asegurar que a transcripción sexa o máis fiel posible á conversa orixinal.

Recapitulando

Neste capítulo explicamos todo o desenvolvemento do proceso metodolóxico mediante o enfoque mixto. Como vimos, unha metodoloxía mixta ten moitas vantaxes, como o enriquecemento da mostra (que se mellora ao mesturar os enfoques), unha maior fidelidade dos instrumentos de recolección de datos (ao se certificar que sexan axeitados e

útiles), a integridade do tratamento ou intervención (ao se asegurar a súa confiabilidade) e optimizar significados (ao se facilitar unha maior perspectiva dos datos e consolidar interpretacións e a utilidade dos descubrimentos) (Collins et *al.*,2006).

O proceso de investigación mixto encaixa no modelo DEXPLOS (Hernández-Sampieri et *al.*, 2014a), en que se realiza a parte cualitativa de maneira indutiva mediante un estudo de caso, dun lado, e a parte cuantitativa, do outro, dentro dun deseño non experimental transeccional descritivo. Este tipo de deseños ten como obxectivo indagar a incidencia das modalidades ou os niveis dunha ou máis variables nunha poboación.

Como explicamos, na fase cualitativa fixéronse entrevistas a dous inspectores e unha inspectora cunha ampla experiencia tanto na Inspección como na docencia. Esta parte completouse cun cuestionario, co obxectivo de observar como os elementos analizados na primeira fase se configuraban nunha poboación maior. Así mesmo, o noso estudo cumpre cos estándares de validez e fiabilidade. Concretamente, en cada unha das escalas e subescalas que compoñen o cuestionario obtivemos uns resultados do coeficiente Alfa de Cronbach que a tradición investigadora cataloga como aceptables (DeVellis, 2016; Vaske, 2008).

CAPÍTULO VI



Resultados derivados da
aproximación cualitativa

CAPÍTULO VI. RESULTADOS DERIVADOS DA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

INTRODUCCIÓN.....	247
6.1. INFORMES INDIVIDUAIS DAS PERSOAS PARTICIPANTES	248
6.1.1. INFORME CASO CARMEN.....	248
6.1.1.1. <i>Presentación</i>	249
6.1.1.2. <i>Traxectorias de aprendizaxe</i>	249
6.1.1.3. <i>Mecanismos de aprendizaxe</i>	264
6.1.2. INFORME CASO XACOBÉ	284
6.1.2.1. <i>Presentación</i>	285
6.1.2.2. <i>Traxectorias de aprendizaxe</i>	285
6.1.2.3. <i>Mecanismos de aprendizaxe</i>	302
6.1.3. INFORME CASO ESTEBAN.....	319
6.1.3.1. <i>Presentación</i>	319
6.1.3.2. <i>Traxectorias de aprendizaxe</i>	320
6.1.3.3. <i>Mecanismos de aprendizaxe</i>	333
6.2. INFORME SÍNTESE DOS CASOS.....	347
6.2.1. O DISCORNER POLOS ESCENARIOS: O TRÁNSITO DE ALUMNO A PROFESIONAL	348
6.2.1.1. <i>Os inicios académicos: educación infantil, primaria e secundaria</i>	350
6.2.1.2. <i>A etapa universitaria</i>	353
6.2.1.3. <i>Os inicios laborais</i>	355
6.2.1.4. <i>Como docente</i>	355
6.2.1.5. <i>Como director/a</i>	357
6.2.1.6. <i>Como inspector/a</i>	358
6.2.1.7. <i>Complemento á inspección</i>	368
6.2.2. O PERCORRIDO REALÍZASE ACOMPAÑADO: INFLUENCIAS E RELACIÓNS	369
6.2.2.1. <i>Influencias familiares</i>	370
6.2.2.2. <i>Influencias do profesorado</i>	373
6.2.2.3. <i>Influencias dos compañeiros e amigos</i>	374
6.2.2.4. <i>Relacións</i>	377
6.2.3. A EQUIPAXE: RECURSOS MATERIAIS E TECNOLÓXICOS.....	379
6.2.3.1. <i>Etapa académica</i>	380
6.2.3.2. <i>Etapa laboral</i>	381
6.2.4. A CONFRONTACIÓN ENTRE PENSAR E ACTUAR COMO ESTÍMULO CONTINUO NA APRENDIZAXE PROFESIONAL	384

6.2.4.1. <i>Ao rematar a carreira</i>	384
6.2.4.2. <i>Sobre a inspección</i>	385
6.2.5. SUPERANDO AS PEDRAS NO CAMIÑO: A RESILIENCIA COMO ESTRATEXIA DE DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL	387
6.2.5.1. <i>Como alumno/a</i>	388
6.2.5.2. <i>Como docente e director/a</i>	389
6.2.5.3. <i>Para o acceso á inspección</i>	392
6.2.5.4. <i>Como inspector/a</i>	393
6.2.5.5. <i>Dificultades que observa na dirección e no profesorado</i>	407
6.2.5.6. <i>Dificultades atribuídas ao sexo feminino</i>	409
6.2.6. LUCES E ILUSIÓNS NO PROCESO DE APRENDIZAXE PROFESIONAL: UNHA MIRADA AO PASADO PARA REVISAR O PRESENTE E PROXECTAR O FUTURO.....	411
6.2.6.1. <i>Aprendizaxes, experiencias valiosas, oportunidades e fortalezas</i>	411
6.2.6.2. <i>Motivacións</i>	416
RECAPITULANDO	420

Introdución

Neste apartado, primeiramente, inclúense os informes de investigación individuais dos tres inspectores participantes. Posteriormente, expoñemos un informe síntese que abrangue as perspectivas de todas as persoas entrevistadas no que se sinalan os elementos comúns e discrepantes e mediante o que trataremos de dar resposta as preguntas de investigación formuladas, que son as seguintes:

- Cales son as traxectorias de aprendizaxe dos inspectores de Educación?
- Que influencia tiveron as diferentes interaccións durante a traxectoria vital dos inspectores?
- Que recursos utilizaron os inspectores e as inspectoras nas distintas etapas?
- Que ideas previas tiñan e que realidade se atoparon?
- De que mecanismos de aprendizaxe se valeron para superar as dificultades que se lles presentaron?
- Como valoran a formación e que necesidades atoparon?
- Que aspectos poderíamos resaltar do paso polos distintos contextos dos que son actualmente inspectores de Educación?
- Cales foron as súas motivacións para avanzar no seu desenvolvemento académico e profesional?

Tras a presentación e a xustificación dos testemuños dos inspectores, condensamos as ideas máis salientables e recorrentes que se poden extraer da parte cualitativa.

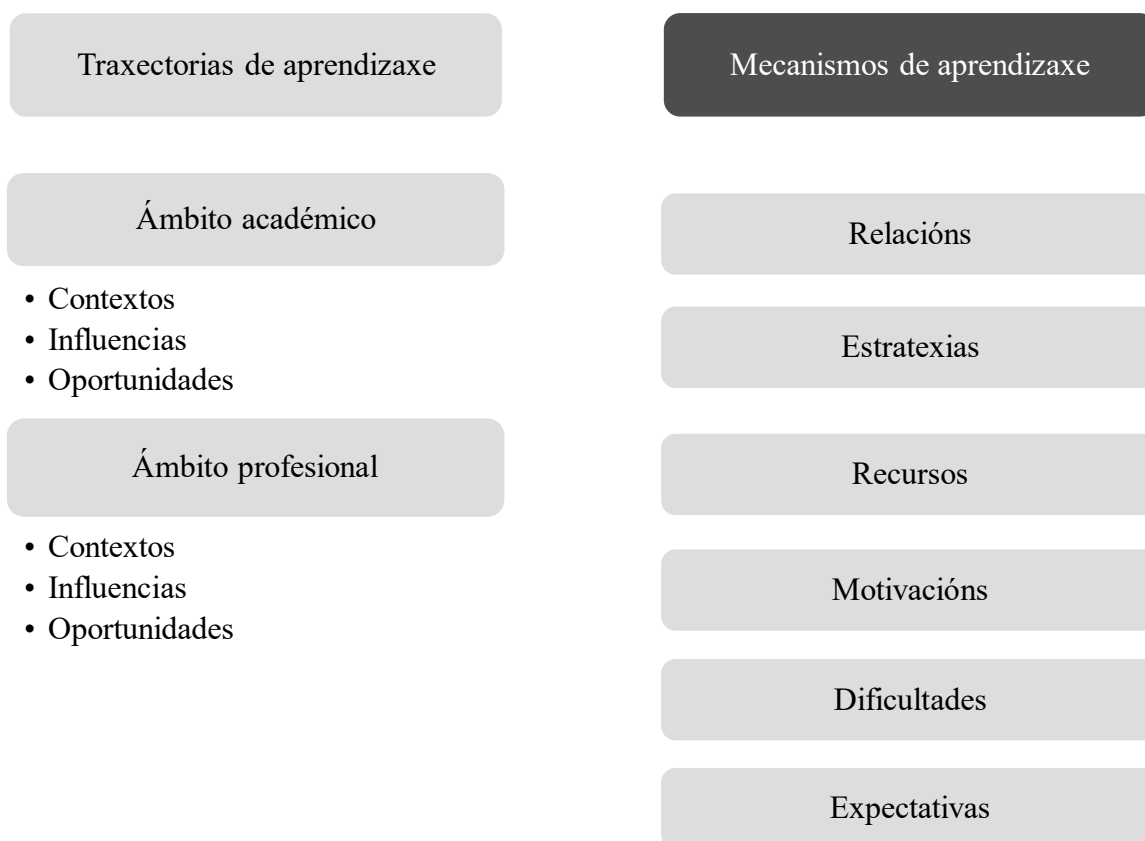
Pretendemos que o lector se poida somerxer nos casos e situarse neles da maneira máis próxima á realidade posible, para iso utilizamos a estratexia de descrición densa (*Thick Description*) descrita por Lincoln e Guba (1985) mediante a que incluimos todos os aspectos necesarios para posibilitar unha interpretación correcta e obxectiva dos resultados, tamén engadindo relatos anecdóticos. A dita formulación reforza un dos principios de rigor da nosa investigación: a transferencia.

6.1. Informes individuais das persoas participantes

A continuación, presentamos os informes individuais da inspectora e dos dous inspectores entrevistados. Como explicamos máis en detalle no punto 5.3.2.3.1. do capítulo anterior a análise xira ao redor de dúas grandes categorías: *Traxectorias de aprendizaxe* e *mecanismos de aprendizaxe*, seguindo o esquema da Figura 15:

Figura 15

Esquema de análise dos casos individuais



6.1.1. Informe caso Carmen

De seguido, incluímos o informe do caso Carmen. Antes de pasar aos dous grandes núcleos de análise comezamos por unha breve presentación da entrevistada. Como xa reflectimos no esquema que se reflectiu na Figura 15, posteriormente centrarémonos nas súas *traxectorias de aprendizaxe* do ámbito académico e no ámbito

profesional e nos contextos, influencias e oportunidades subxacentes a ditos ámbitos. Tras isto focalizarémonos nos *mecanismos de aprendizaxe* incluíndo as relacións que implican, as estratexias para aprender, os recursos materiais e tecnolóxicos, as motivacións, dificultades e expectativas.

6.1.1.1. Presentación

Carmen é a terceira dunha familia de catro irmáns, ten unha irmá e un irmán maior e unha irmá pequena. Comezou a escola aos tres anos e ao pouco xa amosaba predilección polas matemáticas, as que nunca lle causaron dificultade.

Leva 29 anos traballando, dos cales 9 foron dando clase (incluíndo catro de directora) e os restantes 20 como inspectora. Entrou na inspección moi nova, aos 33 anos. Tras vinte anos de traballo a inspección séguea apaixonando e vive o seu traballo con moita ilusión.

6.1.1.2. Traxectorias de aprendizaxe

Como xa dixemos, as traxectorias de aprendizaxe configúrase como un dos dous grandes eixos de análise dentro desta parte cualitativa. A continuación pasamos a describir o ámbito académico e profesional de Carmen abranguendo os contextos, influencias e oportunidades en cada un.

6.1.1.2.1. Ámbito académico

Dentro do ámbito académico analizamos os *contextos* (Etapa de Infantil e Primaria, Educación Secundaria e Bacharelato e Etapa universitaria), as *influencias* (tamén durante as Etapas de Infantil e Primaria, Secundaria e Bacharelato e universidade) e as *oportunidades*.

Contextos

Etapa de Infantil e Primaria

Carmen comezou a súa etapa escolar aos tres ou catro anos “*no es un dato que tenga muy claro*” (C1, 1). Nun colexio preto da súa casa na cidade de A Coruña, na zona da estación de tren. Este colexio no que se podía cursar infantil e primaria era moi

pequeno. Carmen conta que a ela a meteron no primeiro curso de primaria, descoñece a verdadeira explicación: *“a mí me metieron en 1º, no sé porqué (...) Me debieron de ver espabilada o algo (...) no por nada en especial porque en aquel tiempo no te hacían ningún tipo de prueba ni estoy hablando de que fuera superdotada ni nada por el estilo”* (C1, 1-2). O recordo que ten desa época é difuso.

Aos cinco anos incorporouse ás Xesuitinas, un colexio relixioso feminino, xestionado por monxas onde asistía ás clases con nenas da súa idade, xa que, como xa dixemos, anteriormente estivera con compañeiros máis maiores. Carmen estudou co plan do 70, polo que ao que actualmente chamamos Educación Infantil daquela chamábase párvulos. Ela recorda que daquela xa aprendían a ler e que tiñan xogos, afirma que *“tengo muy buen recuerdo”* (C1, 1). O clima de aula en xeral era bo, con aspectos derivados da idade pero cun ambiente bastante san *“yo no tuve clases conflictivas y nos reíamos, bromeábamos y tal”* (C1, 5). As metodoloxías eran absolutamente tradicionais, o profesor chegaba e explicaba, polo que, ao alumno correspondíalle o papel de estudar e facer un exame. De cando en vez encomendábanlles facer algún traballo pero moi pouco. Ela considera que o traballo diario tampouco era demasiado e que ela era moi cumpridora coas tarefas: *“Yo tampoco tenía problemas porque lo llevaba todo hecho”* (C1, 5). Estivo nas Xesuitinas ata rematar a EXB. Tocaba a batería no colexio, en actos como as primeiras comunións: *“sin enseñarme nada me sentaron en la batería a tocar y tocaba la batería en el colegio en las primeras comuniones (...) como tenía ritmo y siempre me gustó la música...”* (C1, 6).

Educación Secundaria e Bacharelato

Carmen cursou BUP (Bacharelato Unificado Polivalente) e COU (Curso de Orientación Universitaria, é dicir, o curso previo á acceder á universidade e onde te preparabas para Selectividade) no colexio Maristas, onde a ensinanza era mixta. Para Carmen foi como comezar de novo porque se produciron dous cambios: mudar de colexio (o que implicaba romper o grupo ao que estaba acostumada e incorporar compañeiros e compañeiras novas) e compartir aula con rapaces: *“ibas a otro colegio y entraban los niños (...) estás acostumbrado a estar siempre con tu grupo y de repente los grupos se deshicieron y nos mezclaron a todos, como la mitad eran gente nueva”* (C1, 5). Academicamente isto non lle influíu: *“mi trayectoria siguió siendo la misma en cuanto a*

resultados, estudio, responsabilidad y demás” (C1, 5). Carmen tomaba os estudos bastante en serio así que non tivo problemas neste aspecto, o feito de que a liña de traballo no colexio Maristas fose similar ao que xa desenvolvera en Xesuitinas tamén lle axudou.

Como actividades extraescolares realizou música no conservatorio. Gustáballe ata que no 3º curso xurdiulle un problema. Ela quería tocar o piano e non dispoñía del e neses momentos non había as cabinas de estudo como as que existen na actualidade nos conservatorios e tivo que deixalo: *“Antes la obligación era hacer dos cursos y en tercero empezabas con el instrumento. Yo pasé a tercero, pero como no tenía instrumento, no tenía opción de empezar”* (C1, 6). Outro dos aspectos que provocaron que abandonase a música foi que así se podería dedicar máis aos estudos aínda que confesa que a música séguela apaixonando e ten esa pequena espiña cravada por non aprender a tocar o piano. Posteriormente conseguiu tocar a guitarra de oído porque súa irmá maior tamén a tocaba, mirando como facía ela e practicando cando ela non estaba: *“cuando se marchaba porque a mí no me la dejaba y ensayaba yo”* (C1, 6).

Tamén facía algo de deporte no colexio como atletismo, voleibol e ballet clásico: *“nada demasiado prolongado en el tiempo, pero siempre estaba haciendo algo”* (C1, 6).

Etapa Universitaria

Comezou a universidade, á que accedeu mediante a proba de selectividade, a punto de cumprir os 18 anos (o seu aniversario é en outubro). No seu primeiro ano na carreira de matemáticas empezaron a carreira arredor de cento vinte alumnos, dos que a metade se foron o primeiro ano: *“Es una carrera con un índice de abandono muy alto”* (C1, 10).

O clima na universidade era estupendo, en quinto de carreira eran soamente vinte e oito nas clases. A metodoloxía continuaba a ser moi tradicional: os profesores chegaban e expoñían o tema mentres que o alumnado collía os apuntes e os estudaba na casa. Tiña moitas clases aínda que había poucas materias: *“Yo tenía en primero, por ejemplo, cuatro asignaturas y de cada una tenía seis horas a la semana 24 horas en total. Pero era todo el profesor allí soltando todo el rollo y tú copiabas (...) con los profesores tenías confianza porque éramos pocos pero no te valoraban nada el trabajo de clase o si vas a clase o no. PL. Era transmisión y nada más”* (C1, 10). Non se facían traballos, como

agora. As tecnoloxías non se utilizaban pero estaban emerxendo. Acabou a carreira seis cursos máis tarde, no ano 1990, porque lle foron quedando materias soltas. Xusto ao rematar, con 23 anos comezou a traballar de profesora interina.

Influencias

Educación Infantil e Primaria

De Educación Infantil e Primaria, Carmen ten moi bo recordo dos profesores e profesoras de Xesuitinas, había monxas e segrares: “*Eran muy cariñosas, casi siempre mujeres*” (C1, 2). Traballaban moito a lectura, a escritura, o cálculo e facían algo de plástica: “*aprendíamos bastante, estaba muy contenta*” (C1, 2).

Destaca a unha profesora que lle deu clase en segundo de primaria e que era “*muy pesada con el cálculo, con las operaciones*” (C1, 8) pero que lle valeu de moito porque lle conferiu moita axilidade, de maneira que nunca tivo problema en matemáticas.

Súa nai e seu pai non a axudaban cos estudos, aínda que súa nai non traballaba fóra da casa non exercía ese apoio. Ela di que lía moito e que ese aspecto si que llo fomentaban: “*No me escatimaban nada en libros de lectura, pero mi madre no se ponía conmigo a enseñarme a leer, ni hacer cuentas, ni deberes. Los tenía que hacer por mi cuenta. (...) ni en aquel momento ni después me miraron si tenía deberes o si los tenía hechos no me tutorizaron nada en ese sentido*” (C1, 2-3). Eran catro irmáns pero andaban “*cada uno a lo suyo*” (C1, 3) e Carmen “*iba por libre absolutamente*” (C1, 2).

Aínda que non fose de maneira directa na aprendizaxe das ensinanzas propiamente escolares, seus irmáns influíron no desenvolvemento das súas competencias e habilidades: “*tener hermanos mayores también influía porque nos hablaban de cosas y me iba quedando con lo que iban diciendo*” (C1, 3). Destaca a seu irmán como compañeiro de xogos varios: boxeo, fútbol, xadrez, Monopoly...

Outro aspecto familiar que ten en conta é que seu pai estudara unha carreira, xa que era veterinario e levábaos con el ás veces na fin de semana. Así vían como traballaba

e contáballe cousas da súa profesión. Carmen insiste en que *“lo que es enseñar y decir vamos a sentarnos a hacer el resto, no lo viví”* (C1, 2-3).

Non valora que nesa etapa as amizades foran moita influencia porque era moi pequena aínda.

Educación Secundaria e Bacharelato

Referíndose a esta etapa, o seu testemuño é similar o da anterior: *“Pues te digo lo mismo de antes. En mi casa no se ocupaban del aprendizaje escolar”* (C1, 7). Aspectos que si lle ensinaron foron relativos ao comportamento, *“pero lo que eran contenidos del colegio y eso nunca se abordaron en casa”* (C1, 7).

Con respecto ás amizades, Carmen confesa que máis que ser influenciada, era ela a que exercía como influencia: *“normalmente estaba con gente que sacaba peores notas y entonces más bien les echaba yo una mano cuando podía (...) me coincidió, que mis amigas iban un poco por detrás”* (C1, 7) entón botáballes unha man cando podía. Reflexionando sobre o tema, considera que non tivo unha gran experiencia de estímulos externos e que foi bastante autodidacta a partir das directrices marcadas polo profesorado: *“Ni por parte de la familia, ni por parte de las amistades me condicionaron, fui yo sola”* (C1, 7).

Tamén recorda contar con algún profesor excelente en matemáticas e física, *“explicaban estupendamente entonces entendías las cosas y... bueno, me ayudaron mucho para después, incluso en la carrera porque... explicaban bien, yo entendía bien las cosas y llegaba al fondo de la cuestión (...) a mí me gustaba saber porqué hacía las cosas y tuve profesores que me lo facilitaron”* (C1, 8).

Etapa Universitaria

En relación con continuar os seus estudos na universidade, a familia si que exerceu como influencia positiva, de feito, non concibía que Carmen estudase COU e se puxera a traballar. Os catro irmáns conseguiron estudar unha carreira.

En concreto, o pai atribuíalle moita relevancia: *“Le daba mucha importancia, él había hecho una carrera en un momento, tras una guerra, él no lo tuvo fácil, eran 9 hermanos y en su casa estudiaron todos los hermanos una carrera con muchísimo*

esfuerzo” (C1, 9). Seu pai sempre lles inculcou o valor do esforzo co obxectivo de asegurar unha boa calidade de vida dicíndolle que *“El que no trabaja de joven, trabaja más de mayor”* (C1, 9) ou *“esfuérsate ahora y luego vivirás más cómodo y te será más fácil”* (C1, 9).

Carmen non contemplaba outra opción máis que facer unha carreira: *“Yo iba a hacer una carrera sí o sí (...) Yo tenía mucho amor propio, era de sobresalientes (...) Me veía capaz de hacerlo y me parecía la salida más cómoda”* (C1, 9).

A elección da carreira foi *“por descarte”* (C1, 9). Carmen tiña claro que ela quería ir por ciencias. Na súa casa querían que fixese medicina, pero non a fixo por rebeldía. Tamén pensou en bioloxía, pero iso non lle acababa de convencer, sentía máis atracción pola parte numérica e por iso pensou en arquitectura, enxeñería, física... Finalmente considerou que o que máis lle gustaba era matemáticas e iso fixo. Tampouco se abafou co tema, nin se deu moita présa, xa que antes case ningunha carreira tiña limitación para entrar, a excepción de medicina.

Foi a primeira da súa familia en estudar matemáticas pero si que recorda que foi animada por unha profesora do instituto, en concreto a que tivera en primeiro de bacharelato que lle dicía: *“Haz matemáticas, es lo tuyo, que se te dan estupendamente”* (C1, 9). En segundo tivo unha mala profesora, segundo as súas propias palabras, pero ela seguiu adorando as matemáticas. Producíanlle moita curiosidade. Tamén se informou falando con xente, como un amigo da súa irmá maior que tamén as estaba estudando: *“Hablé con él un día, me estuvo contando y bueno me animé”* (C1, 9).

Nese momento xa valorou a ensinanza como unha das posibles saídas: *“no me disgustaba ser profesora porque a mí me gustaba enseñar y entonces... pero no era una vocación que tuve desde pequeña, la elegí con la selectividad aprobada”* (C1, 9).

Actualmente aínda cavila sobre o tema, xa que, hai un montón de profesións que a apaixonan e ten moitos intereses: *“Me hubiera gustado ser médico, me encantaría ser abogada o... pero tampoco creo que me haya equivocado porque me encanta lo que hago. El problema es que me gustan muchas cosas, ¿sabes? Pero no creo que me haya equivocado al elegir camino y además el mundo de la educación me gusta mucho. A lo*

mejor era igual de feliz o más haciendo otra cosa, pero en principio creo que elegí bien” (C1, 9).

Aínda que, como xa dixemos, a familia animouna a realizar os estudos universitarios, durante o discorrer da carreira deixou de influír nela: *“En ese momento la familia cero ya, porque eran unos niveles muy altos y aparte yo estaba en Santiago así que venías los fines de semana de vez en cuando”* (C1, 11). Nestes momentos destaca a influencia das amizades, mesmo viviu con compañeiros da carreira de matemáticas cos que compartía intereses: *“Estabas muy a gusto porque tenías gente con la que hablar de lo tuyo porque de matemáticas se puede hablar con poca gente”* (C1, 11). Tamén lle aportaba bastante o feito de estudar xuntas.

Sobre a vida na universidade engade que *“que hay que vivirla fuera de casa por qué te aporta muchas cosas no sólo de la carrera”* (C1, 11), recomendación que fai aos seus fillos como forma de aprender a xestionar a vida.

Oportunidades

Como oportunidades de aprendizaxe vinculadas ao ámbito académico destacan as características persoais de Carmen e a amplitude da súa familia. Pola contra, non relaciona ningún aspecto da aprendizaxe coas actividades extraescolares, aspecto que detallaremos no discorrer deste apartado, no cal tamén analizamos as aprendizaxes que considera como valiosas da etapa de secundaria e da universidade.

Dentro das experiencias relevantes na Etapa de Educación Infantil e Primaria, fóra do ámbito escolar, destaca a lectura como fonte de coñecementos, actividade á que sempre lle dedicou tempo: *“me gustó mucho siempre leer, leía muchísimo de pequeña”* (C1, 3). Tamén lle gustaba moito aprender, e isto sumado ás características da personalidade coas que se define: observadora, curiosa e con interese (incluso se describe como moi preguntona) favorecían a súa aprendizaxe.

No colexio tiña moi boa relación coas compañeiras porque sempre foi moi sociable. Cóntanos que incluso nesas idades tan temperás dicían que era bastante líder. Exerceu como delegada da clase e sempre tivo moita presenza nas actividades do centro e as clases, ofrecíase para todo, mesmo para facer de Virxe María no Belén do colexio

Xesuitinas. Na actualidade, considérase unha persoa moi aberta e a que non lle custa nada iniciar unha conversación, di que *“la gente que trabaja conmigo dice que soy una persona cercana que hablo mucho y doy confianza”* (C1, 4). Estas valoracións asóciaas ao seu ámbito familiar.

Con respecto a isto, sinala que as súas familias, tanto materna como paterna, eran enormes, no caso de súa nai eran sete e no de seu pai nove e *“a esas edades con lo que más te relacionas es con el ámbito familiar y entonces, bueno, pues tenía relación con muchísimas personas y bueno, me gustaba estar con la gente mayor también, los escuchaba”* (C1, 3).

Pedímoslle que pense que aspectos desa etapa poderían derivar no seu desenvolvemento profesional actual e incide na importancia de provir dunha familia tan extensa: *“el trato con mucha gente de familias tan amplias, a parte de que no soy tímida me ayudó mucho, yo siempre hablé con mucha gente además a la gente mayor le resultaba simpática (risas), decían que tenía ocurrencias así que les gustaba mucho estar conmigo”* (C1, 4).

Non cre que as actividades extraescolares tiveran especial relación co aprendizaxe. Fai referencia ao deporte sobre o que di que *“no me aportó gran cosa”* (C1, 7) ao estudar matemáticas eran camiños paralelos.

Como aprendizaxes valiosos da etapa de Secundaria e Bacharelato selecciona o feito de que incidisen na lectura, escritura e na redacción porque lle proporcionaron instrumentos que lle posibilitaron éxito en niveis máis altos. Na facultade, como aprendizaxes relevantes sinala aprender a facer as cousas por si mesma aínda que lle levase moito tempo: *“el escornarme para entender las cosas yo creo que eso fue lo más... verte delante del folio y estar 20000 horas porque a veces con lo que te explicaban no te llegaba. pues bueno, verte con las cosas delante y tener que descifrar todo aquel jeroglífico que era terrible y hacer las cosas por ti mismo y eso bueno... lo que dicen ahora de aprender a aprender pues esa es la destreza más grande que yo adquirí. Conseguí encontrar una forma de aprender lo que sea. Me da igual que sea matemáticas que cualquier otra cosa. Me enfrento a lo que sea e intento buscar el porqué”* (C1, 11).

6.1.1.2.2. Ámbito profesional

Dentro do ámbito profesional analizamos os *contextos* (como docente, directora e inspectora, dedicándolle un punto ás funcións da inspección), as *influencias* e as *oportunidades*.

Contextos

Contexto como docente

Antes de rematar a carreira ela impartía clases particulares, xa desde o primeiro curso: “*siempre fui una persona que me apetecía ganarme mi sueldo*” (C1, 13). En primeiro de carreira dáballe clase a nenos pequenos e posteriormente foi subindo de niveis, polo que, en segundo e terceiro xa impartía en bacharelato e en cuarto e quinto daba clase a xente doutras facultades.

Ao acabar a carreira ela buscaba un traballo máis serio. Ofrecéronlle a ensinanza que realmente si que lle gustaba, parecíalle un camiño moi interesante e unha carreira na que podía crecer. Non quixo estudar nada máis porque logo se puxo coa oposición para docente de Secundaria e posteriormente coa oposición a inspección.

Como docente entrou directamente en 1990 como interina, sen opositar, nese momento as oposicións estaban “conxeladas”. Destinárona ao Grove e viviuno con moita ilusión porque era moi nova e xa estaba traballando. Os seus alumnos ao final de ese curso preguntáranlle se era o seu primeiro ano impartindo clase e recoñecéronlle que se lle notara moito o primeiro día. Tiña boa relación co alumnado debido a que a súa idade era próxima: “*Yo me veía muy cerca de ellos, eran niños de 15, 16, 17. Yo tenía 24...*” (C2, 15). Esta experiencia supúxolle moita responsabilidade ao par que satisfacción porque se integrou moi ben no claustro. Ata que se presentou á oposición, en 1994, estivo en distintos institutos.

Contexto como directora

Con 28 anos ofreceuse para exercer de directora nun instituto de nova creación porque ademais de gustarlle a docencia tiña interese pola organización e pola normativa

e apetecíalle dirixir un centro. Así describe esta experiencia: *“Fue una experiencia preciosa, partir de cero absoluto, porque claro, cuando un centro ya está funcionando con la inercia ya llega, pero allí había que hacerlo todo y... aprendí muchísimo. Fue muy bonita la experiencia, fue como tener un hijo, un hijo profesional”* (C2, 16).

Contexto como inspectora

Carmen leva vinte anos traballando como inspectora. Dentro deses anos, tres foron como inspectora xefa na provincia de Lugo, posto que deixou para virse a Coruña.

O traballo como inspectora é totalmente variado, nada monótono porque *“no hay dos días iguales. Hay días de despacho, aburridos de hacer informes de trámite. Hay días que te surge un problema muy grave y lo tienes que arreglar y... tienes visitas de ciudadanos”* (C2, 22). Con respecto ás visitas hai unha situación reiterada que é que acoden a ela para *“contar sus penas”* (C2, 22), chegando a considerar que nos seu traballo en ocasións exerce funcións de psicóloga, tendo que escoitar a esas persoas e *“hacer un poco de terapia”* (C2, 22).

Agora mesmo encárgase de aproximadamente vinte e dous centros, con cadansúas peculiaridades e problemáticas polo que outra característica que define o seu traballo é sobresaltado. Pode estar facendo algunha tarefa tranquilamente, chámana e tense que poñer con algo urxente, co que ten que cambiar a súa planificación. A parte do traballo no despacho, ás veces realiza tarefas na casa, como realizar informes, así pode facelos sen interrupcións.

Outro aspecto que cualifica como moi bo do seu traballo é que cada cinco anos cambian de zona: *“es como empezar un trabajo nuevo. Este año en enero cambiamos y con esto del confinamiento pues yo por ejemplo hubo algún centro al que solo había ido una vez (...) Pero bueno, hemos estado en contacto continuamente por medio telefónico y por correo electrónico todo este tiempo”* (C2, 21).

O que máis a satisfai do seu traballo é axudar ás persoas: pais, profesores, alumnos... *“Poner a su disposición mis conocimientos, mi experiencia”* (C2, 23), asesoralos e buscar solución aos problemas que lle presentan.

Pola contra, o aspecto máis molesto é facer os informes automáticos: *“Un corta y pega, le quitas el nombre y le pones otro”* (C2, 23). Cre que cos medios que existen hoxe en día hai moitísimas cousas que poderían evitar: *“No es ni siquiera burocracia, son trámites que se podrían simplificar y que me resultan más aburridos”*(C2, 23).

Un dos seus puntos fortes no traballo é o coñecemento da normativa: *“No tengo porqué esconderlo, sé muchísima normativa, porque estoy estudiando siempre”* (C2, 23). Carmen incluso revisa leis de outras comunidades para ver como están e o que fan, cando sae algo novo léeo e trata de memorizalo, tamén porque prepara opositores e ten que ser responsable.

Outra das súas fortalezas é a confianza e a seguridade que desprende: *“Me pueden contar lo que sea, que yo no me escandalizo, ni les riño, ni me pongo histérica”* (C2, 23). Estes aspectos cóntanolos a partir do *feedback* que recibe por parte dos directores dos centros educativos cos que traballa. De feito, os directores de zona que deixou a finais do curso pasado, organizáronlle unha comida de despedida, que foi moi sorprendente e emocionante para ela: *“me emocioné muchísimo porque nunca me había pasado”* (C2, 23). No confinamento incluso a chamou algún director da zona que tiña asignada anteriormente, polo que si que cre o que lle din de que é unha persoa próxima.

Como punto frouxo destaca a súa tendencia á procrastinación: *“hay cosas que se me... luego me pongo a hacerlas y no me importa pero no sé por qué hay cosas que las paso siempre para el final y luego me empiezo a agobiar”* (C2, 23). Xustifica este comportamento dicindo que pode suceder por terlle manía ao tema en concreto que está tratando pero dáse conta de que realmente son aspectos que ten que acabar facendo igual entón pregúntase a si mesma: *“¿Por qué no te lo sacas del medio?”* (C2, 23). Recoñece que non o pode evitar e que cae unha e outra vez e que pode ter consecuencias negativas como tardar en contestarlle a algunha persoa máis do que le gustaría porque lle da prioridade a outras cousas que lle gustan máis.

Outra das súas virtudes podería ser a paciencia, só rota polo *“cariz que está tomando la gente últimamente”* (C2, 24). Observa unha carencia no respecto ao profesorado ao que culpabilizan de todos os problemas que lle acontecen aos fillos (sendo unha queixa recorrente que o profesorado non o motiva), sobre o que cre que ao mellor o

que acontece é que: *“a lo mejor a su hijo no se le puede motivar con nada, a lo mejor está muy maleducado, muy consentido”* (C2, 24).

Para que teñamos unha idea máis vívida das situacións coas que ten que lidar como inspectora cóntanos dúas anécdotas de familias que foron a xunto dela a queixarse de situacións acontecidas durante o período do comedor. Unha na que unha señora se presentou á inspección para queixarse de que a súa filla era acosada por unha profesora no centro porque no comedor obrigábaa a comer pera. Carmen contestoulle que non tiña nada que facer, que se non lle gustaba que á súa filla se lle mandase come pera que non a mande ao comedor e que non cría que se puidese dicir que un neno estaba acosado por mandarlle comer unha sobremesa, ademais tratándose de froita. Outra das protestas sobre o comedor fíxoas a nai doutro neno porque o compañeiro lle comera o flan. Carmen, perplexa, entre enfado e risa, non sabía como actuar, se baixar ao supermercado a comprarlle un paquete de flanes ou poñerse seria e dicirlle que non se pode vir a molestar a unha persoa por esa parvada. Afirma que *“esto es muy exagerado, pero te puede dar una idea de hacia donde van las cosas”* (C2, 24).

Di contundentemente: *“No estamos para eso (...) Es que llegó un momento en el que... o sea, la gente iba a inspección con unas cosas... que no son de inspección”* (C2, 24) e considera que iso *“non está nas súas funcións”* porque *“a final, a mí me pagan los españoles. Y que me estén pagando para estar escuchando sandeces, mientras puedo estar en otras cosas”* (C2, 24). Agora coa COVID cre que o acceso de persoas con situacións irrelevantes ou que non son propias da inspección pódese filtrar en certa maneira, xa que se estableceu un protocolo no cal as visitas a inspección deben ser con cita previa, xustificando os motivos e, a partir de aí, o inspector ou inspectora valora se recibe a esa persoa ou non.

Funcións inspectoras

Carmen explícanos como realiza a función de *“Supervisar e controlar, dende o punto de vista pedagógico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, así como os programas que neles inciden”* (art. 151, LOE). Resulta que desde fai doce anos (aproximadamente) comezáronse a fixar unha serie de protocolos en relación á revisión dos documentos do centro porque era moi anárquico. É dicir, cada inspector actuaba por conta propia e dentro da documentación pedagóxica-organizativa que todos os centros

deben ter (programacións, proxecto educativo, plan lector, NOF, Plan de Convivencia, Plan de Igualdade...) revisaba o que lle parecía e nin sequera informaba. Por iso xurdiron uns modelos de informes de supervisión de cada un deses documentos obrigatorios. Desta maneira a tarefa era moito máis sinxela porque se controla todo desde o portal de inspección.

Non recibiron formación ao respecto porque *“si tu sabes lo que tiene que tener es muy sencillo”* (C2, 29). *“La normativa la conoces, lo único al principio que nos formaran en el manejo del programa, cómo subir las cosas y tal pero no necesitamos, no necesitamos formación”* (C2, 29).

A valoración da función *“Supervisar a práctica docente e a función directiva e colaborar na súa mellora continua”* (art. 151, LOE) é deficitaria por falta de tempo. Mesmo *“los inspectores han dejado de entrar en las aulas”* (C2, 29), xa que, a excepción de denuncias cara algún docente é moi raro que entren na aula, *“no te da tiempo”* (C2, 30).

Considera que os inspectores e inspectoras teñen unha idea moi clara da práctica da función directiva, xa que o seu cumprimento avalíase permanentemente aínda que non sempre queda rexistrado por escrito. Refírese a que os directores manden os documentos que se lle requiren e que teñan coñecementos sobre eles. En ocasións, Carmen detecta erros dos directores e directoras só falando con eles: *“porque te pregunta y al hacerte la pregunta te das cuenta de que lo está haciendo mal”* (C2, 30). Estes aspectos téñense en conta á hora da renovación do cargo: *“tú sabes que los directores pueden pedir la prórroga, ahí llevan un informe nuestro, ahí puedes plasmar si ves que un director no... puedes hacer un informe negativo”* (C2, 29).

Para o desenvolvemento desta función como Carmen xa exercera como directora coñecía perfectamente os quefaceres dun director nun centro porque xa o vivira. Aínda que as funcións aparecen na lexislación ata o momento de sentir na súa pel o que era o traballo como directora non era moi consciente: *“Me parecía un señor que me convocaba a los claustros y al que tenía que pedir permiso si tenía que ir al médico y bueno, como pasé por muchos centros los había más cercanos o menos pero tampoco sabías muy bien lo que hacía en su despacho y cuando pasas por ahí, pues, como lo has vivido, lo mejor*

es tener la experiencia” (C2, 30) polo que pode entender que persoas que non desempeñasen ese posto de traballo necesiten formación ao respecto.

Para desenvolver a función de *“Participar na avaliación do sistema educativo e dos elementos que o integran”* (art. 151, LOE) os inspectores e inspectoras participan en todas as avaliacións externas (feitas pola Consellería, Ministerio ou outros organismos). Di que *“en la teoría participamos en las evaluaciones de Primaria, en 3º e 6º”* (C2, 31). Nestas avaliacións participan só no sentido de ver que resultados dan como comunidade autónoma. Concretamente, Carmen participa nun grupo de traballo para a ABAU, as probas de acceso á universidade. Ela acude aos propios exames a vixiar, corrixe e ve os resultados. Tampouco tivo dificultades para esa función porque eles non elaboran a proba, só analizan os resultados.

A función *“Velar polo cumprimento nos centros educativos das leis, regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten ao sistema educativo”* (art. 151, LOE) faise constantemente. Aquí identifica a necesidade de formación sobre todo para aspectos xurídicos. De feito, en ocasións, impárteles formación un fiscal de menores, explicándolles aspectos que implican un compoñente xurídico moi profundo, a pesar disto, cre que se necesita moita concreción no ámbito educativo (fai referencia á lei do menor, por temas relacionadas co absentismo, e a lei de procedemento administrativo como outra lei á que acode constantemente). En xeral, nos aspectos legislativos confesa que *“ahí estamos permanentemente con necesidades formativas porque para hacer que se cumplan las leyes, tenemos que conocer todos los intrínquilis, conocer la mayor casuística posible”* (C2, 32).

A función de *“Velar polo cumprimento e aplicación dos principios e valores recollidos nesta Lei, incluídos os destinados a fomentar a igualdade real entre homes e mulleres”* (art. 151, LOE) realízana supervisando se o plan de igualdade dos centros estaba feito ou non. Cre que o tema da igualdade é moi complicado e que realmente só interveñen se hai algunha conduta claramente machista ou discriminatoria. En relación a isto, reflexiona moi criticamente sobre o traballo da igualdade nos centros: *“Porque los niños hagan un mural que ponga ‘Todos somos iguales’ no vamos a conseguir nada”* (C2, 32).

A función de *“Asesorar, orientar e informar aos distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas”* (art. 151, LOE) faise constantemente. Os membros da comunidade educativa acoden a ela con preguntas todos os días (familias, profesorado e, sobre todo, equipos directivos). Precisan formación cando sae algún plan ou programa novo. Nesas circunstancias teñen unha xornada de formación onde analizan os novos documentos, coméntano cos compañeiros e reciben instrucións: *“a veces la ley no lo contempla todo (...) y ahí si que necesitamos formación, para poder asesorar nosotros después”* (C2, 33). É dicir, na liña contemplada anteriormente, que en ocasións necesitan un experto que lles concrete e explique.

“Emitir os informes solicitados polas administracións educativas respectivas ou que se deriven do coñecemento da realidade propio da inspección educativa, a través das canles regulamentarias”(art. 151, LOE) tamén é unha acción desenvolvida moi frecuentemente, xa que lle requiren moita información por diversas vías (por parte dos centros, do xefe territorial, pais...). Explica que hai moitos procedementos que demandan un informe técnico. Por exemplo, se un centro se equivoca ao elixir o libro de texto e ao cabo de tres anos pide o cambio pois tes que facer un informe; para flexibilizar en infantil por necesidades educativas especiais tamén, ao igual que nunha reclamación de notas. Aínda que despois os que deciden son o Xefe Territorial ou a Dirección Xeral, segundo o caso.

Para a elaboración da maioría destes informes existen modelos estándar, para os informes libres non lles deron ningún curso específico, nin sequera de linguaxe administrativo: *“Yo nunca recibí formación sobre elaboración de informes”* (C2, 35).

Dentro de *“Calquera outras que lles sexan atribuídas polas Administracións Educativas, dentro do ámbito das súas competencias”* (art. 151, LOE) desenvólvense tarefas variadas: *“cuando hay un fuego, nos llaman a nosotros”* (C2, 35). Requiren aos inspectores cando a Consellería precisa información para cuestión variadas como saber cantos conserxes e cales residan nas vivendas habilitadas para eles, cantos profesores fixeron folga ou facer unha valoración do funcionamento dos comedores.

Influencias

Non se detectan influencias no discorrer da súa vida laboral. Só que nos seus primeiros anos como inspectora axudábanlle moito os compañeiros, que eran excelentes e sempre lle resolvían as dúbidas que podía ter.

Oportunidades

Como resume das oportunidades que lle xurdiron durante o transcurso dos distintos contextos laborais destacamos o feito de comezar a traballar como interina na docencia tan rapidamente, sen pasar previamente pola oposición, feito que se repetiu cando comezou a traballar como inspectora. Evidentemente, son feitos alleos a ela, xa que foron provocados pola falta de persoal e porque non se estaban realizando exames de acceso pero que resaltamos como sucesos que lle axudaron a mellorar e a aprender, así como enfrontarse a dirixir un centro de nova creación.

Outra labor que exerce é a de ser preparadora de oposicións e de relatora. En concreto, durante o curso 2019/2020, Carmen impartiu varias formacións. Unha delas foi en relación a unas xornadas para os profesores en prácticas. O título do seu relatorio era: Accións a desenvolver na fase de prácticas, é dicir, o que teñen que facer durante esta fase. Tamén deu unha de comedores escolares e outra de transporte escolar. Carmen di: *“solo me llaman para las más feas, porque yo les digo a todo que sí”* (C3, 44). A última que realizou estaba prevista que fose presencial pero non puido ser pola situación provocada polo COVID. A temática era a seguridade e Carmen enfocouna desde todos os ámbitos da seguridade que puido, desde riscos laborais ata seguridade na rede. Confesa que tivo que estudar moito porque non sabía nada diso pero non tivo problema porque *“me gusta saber de todo”* (C3, 44). Resolveu a situación realizando unha presentación con moito contido para que se entendese ben porque non se fixo telemáticamente.

6.1.1.3. Mecanismos de aprendizaxe

Como xa dixemos, os mecanismos de aprendizaxe configúranse como un dos dous núcleos de análise dentro da fase cualitativa. Dentro dos mecanismos incluímos as

relacións que se establecen arredor da profesión, as *estratexias para aprender* das que se valeu Carmen durante o transcurso de distintas etapas (escolar, universitaria, como docente, como directora e como inspectora) os *recursos* materiais e tecnolóxicos dos que dispuxo e dispón na actualidade, as súas *motivacións* (para exercer como docente, para acceder á inspección, para futuros inspectores e para formarse), *dificultades* (como docente, como inspectora, que observa nos directores e nos profesores, atribuídas ao sexo feminino) e *expectativas* (ao rematar a carreira e sobre a inspección).

6.1.1.3.1. Relacións

Neste punto, explicamos brevemente como se estableceron as relacións de Carmen cos alumnos na súa etapa docente e coa comunidade educativa como inspectora.

Como docente de instituto Carmen di que a súa relación cos alumnos sempre foi boa: *“tengo un carácter bastante estable, entonces la relación con los alumnos siempre fue buena. Yo, aunque esté sufriendo no me lo notan, no quiero, no llevo el mal humor a mi trabajo. Si estoy de mal humor, me lo guardo”* (C2, 17). Os seus alumnos e alumnas tiñan bo comportamento e non tivo conflitos nin coas familias nin con outros compañeiros.

Como inspectora, as súas relacións profesionais e persoais seguen a ser satisfactorias.

Carmen di que cos alumnos se relacionan pouco porque son menores na súa maioría entón aos que se dirixe á inspección é os pais. Nas visitas aos centros normalmente están cos profesores e cos equipos directivos, cre que *“no tiene sentido ir a un aula: ¿Qué tal con los profesores?”* (C2, 25). Di que no caso de ter algún problema poden falar co delegado da clase, no caso de Secundaria, ou comunicarllo ás familias.

Coas familias a relación en xeral é boa, *“con los padres razonables”* (C2, 25), matiza; xa que hai proxenitores cos que resulta máis difícil porque queren ter a razón e non a teñen, ou casos nos que os pais tratan aos profesores de maneira inxusta e iso non se pode tolerar.

O trato co equipo directivo é boísimo. Di que cos directores se sinte moi cómoda e que se gañou a súa confianza: *“he conseguido que confíen en mí, que me llaman a todas horas”* (C2, 21). Cos profesores en xeral tamén ten boa relación, aínda que sempre hai excepcións: *“menos a los que hay que echarles la bronca, a los que no les resultará muy simpática”* (C2, 25). Ela valora a súa relación con eles, o problema xurde cando hai algún que non cumpre coas súas funcións, ela ten a obriga de modificar ese aspecto e non a todo o mundo lle gusta que lle corrixan.

6.1.1.3.2. Estratexias para aprender

Neste punto reflectimos as estratexias das que se valeu Carmen para aprender durante o transcurso de distintas etapas (escolar, universitaria, como docente, como directora e como inspectora).

Estratexias de aprendizaxe durante a Etapa Escolar

A súa estratexia de aprendizaxe en Infantil e Primaria era basicamente *“hacer lo que me mandaban”* (C1, 3). Tampouco tiña problema en entender as cousas porque era bastante esperta, levaba o ritmo moi ben e non lle prestaban unha atención especial. Era moi disciplinada e responsable, seguía as directrices do profesorado e facía os deberes ela soa, sen axuda.

En Secundaria e Bacharelato tampouco tivo dificultades porque tiña gran habilidade para o cálculo. Destaca a súa facilidade para as matemáticas e o seu interese por elas: *“Para mí era como un juego, era divertidísimo hacer ejercicios de matemáticas y resolver problemas”* (C1, 7). Outro aspecto inherente a estes cursos era a memorización, aínda que a ela gustáballe entender as cousas: *“no era, me lo chapo, lo repito y lo suelto (...) No era de mirar una cosa y dejarla sin entender. Necesitaba tiempo y se lo dedicaba”* (C1, 7).

Como aspectos que puidesen derivar da Etapa de Secundaria e Bacharelato no seu desenvolvemento profesional actual fai fincapé na relación persoal (igual que na primeira

etapa), sobre o que di que *“siempre me resultó fácil”* (C1, 8). Tamén considera que sempre tivo boa expresión escrita posiblemente derivado do seu interese polo hábito lector. Esta é unha habilidade moi beneficiosa para o seu traballo actual: *“incidían bastante en que redactaras bien y en que escribieses con corrección y eso ahora me ayuda porque cuando tengo que hacer un informe pues lógicamente la expresión es importante”* (C1, 8).

Cre, tamén, que cando ela estudaba se daban menos contidos pero traballaban máis cada cousa e iso *“al final te da instrumentos para aprender después cuando eres mayor”* (C1, 13). Agora teñen moitas materias, en 3º da ESO teñen trece e ela considera que sería máis produtivo ter menos: *“yo soy de la opinión de que el que mucho abarca... das muchas cosas por encima pero no afianzas los conocimientos. Yo llegué a bachillerato sabiendo perfectamente lo que era una fracción. Yo cuando daba clase me daba cuenta de que los niños no entendían el concepto de fracción y ya habían dado la ecuación. Repiten lo mismo 20 veces, pero nunca lo aprenden porque no entienden y eso es porque se da demasiado. Yo creo que se debería dar menos, pero con más aprendizaje, creo que es lo que está fallando”* (C1, 13).

Estratexias de aprendizaxe durante a Etapa Universitaria

Reflexionando sobre aspectos do pasado vinculados co seu traballo actual cre que *“lo que más me ayuda es haber estudiado matemáticas”* (C1, 8). Explica que na carreira de matemáticas aprenden a resolver problemas e buscan continuamente solucións alternativas: *“estás siempre resolviendo problemas, al final tu cabeza está preparada para resolver problemas, estás entrenada para eso y entonces, analizo mucho todas las posibilidades (...) entonces, los matemáticos al final tenemos una cabeza ágil. Estamos acostumbrados a resolver problemas y buscar la solución menos mala, y eso me ayuda muchísimo en mi trabajo de inspectora, muchísimo”* (C1, 8), do mesmo xeito que acontece na inspección: *“En la inspección te presentan problemas todos los días y hay que intentar ayudar a los profesores y a los equipos directivos a resolverlos (...) intento dar una solución siempre a las cuestiones que se me plantean, desde luego, dentro de la legalidad. Lo cierto es que muchas veces me llaman para pedirme consejo, no para pedirme que les expliquen en que ley está”* (C1, 12). Os equipos directivos dos centros

que ten asignados valóranas positivamente porque Carmen dálles ideas para resolver os problemas.

A outro aspecto para o que lle serviu a carreira de matemáticas é “*para ser sintética*” (C1, 12). Desenvolve esta afirmación dicindo que “*los matemáticos somos muy... no ponemos una palabra de más, ni una de menos. entonces mis informes son claros, breves, no les falta lo que tienen que tener, pero no son de estos que te aburres leyendo 40 páginas*” (C1, 12). Describe os seus informes como moi relacionados e esfarelados, cunha conclusión sempre ao final. Critica a compañeiros que fan informes pero que non dan un ditame ao final porque para ela iso é impensable: “*Yo siempre doy un dictamen: dicho todo esto yo creo que hay que hacer esto. Después mi jefe hace lo que quiere, por supuesto, no es vinculante, pero yo siempre le doy mi opinión técnica*” (C1, 12).

Na facultade, a parte da educación formal, só acudiu en quinto a un congreso de tres días que organizaba a facultade, ao cal se anotou para ampliar o seu currículo e conseguir puntuación para o apartado correspondente na oposición.

Estratexias de aprendizaxe como docente

Como docente, de maneira autodidacta, buscou o xeito que lle parecía mellor para transmitir as cousas, pero como tiña os coñecementos se alguén non entendía ela era capaz de explicarllo de varias maneiras, coas súas “*dotes de docente innatas*” (C1, 14). Aínda que tamén cre que non todo o mundo ten a habilidade de transmitir e que saber explicarse é independente de ter sabedoría: “*hay gente que sabe mucho y no sabe explicarse*” (C1, 14).

Reflexiona sobre a ensinanza actual e considera que o que se debe buscar é un termo medio: “*no es bueno ni lo de antes ni lo de ahora*” (C1, 13). Di isto porque a súa filla estuda maxisterio e considera que actualmente se imparten moitas materias de didáctica sen adquirir os contidos previamente: “*está todo el rato en la carrera estudiando cómo enseñar y yo parto de una base: si yo no sé algo no lo puedo enseñar por mucha didáctica y mucha metodología que tengas. Si yo no tengo los conocimientos, no los*

puedo transmitir” (C1, 13). Carmen insiste en comezar por ter os contidos e despois dotarse de recursos para transmitilos. A ela faltoulle esa formación: “*A mí por exemplo me faltó esa parte. A mí nunca me enseñaron. A mí me soltaron en un aula y hasta hoy. Di clase 9 años y sigo dando clase*” (C1, 14), xa que, tamén é preparadora opositores de inspección.

Estratexias de aprendizaxe como directora

Cando comezou como directora non sabía nada sobre normativa pero aprendeu. Funcionaba a partir da resolución de problemas “*sobre la marcha. Sin ideas previas porque no las tenía. Pero tampoco tenía tiempo a estudiarlo demasiado así que iba resolviendo*” (C2, 18).

Como directora asistiu a formación de equipos directivos: “*Pero no cosas como las que hay ahora, cosas mucho mas puntuales*” (C3, 40).

Estratexias de aprendizaxe como inspectora

A súa experiencia ao comezar como inspectora foi que non era moi consciente e estaba bastante perdida. Confesa que entrou “*sin tener ni idea, sin saber como hacer un informe ni nada*” (C2, 19). Segundo o seu punto de vista, o que che ensina é a experiencia e os erros: “*pasando más veces por la misma situación al final aprendes*” (C3, 39). Tamén cre que se podería mellorar observando á xente, aínda que ás veces é dificultoso porque é un traballo no que non tes moito contacto cos compañeiros porque cada un ten os seu despacho e os seus centros e non existe un período de formación cun compañeiro: “*no te ponen uno al lado para venir tú a mirar como lo hace*” (C3, 39). É dicir, “*el primer día de aprendizaje de un inspector es el primer día que te sientas, y te dan unos centros*” (C3, 36). Explica que a parte diso, cada inspector ten un carácter e que non está en ningún manual, nin sequera nas súas funcións: “*Hay gente que no le gusta ir a los centros, otra lo considera imprescindible. Hay gente que le gusta más arreglarlo por teléfono, o por correo electrónico*” (C3, 36). Con respecto ás visitas, ela di que sempre avisa antes de acudir aos centros pero que non todo o mundo o fai: “*hay gente que no le gusta avisar, que aparece allí de sorpresa*” (C3, 37).

Di que ao estudar para a oposición xa che da unha formación con respecto á normativa bastante ampla, que se completa co curso de formación inicial e coas formacións anuais. Cre que tampouco se podería facer doutro xeito: *“no vas a tener a la gente como en la escuela de práctica jurídica que están un año para ser juez, aprueban la oposición y están un año en una escuela. No se trata de eso, no tenemos ese perfil y no creo que sea necesario y a mí me parece que el sistema está bien”* (C3, 37). Cre que o sistema está ben nese sentido, co que non está de acordo é con que se entre na inspección con carácter definitivo desde a dirección porque *“se prestaría un poco a amiguismos y a... y a politiquismos y no nos interesa”* (C3, 37). A LOMCE permite que haxa unha porcentaxe de postos para directores/as pero en Galicia non se contemplan eses casos.

Nos primeiros anos como inspectora, cando a chamaban por teléfono desde un centro se non sabía a resposta (que, ao principio pasáballe moi a miúdo), colgaba coa promesa de devolverlles a chamada máis tarde, consultábao e dáballes unha resposta *“segura y cierta”* (C2, 20). Prefería recoñecer a súa ignorancia que dicir *“lo primero que se me ocurría y crear un problema en el centro por asesorar mal”* (C2, 20). Os centros entendíanlo perfectamente: *“Igual que un director no sabía algo pues yo acababa de llegar y tampoco lo sabía pero lo miraba, daba una respuesta y luego se daban cuenta de que lo que decía era cierto y, a partir de ahí empezaron... se fiaban de mí”* (C2, 21). Intentaba traballar con rigor aínda que lle levara máis tempo.

Cando comezou, un compañeiro que xa está xubilado díxolle: *“Aquí en la inspección, la L se saca a los 5 años”* (C3, 39) e Carmen pensou: *“Jo, ¿qué me está diciendo este hombre? Cinco años, la L y tal...”* (C3, 39). Referíase á L de tráfico e cando pasaron cinco anos, Carmen deuse conta de que tiña moita razón posto que se necesitaba ese período de tempo para realmente coñecer como funciona a inspección.

Cando aprobou a oposición de inspección ela xa contaba con cinco anos de traballo previo e tiña moita experiencia polo que levaba moita vantaxe. Preparouse pola súa conta porque nese momento non había preparadores de inspección: *“La culpable de que haya preparadores soy yo”* (C3, 37) di ríndose. Como lle gustaba dar clase decidiu poñerse a preparar opositores, así seguía en contacto coa docencia e podían contar cos seus coñecementos.

Carmen está de acordo co proceso de oposición, parécelle razoable, aínda que non descarta a posibilidade de que haxa un método mellor. Os temas parécenlle axeitados e a existencia de supostos prácticos tamén, ademais de que hai tanto exames escritos como orais. Cos exames orais o tribunal faise unha idea de como transmite unha persoa a información: *“si guarda un poco la calma, porque si es una persona que se pone nerviosa con todo, luego se lo comen”* (C3, 36).

Ao entrar como inspectora interina non tivo formación inicial, ao aprobar a oposición si que tivo un curso pero ao ter exercido xa como inspectora considera nese momento xa non tiña carencias de formación: *“hablar en ese momento de carencias de formación sería hipócrita por mi parte, llevaba cinco años trabajando yo...”* (C3, 38). Unha formación previa de forma institucional para a inspección cre que non sería o ideal *“inspección no puede ser un grado porque necesitas la experiencia profesional, no puede ser grado en Inspección, no tiene sentido”* (C3, 38). Carmen cre que a formación previa é moi complicada de realizar: *“será la que uno adquiere a través del estudio de la normativa y de más y del ejercicio profesional porque se exige una antigüedad, eso es promoción interna”* (C3, 38).

Realmente non ten que realizar ningunha formación obrigatoria no seu posto, o único son as cen horas totais necesarias para conseguir o sexenio. Mantense actualizada lendo a lexislación nova, ponse ao día permanentemente mediante a auto-formación, á que lle atribúe moita importancia: *“Para mí es importantísima, importantísima. Le doy una importancia vital. Ya digo, la formación que utilizo es, bueno primero, leerme mucho la normativa, estar muy actualizada y luego la autocrítica y la reflexión sobre mi práctica y autoevaluación, es muy importante. Ver en que me equivoco”* (C3, 44).

Considera que a formación permanente é moi importante *“porque te quedas desfasado en seguida”* (C3, 47). Aínda que detecta carencias na oferta de aprendizaxe formal: *“Nuestro sistema no ofrece aprendizaje formal”* (C3, 42), tes que formarte pola túa conta como facendo un doutoramento, pero iso (segundo a súa opinión) non ten nada que ver coa profesión.

En relación á aprendizaxe non formal, a Xunta encárgase de organizar todas as actividades, na súa maioría tipo cursos que poden ser proveitosos ou non: *“en algunos*

aprendes, en otros no tanto” (C3, 42). Di que antes organizaban máis xornadas pero que agora hai, como moito, tres por ano.

A aprendizaxe informal é continua: *“nos consultamos asuntos todo el tiempo”* (C3, 43); *“cada día aprendo cosas nuevas que no habías visto nunca”* (C3, 43). A proximidade entre despachos axuda a comentar asuntos entre compañeiros diariamente.

En canto a outras interaccións informais, como por exemplo, coas familias cre que inflúen máis na aprendizaxe dos demandantes que nela mesma porque é a que está informando: *“es lógico, cuando eres experto en algo, que te pregunten”* (C3, 43).

Explícanos que a formación dos inspectores ofrécea o CAFI (Centro Autonómico de Formación e Innovación) ou os respectivos CFR a partir da aplicación Fprofe. Ao rematar danche un certificado. Durante o curso 2019/2020 a formación foi impartida por ela mesma, con isto referímonos a que non asistiu a ningunha formación. Ademais, coas xornadas trimestrais da inspección (ás que acude normalmente) coincidiulle outro imprevisto e finamente non puido asistir: *“Yo a la formación que voy habitualmente es a la que nos organiza la Consellería, que nos organiza tres jornadas al año. Antes iba a congresos y tal, a nivel nacional, de asociaciones de inspectores y tal... La verdad es que últimamente no me animo mucho. Fui a muchos y son todos iguales. Ahora no participo”* (C3, 41).

En caso de precisar algunha formación concreta ten a opción de transmitirla ao seu xefe para que llo traslade ao subdirector xeral. Non ten realizado formación a través de sistemas completamente en liña como Webinar ou MOOC.

Recapitulando sobre a súa formación ao longo da vida non se atopa moi satisfeita: *“No he hecho muchos cursos que me aportaran gran cosa. A la formación habría que darle una vuelta (...) No estoy muy contenta con la formación que recibí”* (C3, 40).

6.1.1.3.3. Recursos materiais e tecnolóxicos

Neste punto recollemos os recursos materiais e tecnolóxicos dispoñibles na etapa escolar de Carmen e nos inicios laborais e actualmente (reflectindo brevemente as

competencias TIC e formación recibida neste ámbito, o uso das redes sociais e a valoración das tecnoloxías no seu proceso de aprendizaxe).

Etapa Escolar e inicios laborais

Durante a súa etapa de Secundaria e Bacharelato non dispoñían de recursos tecnolóxicos. No colexio non había aula de informática, había un laboratorio onde contaban unicamente cun microscopio. Cre que os compañeiros que estudaban a vía artística usaban diapositivas: *“Ni siquiera nos ponían películas, vídeos y todo, nada. No había teléfonos móviles, no había internet o sea que era todo... Cuando tenías que hacer un trabajo lo tenías que hacer a máquina Y si te confundías tenías que borrarlo con una goma de tinta que quedaba todo horrible. No había recursos tecnológicos. Tenías un teléfono fijo en casa, qué usabas muy poco porque cobraban por cada llamada no había cuota fija”* (C1, 6).

Carmen era privilexiada porque na casa tiña ordenador xa que a seu pai sempre lle gustara a informática e usábaa para a súa profesión, por exemplo, *“hacía fórmulas de piensos”* (C1, 5). No seu fogar estaban moi actualizados no aspecto informático.

Na facultade (durante os anos oitenta) as tecnoloxías eran incipientes. Comezaba o funcionamento dunha aula de informática pero moi limitada: *“teníamos un ordenador horrible para cuatro”* (C1, 10). Polo que confesa que non aprendeu nada de informática na carreira.

Cando comezou na inspección mercou o seu primeiro móbil porque tiña que viaxar e por estar comunicada coa súa casa pero o seu uso era moi básico: *“era solo para llamar”* (C3, 46). Non dispoñían de ordenadores, só unha máquina de escribir. Internet daba os seus primeiros pasos. Relata como era a situación naqueles momentos para que podamos facernos unha idea: *“Cuando entré en inspección nos ponían el DOGA, nos fotocopiaban todos los días las páginas del DOGA que tenían algo de educación y tenías unos archivadores en el despacho e ibas archivando la normativa, impresa. Ahora nadie tiene impreso el DOGA. Pero cuando yo empecé tenía una base legislativa que se iba organizando y con la normativa impresa. No tenía acceso al DOGA si no me lo ponían encima de la mesa, los administrativos si venía algo de educación lo imprimían y nos lo ponían por la mañana a primera hora encima de la mesa. Fíjate que cambio y no hace*

tanto de esto, igual en el 2000, cuando dejamos de... 2008, 2009...no sé cuando empezó el DOGA en formato electrónico, pero antes no había otra manera” (C3, 46).

Actualmente

Cando lle preguntamos polas súas habilidades TIC, Carmen afirma que se manexa moi ben e que é autodidacta. Na actualidade como ferramentas tecnolóxicas, as que califica como *“indispensables”* (C3, 45), utiliza o móbil, o ordenador, a tablet, cámara web... O uso das videoconferencias incrementouse pola situación de confinamento derivada da COVID-19 durante o ano 2020: *“Con esto del COVID ya estamos puestísimos en videoconferencias”* (C3, 45). Nomea outras actividades cotiás relacionadas coa tecnoloxías como o uso das aplicacións da Consellería, o uso da firma electrónica ou do correo.

Recibiron formación cando implantaron a aplicación XADE (de Xestión Administrativa da Educación) ou o portal propio da inspección (o XIE – Xestión da Inspección Educativa). Porén di que *“nunca tuve un curso de hacer un tratamiento de datos, en hojas Excel, sin embargo, las hago, yo hago tablas, hago fórmulas y cosas de ese estilo, pero bueno, eso es por las matemáticas, calcular cosas y tal, en el lenguaje informático me manejo”* (C3, 45).

Con respecto ás redes sociais di que participa pero que é moi discreta: *“a mí no me gusta colgar fotos mías ni vídeos”* (C3, 46). Carmen ten perfil en *Facebook* (que non usa porque a aburriu) e *Twitter* (para manterse informada, pero non o usa para o traballo). O que si que usa para o traballo é o *Whatsapp*: *“Lo uso con los directores porque me resulta muy útil”* (C3, 46); *“Más rápido incluso que el correo a veces”* (C3, 46). Utilízao para recibir consultas de directores, para mandar recados... Tamén está rexistrada en *Linkedin* pero non entra nunca.

Considera que as tecnoloxías son moi importantes no seu proceso de aprendizaxe porque constitúen unha valiosa fonte de información: *“Toda la información que tengo la tengo gracias a internet, en papel ya no te llega nada”* (C3, 46) e imprescindibles para manterse actualizada no seu posto de traballo.

6.1.1.3.4. Motivacións

Neste punto recóllense motivacións relacionadas con distintas etapas no desenvolvemento da súa carreira: en primeiro lugar, as motivacións para exercer como docente; en segundo lugar, as motivacións para acceder á inspección; en terceiro lugar, as motivacións e recomendacións para futuros inspectores e, por último, as motivacións para formarse no exercicio da súa profesión.

Motivacións para exercer como docente

Ao rematar a carreira, Carmen valorou outras posibilidades fóra da docencia aínda que naquel momento en Galicia, segundo a súa testemuña, era a única saída. En Madrid, por exemplo, dispoñería de máis opcións porque nas multinacionais contrataban estatísticos. Pero chamárona dun instituto e foise *“por el camino fácil”* (C1, 13). Tamén viu que era un ámbito no que podería mellorar e medrar profesionalmente.

Motivacións para acceder á inspección

Para explicarnos a súas motivacións para entrar na inspección remóntase a esa época. Segundo nos relata, a inspección ata os anos oitenta era un corpo nacional, cunha oposición que se facía en Madrid. Posteriormente viñeron os estatutos das autonomías, que adquiriron as competencias educativas coa LOXSE. A inspección houbo un momento que quixeron facela desaparecer e foi cando se quitou a oposición e a xente que xa estaba en exercicio e tiña certa experiencia facíanlle unha entrevista e se era favorable entraban na inspección. Despois recuperouse o corpo de inspectores como tal e pasou a chamarse Corpo de Inspectores ao Servizo da Administración Educativa pero ao estar as competencias transferidas seguiron sen celebrarse oposicións a nivel estatal ata que comezaron a facerse por comunidades, pero Galicia non foi unha delas.

Chegou un momento no que os inspectores se ían xubilando e comezaron a nomear xente interina a espera do exame (como non había oposición non podían nomeala definitiva). Durante ese proceso Carmen estaba rematando o seu cuarto ano de directora dese centro de nova creación e *“llamaban a la gente que estaba en direcciones de centros y que la veían... que funcionaban más o menos bien y debió ser mi caso porque me*

llamaron y me ofrecieron irme para inspección, de forma interina. Y yo como soy muy así, muy echada para adelante y siempre también lo tuve en mente, lo de ser inspectora, pues dije que sí y allá me fui, embarazo de mi hijo el pequeño, era el tercero” (C2, 19). Carmen estivo de interina e gustoulle tanto que non dubidou en presentarse cando se celebrou a primeira oposición, no ano 2004, e aprobou.

Motivacións para futuros inspectores/as

Carmen cre que para ser inspector *“no todo el mundo vale”*(C3, 39) e que ten que contar con certas características persoais: *“Tiene que ser una persona... que se tome las cosas con cierta tranquilidad. Que no, que no cree problemas donde no los hay. Se trata de resolverlos, no de crear más. Tienes que ser una persona, eso, empática con los demás, hay que saber como relacionarse, no con niños, con adultos, que es más difícil. Hay que buscar la relación con las personas, no es un trabajo de despacho, encerrarte y no hablar con nadie”* (C3, 39). Como recomendacións que faría a futuros inspectores fai fincapé na vocación e na axuda aos centros: *“que no sea un simple acceso profesional por ganar más dinero y punto, más categoría profesional. Tiene que ser vocacional. Que se lo plantee como una ayuda, no como una autoridad.”* (C3, 39). Tamén fai énfase no estudo da normativa *“que estudie mucho, que estudie mucha normativa”* (C3, 39).

Motivacións para formarse

Carmen costuma a realizar formacións presenciais e a súa motivación para formarse é para estar actualizada e non baixar o nivel: *“Pues para no bajar el nivel, que me puedan seguir enseñando cosas que me aporten. No quiero dormirme. Quiero estar a pleno rendimiento. Entonces hay que seguir formándose, no hay otra manera. Y mas aquí que cambiamos de leyes, o te actualizas o estas perdido”* (C3, 41).

O ámbito de formación que máis lle interesa é o normativo: *“Me parece útil todo lo que tenga que ver con la normativa que manejamos: educativa o no educativa. De protección al menor o ... la ley de protección de datos, la ley de procedimiento administrativo, que sí que son útiles”* (C3, 42).

Quéixase de que ás veces reciben formación dentro das xornadas de inspección sobre aspectos que non están relacionados co seu traballo, como temas moi específicos de orientación, por exemplo sobre o autismo: *“Yo no necesito diagnosticar niños con autismo, para eso están los orientadores. Pues bueno, tener una ligera idea de que necesidades puede tener un niño con autismo, si. ¿Pero, para que tenemos unos orientadores? ¿Para que tenemos un equipo de orientación específico? Yo soy matemática, no psicóloga. Yo no necesito esa formación, porque además no me va a servir de gran cosa lo que me cuenten en dos horas. No me va a convertir en un experto en autismo, para eso hace falta mucho más. A mí ese tipo de formación... cuando quiera saber algo del autismo se lo pregunto a un orientador, tengo compañeros que son orientadores. Igual que cuando tienen una intervención con un profesor de matemáticas me llaman a mí...”* (C3, 41 – 42). Outro exemplo ao que se refire é a unha formación sobre patios dinámicos: *“A mí eso no me interesa gran cosa, a mí lo de los patios... Como curiosidad sí, pero de la poca formación que tenemos, dedicar tres horas a los patios dinámicos... Eso es de interés del profesorado, ahí no tenemos que intervenir para nada y entonces es un poco perdida de tiempo”* (C3, 41).

6.1.1.3.5. Dificultades

A continuación recompilamos as dificultades que se lle interpuxeron a Carmen como docente e como inspectora. Tamén reflectimos as dificultades que observa nos directores e nos profesores e de atrancos que sufriu atribuídos ao sexo feminino.

Dificultades como docente

Nos seus primeiros anos como docente a súa principal preocupación era facelo ben. *“Daba la asignatura de matemáticas, que es bastante odiada pues yo siempre que... yo siempre intenté (...) que a los alumnos les gustara la asignatura, que se sintieran capaces de hacerlo, que no lo dejaran por imposible”* (C2, 16). En resume, Carmen intentaba que non odiasen as matemáticas, motivar aos alumnos para que non visen a materia como máis difícil que as demais e que non fosen por letras porque abandonaban as matemáticas. Facerllas sinxelas e que lles perdesen o medo. Recordada que cando chegou

ao instituto déronlle o seu horario e os grupos aos que impartía clase. Tivo unha conversa cun compañeiro do departamento que lle preguntou cantos aprobaban con ela, Carmen contestou que o 80% e o compañeiro díxolle: *“En este centro solo puede aprobar el 30%”* (C2, 16). Ao que Carmen contestou que non contase con ela para iso, os que teñan que suspender, suspenderán pero que ela daríalles a nota que merecen e os exames serán sobre os aspectos traballados na aula. É moi firme con respecto a que nos exames non se poden poñer cousas que non deron: *“No se trata de eso”* (C2, 16), senón de examinalos dos aspectos que se traballaron na aula, que saben facer e os entenden.

Ao principio *“no eres muy consciente de... del rendimiento que puede dar un alumno y tal. Pero, no tuve grandes problemas. Nunca tuve un fracaso que dijera, me suspenden todos”* (C2, 17). De todos os xeitos di que: *“si ves que un examen o unas pruebas o... que te has pasado un poco porque te ha salido muy difícil pues lo repites o se lo haces más fácil o le das otra oportunidad para recuperarlo”* (C2, 17). En síntese, podemos dicir que a comezos da súa andaina profesional resolvía as súa dificultades rectificando cada vez que se equivocaba: *“Uno se da cuenta de los errores que comete y rectificas”* (C2, 17).

Dificultades como inspectora

Ao comezar na inspección a súa preocupación principal era ser boa inspectora, sentía que tiña moita responsabilidade porque lle gusta facer ben as cousas. Comezou na inspección con só trinta e tres anos, di que *“era la más joven de España”* (C2, 20). Custoulle moito gañarse a confianza dos centros por ser tan nova e ser muller: *“siendo mujer y eso (...) me tomaban menos en serio, parece que el inspector va de corbata y tiene más rigor lo que dice y... bueno, mi juventud... estaban acostumbrados a gente de 50, de 60 y de repente apareció una chica de 30 y pocos años, embarazada... En la inspección no había nacimientos, ni baja maternal, había de nietos, no de hijos...”* (C2, 19). A súa sensación era que o pensamento sobre ela era: *“¿Esta de dónde la sacaron? No tendrá ni idea”* (C2, 19). Tardou en conseguir que a respectaran sen ser autoritaria e, ao principio tiña moita inseguridade, confesa que miraba todo pero despois acudía a un compañeiro para verificar que o estaba facendo ben.

Dificultades que observa nos directores e nos profesores

Un problema moi gordo que xa detectara nos seus anos como directora é o descoñecemento xeneralizado que hai da normativa educativa. Carmen di que sempre pon o exemplo de: *“¿Qué sería de nosotros si los médicos supieran el funcionamiento de los hospitales igual que conocemos el funcionamiento de los centros? Porque... no quedaría uno vivo. Tú vas a un hospital y el médico sabe el protocolo de ingreso, a donde lo tienen que mandar, si tienen que darte medicación, si te ingresan... lo sabe todo. La gente llega al centro educativo, ni conoce el proyecto educativo, ni conoce las normas de organización y funcionamiento... no conoce la normativa de su puesto de trabajo, sus derechos, sus obligaciones. No conoce la normativa de la etapa que imparte, es una vergüenza”* (C2, 18). Para Carmen a normativa é o básico. Este ano impartiu conferencias a profesores que aprobaron a oposición este ano e o consello que lles deu foi: *“Lo primero y no es una pérdida de tiempo, es conocer la normativa”* (C2, 18). Isto implica: coñecer as túas obrigas e dereitos, o decreto de currículo da etapa correspondente e a orde de avaliación, estar ao tanto dos documentos propios do centro, nos proxectos nos que participa e, a poder ser, estar involucrado.

Por iso, e sen dubidalo, cando lle preguntamos polas carencias formativas que observa nos directores, detecta o coñecemento da normativa aínda que reconece que *“la mayoría de las cosas que te preguntan las podrían encontrar, pasa que es más fácil llamar y que las respondan, ¿no? O quizás les da más seguridad...”* (C2, 25). Ao chegar nova a un centro e detectar certas deficiencias non é de estrañar que reciba a contestación de: *“Ah, pues aquí siempre se hizo así”* (C2, 26) ao que ela responde: *“Pues aquí siempre se hizo mal”* (C2, 26), sendo firme na idea de que nalgún momento ten que cambiar xa que hai xente que usa normativa moi antiga, que se cre que non evolucionou e que todo se fai da mesma forma que cando entrou no corpo.

A parte diso, considera que os directores, en xeral, son bos e que xestionan ben ás persoas, aínda que sempre hai excepcións: *“Es cierto que en todos estos años me encontré con alguno que era horrible, no tenía nada de empatía con sus compañeros”* (C2, 25). Así mesmo, destaca que en xeral teñen unha competencia alta relativa á organización do centro.

O papel das direccións non é fácil porque *“son los que están ahí todos los días y los que tienen que poner las cosas en su sitio y eso no siempre es bien recibido. Entonces bueno, su papel no es fácil en ese sentido. Y a veces, pecan mucho de dejadez de... no decir no por no enfrentarse a sus compañeros”* (C2, 26). Isto é entendible porque despois teñen que convivir co resto de xente, aínda que xa que as relacións son recíprocas o profesorado tamén ten parte de culpa xa que porque alguén lle negue algo, non o debería poñer como inimigo: *“es lo que tiene que hacer y no siempre se entiende muy bien”* (C2, 26).

Tamén é común que o profesorado recrimine aos directores que *“son la administración”* (C2, 25), afirmación que desde o punto de vista é mentira xa que *“la administración somos todos”* (C2, 25).

A carencia de coñecemento da normativa é compartida polo profesorado aínda que noutros aspectos: *“a lo mejor no es tan obligada en algunos aspectos, pero... yo por ejemplo veo que... muchos profesores no saben evaluar, o no saben hacer una programación, que a mí me parece importantísimo, por ejemplo, porque son las reglas del juego por escrito. No le dan importancia. Confunden burocracia con obligaciones que tienen que son muy útiles, yo tengo que tener por escrito lo que voy a hacer”* (C2, 26). Di que en ocasións non lle dan suficiente importancia e confunden burocracia con obrigas (referíndose outra vez á programación). Fai fincapé neste aspecto porque moitas veces hai reclamacións que prosperan porque ao revisar a programación reflíctense uns aspectos cando en realidade se están facendo outros e, nese caso, o inspector actúa sendo fiel á lexislación aínda que pode ser considerado que actúa de maneira estrita ou con maldade: *“luego los malos somos nosotros”* (C2, 26). En casos nos que as reclamacións resultaron favorables para os demandantes ten tido que darlles explicacións aos profesores de por que aprobou a certo alumno ou alumna aos que remite á programación: *“Mira, ¿qué pone ahí en la programación? ¿Pone que... haces media de los exámenes y que el 30% de observación en el aula? Pero tú no haces ninguna observación en el aula, ¿dónde está la justificación de esa observación para ese 30%? ¿Te mandé yo que calificaras con un 30%? Tienes libertad, ¿para qué lo pones si luego no lo haces?”* (C2, 26). Di que hai profesores que avalían á lixeira e que en ocasións lles falta un pouco de consciencia: *“Yo creo, es más serio de lo que nos pensamos (...) estamos trabajando con personas (...) que se están jugando su futuro profesional (...) y no hablo de innovación*

porque para mi es tan respetable el que innova como el que encuentra un método que le funciona y que lo sigue aplicando” (C2, 27).

Ademais, a programación é obrigatoria por diversas razóns, unha delas é que o profesor pode enfermarse (e ata morrer) e o que ven a substituír debe saber o que se fixo ata o momento: *“Es muy importante tener registros, las cosas claras” (C2, 27).* Tamén cómpre facer un seguimento da programación: *“¿Cómo voy en la programación este año? ¿Por qué voy tan atrasada?” (C2, 27).*

Cre que esa autoavaliación e reflexión constante falta moito e que hai moitos profesores acomodados: *“Hay gente que en la programación te sigue hablando de actitudes, valores y normas, eso es LOGSE, del año 90. Estamos en el año 2020, hace 30 años, tenemos otra ley” (C2, 27).* Segundo a súa experiencia, hai profesores que non saben ben a materia que teñen que dar, guíanse polo libro (normalmente elaborados a nivel estatal) e non se molestan nin en mirar o decreto correspondente: *“¿Qué objetivos tengo?, ¿qué tengo que dar?, ¿es lo que pone el libro? No, porque ese libro es de todas las comunidades autónomas y a lo mejor en Castilla y León tienen un currículum diferente al nuestro porque lo pueden tener. Nosotros tenemos el 55% de libertad para fijar, pues porque venga en el libro...” (C2, 27).* Isto prodúcelle moita tristeza. Pola contra, recoñece que aínda que hai persoas que desenvolven as súas funcións deficientemente tamén hai profesionais estupendos.

Non obstante, no proceso de oposición de Secundaria si que esixiría que preguntasen normativa porque o temario trata sobre os contidos da materia que vas a impartir e non de lexislación. Cre que iso serviría *“para que se vieran obligados a estudiarla” (C3, 38)* e se quixesen opositar posteriormente xa terían unha base. Con este tema Carmen é moi tallante e di que *“impondría más conocimiento de la normativa entre el profesorado, entonces metería más formación previa de eso” (C3, 38).*

Dificultades atribuídas ao sexo feminino

Ela nunca viviu a discriminación profesional por ser muller. No sentido de que puido exercer responsabilidades profesionais independentemente do seu sexo. De feito foi directora e xefa de inspección, e que non tivo ningún problema para aprobar a

oposición para profesora e para inspectora: “*o sea, no me han puesto palos en las ruedas*” (C2, 32).

Só nomea un episodio que aconteceu na facultade, xa que na súa carreira a maioría dos estudantes eran homes e houbo un profesor que lle preguntou que facía alí. Estima que tamén puido ser porque ela ía sempre moi ben vestida e era presumida, dándonos a entender que os seus compañeiros non coidaban tanto o seu aspecto: “*Quizás desentonaba un poco y bueno, yo no le hice ni caso, le dije que estaba allí porque me gustaba la carrera de matemáticas. Una salida de tono, pero bueno, estoy hablando de hace más de 30 años*” (C2, 32).

Como xa sinalamos no punto titulado “Dificultades como inspectora” tivo que esforzarse máis por gañar a confianza dos centros debido á súa idade e ser muller: “*siendo mujer y eso (...) me tomaban menos en serio*” (C2, 19).

Carmen reflexiona amplamente sobre a igualdade hoxe en día. Para ela, tería que partir dos propios homes, é dicir, que non imos a conseguir nada mentres eles non digan “*hemos disfrutado de muchos privilegios durante mucho tiempo y ahora vamos a empeñarnos nosotros, realmente, a combatir esto (...) El día que el hombre llegue a casa y no diga, ¿en qué te ayudo? Que se remangue y se ponga a hacer lo mismo que hacemos nosotras, pues ese día hablaremos de igualdad. Mientras tanto no...* (C2, 33)”.

Sobre a linguaxe inclusiva opina o seguinte: “*A mí que me da igual que me llamen hombre, mujer o nosotros, yo me siento incluida, a mí no me ofende*”(C2, 33). O que si que a molesta é que en España non houbera aínda unha muller que fose presidenta do goberno e se chega a ocupar ese cargo que a xulguen por ser guapa, fea ou a forma de vestir: “*En otros países tienen presidentas y las respetan. De las mujeres siempre se habla si son guapas o feas no dicen: ¡qué lista es!*” (C2, 33)

Aínda que valora os avances cara a igualdade di que queda moito por facer: “*la que lleva al médico es la madre... la que se sacrifica para la conciliación es la madre. Es así. Y... como ellos no lo quieran cambiar... nosotras por la fuerza... porque rompemos el sistema (...) y esto se va a la porra*” (C2, 33).

Fala sobre si mesma e cóntanos que tivo tres fillos aos que coidou ela soa practicamente. Quedábase todas as noites en vela, dáballes o biberón. Agora chega á casa e segue ocupándose das labores. Di que lle axudan pero que non se trata diso, trataríase de implicarse da mesma maneira que se implica ela: “*Por ahí debería de empezar la igualdad, y creo que yo no lo voy a ver*” (C2, 32).

6.1.1.3.6. Expectativas

Neste punto analizamos as expectativas de Carmen ao rematar a carreira e sobre a inspección.

Ao rematar a carreira

Tras finalizar a licenciatura, as súas expectativas eran traballar canto antes e conseguíuno. Como xa dixemos, durante a carreira xa estivera dando clases particulares pero neses momentos quería algo máis serio. Ao rematar, chamárona para dar clase nun instituto e xa se incorporou ao mundo da docencia.

Sobre a inspección

Carmen sempre concibiu a inspección como unha axuda. Cre que o papel fundamental do inspector é axudar aos centros e camiñar na mesma dirección: “*No somos un órgano sancionador ni nuestro trabajo es echar broncas a quién se porta mal*” (C2, 20) aínda que ás veces sexa necesario e é unha das súas obrigas: “*Lo hago porque lo tengo que hacer, por el bien de la educación también*” (C2, 20).

Considera que o seu traballo se articula en dúas vertentes: cara os centros e cara os seus superiores: “*Nosotros estamos ahí en el medio, un poco. A veces cumpliendo órdenes de nuestros superiores, a veces informando a los centros...*” (C2, 21).

As expectativas que si que se cumpriron foi de cara aos centros: “*Me siento comodísima con los centros*” (C2, 21). Porén, gustaríalle participar un pouco máis no sistema, facer achegas a partir da súa experiencia e coñecementos: “*Quizás me sienta*

menos cómoda hacia arriba porque creo que a veces no... nos deberían de tener un poco más en cuenta pues siempre estamos en primera línea. Somos expertos y a veces no se aprovecha esa experiencia que tenemos. Muchas veces yo, no es por nada, pero veo cosas y digo: Dios mío, es que han metido la pata hasta el fondo (...) Y digo: ¿Por qué no aprovechan un cuerpo técnico que tienen, un poquito más? Y dejarse asesorar, pedir opinión porque a lo mejor, tenemos ideas que a ellos no se les ocurren porque en los despachos... no ves la realidad del día a día en los centros” (C2, 21-22).

Con respecto a este tema confiesa que se resignou: *“Tengo muy asumido que somos funcionarios y ya está. Y yo, cuando quieren contar conmigo saben que estoy y si no quieren contar con nosotros pues que no cuenten con nosotros, allá ellos. Yo desde luego en su lugar contaría pero bueno, ellos tienen su forma, la política. Estos puestos superiores son políticos, entonces bueno, hay que respetar su forma de proceder, pero me da un poco de pena que no nos aprovechen más” (C2, 22).*

En resume, ten boas sensacións acerca do desempeño do seu traballo: *“Me considero útil en lo que hago y me gusta y, a lo mejor, en toda mi carrera pues destacaría 3 o 4 episodios en los que realmente he sentido que he ayudado, pero solo por eso ya me compensa” (C2, 21).*

Tamén cre que sería interesante contar coa inspección para impartir clase no mestrado de profesorado, por exemplo: *“Creo que tenemos un perfil estupendo. Dentro de un sistema educativo en el ámbito no universitario somos los que más formados estamos. Y al margen de la parte pedagógica y tal, que hay otros perfiles mejores” (C3, 43).*

6.1.2. Informe caso Xacobe

A continuación, incluímos o informe do caso Xacobe. Antes de centrarnos nos principais eixes de análise, comezamos por unha presentación sintetizada do entrevistado. Posteriormente, focalizarémonos nas súas *traxectorias de aprendizaxe* no ámbito académico e no ámbito profesional e nos contextos, influencias e oportunidades implícitos en ditos ámbitos. Tras isto pasaremos a desenvolver os *mecanismos de*

aprendizaxe abrangendo as relacións que implican, as estratexias para aprender, os recursos materiais e tecnolóxicos, as motivacións, dificultades e expectativas.

6.1.2.1. Presentación

Xacobe naceu en A Coruña hai 59 anos. Licenciado en Historia, impartiu docencia en Secundaria e Bacharelato máis non tardou en incorporarse ao equipo directivo. Dende 2010 pertence ao corpo de inspectores de educación, labor que desenvolveu primeiro en Ferrol e, na actualidade, en A Coruña. Durante toda a súa traxectoria non abandonou a súa parte literaria e de divulgación histórica, aspecto que reitera ao longo da entrevista e cara á que encamiña moita da súa formación.

6.1.2.2. Traxectorias de aprendizaxe

Como xa dixemos, as traxectorias de aprendizaxe configúrase como un dos dous grandes eixos de análise dentro desta parte cualitativa. A continuación pasamos a describir o ámbito académico e profesional de Carmen abrangendo os contextos, influencias e oportunidades en cada un.

6.1.2.2.1. Ámbito académico

Dentro do ámbito académico analizamos os *contextos* (etapa escolar e etapa universitaria), as *influencias* (tamén durante a etapa escolar e a etapa universitaria) e as *oportunidades*.

Contextos

Etapa Escolar

Xacobe cualifica a súa vida académica como “*bastante movidita*” (X1, 1). Aos tres anos ingresou no colexio Dominicos de A Coruña e con esa idade algúns xa aprenderon a ler e a escribir: “*Imagínate, nada que ver coa técnica nova*” (X1, 1).

Recorda perfectamente a súa primeira experiencia e a súa mestra deses anos: *“tiña unha maestra que era como de libro de terror (...) fijate que me acordo dela e teño 59 anos (...) era unha muller como moi tétrica”* (X1, 1). Conta que un día súa nai para que se levase ben coa mestra deulle un paquete de bombóns de licor para que lle entregase pero finalmente comeunos el todos: *“Imaxínate un neno de tres anos cun paquete de bombóns de licor”* (X1, 2). Escondíase da mestra na aula e debaixo dos asentos durante o traxecto no bus. Descoñece porque esa “señora” (refírese a ela cun matiz despectivo, dando a entender que o rancor sigue presente) se comportaba desa maneira con el: *“era especialmente comigo, curiosamente (...) evidentemente eu non lle fixen nada porque tiña tres anos así que iso non é discutible”* (X1, 2). Aínda que considera que esa foi a súa etapa máis terrible, educativamente falando, Xacobe aprendeu a ler e a escribir case inmediatamente e *“a partir de aí todo foi moito máis agradable e, en crescendo”* (X1, 2). O contacto cos compañeiros, en xeral, era satisfactorio, exceptuando pequenas rifas no patio *“como tivemos todos”* (X1, 2).

Despois cambiárono a un colexio situado na Zapateira, porque lle viña ben o campo e a natureza por un tema de alerxia. En xeral, a súa experiencia foi boa porque o contacto cos libros sempre lle gustou e era o porteiro oficial do equipo e *“iso faíste un tipo bastante popular”* (X1, 1). A escolarización en A Coruña intercalábase con períodos en Cádiz porque o pai de Xacobe era mariño, capitán dun petroleiro e en ocasións traballaba como formador sobre traslado de hidrocarburos en convois militares e ese era o motivo de que pasasen longas tempadas en Cádiz e cursase os seus estudos nun colexio público da zona (do que aínda conserva amizades). O contraste entre A Coruña e Cádiz descríbese como *“moi curioso”* (X1, 2). Con todos estes cambios, e referíndose a como afectou a súa personalidade, destaca a adaptabilidade.

Xacobe foi da xeración que viviu o cambio de Primaria a EXB debido á Lei de 1970 impulsada polo ministro franquista Villar Palasí. Recorda que en Primaria estudaban moito e dun xeito moi formal: *“afluentes pola dereita do río tal, afluentes pola esquerda do río cal”* (X1, 2). Como innovación metodolóxica recorda as regretas: *“Que son para sumar en matemáticas. Iso parecía marabilloso. Pero é o máis innovador que tiveron en este tempo”* (X1, 2). A reforma educativa, coincidiulle en cuarto de Primaria que foi cando cambiou a EXB pasando a unha metodoloxía distinta onde, segundo palabras de

Xacobe: apareceron os diagramas de Venn, a biblioteca de aula e os traballos feitos con bibliografía e non só estudiando a lección. El viviuno como *“un cambio brutal. De estudiar coma tolos isto levabámolo de cine”* (X1, 2). O BUP volvía a ser máis formal en canto á ensinanza (aínda que *“máis ‘light’ que aqueles sete anos de Bacharelato que había antes, ou seis máis o PREU”* -X1, 2-). A ensinanza era puramente formal, con moi pouca metodoloxía innovadora, practicamente ningunha: *“un profe que fala, ti escoitas, fas os exercicios e despois fas o exame”* (X1, 3).

Como aspectos que sinala da etapa de primaria, di non se usaban as mesas en forma de U, por exemplo. En Bacharelato tampouco recorda ningunha tecnoloxía especial e as saídas educativas cinguíanse a facer unha excursión á fábrica da *Coca-Cola*, que está próxima ao colexio. Durante a Secundaria acudían a algún campamento en Gandarío, que aínda así non se facía todos os anos, era nos centros *“tipo la OJE que eran os que había na época”* (X1, 3), explica, dos que ofrece unha valoración positiva: *“Estaba ben porque aprendías un pouco de... balandros, de navegar en barquito de vela e algo dese tipo”* (X1, 3). Tamén recorda a excursión a Madrid á que foi ao rematar COU.

Etapa universitaria

Xacobe comezou a estudar medicina na universidade de Pamplona con dezaoito anos impulsado polo seu gusto polas ciencias: *“Eu sempre fun de ciencias, aínda que non o pareza e gustábame moitísimo a física. As mates menos, pero a física, a química, a medicina, todo iso”* (X1, 6). Só estivo tres meses *“porque me nomearon xefe de mesa e puxéronme diante dun cadáver para facer unha disección anatómica e deume moita impresión, foi un contacto coa realidade brutal”* (X1, 6) e porque os seus intereses pola historia e polas letras reforzábanse ao ter contacto con xente que realizaba estudos nestas áreas: *“Entón, esta xente nese momento estaba lendo Sartre, Camus... (...) era o ano 79/80 e aínda había certa marea do maio francés (...) aí pilloume un pouco todo iso”* (X1, 6). Tamén xogaba de porteiro no Osasuna Promesas, así que aproveitaba o tempo.

Xacobe decidiu cambiarse de carreira, primeiro dubidou entre seguir na rama de ciencias ou cambiar por filosofía ou historia, e rematou decantándose por historia e examinouse por libre en xuño do primeiro curso. Ese exame *“foi unha barbaridad porque me examinaron de todo o programa”* (X1, 7). É dicir, aínda que lle deixaron apuntes de

compañeiros novos que fixo, na carreira só te examinabas do que impartía o profesor na aula pero a el nesta proba entroulle toda a materia que viña reflectida nos manuais: *“Por exemplo, en historia antiga entraba Grecia e un pouco de Roma, un pouco de nada, bueno pois o meu exame de historia antiga foi a Dinastía III de Ur e a Dinastía Ming, é dicir, os chinos e os persas”* (X1, 7). Por sorte xa o avisaran deste feito polo que xa o contemplaba e pasou as probas sen problema.

Non se arrepite co cambio aínda que non sabe con certeza porque o realizou, supón que foi polo sentimento de perder a oportunidade de escribir e por pensar que se estaba equivocando índose a *“unha cousa tan física como a medicina, digamos”* (X1, 7).

Con respecto ás metodoloxías da universidade, Xacobe afirma que el colleu Historia Moderna especificamente por esta cuestión, xa que, a diferenza doutras disciplinas, que usaban métodos de aprendizaxe moi formais (en Arte era reproducir unha foto e saber de quen era, de que período; en Medieval pois había que interpretar un documento e falar de Ordoño II, por exemplo), en Moderna a metodoloxía era moi sofisticada. Desenvolvían tarefas de distinta natureza e conectadas co traballo real: series históricas, estatística, congresos...: *“Vaciábamos o catastro en Sar e víamos como era a produción de millo no Salnés no século XVIII, por exemplo, en comparación con outros lugares de Europa”* (X1, 9). Obviamente, non dipoñían dos medios actuais aínda que si que tiñan *“á man as metodoloxías máis desenvolvidas da época”* (X1, 9). Explica que a Historia Moderna utiliza as ferramentas propias da Ciencia Económica por iso se trata de métodos actualizados: *“a metodoloxía máis puntera que había estábamola utilizando nese momento. Veume moi ben porque o contacto coas tecnoloxías non é un segredo para min, lévome moi ben con elas”* (X1, 9).

As clases eran maxistras totalmente: *“Chegaba un señor e falaba durante unha hora, eu que sei, de Don Pelayo e ti tomabas nota, apuntes e despois se non che daba tempo copiabas a parte que che faltaba en Copy Nino, alí en Santiago, daquela pasábanse”* (X1, 10). Era reprodución absoluta, como a que viviu no bacharelato. A partir de 4º e 5º, ao somerxerse no departamento de Historia Moderna, descubriu un mundo totalmente distinto. En primeiro lugar pola diminución dos compañeiros, pasando de ser máis de cen a ser entre 10 ou 12, e polas tarefas que desenvolvían, como ir ao arquivo: *“Íamos tódolos días ao arquivo, porque o traballo do arquivo en Historia é fundamental,*

hai que baixar moito dato. Por exemplo, íamos ao arquivo de protocolos notariais de Santiago, pois por exemplo para facer un traballo sobre o papel da muller no Ulla, pois quen herdaba?, como herdaba?, tiñan privilexios sobre elas os irmáns para manter a casa?, etc.” (X1, 10) e os datos recollidos sintetizábanse en artigos ou traballos.

Desde 4º de carreira asistían moito a congresos. Aínda que había moi pouca vida académica entre o anos 79 e o 85 en Santiago: *“Sabes que agora tedes na universidade... constantemente tedes seminarios, reunións, congresos... (...) agora se queres ir a unha conferencia podes ir practicamente cada xoves (...) había moi pouquiña cousa, practicamente nada. Non había extensión universitaria, non había conferencias, eu creo que asistín a unha ou dúas en toda a carreira (...) non había nin mesas redondas (...) na universidade de Oviedo comezábase (...) Non había a posibilidade de que viñese alguén e che falase de algo e che abrise un pouco os ollos”* (X1, 11). É dicir, non é comparable coa inmensa oferta académica de hoxe en día: *“Nese sentido só algunha persoa singular te mandaba de congreso ou bolseiro ao estranxeiro”* (X1, 11).

Tamén se matriculou por libre en Filosofía e cursou algunhas clases de filosofía antiga, sobre todo de filosofía grega *“porque sen Platón e Aristóteles... é fundamental, senón todo o que ven despois, non se entende practicamente nada”* (X1, 11).

Tras rematar a carreira fixo a tesíña, que era xa un traballo de investigación. Despois realizou o CAP, ao que agora denominamos mestrado do profesorado: *“antes facíase en tres meses e non aprendías absolutamente nada (...) era lamentable”* (X1, 8). Nese momento e grazas a un profesor da universidade déronlle unha beca para estudar no Instituto Francesco Datini, nunha cidade que está pegada a Florencia que se chama Prato. Explica que o Francesco Datini impartía un título que sería homologable a Historia Económica que foi o que cursou durante un ano en Italia onde transcorreu *“a mellor etapa da miña vida nese sentido porque o nivel era moi elevado (...) De aquí e de onde ven o meu gusto pola historia económica”* (X1, 8). Recibiu clase do que era *“a élite daquel momento na Historia Moderna”* (X1, 8), entre os que nomea a Fernando Braudel e a Antonio Miguel Bernal.

A experiencia foi marabillosa. Coñeceu xente que proviña de toda Europa e na fin de semana podía visitar outras cidades italianas, como Roma ou Venecia: *“Imaxínate con 24 anos, a situación ideal, e fun moi feliz”* (X1, 8). Cando volveu a España aprobou as

oposicións a profesor de Secundaria. Por unha banda, concibe este feito como un problema porque tiña outra beca aprobada para facer estudos postdoutorais e como profesor invitado na universidade Johns Hopkins de Estados Unidos. Finalmente decidiu quedarse en Galicia e exercer de profesor de historia.

Pensa que se chega a terse ido a Estados Unidos tería a posibilidade de quedarse a traballar alí xa que contaba con varios aspectos favorables para iso. Tiña un contacto cun profesor que estaba nun grupo de traballo que segundo o punto de vista de Xacobe era moi interesante. E, ademais, nese momento estaba en auge a historia das institucións e Xacobe estaba especializado nun campo que encaixaba perfectamente e sobre o que podía seguir investigando: na Intendencia de Galicia, institución do século XVIII, de orixe francés e que controlaba o territorio de maneira que os intendentes eran os ollos e oídos do rei. *“Estaba no lugar indicado e no momento xusto pero claro, aí a dúbida era a subsistencia económica ou os soños”* (X1, 8).

Optou pola subsistencia e, a parte, nese momento Xacobe tiña parella e querían casar: *“Estas cousas que ás veces non se pensan ben, porque ao mellor as oposicións as podía ter sacado noutro momento, de ser necesario, e se non quedarme alí”* (X1, 9). Foi unha decisión complicada, pero tampouco se arrepiñe.

Influencias

Etapa escolar

Dentro das influencias familiares, cobra especial relevancia as experiencias de navegación co pai, un aspecto moi interesante para Xacobe: *“O máis interesante para min na miña vida era que como ía ben sempre no cole pois... meu pai viña moi pouco por Coruña, como é natural. Entón, reclamábame en maio ou así, antes de que en verán fose o resto da familia e navegaba con el en maio porque xa me daban por aprobado e tal, e iso moi ben. Iso si que eran extraescolares de verdade, coñecer unha ponte dun barco, navegar e así (...) e en cidades diferentes, xa te podes imaxinar”* (X1, 3).

Criouse fundamentalmente con mulleres porque o seu pai estaba fóra. Fala do rol da súa avoa que era *“non moi letrada, pero si moi intelixente e unha muller cunha experiencia da vida extraordinaria”* (X1, 3-4).

Describe a súa nai como *“unha muller moi botada para adiante”* (X1, 4) e como un pouco especial: *“É moi artista pero está á súa bola (...) Para facer un símil é como a nai sufraxista en Mary Poppins, que estaba alí, saía, entraba, ía ver ás súas amigas, facer os seus mitíns, os seus asuntos pero que non participaba moito da educación nin miña nin de miña irmá”* (X1, 5). Xacobe explica que ela estudara algo parecido ao que hoxe coñecemos como Empresariais, daquela chamábase a carreira de comercio e antes de casar desempeñara postos neste campo polo que dominaba moi ben a contabilidade e tarefas similares. Aínda que consideraba que a escola se encargaba da educación, axudaba bastante a Xacobe nas matemáticas: *“Imaxínate que temos que aprender a dividir e tal, sempre me daba unha volta na casa para ensinarme cousas onde me podía atascar en matemáticas”* (X1, 4).

Aínda que seu pai era mariño o que máis lle gustaba era a historia e a literatura, temas dos que se falaba moito na casa. Seu pai *“era un enorme lector, tiña unha cultura vastísima entón... era moi fácil falar na miña casa de Enrique VIII á hora de comer, pois Enrique VIII que se casou con non sei cantas e fixo tal, e iso dáche certo gusto en xeral pola cultura”* (X1, 4). No fogar de Xacobe existía certo ambiente cultural: *“non vou a dicir elevadísimo pero a biblioteca de meu pai era rechamante en canto a volumes”* (X1, 4). Súa nai tamén pintaba pero Xacobe afirma que non herdou esa habilidade *“porque pinto horrorosamente mal”* (X1, 4).

Segundo a súa experiencia, a maneira na que seus pais se enfrontaron ás aprendizaxes escolares difire da que viviu cos seus fillos. Conta que ten dous rapaces que son maiores, unha filla que está en segundo de carreira e un fillo que cursa bacharelato aos que axudou moitas veces nas tarefas escolares: *“Eu recordo con horror os venres pola tarde facendo deberes con eles, vendo o que traían do cole para botarlles unha man, iso non existiu na miña casa nunca”* (X1, 4). Na súa infancia, tras as actividades extraescolares (entre as que nomea o judo e o tenis) ía directo para a habitación ata a hora de cear: *“Isto era así por decreto digamos, a parte que na tele había dúas canles e malas así que non había moito divertimento”* (X1, 4). Ninguén se preocupaba do que facía na

habitación: *“Os rapaces daquela época eramos bastante de estar ao noso e as familias non se implicaban tanto no sistema (...) que ao mellor era unha vantaxe porque eu non o precisaba naquel momento, chegábame cos profes e a verdade que, si se pode, case mellor”* (X1, 4). Engade que o aburrimiento propiciaba a realización destas tarefas: *“Como te aburrías rematabas lendo algo”* (X1, 4).

Recorda a axuda de súa nai concretamente ao realizar un traballo de plástica no que *“o profe se deu conta perfectamente e case me carga porque ía demasiado ben”* (X1, 4) e para aprender a dividir por dúas cifras.

El mesmo sintetiza que durante a súa etapa escolar a súa aprendizaxe consistía en seguir as indicacións dos profesores (*“que os tiña bos e malos, como en todas partes”* – X1, 4 -) e o que ía facendo el mesmo: *“As familias non se implicaban moito na educación nese sentido”* (X1, 4). Se tiña alguna dúbida tamén chamaba por teléfono a algún amigo.

Con respecto ao profesorado di que *“Había pouca empatía do profesorado co alumnado, non recordo máis que un par de profes digamos que poden ser un referente formativo. Máis ben eran avaliadores que pasaban por alí, rendías exame e acabouse. Só algúns che ensinaban as tripas do trebello, onde está a realidade das cousas, por onde hai que atacar non só reproducir o coñecemento que che daban. Por que son as cousas? Por que son así? Por que non? Todo iso era difícil de ver, era xente, que usando mal o termo, era moi funcionaria. Ía, explicaba o seu. Pero (...) podían ser máis interesantes as cousas perdendo un pouco o tempo ao redor delas, e a verdade é que non o facían (...) pasei por moitos profes sen pena nin gloria. Realmente porque non, non lle interesaba moito o que estaban facendo, dáme a impresión, non contaxiaban nada. E o contaxio é necesario”* (X1, 6).

Universidade

Na universidade a familia non tiña influencia. A relación con ela era cordial e distante. Estaba moi desvinculado da casa porque vivía en Santiago e só visitaba o fogar *“cando non tiña máis remedio, viña por orde da miña da nai a traer cousas e levar outras e lavar a roupa”* (X1, 11). De feito, non volveu formalmente á casa nunca máis porque

como despois marchou a Italia e, finalmente, xa aprobou as oposicións. Seu pai morreu moi novo, por un accidente no barco e dábanlle unha compensación económica que lle permitía pagar a matrícula e un diñeiro para vivir, así que a súa nai non lle supoñía ningún gasto.

Andaba máis ben entre iguais, fundamentalmente coa súa moza e cos amigos. A súa vida estudantil era moi movida: *“A parte non durmías nunca na mesma casa, así que daba igual, andábamos todos por aí mezclados, facíamos vida estudantil a saco”* (X1, 12). El participaba en todo o que podía, como por exemplo, no paso de ecuador: *“Gustábanme os libros pero a farra tamén me gustaba moito”*(X1, 12), confesa.

No departamento de Historia Moderna deu con *“un dos poucos profes que recordas con gusto”* (X1, 7). Era moi innovador: *“un tipo comprometido coa tecnoloxía e coa modernidade, en xeral”* (X1, 10). Aí foi onde aprendeu moita metodoloxía histórica, incluso traballou con el en ocasións posteriores. Tamén os mandara a un congreso a Cartaxena e tiñan unha relación moi humana e de tomar algo xuntos, a parte de aprender.

Oportunidades

Cando lle preguntamos sobre os aprendizaxes máis valiosas nesa etapa destaca os derivados da relación coa súa avoa e a seu pai.

Fala da súa avoa como *“unha muller dunha delicadeza extrema, nada cultivada pero moi cultivada de corazón”* (X1, 5). A educación en valores (facendo referencia ao modo de relacionarse cos demais, a xenerosidade, procurar non facer dano, axudar cando se pode...), *“esa educación sentimental, como diría Cortázar”* (X1,5) aprendeuno dela. Valora moito estes aprendizaxes: *“Iso é tan educativo como aprender a facer matemáticas”* (X1, 5).

En canto á aprendizaxe cultural, o referente foi seu pai: *“Ao fin ao cabo somos un pouco émulo do que mamamos e ter a posibilidade de falar de Espinosa á hora de*

comer... pois desde logo considero que é unha vantaxe e que axuda moito para o futuro” (X1, 5).

Do seu período universitario detecta como formación valiosa, e como o campo que máis lle interesou, a influencia da Escola Economicista da Historia Moderna: *“Iso para min é un referente que se ve nos meus libros (...) Porque creo que a cuestión histórica non se pode dissociar do mundo económico, vémolos agora coa crise do COVID, falamos de sanidade pero falamos moitísimo de economía porque é así, é o que mantén á xente sobre a terra” (X1, 12).* Tamén fai alusión ao uso das tecnoloxías na facultade que fixo que se sinta seguro ao utilízalas e non terlles temor: *“tanto na parte de hardware como de software, é dicir, manexas as máquinas pero sabes o que estás a facer con elas (...) o medo á máquina, o medo á tecnoloxía que non o tiveren nunca” (X1, 12).* Defínese a si mesmo como un letrado cibernético.

Analizando os aspectos do seu desenvolvemento profesional que podan derivar da etapa universitaria selecciona a propia formación académica que precisa para a súa vertente literaria e de difusión histórica: *“Que para o meu traballo actual de inspector menos, pero si para a parte literaria e para a parte de divulgación histórica (...) para o que é necesario ter unha formación que che permita saber buscar información, saber procesala, saber esquematizala, etc. (...) Esa formación foi moi útil porque cando comecei a escribir os primeiros artigos vin que tiña a pluma, a capacidade de redacción e de organización sistemática de ideas” (X1, 12).*

A parte, o titor da tesina foi moi esixente con el: *“Leváballe un capítulo da tesina e volvíaa tachado enteiro, co cal aprendes a base de erros, como en todo (...) Era tremendo, non pasaba unha, nin unha raia, nin un acento, nin unha expresión... isto de onde o sacas? Feitos, sempre feitos, probas, onde está probado isto? Non está, pois fóra, iso é literatura, entendes? E iso dáche certo gusto polo rigor, polo rigor histórico, é interesante, nese sentido a formación foi excelente” (X1, 12).* Fai fincapé na aprendizaxe adquirida en Italia: *“Porque aprendín cos mellores e iso me quedou” (X1, 12).*

6.1.2.2.2.Ámbito profesional

Dentro do ámbito profesional analizamos os *contextos* (nos seus inicios profesionais, como docente, director e inspector, dedicándolle un punto ás funcións da inspección), as *influencias* e as *oportunidades*.

Contextos

Inicios profesionais

Xacobe comezou a súa andaina profesional como monitor de campamento aos 16 ou 17 anos: “*Pasábamolo moi ben e gañabas un diñeiro para irte logo de vacacións*” (X2, 14). Mentras estaba rematando a tesina e a punto de marchar a Italia tamén foi arquivista municipal en Coruña. O seu traballo consistía en ordenar e catalogar o arquivo, “*que estaba todo tirado e nós deixámolo moi ben, bueno, razonablemente ben colocado e catalogado*” (X2, 14).

Contexto como docente

Xacobe entrou no corpo no ano 1987, polo que, leva trinta e tres anos de servizo. Empezou como profesor agregado de Bacharelato, o que hoxe en día é un PES (profesor de ensino secundario). Estivo en centros de A Coruña e arredores onde destaca o INGABAD (Instituto Galego de Bacharelato a Distancia) que foi moi relevante para el porque ao desenvolver parte do ensino a distancia: “*Enseguida aprendín ese rollo e así me quedou, a min a distancia gústame, de feito estou na UNED*” (X2, 16-17).

No seu segundo destino definitivo, unha localidade próxima a A Coruña, foi onde estivo ata que foi inspector, é dicir, desde o ano 1993 ata o 2010. Durante estes anos, non desenvolveu outros postos relacionados coa educación como asesor do CFR ou da Consellería. Pero, segue sen afastarse da docencia xa que, como xa dixemos, imparte clases na UNED. Di que metodoloxía de clases online levouna xenial no confinamento “*porque abríamos a cámara máis tempo e quedábamos charlando cos alumnos e tal. Foi moi enriquecedor a verdade*” (X2, 17).

Contexto como director

Xacobe exerceu diversos cargos no equipo directivo. Antes de chegar ao seu último destino como docente xa fora dous anos xefe de estudos e un vicedirector. Neste último destino estivo seis anos como director, un ano como vicedirector e oito anos como xefe de estudos (catro en diúrno e catro en nocturno). Mentres, en 2008, obtivo a praza de catedrático a partir dun concurso de méritos.

Ser director axudoulle posteriormente a ser inspector: *“Coñeces un pouco as entretelas porque vas a Santiago, móveste polos distintos departamentos, xa coñeces como funcionan. É moi importante. Se só estás na tuá aula é moi complicado, non?”* (X3, 38).

Como inspector

Como inspector, corpo ao que pasou en 2010, estivo dous anos en Ferrol, despois en réxime de Comisión de Servizo en Coruña un ano e despois xa colleu o destino definitivo en A Coruña, no que leva sete anos. Ao mesmo tempo, é director dunha revista desde 2011, que tamén compaxina co traballo de profesor de historia do dereito na UNED.

Xacobe define o seu día como variado, *“no sentido de que falas con moita xente, resolves dúbidas, fas informes e logo fas traballo específico nos centros, de todo tipo, desde supervisar as programacións ata escolarización (...) fas cincuenta mil cousas distintas”* (X2, 23).

Hai momentos nos que sofre moito estrés como cando hai que realizar os cadros de persoal dos centros ou ten que resolver reclamacións de final de avaliación: *“Aí tes montañas de papel e vas mañá, tarde, noite... estás todo o día no despacho”* (X2, 23).

Como aspectos que máis lle gustan do seu traballo selecciona dúas cousas: os informes, cando non son prefixados, e as relacións persoais. Con informes que non son prefixados refírese *“cando non son desto de encher plantillas, cando tes que informar de algo realmente interesante (...) cando estás urgando na lei e buscar sentencias, xurisprudencia que che sirva para apoiar un informe”* (X2, 23). Tamén lle resulta interesante a realización de expedientes disciplinarios: *“aínda que poda parecer raro pero... no fondo estás investigando... non con ánimo de prexudicar a ninguén, se non de perseguir a verdade que é o que ten que facer un funcionario, non?”* (X2, 24). En resume,

“informes nos que teñas que espremer un pouco a cabeza... esos son os que máis me gustan” (X2, 24).

Como xa dixemos, outro dos aspectos que máis lle gustan son as relacións persoais. Por exemplo, axudar a un director ou directora: *“cando falas cun director que está machacado porque tivo un problema no claustro terribleísimo, falas con el e quítaselle ferro ao asunto”* (X2, 24). Di que iso é moi agradable, moi divertido e produtivo *“porque ves que podes animar á xente”* (X2, 24). Explica que o contacto coa xente é unha das tarefas máis satisfactorias do seu traballo aínda que tamén pode ter partes negativas: *“Do mellor que facemos é o contacto coa xente. Ás veces non é moi agradable porque últimamente os pais e nais están un pouco alporizados por todo e van alí a montar uns espectáculos curiosos, non? Pero bueno, iso non pasa todos os días”* (X2, 23).

O que menos lle gusta do seu traballo é *“informar sobre lavalouzas”* (X2, 24), di con sorna. Refírese a que na aplicación da inspección (o XIE, Xestión da Inspección Educativa) deben informar de calquera cousa. Entón ás veces atópanse con protocolos relativos a informar sobre o cambio dunha impresora non colexio... eses son os que non lle gustan nada *“porque perdes vinte minutos ou media hora en facer un papel, que home, moi motivante non pode ser. Porque é un papel puramente administrativo pero que necesitas a sinatura do inspector para que siga o procedemento”* (X2, 24). É dicir, os aspectos que lle producen tedio no seu traballo son certas actividades obrigatorias que el considera aburridas e representan unha perda de tempo.

Os seus puntos fortes destacables serían as relacións persoais e exercer o liderado. É dicir, afirma que sabe levar moi ben as direccións e cando ten que escoitar a profesores que non están acordo coa dirección, *“se teñen razón, doulla”* (X2, 24). Di que non rexeita a polémica, no sentido de discutir intelixentemente.

O seu punto frouxo é que non é capaz de recordar cousas que el considera aburridas ou absurdas (*“é unha vergonza, realmente”* -X2, 25) polo que ten que repasar permanentemente moitos aspectos da normativa, por exemplo: *“Que ratio se precisa para que un centro plurilingüe poda incorporar...?”* (X2, 25). Di que ten compañeiros e compañeiras que o saben de memoria pero el ten que miralo todas as veces, por iso a xente que xa o coñece dalle un marxe para que o comprobe e transmitir unha resposta certa: *“Iso sí, procuro que a información cando se proporciona sexa a correcta”* (X2,

25). Este aspecto cambiou durante o discorrer da súa vida laboral, que ao principio dicía o primeiro que se lle ocorría e non vía o perigo ou os inconvenientes que podería ocasionar: *“Moitas veces contestaba ao que me parecía e non o que é”* (X2, 25).

Resalta o papel do inspector como mediador aínda que cre que desde fóra aos inspectores se lle atribúe máis un papel de sancionador: *“Hai unha porcentaxe baixísima de sancións, con respecto ás mediacións”* (X3, 37).

Como aspecto importante previo ao acceso á inspección sinala o feito de pasar pola dirección dun centro: *“Dáche unha perspectiva de redacción de informes, escritos, coñecemento da norma, é fundamental, levar un Consello Escolar (...) levar un claustro, por exemplo, que non é fácil”* (X3, 37). Incluso cre que pode ser máis difícil ser un bo director que un bo inspector.

Funcións inspectoras

Explica que a función de *“Supervisar e controlar, dende o punto de vista pedagóxico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, así como os programas que neles inciden”*(art. 151, LOE) é cada vez máis ampla porque na parte da organización escolar ordinaria (onde se incluírían os cadros de persoal, organización do curso, persoal e necesidades educativas) inclúense os Proxectos da Consellería (é dicir, Abalar, despois E-Dixgal, PROA, Proxecta...) dos que é necesario facer un informe de cada un, ás veces inicial e outras tamén de seguimento. Esa taxonomía de informes apréndese progresivamente: *“Apréndela sobre a marcha segundo te sentas no despacho. Tampouco é moi complicado porque simplemente é aplicar o que piden en cada momento do ano. Tes unha serie de funcións, derivadas do Plan de Inspección precisamente, que está para iso. E a partir de aí vas facendo os informes que che van tocando”* (X2, 28).

A segunda función é *“Supervisar a práctica docente e a función directiva e colaborar na súa mellora continua”*(art. 151, LOE). Esta desenvólvese revisando as programacións docentes a partir das que se vai seguindo o traballo do profesorado. Tamén teñen que actuar neste campo cando hai queixas dalgún tipo: denuncias ou demandas da comunidade escolar. Nese caso os pasos a seguir serían realizar entrevistas aos implicados, para pescudar como aconteceron, e aplicar o réxime disciplinario (que, como di Xacobe: *“afortunadamente non é moi a menudo”* – X2, 29-). Os réximes disciplinarios

di que teñen máis que ver coa función pública que coa labor docente porque o que se aplica é o procedemento disciplinario dos funcionarios, polo que sería a mesma amoestación aínda que o funcionario fose doutro ámbito (de facenda, por exemplo): “*simplemente son incumprimentos, sabes? De leve a moi grave*” (X2, 29).

A función de “*Participar na avaliación do sistema educativo e dos elementos que o integran*” (art. 151, LOE) explica que “*ten que ver fundamentalmente coas avaliacións tanto estatais como autonómicas e as que deriven da Comunidade Europea (...) como PISA*” (X2, 29). Para realizar esas probas deben difundir información nos centros, xuntar aos grupos de traballo que van a corrixir esas probas (normalmente en formato de pequeno caderno, explica) e formando parte deles supervisando. Posteriormente recompilan datos que despois se tratan na Subdirección Xeral da Inspección de onde saen os informes. Neste aspecto non tivo dificultades de formación porque, basicamente, é seguir as instrucións que veñen no caderno que se adoitan incluír cos exames.

A realización de “*Velar polo cumprimento nos centros educativos das leis, regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten ao sistema educativo*” (art. 151, LOE) abrangue moitos e variados aspectos. Segundo Xacobe, a supervisión do sistema significa tanto velar porque se poda repoñer unha fotocopiadora porque está avariada como corrixir o traballo do profesorado cando é preciso (derivado dun informe negativo da dirección, dunha AMPA ou familia). Neste último caso “*hai que supervisar ese traballo docente, analizar como foi realizado, se se realizou correctamente conforme a normativa. E a partir de aí, tomar as medidas precisas*” (X2, 30).

Un aspecto inherente a esta función e que Xacobe considera que debemos entender é que “*a inspección funciona pola súa propia normativa tanto por orde superior (Xefe Territorial, Dirección Xeral, Subdirección Xeral de Inspección...) como por iniciativa propia, e isto non é moi normal noutro tipo de funcionarios, é dicir, se ti (...) no transcurso do teu traballo atopas algunha irregularidade ou algunha cuestión que te obriga a inspeccionala pois inspeccionala, polo tanto actúas tamén por iniciativa propia. Iso non quere dicir que teñas capacidade para sancionar, por exemplo, porque non sancionas ti senón que Xefatura Territorial ou no seu caso, a (...) a Secretaría Xeral Técnica, refírome, á de Santiago. Pero en todo caso si que podes actuar supervisando o sistema permanentemente, sempre que o consideres necesario*” (X2, 30).

No tocante a *“Velar polo cumprimento e aplicación dos principios e valores recollidos nesta Lei, incluídos os destinados a fomentar a igualdade real entre homes e mulleres”* (art. 151, LOE) están tan obrigados como calquera outro funcionario ou funcionaria, é dicir, *“simplemente aplicar as leis de igualdade”* (X2, 30) e actuar con sentido común. De tódolos xeitos, segundo o seu punto de vista a desigualdade entre home e muller no mundo do ensino sería un problema moi notable, e que non representa un aspecto recorrente: *“Non sei se existirá algunha cuestión illada pero como cuestión xenérica desde logo que non”* (X2, 21).

A función *“Asesorar, orientar e informar aos distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas”* (art. 151, LOMCE) é amplísima e incluso molesta e cansa, cunha casuística moi variada. En ocasións, a xente non sabe a onde dirixirse cando non lles resolve a dúbida un centro e inmediatamente acoden á inspección para preguntar cuestións ou pedir consellos, e nalgunhas épocas do ano pode resultar abafante. Aí poden incluírse variadas accións: explicarlle a un alumno de 2º de BAC como reclamar a súa nota, indicarlle a un emigrante recentemente chegado como ten que facer para matricular ao seu fillo/a nun centro, onde se realizan algún estudos, información sobre bolsas... Esta tarefa parécelle sinxela: *“Aínda que non o sabes todo, é bastante doado de buscar porque tes as ferramentas ao lado”* (X2, 31) como as aplicacións da Consellería ou a normativa recollida e ordenada na rede.

A función *“Emitir os informes solicitados polas administracións educativas respectivas ou que se deriven do coñecemento da realidade propio da inspección educativa, a través das canles regulamentarias”* (art. 151, LOE) abrangue dous tipos: os informes prefixados e os informes sen formato. Os informes prefixados normalmente están deseñados por algún inspector que os colga na aplicación XIE: *“Entón, se queres informar, pois por exemplo, a permanencia de máis de 21 anos de ensino nun CEE, nun centro de educación especial pois xa tes o modelo de informe”* (X2, 31-32).

Tamén hai aspectos dos que teñen a obriga de informar pero que non teñen ningún formato especial, que é o que se chama o formato libre, e que se utilizan para cousas moi específicas e pouco habituais. Explica isto co seguinte exemplo: *“Calquera outra cuestión que é cando chega, por exemplo, o que se chama unha nota interior, que é unha*

nota doutro organismo dentro da administración educativa ou calquera outra que dice: averigue vostede, por favor, se este feito de este alumno se celebrou en tal centro en tales datas, por exemplo, ou si Don Fulano de tal tivo un accidente nunha itinerancia, durante o transcurso das súas funcións” (X2, 32). Para iso non hai modelo de informe, débese facer un informe técnico que consta normalmente de antecedentes (data na que se requiren os informes e asunto a investigar), feitos probados (fanse as comprobacións pertinentes: *“compróbase que este señor si que estaba facendo unha viaxe para incorporarse porque entra ás nove según o horario certificado pola xefatura de estudos” -X2, 32-* e conclusións, por exemplo, nas que se determina que ese accidente se produciu nunha itinerancia) e incluíriase a normativa que o xustifique como a Orde do calendario escolar, neste caso.

A función *“Calquera outras que lles sexan atribuídas polas Administracións Educativas, dentro do ámbito das súas competencias”* (art. 151, LOE) serve por se hai algunha tarefa que non incumba ás funcións anteriores, asuntos que che poden encomendar nun determinado momento. Un exemplo sería ir a comprobar o estado da vivenda dun conserxe para producir a súa desafección.

Tras repasar as funcións unha por unha Xacobe conclúe que o esencial máis que a formación inicial que che dan é a práctica: *“Un simple mes de práctica no despacho pásache todo por diante, a maneira é ir facendo”* (X2, 33).

Influencias

Para axudarlle a tomar a decisión de realizar o acceso á inspección tivo a influencia de dous inspectores adscritos ao seu centro. Un deles era *“realmente un sabio (...) con decirche que ten unha orde de Alfonso X O Sabio dígocho todo (...) unha persoa cun carácter extraordinario e a min parecíame que o que facía podía interesarme como última etapa de funcionario”* (X2, 18). O outro era unha persoa con moito empuxe, á hora de elaborar normativa de educación e certas iniciativas como Abalar polo que, *“moita da innovación en Educación, sobre todo na FP (...) veñen un pouco do que argallou en Madrid mentres estivo no MEC e despois aquí”* (X2, 18). Entón, xuntouse a parte afectiva

dun inspector con carisma coa efectividade administrativa doutro, e acabárono de convencer.

Oportunidades

Preguntámoslle se encontrándose no caso de que puidese volver a elixir, escollería ser inspector/a e por unha parte, titubea, recorda a oportunidade de ir á universidade Johns Hopkins en Baltimore e di que “Se fora cando podía ir á Johns Hopkins houberame ido a Baltimore seguramente e deixaría todo esto” (X2, 27). Aínda así, como non se foi, si que volvería a ser inspector e recomendaríao vivamente: “É unha boa maneira de rematar o período de profe (...) é enriquecedor e interesante, creo que se fai unha boa labor aí” (X2, 28).

Tamén impartiu cursos e congresos na área de Historia Moderna (dentro e fóra da UNED) e era formador de equipos directivos en Ferrol sobre temas relacionados coa saúde nos centros educativos: “Houbo un momento que sabía moito diso porque estudieino todo e daba clase deso...” (X3, 41).

6.1.2.3. Mecanismos de aprendizaxe

Como xa se explicou, os mecanismos de aprendizaxe configúranse como un dos dous núcleos de análise dentro da fase cualitativa. Dentro dos mecanismos incluímos as *relacións* que se establecen arredor da profesión, as *estratexias para aprender* das que se valeu Xacobe durante o transcurso de distintas etapas (escolar e universitaria, como docente, como director, no acceso á inspección e como inspector) os *recursos* materiais e tecnolóxicos dos que dispuxo e dispón na actualidade, as súas *motivacións* (para acceder á inspección, para futuros inspectores e para formarse), *dificultades* (como docente, como inspector e as que observa nos directores e nos profesores) e *expectativas* (ao rematar a carreira e sobre a inspección).

6.1.2.3.1. Relacións

Analizando as relacións coa comunidade educativa comeza falando sobre as direccións, coas que di que a súa relación é *“íntima, practicamente falamos todos os días”* (X2, 25). Co confinamento este contacto mesmo se incrementou.

As familias chámano por teléfono ou acoden ao seu despacho no seu día de garda, *“normalmente con queixas, nunca é para felicitar a nadie”* (X2, 25). Describe unha situación recorrente en relación coas queixas das familias. Resulta que en ocasións acontece que os pais se achegan a xunto del explicando que a titora do eu fillo é malísima. Ao preguntarlle se falaron co xefe de estudos do colexio, se a resposta é negativa remíteos de novo ao centro, que é a onde teñen que acudir en primeiro lugar, sen saltarse pasos: *“Normalmente, o 90% dos que veñen con queixas non esgotaron o que tiñan que facer nos centros (...) Porque non lles gusta o titor ou titora e aparecen por alí: a titora púxolle moitos deberes ao neno. Pero, falou vostede coa titora? Non. Pois iso é o primeiro”* (X2, 25-26). Hai pais que *“cren que o inspector lles vai dar a razón”* (X2, 25). Salvo excepcións, *“a relación cos pais non é doada pero, en xeral, como é xente que ven a queixarse pois, francamente, aporta pouco, aporta... porque hai que poñer un pouco de orde e defender un pouco o sistema”* (X2, 25-26).

Co alumnado a relación é escasa: *“pouca cousa, francamente”* (X2, 26). Algún achégase ao despacho, sobre todo alumnado de FP para dúbidas profesionais. Cando acode aos centros, por exemplo, se ten que nomear director, en ocasións da unha volta polo patio e fala cos rapaces... e así pode ter unha idea de que sentir hai na comunidade escolar sobre os candidatos. Isto referíndose a Secundaria.

Tamén fala moito con todo o público para información xenérica e diversos aspectos como: *“Quero estudar non sei que... e teño ata tanto cursado; (...) onde me podo matricular disto? Que estudos hai para facer a distancia?”* (X2, 26).

A Xacobe gústalle falar moito cos profesores que non están na dirección, entre outras cousas, teñen unha visión global do que acontece no centro. E aínda que cre que *“os profesores cada vez máis perden o medo á inspección”* (X2, 26) é cun dos colectivos cos que menos fala. Di que normalmente os profesores pídenlle ao xefe de estudos ou a dirección que lle pregunten certos asuntos ao inspector: *“O cal é absurdo, xa me dirás,*

estamos para iso. Pero, son máis reticentes a ir. Cando van a un inspector é porque igual lles pasa algo gordo” (X2, 26). Un aspecto polo que é moi demandado por parte dos profesores é co tema da adscrición de cursos.

6.1.2.3.2. Estratexias para aprender

Neste punto reflectimos as estratexias das que se valeu Xacobe para aprender durante o transcurso de distintas etapas (escolar, universitaria, como docente, como director, para o acceso á inspección e como inspector).

Estratexias de aprendizaxe na etapa escolar e na universidade

Durante a Primaria e Secundaria aprendeu a organizar o traballo e a saber estudar: *“Aí aprendín suficiente como para chegar á carreira sen inconveniente. Refírome a cousas tan básicas como ir do xeral ao particular e saber priorizar problemas, saber organizarte”* (X1, 6). Tamén adquiriu filias persoais como a súa paixón pola novela histórica e a divulgación histórica que provén do gusto que adquiriu na casa e no colexio: *“máis ben na casa porque no colexio era... no colexio era como un trámite, era repetir cousas que tiñas que saber e pouco máis”* (X1, 6).

Na universidade, destaca ao titor da tesina, que foi moi esixente con el: *“Levábaslle un capítulo da tesina e volvía tachado enteiro, co cal aprendes a base de leches, como en todo”* (X1, 12).

Estratexias de aprendizaxe como docente

Xacobe non abandonou nunca a súa formación académica: *“Eu son de Historia Moderna e entón no verán acudía permanentemente ou ben a cursos de verán da universidade, moitos da Menéndez Pelayo que os organizaba moi bos a verdade e... a UNED tamén. Tanto como alumno como docente cando me chamaban para iso”* (X3, 39). No instituto adoitaba formar parte de seminarios e grupos de traballo: *“que o que*

facíamos era pois desenvolver pois unha Unidade Didáctica, por exemplo sobre a desamortización nas Mariñas” (X3, 39).

Outro ámbito de formación que lle interesaba eran as TIC. Para situarse, pídenos que teñamos en conta a época, *“estabamos pasando do MS-2 a Windows, non sei se eres consciente de que momento da Prehistoria é ese, non?” (X3, 39)*, é dicir, pasábase de teclear os códigos necesarios para chegar a un programa a facer clic. Daquela fixo cursos a través dos CEFOCOP (ao que agora denominamos CFR) onde lle ensinaban a dominar *“os ancestrais de Word e Excel” (X3, 39)*. Para poder ser profesor na UNED tamén tivo que facer cursos de docencia web e aprender a metodoloxía de traballo da aula virtual.

Tamén se enrolou en cursos cando houbo cambios legislativos fortes, para estar actualizado, como foi o caso da LOXSE, onde aparecían por primeira vez as competencias e os contidos se dividían en procedementos, actitudes e conceptos: *“A LOGSE que era unha lei moi potente, moi grande e bastante diferente...e pois iso metinme nalgúns cursos” (X3, 40).*

En resumo, a formación que realizou é moi variada e hoxe en día continua o seu proceso de formación permanentemente. Non recorda ningún ano sen participar en algo, aínda que só fose nun congreso. Reflexionando sobre os seus anos de experiencia laboral di que conta con tal sarta de cursos e que xa non os inclúe todos no currículo: *“se facía 3 ou 4 ao ano e levo 32 anos de profesión pois... bota contas, non?” (X3, 39)*. Por outra banda, como director trataba de promover os proxectos de formación en centro (actualmente denominados PFPP) de distintos tipos: desenvolvemento do proxecto lingüístico, habilidades e educación para a saúde...

Estratexias de aprendizaxe para o acceso á inspección

Xacobe preparouse para a inspección en só seis meses. Lía os temas que tiña fotocopiados (sacados de distintos sitios de internet e libros) e ía elaborando composicións, esquemas, resúmenes. Tamén ía tomando notas para a parte B, a legislativa: *“E ao final tiñas, con sinceridade, 12 follas cun montón de datos e iso é o que ía memorizando” (X3, 38)*. Para el, a gran dificultade era saber resolver os prácticos para o que lle axudou moito ter sido director: *“Porque hai cuestións que se non estás nas tripas do sistema non coñeces como se resolven” (X3, 38)*.

Con respecto aos requisitos de acceso Xacobe di que son os habituais na función pública: *“Ti se queres ser inspector de facenda ou inspector de traballo pois fas exactamente o mesmo”* (X3, 34).

Descríbenos brevemente a estrutura da oposición: *“É unha oposición cunha parte A, xenérica; unha parte B, autonómica e a parte máis complicada que é o asunto dos casos prácticos”* (X3, 34). Se pasas esas tres partes do exame, convérteste en funcionario en prácticas.

Estratexias de aprendizaxe como inspector

Ao comezar recibes unha formación inicial como inspector en prácticas. No seu caso estiveron dúas semanas recibindo formación de diversos departamentos da Consellería: *“Pasaba desde xente de bibliotecas, xente de PFPP ou a xente que tiña que ver coa Subdirección Xeral de Inspección, practicamente todo o mundo (...) toda esta xente que está nas Direccións Xerais”*(X3, 35).

Preguntámoslle a Xacobe como formularía esta formación, sobre a que di que *“non a cambiaría moito”* (X3, 35). El aprendeu porque a xente que o formou era moi preparada e lle brindaron moita información, sobre o que destaca os entretécidos da FP (dos cales el non tiña grandes coñecementos: *“máis do que che pode soar da rúa e do que estudiara para a oposición, que era coñecemento teórico nada máis”* – X3, 35-) ou sobre os cadros de persoal: cando se nomean profesores, como se nomean profesores, cando se substitúe un profesor, cando hai que facer un desprazamento dun profesor por falta de horario, etc. En resume, esta é a opinión de Xacobe sobre o seu período de formación inicial: *“Quero decir que non teño queixa, foi unha formación moi teórica, moi dura pero bastante boa nese sentido. Non é moi bonita de ver, porque nese momento non había nin Power Point practicamente e entón dábanche alí ‘a chapa’ digamos, cun folio diante e tal pero aprendíase, de todas as maneiras. É moi necesario porque se non andas perdidísimo”* (X3, 35).

Tras esta breve formación os inspectores pasan a ocupar o seu posto (no seu caso correspondeulle o subsector de Narón): *“E a partir de aí a funcionar xa... non existe máis formación”* (X3, 35). Outra cousa que se debe facer é *“ler todo o que podas”* (X2, 20) e así, nun ano estaba posto ao día.

Afirma que afrontar as tarefas e responsabilidades como inspector nos primeiros anos foille moi fácil. En primeiro lugar hai unha orde que reproduce as funcións da inspección e que che permite coñecer a teoría perfectamente. Di que, en realidade unha boa parte é facer informes. Hai informes tipo por todas partes. En segundo lugar deberíase facer unha “*taxonomía documental*” (X2, 20), saber para que sirve cada cousa e en qué momento do ano hai que facelo (“*o concurso xeral de traslados toca en maio, a previsión de prazas en xullo...*” - X2, 20-). Outra ferramenta fundamental para el foi o directorio telefónico, non é necesario innovar neste sentido porque podes resolver moitas das dúbidas por teléfono. En resume, aprendeu solucionando progresivamente os asuntos que se lle presentaban: “*Pois así aprendín, peleándome con cada asunto que me chegaba*” (X2, 20).

Ao principio apoiouse moito nos compañeiros, e tamén contou cos consellos do Xefe da Inspección de A Coruña e que “*era unha persoa moi cercana e moi sensata*” (X2, 20). Así pouco a pouco foi descubrindo as maneiras de realizar cada procedemento e colleu axilidade: “*E agora non perdes o tempo con nada, sabes perfectamente o que tes que facer*” (X2, 21).

Tamén hai que saber moita normativa ou utilizar a web, concretamente a recompilación feita por un mestre xubilado: “*pero iso ten un truco, ese truco chámase Venancio Graña (...) é un mestre xubilado que fixo unha especie de Vademecum de normativa galega, marabilloso (...) podes facer uns informes moi floridos porque chegas a nivel circular, non só á Orde ou ao Decreto*” (X2, 21). Ten unha edición impresa de 2003 pero actualiza a información no seu blog. No tocante á lexislación, está a disposición de todo o mundo na web, polo que afirma que “*calquera persoa ten a mesma posibilidade de informarse das cousas se sabe onde buscalas. E entón, ás veces chámanme por cousas que é por non miralas simplemente*” (X2, 21).

Tamén fai fincapé na aprendizaxe progresiva, a partir do ensaio-erro: “*E realmente apréndese metendo a pata, como case todo, é dicir, a veces hai que pecar de prudente e empezar paseniño e con tranquilidade, e cando non sabemos algo pois dicir tomo nota e xa lle contestarei*” (X3, 35). Conforme foron discorrendo os anos de práctica foi modelando a súa forma de actuar, porque tiña tendencia a responder o que lle parecía que era e “*ás veces o que parece non é*” (X3, 35).

Como xa reiterou en varias ocasións, o que máis lle axudou a aprender a ser inspector foi ter sido director, co que afirma rotundamente: *“Non serás moi bo inspector se non pasaches antes por unha dirección”* (X2, 27). Iso para el é fundamental xa que os coñecementos de estudo son máis sinxelos de adquirir, en cambio, a experiencia non se pode suplantar.

Estratexias de aprendizaxe actuais

Xacobe combina as formacións presenciais propias da inspección coas online da súa parte académica, coas que se manexa sen dificultade. A última actividade que realizou online foi un grupo de traballo sobre o pensamento xudeu no liberalismo, que se desenvolveu a través da plataforma *Zoom*. As súas clases na UNED son maioritariamente virtuais, mediante a aplicación propia da universidade.

Nas actividades de tipo académico accede a esa formación por invitación ou busca propia a partir dos seus intereses. No caso da inspección, mándalle o programa e xa se apunta, pero tamén aproveita estas xuntanzas para fomentar a parte social, ademais da académica: *“Como tamén fan os profes aproveitamos para facer unha comida xuntos e tal, pero bueno, eso está ben porque ves aos compañeiros doutras provincias, se non practicamente non os ves”* (X3, 43).

Como inspector, realiza unha formación por trimestre (*“e nada máis, é o que hai”* – X3, 41), que ás veces non pode acudir por estar de garda.

Cre que a oferta de formación formal e non formal non cobre as necesidades formativas dun inspector: *“non, en absoluto, e que me gustaría que fose máis específica e acorde ás necesidades”* (X3, 44). As temáticas en ocasións tampouco están moi relacionadas coa inspección: *“Ás veces parece que é de paso... que vén alguén a Santiago a facer calquera cousa, pois como coincide co curso de inspección pois paso por alí. Entón, ao mellor atópaste un curso de inspección (...) sobre patios dinámicos, cando se quitamos as pelotas dos patios non é un problema da inspección, creo que máis problema é saber como se xestiona o dereito de familia ou como podo tratar coa fiscalía cando hai un caso de abandono, malos tratos, etc. porque nos tamén informamos á fiscalía neses casos”* (X3, 36).

Reflexiona e di que, formación actualizada si que a teñen porque o acceso á norma pode facelo todo o mundo. Pero insiste en que *“non estaría de máis que viñera de cando en vez algún experto a falarnos de cuestións que teñen que ver co mundo xurídico, do que se nos esixe moito porque se nós fallamos nun informe a Consellería vese abocada a un contencioso administrativo, a un xuízo (...) Nese sentido si que botamos de menos unha formación específica potente, realmente. E si que vemos que os cursos que nos ofrecen son moito de recheo”* (X3, 36).

Di que lle gustaría saber máis profundamente de moitas cousas e chega a admitir que no seu posto de inspector é no que menos se formou: *“Como inspector é como menos me formei, claramente, porque son tres veces ao ano e o que toca, sabes? Esa é a realidade, é triste pero é así”* (X3, 40).

Así mesmo, quéixase de que a inspección está allea a proxectos de formación que si que son habituais no profesorado como *“os Erasmus + que son... moi correntes no profesorado; antes había o proxecto Arión para inspección que permitía intercambio con outros compañeiros de Europa e iso xa non existe, que é alucinante”* (X3, 42). Agora mesmo, só existe a posibilidade de realizar esta experiencia se contas cunha boa relación con algún centro e, ao mesmo tempo, porque queren levar a un inspector para relacionarse coa administración de alí. Nese sentido, Xacobe tivo sorte de formar parte destes proxectos e viaxar a Estocolmo e a Plymouth.

En resume, *“a formación está moi mal plantexada (...) non hai deseño específico de cursos para inspección e debería habelos”* (X3, 42). Xacobe di que el demandaría cursos de inspección serios, por exemplo, sobre cuestións capitais como razóns teleolóxicas para entregar os exames.

Para que nos quede claro o seu punto de vista, desenvolve amplamente o tema dos exames mediante o seguinte exemplo: *“Xa sabes que agora se comenta moito nos centros que os profes poden estar obrigados a dar copia dos exames aos nenos (...) Se sabedes de onde ven iso, xurídicamente é impresentable absolutamente. Iso vén, nada máis e nada menos que dun informe da (...) Valedora do pobo que dixo nunhas oposicións a policía ou similar en Tui que (...) os que suspenderan tiñan dereito a coñecer non só a copia do seu examen, se non que comparalo co dos compañeiros, nada menos, nunha oposición (...) Bueno pois non hai ningunha instrucción nin orde ao respecto, porén, estamos*

obrigados a dicirlles aos centros que deben proporcionar copia do exame” (X3, 41). A el gustaríalle ter certa formación desa situación porque non lle parece suficiente un informe da Valedora do Pobo para este caso. A min gustaríame moitísimo unha formación certa desa situación, porque non é suficiente desde o meu modo de ver un informe da Valedora do Pobo sobre as oposicións a guardia de Tui. “Iso é onde eu encontro as dificultades formativas, que son serias” (X3, 41) e onde lle gustaría que alguén lle explicase ben todo iso xuridicamente: “A min dáme pena nese sentido que teñamos que enterarnos da lei do menor por internet cando algún experto ou experta pode explicarche perfectamente a lei do menor cos seus entretrecidos, porque é unha lei que manexamos todos os días” (X3, 48).

En definitiva, o que máis bota en falta é que a administración se comprometa coa formación de calidade. Non discute que noutros corpos sexa así, pero no caso da inspección ten moitas carencias segundo o seu punto de vista. Di que lle brindan a posibilidade de solicitar formación, de feito demandan información nas reunións, pero nos casos nos que a requiriu foi desestimada: *“Eu suxerín algunha vez pero xa me cansei porque normalmente non ten ningunha resposta” (X3, 44).*

Para el a autoformación é esencial, lévase a cabo todos os días mediante bibliografía ou o ordenador: *“Para min, é moi habitual utilizar internet para formarme, un internet intelixente, buscando sentencias, cuestións xurídicas, á hora de aplicar os informes” (X3, 44).*

Tamén toman especial relevancia as relacións informais, *“o contacto cos compañeiros permíteche aprendizaxes interesantes e intensos” (X3, 43).* Os compañeiros son fundamentais, axúdanlle a solucionar problemas que non sabes moi ben como afrontar en certos momentos. Nalgúns casos, os compañeiros xa forman parte do seu círculo de amizades: *“Eu non é raro que nos peguemos unha chamada a media tarde” (X3, 43).*

Como resume das súas experiencia de aprendizaxe e desenvolvemento profesional cre que *“tiven a sorte de saber reciclarme a tempo (...) esta idea de saber compartimentado quítaseche se te reciclas, esa é a idea que me gustaría sulñar” (X1, 13).* Para isto cómpre seguir en contacto coa Universidade e co mundo académico. Nun

futuro el conta seguir formándose no que lle gusta, na súa parte académica: “*Aí si que sigo o camiño que libremente me trazo, non teño problema*” (X3, 42).

6.1.2.3.3. Recursos materiais e tecnolóxicos

Neste punto recollemos os recursos materiais e tecnolóxicos dispoñibles na etapa escolar de Xacobe, nos inicios laborais e actualmente. No tocante á época actual, reflíctense brevemente as competencias TIC e a formación recibida neste ámbito, o uso das redes sociais e a valoración das tecnoloxías no seu proceso de aprendizaxe e como método para actualizarse no seu traballo.

Etapa escolar

Da súa etapa escolar non recorda ningunha tecnoloxía especial. En ambas etapas contaban coa existencia de laboratorios, tanto de idiomas como de química e de bioloxía aos que non acudían a cotío: “*Fomos un par de veces en toda a vida, e ao de idiomas xamais. Había pero non se usaba*” (X1, 3). Como novidade en educación primaria destaca o uso das regrestas.

Etapa universitaria e inicios laborais

Unha das primeiras máquinas de escribir eléctricas utilizounas para a tese no ano 1986, antes non existían. Daquela os ordenadores que se comezaban a comercializar eran os IBM. Para utilizar o procesador de texto dese momento, o *Word Perfect*, servíase de comandos (F1, por exemplo) para realizar as accións. Xacobe considera que foi moi positivo no seu desenvolvemento da competencia dixital: “*Sempre me gustou andar con cacharros e a iso aprendín na universidade*” (X1, 12).

Cando chegou por primeira vez a un instituto sorprendeuse de que non houbera ordenador. Posteriormente, foi evolucionando aínda que se trata dunha tecnoloxía informática moi rudimentaria comparada coa que hai hoxe en día: “*Había que programar certas cousas e utilizar as F do programa para xustificarse un texto ou para meter notas*”

cando era profe, por exemplo, recordo perfectamente que F1 era un 0, F2 era insuficiente, logo F5 era suficiente” (X3, 45).

Actualmente

No seu traballo, a maiores das ferramentas habituais para a redacción de informes e para a elaboración de cadros a partir de aplicacións da Consellería como o XIE, utiliza as variantes de *Open Office de Word* e de *Excel* que é co que traballa habitualmente. Desde os seus comezos como inspector este aspecto evolucionou grandemente, aínda que o XIE xa funcionaba aumentou a casuística e completouse con máis modelos de informe.

Considera que o seu nivel de coñecemento e de emprego das TIC é bo, é dicir, cre que é capaz de facer case calquera cousa. Di que é lóxico porque xa comezou o traballo co ordenador en 5º de carreira. Despois tamén elaborou blogs e aulas virtuais, editar fotos, editar vídeos...: *“Creo que a nivel usuario poden facer calquera destas cousas” (X3, 45).*

Conta con formación específica en TIC, os cursos organizados pola Consellería que realizou durante os anos 90. Tamén aprende por si mesmo, mediante autoformación *“Pois ir probando baixándote cousas e funcionando con elas” (X3, 45).*

Con respecto ás redes sociais, gústanlle desde sempre, de feito foi un dos primeiros autores en crear un blog, tamén durante os anos 90, concretamente na plataforma *Blogger*: *“Creo que eramos 15 ou 20 os que tiñamos blog nese momento” (X3, 46).* Sigue manténdoo con fins de divulgación das súas obras e da súa parte académica: *“É dicir, non é un blog dun inspector nin dun profe que fala de profes. (...) O meu interese é puramente blogs de tipo literario e redes sociais orientadas ao mundo literario, o sea que, nada que ver coa profesión” (X3, 46).* Porén, di que antes tomábase máis o seu tempo para escribir artigos longos e que agora se dedica principalmente a colgar novas cando saen novelas súas. Tamén tivo unha época de columnista en periódicos polo que di que sempre lle agradou escribir artigos de opinión e de carácter literario.

O seu perfil en *Facebook* ten que ver tamén coa difusión literaria, pero parécelle unha rede que se está quedando anticuada é que agora ten un cariz máis comercial. O que

si que usa asiduamente é *Twitter* para seguir as novas, parécelle que é unha plataforma que está viva e que é máis rápido que ler un periódico: “*As catro novas importantes do día saltan en Twitter*” (X3, 47).

No seu proceso de aprendizaxe permanente as tecnoloxías son unha ferramenta importante que fai que sexa moito máis doado acceder a el. Para el isto ten un valor extraordinario xa que para facer un artigo practicamente só ten que usar internet e no pasado tiña que estar nunha biblioteca ou nun arquivo unhas cantas semanas. Con isto pódese dicir: “*que quen non accede ao coñecemento hoxe en día é porque non quere e iso é o que máis me interesa das novas tecnoloxías*” (X3, 47). De feito, ten realizado formación a través de sistemas completamente en liña.

En xeral, valora as TIC para manterse actualizado no seu posto de traballo como: “*básicas e esenciais*” (X3, 47). Concíbeas como ferramentas verdadeiramente prácticas na busca de información que lle demandan.

6.1.2.3.4. Motivacións

Neste punto recollemos as motivacións relacionadas co acceso á inspección, para formarse, e alento e recomendacións para futuros inspectores.

Motivacións para acceder á inspección

Xacobe é moi sincero en descubriros as súas motivacións para acceder á inspección. Por unha parte foi a necesidade dun cambio: “*Tantos anos na aula pois o que che apetece é cambiar de pola un pouco, sinceramente. Non é que os rapaces me molestaran nin moito menos pero a ver, cantos anos podes contar a Revolución Rusa? Chega un momento que xa te desmotiva*” (X2, 18). Ademais, como xa vimos no apartado correspondente ás influencias no terreo laboral, atopouse con persoas moi interesantes: dous inspectores e un Delegado de Educación que remataron de convencelo para acceder ao posto. Por último, tiña unha terceira razón que foi puramente económica: “*que se gana máis pasta, pero iso non hai porque ocultalo. É unha forma de mellorar tamén, claro, sobretudo se tes fillos en idade escolar*” (X2, 18-19).

Motivacións para futuros inspectores/as

En resume, ser inspector “*paga a pena, desde logo*” (X3, 37). Porque é un traballo bastante autónomo e variado, é dicir, “*non te repites permanentemente: Un día estás facendo unha cousa, outro día estás intentando arranxar un desaguisado no medio dun departamento que non se soportan entre eles*” (X3, 37). Anima aos candidatos e candidatas ao corpo convencéndoos de que é posible: “*Así que, se eu podo, pode calquera, é factible, moi factible. A cuestión é tomalo en serio, digamos*” (X3, 38).

Motivacións para formarse

A súa motivación principal para formarse é que, realmente, non perdeu o gusto polo aprendizaxe: “*Realmente é algo consubstancial a moitos de nós, (...) en concreto, é parte da miña vida. Non entendo a vida sen ler ou sen formarme*” (X3, 41). O problema é, como xa se explicou no apartado correspondente, é que “*podas ter todas as oportunidades que podes ter en certas cousas que botamos moito en falta*” (X3, 41).

Na parte académica, por exemplo, non ten outra alternativa máis que a formación continua. Cóntanos que o ano anterior lle encargaron facer unha materia nova que foi Historia do Dereito, para a que tivo que estudar moito.

6.1.2.3.5. Dificultades

A continuación recolleemos as dificultades que sufriu Xacobe como docente e como inspector. Tamén reflectimos sobre as dificultades que observa nos directores e nos profesores.

Dificultades como docente

A súa primeira experiencia como profesor descríbese da seguinte maneira. “*Eu cheguei alí e era BUP e había un montón de adolescentes asilvestrados mirándome*” (X2, 15). Os seus comezos como docente costáronlle un pouco porque “*ninguén che ensina nada*” (X2, 14). Refírese con isto a que actualmente existe a figura do profesor de prácticas pero no seu momento tivo como titor a un compañeiro que aprobara a oposición

con el (*“De historia eramos os dous, e eramos os dous desa oposición”* -X2, 16 - e por cuestión de DNI ou de apelido, non se lembra ben, ao compañeiro puxérono como xefe do departamento: *“Era el o que me tutorizaba e tiña a mesma idea ca min, que era ningunha”* -X2, 16 -). En definitiva, botou en falta unha guía ou apoio.

El non tivo problemas co comportamento dos rapaces pero un compañeiro si: *“Iba con medo aos rapaces. Con iso hai que ter coidado porque o medo se huele, como sabes. Entonces este entraba temeroso e volvía máis temeroso aínda porque os adolescentes son como son”* (X2, 15). En cambio, Xacobe daba *“unha de cal e unha de área e non tivo ningún problema con eles”* (X2, 15). Recoñece que ás veces era un pouco brusco falando con eles, pero ás veces non lle quedaba outro remedio: *“Como se fora un sargento dos marines, cando subía un pouco a voz, calaba todo o mundo”* (X2, 15).

Analizando os seus comezos dáse conta da importancia da formación inicial do profesorado, no seu caso, como tiña un nivel moi alto, ao principio marcaba un nivel desaforado. Cando realizou o seu primeiro exame non aprobou ninguén. El pensaba que os seus alumnos *“non tiñan ni idea”* (X2, 15) e despois deuse conta de que *“teñen a idea que teñen que ter, pero nese momento parecíache que non sabían nada”* (X2, 15). Os seus alumnos chegaron a dicirlle que non entendían nada do que se explicaba, co que se deu conta de que o estaba facendo mal: *“procurei adaptar o nivel (...) dinme conta que tiña que baixar ao nivel que tiñan eles para despois desenvolverlo”* (X2, 16) e elaborou uns apuntes máis sinxelos. Por iso cre que aínda que *“o movemento demostrase andando, iso está claro, tes que arrancar ti”* (X2, 16) si que é necesario algún consello como *“mira que o nivel se adecúe á programación”* (X2, 16). Outro dos problemas que detecta en canto á realización deste documento é que o tiñan que entregar en xuño, tras acabar o curso. O inspector requiríaa nese momento, entón adoitaban realizar unha planificación cun nivel demasiado alto porque tiñan en mente os coñecementos e avances do alumnado do final de curso en lugar de basearse nos do principio.

No aspecto metodolóxico tamén se viu con dificultades: *“en canto a metodoloxía non tiñas idea. O que vas inventando”* (X2, 15). Define a súa metodoloxía como moi cutre. Consistía en utilizar o libro, ditar apuntes e facer exames. Tamén utilizaba os mapas para explicar os contidos: *“para explicar a paz de Westfalia, eu levaba o mapa correspondente e enterábanse mellor de como iba, de onde estaba Flandes e onde estaba*

a Valtelina” (X2, 15). Co tempo foi adquirindo outras ferramentas pero “*ao principio era así, o que facía era dar a lección. Non sabía facer outra cousa*” (X2, 15). Sobre o alumnado, critica que cando lles pedía que realizasen un traballo escrito o único que facían era copiar literalmente dun libro calquera.

Matiza que foi a propia experiencia a que fixo que pouco a pouco fose resolvendo os seus problemas e dificultades porque aínda que nos seus inicios existía un Centro de Formación e Recursos do Profesorado, non funcionaba moi ben, despois foi mellorando: “*Iso foi nos 90 pero a finais dos 80, cero patatero, nada. Tiñas un libro, tiñas os rapaces e a túa propia creatividade*” (X2, 16).

Dificultades como inspector

Aínda que en todos os traballos existen inseguridades e dúbidas ao comezo, no caso de ser inspector é moi esaxerado: “*Para ser profe estás tres ou catro anos estudando, pero para ser inspector preparas unha oposición pola túa conta, aprobas, danche un cursiño e a traballar. Hai moitas cousas que non viras na túa vida e a única maneira é pasando por elas*” (X2, 33).

No seu primeiro día como inspector presentouse na Delegación da Xunta de Ferrol. Nada máis presentarse a administrativa que estaba traballando alí indicoulle que os directores de Narón querían falar con el. Naquel momento Xacobe non tiña idea sobre nada de inspección xa que nin sequera fixera o curso inicial e atopouse cun montón de “*tipos cabreados*” (X2, 19) que lle expuxeron as súas necesidades: Un dos directores máis coñecidos da zona díxolle: “*Non podemos traballar con tan pouco AL*” (X2, 19), e el contestoulle: “*Non se preocupe que o mirarei e xa falarei con quen teña que falar*” (X2, 19).

Entón ao saír preguntoulle ao compañeiro que estaba alí e que era novo tamén coma el pero que sabía máis de normativa: “*que demonios é un AL?*” (X2, 19). Entre risas reconece que este descoñecemento é terrible pero que en secundaria tivera contacto con PT pero non con AL. Xustifícase dicindo que o estudou para as oposicións pero que “*só saen na normativa de Ensinanzas Educativas Especiais*” (X2, 19). De feito, Xacobe coñecía ben as cuestións relacionadas cos institutos de secundaria presentando máis

dificultade en canto os centros de primaria ou de educación especial pola súa falta de experiencia neses centros.

Tivo algunhas dificultades na función de *“Supervisar a práctica docente e a función directiva e colaborar na súa mellora continua”* (art. 151, LOE) en relación á supervisión das programacións, xa que, iso non o fixera máis que como director e nese caso consistía en recompilar as programacións e envialas a inspección. Neste momento, ten que facer o contrario, *“desmenuzar a información un pouco e ver se cumpren os estándares da normativa”* (X2, 29).

Tamén tivo que aprender bastante sobre os réximes disciplinarios *“porque diso si que non tiñamos, cando entras non tes nin idea de como se fai iso, porque non é normativa exactamente académica se non que, derivada da función pública, e aí é complicado aplicalo ás veces e tes que aprender bastante sobre iso”* (X2, 29).

Dificultades que observa nos directores e docentes

Preguntámoslle polas carencias que observa na formación dos directores de centros ao que responde que, en xeral, *“teñen bastante carencia de normativa”* (X2, 26) e que *“hai cousas que deberían saber e como teñen o inspector... pois... xa o soluciona, unha chamada ao inspector, entendes. Polo menos eses aspectos de normativa que teñen que mirar eles deberían mirar... antes de chamar... non lles costaba nada”* (X2, 26-27). Despois teñen algunhas dificultades de relación social: *“hai xente que ten dificultades para que o entendan no claustro e aí pásano mal”* (X2, 27) tamén hai profesores que se poñen en contra das direccións e non hai maneira de cambiar iso, o que presenta un verdadeiro problema. En xeral, as direccións son *“xente en xeral moi sacrificada”* (X2, 27) que *“durante o confinamento estaban ao pé do cañón absolutamente”* (X2, 27).

En canto á formación cre que tanto os directores como os profesores cada vez están máis formados e dispoñen de moita oferta: *“para cursos de dirección hai montóns de cursos en Platega (...) quen non se forma é porque non quere”* (X3, 27). Non cre que o problema do ensino sexa da formación do profesorado, en ese nivel, incluso dálle a impresión de que *“estamos onde queríamos estar hai anos”* (X3, 27). Incluso considera que hai moita máis innovación nos círculos de profesorado ca nos de inspección.

6.1.2.3.6. Expectativas

Neste punto analizamos as expectativas de Xacobe ao rematar a carreira e sobre a inspección.

Expectativas ao rematar a carreira

Tras rematar a carreira non tivo tempo de formular demasiadas expectativas: Tiven a sorte de aprobar as oposicións e, á vez, de estar estudando fóra: *“Curiosamente volvín... mira non quero mentir, volvín o mes de xunio, xusto para examíname e aprobei (...) un tema era sobre o Estado Absoluto e diso eu podo escribir ata mañá, co cal é fácil pasalo e nada aí xa empecei a ser profesor de Secundaria, foi a evolución. Á súa vez eu seguía coa parte académica que non abandonei nunca pero sempre digamos que, bueno, compatibilizando ambas cousas”* (X1, 13)

Expectativas sobre a inspección

Xacobe podía prever que un posto de inspector tiña que ver coa supervisión escolar, de velar polo sistema, pero atopouse con máis burocracia da que esperaba, pero con menos capacidade de decisión. Di que as ordenanzas establecen que podes actuar con carácter autónomo, no sentido de investigar as cousas que creas conveniente, pero realmente non che da tempo: *“Porque realmente todo o que che mandan facer ao longo de todo o ano tente permanentemente ocupado, co cal, é moi raro que tomes iniciativas”* (X2, 21).

En xeral si que se cumpriron as súas expectativas porque é un traballo moi variado: *“Tanto estás supervisando a escolarización de Ordes, (...) Como podes estar amañando un problema nunha dirección en Santa Comba. Un día estás falando dunha cousa, outro día estás falando doutra cousa moi diferente”* (X2, 22). A inspección está implicada en moitos procedementos: tribunais, probas de avaliación, concursos de méritos de cátedras, reclamacións... Polo que é *“todo menos aburrido”* (X2, 22). É un traballo con máis liberdade que a docencia en canto á organización persoal do traballo, a excepción dos

luns que non viaxa ninguén porque están todos localizados na sede, e o día que lle corresponde de garda: “*pero o resto dos días vas a facer as túas cousas*” (X2, 22).

En resume, ten falta de cumprimento das expectativas en canto á innovación escolar e en canto a participación no sistema: “*Todo o mundo ten as expectativas moi altas cando entras nun sitio, e logo daste conta de que segues sendo un funcionario máis e que te teñen en conta o que te teñen en conta e nada máis, e as ideas pois gárdalas*” (X2, 22). Non se arrepite para nada, en absoluto, pero recoñece que non todo é ideal.

6.1.3. Informe caso Esteban

Neste punto incluímos o informe do caso Esteban. Antes de pasar aos dous grandes núcleos de análise comezamos por unha presentación sintetizada do entrevistado. Como xa se reflectiu no esquema presentado na Figura 15), posteriormente abarcaremos as súas *traxectorias de aprendizaxe* do ámbito académico e no ámbito profesional e nos contextos, influencias e oportunidades que atinxen a ambos ámbitos. Seguidamente desenvolveremos os mecanismos de aprendizaxe abrangendo as relacións que implican, as estratexias para aprender, os recursos materiais e tecnolóxicos, as motivacións, dificultades e expectativas.

6.1.3.1. Presentación

Esteban é un inspector nado no 1950, nunha aldea de Lugo. Como inspector conta cunha experiencia de 22 anos e está a piques de finalizar a súa etapa laboral. Na Universidade, combinou os estudos relixiosos (Ciencias Morales) cos civís (Socioloxía). Traballou un ano como profesor de relixión e ao ano seguinte xa aprobou a oposición e comezou a impartir clase de formación humanística (como se denominaba daquela). Ao instante converteuse en xefe de estudos e pouco despois en director. Matiza a importancia de desenvolver as funcións directivas antes que as inspectoras, aspecto que a el lle serviu de moito nos seus comezos na inspección.

6.1.3.2. Traxectorias de aprendizaxe

Como xa dixemos, as traxectorias de aprendizaxe configúrase como un dos dous grandes núcleos de análise dentro desta parte cualitativa. A continuación, pasamos a describir o ámbito académico e profesional de Xacobe abrangendo os contextos, influencias e oportunidades en cada un.

6.1.3.2.1. Ámbito académico

Dentro do ámbito académico analizamos os *contextos* (Educación Primaria, Educación Secundaria e Bacharelato e Etapa universitaria), as *influencias* (tamén durante as Etapas de Infantil e Primaria, Secundaria e Bacharelato e universidade) e as *oportunidades*.

Contextos

Tendo como referencia a idade do entrevistado, a súa educación transcorreu baixo a Lei sobre Educación Primaria (1945) e a Lei sobre Ordenación da Ensinanza Media (1953).

Educación Primaria

Esteban comezou a súa etapa escolar aos seis anos nunha escola “*hoxe diríamos unitaria, daquela era a escola que había*” (E1, 1) na capital do concello, a dous quilómetros da súa aldea. Cando Esteban tiña 8 anos creouse unha escola na súa aldea, concretamente na súa casa, e así aforraban o traxecto diario.

Describe as instalacións deste xeito: “*As instalacións desa escola eran precarias (...)* Cando se trasladou a escola á miña aldea era un habitación preparada polos veciños que estaba por riba dunhas cuadras. Pero era o ambiente no que se vivía todos os días e non sorprendía a ninguén. Naquela etapa non eran consideradas precarias, eran consideradas normales” (E1, 2).

Segundo nos relata Esteban, neses niveis a educación non estaba dividida por cursos, como hoxe en día, senón que se seguía o ritmo de cada neno ou nena (*“había os que iban a un ritmo e os que iban a outro”*) (E1, 2). A metodoloxía era tradicional: *“A metodoloxía era fundamentalmente moi memorística, centrada nun só libro”* (E1, 2).

Educación Secundaria e Bacharelato

O cambio de Educación Primaria á Educación Secundaria trouxo consigo grandes novidades para Esteban: mudarse do rural á cidade e pasar dun colexio laico a un relixioso: *“Recordo que o cambio foi brutal (...) O paso foi irte do medio rural á cidade, pero o máis gordo foi ir do medio rural á cidade pero a un internado, e se a ese internado lle poñemos outro cualificativo que é o de seminario, entón xa che da o contexto completo”* (E1, 5). Para entrar no seminario tivo que facer unha proba inicial, despois tiñan un mes de formación, o que chamaban *“o cursillo”*, tras o que había outro examen *“para ver se tiñas aprobado o ingreso”* (E1, 5).

Tamén ampliou o círculo de compañeiros, cos que compartía dormitorio colectivo, ata que en 6º curso pasaban a dispoñer de cuarto individual: *“Pasas de ter uns amigos, que son tres ou catro na aldea, chegando ata quince de aldeas próximas, a toparte alí nun grupo de oitenta, dos que eu coñecía casualmente dous que viñan do mesmo concello, pero do resto non coñecías a ninguén”* (E1, 5).

El considera que se adaptou sen dificultades, aínda que amosa a súa sorpresa: *“Eu ás veces penso como se pode adaptar un neno, pasar dun (...) medio natural (...) a un ambiente totalmente artificial, creado”* (E1, 5).

Describe o seminario como coas *“características típicas de todo internado, totalmente todo organizado”* (X1, 6): *“Un horario estrito desde as 7 da mañá ata ás 9 da noite co que che distribúen o tempo todo, aí autonomía ningunha, simplemente adaptarte a cumprir disciplinariamente todo o que che mandaban. Hora de estudo, dedicarte completamente ao estudo. Hora de clase, á clase; recreo, comida...etc.”* (E1, 6).

A metodoloxía era moi tradicional, baseábase en “*explicacións maxistrals, preguntarche todos os días e facer exames*” (E1, 6). Esteban recorda que non só había exames escritos, senón que tamén exames orais ante un tribunal, “*Iso era unha especie de trauma*” (E1, 6), exemplifica isto contándonos unha anécdota que lle aconteceu en primeiro cando se foi examinar de latín. Resulta que no exame tivo que facer unha tradución para a cal non puido utilizar nin o dicionario nin a súa libreta de termos e pensaba que ía suspender polo que se trabou e apenas puido contestar. Desgustouse moito e foi almorzar chorando. Despois atopouse cun dos profesores, sacerdote do seminario, que lle dixo que levara boa nota.

Como actividades extraescolares recorda as deportivas, as de teatro e as musicais, nas cales participou a partir de quinto. Anualmente organizábase a “Olimpíada” que consistía en realizar distintos xogos e había premios para os gañadores. Tamén, ao tratarse dun seminario, había actividades relixiosas en ocasións determinadas como en Semana Santa.

Os últimos anos do seminario xa non foron como interno, senón que vivían fóra do internado, nun piso compartido con compañeiros.

Etapa Universitaria

Esteban realizou dúas Licenciaturas ao mesmo tempo: Ciencias Morales e Socioloxía. A primeira era un complemento dos estudos eclesiásticos pero a nivel Universitario, continuación dos estudos que fixera no seminario e cunha duración de dous anos, por iso rematou esta carreira antes ca Socioloxía que duraba cinco.

No paso de Secundaria á Universidade fai fincapé na diferenza entre vivir en Lugo e vivir en Madrid: “*Eu nese ambiente, procedendo dun ambiente de Lugo, dun ambiente de internado, todo era chocante*” (E1, 12).

A experiencia universitaria relátala como moi positiva aínda que non estaba exenta de conflitos: “*A universidade que vivín eu foi unha universidade moi conflictiva, unhas*

etapas moi folloneras, que aquilo... cando entrei na universidade a primeira experiencia foi poñerse dous alumnos encima da mesa: Señores, profesor márchate que aquí imos facer unha asamblea (...) Estamos falando do ano 72, o ambiente en xeral era moi conflictivo... pois imaxínate na Universidade de Políticas e de Socioloxía” (E1, 12).

Ao igual que en etapas anteriores, a ensinanza era completamente tradicional e arcaica: *“Non había nin os medios, todo era a base de apuntes, apuntes e apuntes... e chapar, chapar e chapar. Xa se iniciaba a cousa de facer traballos pero moi, moi, moi timidamente” (E1, 12).* Isto non coincide coas ideas previas que tiña sobre a carreira: *“Esperabamos algo-moito das técnicas de investigación social pero foi un dos campos nos que tivemos un profesorado moi teórico e pouco práctico” (E1, 13).*

Influencias

Educación Primaria

Como xa dixemos, dentro da primeira etapa, a escola estaba situada na propia casa de Esteban, por iso el tiña moito trato coas mestras, xa que algunhas mesmo *“pasaban algunha noite na casa” (E1, 1): “Sempre tiven unha relación un pouco privilexiada e familiar coas mestras que tiven” (E1, 1).*

Destaca especialmente a relación cunha mestra que viviu na súa casa cando el tiña once anos, coa que tivo unha relación moi boa e mesmo conserva a amizade hoxe en día: *“Posiblemente sexa a experiencia que máis recordo e considero que foi importante na miña vida” (E1, 2).*

A relación cos compañeiros, ademais de ser compañeiros de escola era veciñal xa que todos pertencían á mesma parroquia. Tamén competían en certa medida porque *“querías saber tanto coma eles e destacar” (E1, 3).* Confesa que tiñan certa rivalidade cos nenos da capital do concello: *“cando saíamos da escola eles metíanse con nós e nós con eles” (E1, 4)* e nesa camiñada ao concello tamén recorda que as nenas ían por un lado e os nenos polo outro.

Esteban ten un bonito recordo dos xogos e do ambiente que había na escola aínda que non estaba exento de pequenas refregas cos compañeiros: *“non nos levabamos con todos da mesma maneira, pero era unha relación moi cordial, non recordo nada que fose especialmente conflitivo (...) Con algún conservei e conservo a amizade”* (E1, 2); *“Si que había unha relación deso... de amizade, relación tamén de algunhas pequenas reyertas ou refriegas ou como se lles queira chamar”* (E1, 4).

No tocante á familia o mensaxe de alento que recibiu para continuar cos seus estudos foi de superación da traxectoria familiar: *“Tes que estudar e tes que prepararte para non traballar aquí no campo, que é un traballo aneroso e costoso”* (E1, 8).

Educación Secundaria e Bacharelato

A relación cos compañeiros nesta etapa era de moita proximidade, posto que, compartían moito tempo e espazo ao estar internos no seminario. Esteban considera que desenvolvían un papel importante a dous niveis: en colaboración mutua (axudalos se facía falta e recibir axuda no caso contrario) e a nivel competitivo, destacando o seu desexo de destacar e a súa aspiración de *“estar no grupo dos mellores”* (E1, 8).

A familia representaba o control e o apoio. A relación coa familia estaba un pouco esfumada e distante propiciada pola distancia e pola falta de medios: *“Tiñamos de vacacións solamente o Nadal e o verán (...) Daquela non había os medios que hai hoxe, viñan a verte unha vez á sala de visitas, cada quince días, se viñan, e durante media hora”* (E1, 8). Un aspecto que destaca a nivel familiar (máis alá dos país) era que *“existía unha valoración positiva de que estivese estudando e máis con respecto a que fora no seminario”* (E1, 8).

Etapa Universitaria

Na etapa universitaria a familia de Esteban pasaba unha etapa complicada xa que o seu pai tivera que emigrar para gañarse a vida. Aínda así, os pais non lle puxeron ningún obstáculo nin impedimento polo feito de estar vivindo lonxe deles, tendo en conta os medios de comunicación da época, senón que seguían apoiándoo: *“Ti trata de terminar a carreira, que che permita un medio de vida bo”* (E1, 12). Esteban valora moi

positivamente a liberdade que lle deron para que fixera o que el crese conveniente, en definitiva a confianza que tiñan nel.

Con respecto aos compañeiros, valora moi positivamente a relación con eles ao encontrarse nunha cidade grande: *“Menos mal que estábamos en grupo (...) e iso permitiui sobrelevar moitas cousas ... que senón nunha cidade como Madrid houbera sido moi complicadas”* (E1, 12).

A metodoloxía seguía sendo arcaica e tradicional. A relación co profesorado foi superficial nos inicios da carreira e algo máis próxima segundo o transcurso da mesma: *“A relación co profesorado nos últimos anos xa foi unha relación un pouco máis personalizada pero non moito, era unha relación superficial”* (E1, 12).

Oportunidades

Durante toda a traxectoria escolar de Esteban, sinalamos como oportunidade o interese e o fomento dos estudos provisto polos pais. Polo que nos relata, aínda que eles non o podían axudar nos estudos dunha maneira directa, proporcionáronlle todos os recursos que estaban na súa man para que se desenvolvese nos estudos dunha maneira satisfactoria. Isto pódese ver nas distintas accións que executaron como ceder parte da súa propia casa para facer a escola na aldea, impulsar que Esteban fose a pasantías o verán anterior ao exame de acceso no Seminario, aceptar que o seu fillo se fose á capital da provincia para cursar os estudos secundarios e seguir apoiándoo na súa estancia en Madrid pese que a situación familiar neses momentos era precaria.

Na Etapa de Infantil e Primaria, Esteban non é capaz de diferenciar especificamente experiencias de fóra do ámbito escolar que resultasen relevantes no proceso de aprendizaxe porque *“a experiencia fundamentalmente nesta etapa da escola era a vida no campo, a vida na aldea e axudar aos traballos de agricultores dos meus pais”* (E1, 3). Reflexionando en perspectiva considera que *“si que se desaproveitou nese momento que se puideran facer experiencias educativas no medio (...), non se valoraba como se valora agora certas experiencias de traballos, de contacto cos animais, de contacto coa natureza porque nós estábamos continuamente en contacto con ela. Nin se valoraban eses elementos de contacto co medio para facer educación sobre eles, nin tan sequera se facía unha valoración moi positiva deles”* (E1, 3).

Con respecto á etapa posterior (Secundaria e Bacharelato), Esteban si que realizou actividades extraescolares, dentro das que cita as deportivas, as de teatro e as musicais; pero considéraas alleas e independentes á aprendizaxe: *“Eu creo que non tiñan especial vinculación (...) porque fundamentalmente, estas experiencias eran de tipo deportivo ou musical”* (E1, 7). Tampouco recorda a existencia de outras actividades que puidesen influír na súa aprendizaxe, ou se as houbo, admite, non quedaron gravadas e non considera que o seu desenvolvemento actual herde algún aspecto delas.

Unha anécdota que recorda e que considera que repercutiu favorablemente na súa autoestima sucedeu durante o cuarto curso cando un profesor que, o consideraba como un alumno regular, o atopou dándolle clases de matemáticas a un compañeiro: *“Díxome: pero... vostede? E dixen: Pedíume este compañeiro que lle explicase as ecuacións e tal”* (E1, 7).

Como aprendizaxes valiosas da Etapa de Secundaria, valora a adquisición da capacidade de esforzo e de disciplina debido ao sometemento das normas, afirmando que se acostumou ben a esta situación: *“Eu polo menos vivinas cunha aceptación positiva desas normas, a outros compañeiros custáballes moitísimo e valorábano máis como unha imposición. Entón, desde o punto de vista de aprendizaxe, eu creo que isto marcou un pouco a miña vida respecto ao traballo, o aprendizaxe, que tiña que ser con esforzo. Non se pode chegar a unha aprendizaxe sen esforzarte e sen ter un ritmo constante de traballo”* (E1, 9)

6.1.3.2.2. Ámbito profesional

Dentro do ámbito profesional analizamos os *contextos* (como docente, director e inspector, centrándonos no desenvolvemento das funcións inspectoras), as *influencias* e as *oportunidades*.

Contextos

Antes de ser profesor, Esteban foi axente xudicial no Xuzgado de perigosidade e rehabilitación social de Madrid. Tras isto, como relataremos a continuación, desenvolveu traballos no eido da educación.

Contexto como docente

Esteban, antes de aprobar a oposición, exerceu como profesor de relixión nun centro de formación profesional da Virxe da Paloma de Madrid.

Non obstante, ao ano seguinte de acabar Socioloxía presentouse ás oposicións de Xeografía e Historia, aínda que daquela se denominaban “*oposicións de formación humanística das escolas de maestría industrial*” (E1, 11). Tras aprobar comezou a traballar nun pequeno pobo da provincia de Ourense, coa sorpresa de que ao chegar ao centro tamén lle correspondía ser xefe de estudos.

Cualifica a súa primeira experiencia como profesor como “*moi personalizada*” (E2, 16) A experiencia foi moi satisfactoria xa que creou unha relación moi próxima cos alumnos (era un grupo pequeno) que implicaba o coñecemento das súas características persoais: “*foi unha experiencia positiva, satisfactoria e realmente de poder chegar a cada un dos alumnos*” (E2, 16). Co grupo de profesores, constituíu un grupo de traballo que tamén tiña as súas complicacións “*porque a pesar de que o grupo é moi pequeno, as relacións individuais tamén poden ter algún conflito*” (E2, 16).

As preocupacións nese momento eran fundamentalmente a formación daqueles alumnos, “*que eran de FP 1 e dalgunha forma non continuaban no sistema educativo, diríamos*” (E2, 16). Explica isto dicindo que naquela época, os alumnos que superaban EXB normalmente ían a Bacharelato e aqueles que non, cursaban Formación Profesional por iso tiñan que facer un esforzo especial en que o alumnado valorase positivamente esas ensinanzas e de axudarlles a guialos no seu desenvolvemento profesional: “*Realmente, a preocupación que tiñamos, a parte de recadar matrícula, era que coñecesen realmente o que era a formación profesional para que non a consideran como ensinanza de segunda orde. Porque era de segunda orde e foi de segunda orde durante moito tempo (...) a valoración que hai actual é moi distinta, naquel momento había a dobre vía pero realmente non era igual: os que superaban ben a educación, o EXB, ían á Bacharelato, e aqueles que non a superaban ou tiñan algún problema ían á FP (...) Entón era un pouco valorar esa ensinanza, de reconducila e de que eses alumnos descubrisen dentro da FP cal era o seu ámbito profesional*” (E2, 16).

Posteriormente, trasladouse a un centro coruñés onde desempeñou dous anos como profesor, dedicándose á ensinanza máis ben de adultos, en nocturno, outra experiencia moi satisfactoria e completamente distinta á anterior: *“co cal foi outra experiencia xa moi distinta porque aí era unha relación (...) con xente que estaba suficientemente motivada (...) entón o esforzo era fundamentalmente lograr que eles (...) adquirisen unha capacidade de análise, de reflexión e, loxicamente, uns contidos dentro da formación humanística”* (E2, 17).

Contexto como director

Esteban ten unha boa valoración das súas vivencias como director. Comezou a exercer ese posto practicamente aos seus inicios: no seu segundo ano como profesor cando se atopaba nun pobo da provincia de Ourense. Ao marchar o director que estaba ata o momento, Esteban toma o seu posto tendo (segundo as súas palabras) responsabilidades en dúas vertentes: de carácter pedagóxico-didáctico e organizativo.

Posteriormente exerceu de director en A Coruña (no centro no que tamén se dedicaba maioritariamente á ensinanza de adultos), que era moi diferente ao da Rúa, debido principalmente ao seu tamaño, polo que a súa dedicación e esforzo se encamiñou ao tema directivo, organizativo e de coordinación.

As funcións de director parécenlle máis difíciles e esixentes, á vez que satisfactorias, que as de inspector: *“saber dinamizar un centro e saber ver os resultados para min ten máis satisfacción incluso que as de inspector (...) poden ser ata máis complicadas nun centro de determinadas dimensións”* (E2, 26).

Contexto como inspector

No ano 1996 entra na Inspección como inspector interino e dous anos máis tarde pasou a desenvolver unha experiencia organizativa na Consellería: *“O Director Xeral daquela quixo que fose con el e fun, pero por estritos motivos de relación personal de amizade, ningún tipo de motivación política, entón estiven de subdirector dous anos con el”* (E1, 11).

Posteriormente quedou en Santiago (catro ou cinco anos) dentro da Inspección Central nun posto “especial” no que exerceu funcións administrativas dentro da

organización da Consellería: *“Éramos dous inspectores interinos que tampouco estábamos nin como xefes de servizo nin como inspectores aínda que eu xa exercera Inspección interina antes... a ver, nin tampouco fomos xefes de servizo. Era un posto especial de Inspectores centrais, colaboradores do Subdirector Xeral de Inspección”* (E2, 18).

Aínda que xa exercera como inspector interino e en postos organizativos dentro da Consellería, Esteban pertence formalmente ao corpo de inspectores desde 2004. Neste escenario profesional distingue dous aspectos: O aspecto administrativo-burocrático que se leva a cabo no despacho e o que para el é o *“máis fundamental”* (E2, 21): os días das visitas aos centros.

Nos días nos que se atopa no despacho desenvolve labores administrativas recibindo á xente que precisa orientación ou expresar as súas queixas. As visitas aos centros considéraas esenciais porque entras en contacto directo coas dirección e cos profesores. Esteban destaca as labores de apoio e orientación aínda que ás veces estas visitas tamén teñen unha función controladora e de supervisión do cumprimento das normas: *“Esas funcións realizadas directamente nos centros son as que te teñen en contacto coa realidade e entón é onde observas ademais a realización do traballo que se está a facer e onde te sentes máis realizado”* (E2, 22).

Outro aspecto que destaca pola súa relevancia no seu traballo, aínda que é o que menos lles gusta, son os expedientes disciplinarios, os que cualifica como moi laboriosos á vez que necesarios porque *“realmente é o instrumento que hai sancionador, para aqueles que non cumpren ou desparraman moito”* (E2, 22). O tema disciplinar é onde se sente máis frouxo: *“Non é porque non o sepa afrontar, que fixen vario,s pero si que me resulta sempre moi complicado. Ter que tomar unha declaración, transcribir todo, valorar lexislativamente, (...) non sei se por complicado ou por desagradable me sinto moito máis débil”* (E2, 23). Pola contra, a función de asesoramento ás direccións, axudalas a afrontar problemas de claustro, cos pais ou cos alumnos, sería o seu punto máis forte: *“Pois posiblemente onde máis cómodo me atopo é cando tes que afrontar algún problema nun centro e tes que afrontalo coa dirección, co profesorado e incluso cos pais. O sea, nalgunha situación que tiven que vivir ultimamente que era complicada pero que había que falar directamente cos pais, explicarlles as cousas e nese terreo pois*

(...) *prodúceche certo conflito, certa complicación... pero resúltame satisfactorio*” (E2, 23).

En resume, el sentiuse feliz exercendo a inspección aínda que tivo os seus altibaixos: *“Eu sentínme satisfeito facendo as funcións de inspector na maior parte do tempo, tiven os meus máis e os meus menos, pero en principio si me sentín satisfeito”* (E2, 25).

Funcións inspectoras

Neste punto analizaremos o desenvolvemento das funcións emanadas pola LOE así como as necesidades formativas de Esteban con respecto a cada unha delas.

Esteban considera principal a función de *“Supervisar e controlar, dende o punto de vista pedagógico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, así como os programas que neles inciden”* (art. 151, LOE). Neste aspecto opina que se necesita moita formación e esta debería estar enfocada na avaliación de centros a partir do deseño de sistemas de calidade adaptados ao centro.

Admite que non tivo dificultades á hora de supervisar a función directiva debido á súa experiencia como director: *“A min foime fácil, muy fácil, porque tiña uns anos, bastantes, de exercicio de dirección”* (E2, 26). En canto á supervisión da función docente, Esteban considera que debería ser por especialidades pero o problema radica en que a propia inspección non está estruturada así. É dicir, cada inspector ten unha especialidade de orixe, referíndose á materia, pero segundo Esteban debería tamén organizarse en función de niveis xa que os centros difiren moito uns de outros *“un centro de primaria e un de secundaria son moi distintos”* (E2, 26). As especialidades só se aplican en aspectos moi puntuais de reclamacións ou de supervisión de profesorado con problemas moi concretos.

Tamén valora como principal a función de *“Participar na avaliación do sistema educativo e dos elementos que o integran”* (art. 151, LOE) aínda que *“realmente está un pouco relegada”* (E2, 27). É dicir, el considera necesario unha participación máis directa nas avaliacións e, por suposto, unha formación previa. Bota en falta máis responsabilidade en dirixir ese proceso máis que en supervisalo. Explica isto dicindo que

“nós simplemente nos centros nos limitamos, como efectivamente non podemos estar en todos, a que (...) chegue a documentación e (...) que se hai algunha alteración ir a algún dos centros (...) Pero, non no deseño. O deseño fíxose desde a inspección pero é a Subdirección de Inspección. A nosoutros si se nos pregunta, de vez en cando, se hai algunha aportación que queiramos facer e tal pero (...) eu penso que tiña que haber unha implicación moito máis directa na avaliación, (...) na avaliación do sistema pero tamén na avaliación do funcionamento dos centros que iso está un pouco (...) descuidada” (E2, 27).

A función de *“Velar polo cumprimento nos centros educativos das leis, regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten ao sistema educativo”* (art. 151, LOE) considérasea unha función de control que é necesaria aínda que amarga porque *“controlar que un señor cumple, cando non cumple e... poñerlle a correspondente sanción... pode supoñer certos conflitos”* (E2, 27). Neste aspecto si que considera que tivo bastante formación e que non é un dos aspectos deficitarios ademais de que *“todo o mundo parte dunha formación lexislativa básica para poder desenvolver esa función”* (E2, 28).

Esteban cre que o aspecto de *“Velar polo cumprimento e aplicación dos principios e valores recollidos nesta Lei, incluídos os destinados a fomentar a igualdade real entre homes e mulleres”* (art. 151, LOE) é un tema asumido hoxe por todos e que non se discute, á vez que cre que se afonda pouco en todas as súas aplicacións, pero que se debía dar algunha formación máis específica.

“Asesorar, orientar e informar aos distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas” (art. 151, LOE) é unha función tamén importante que se exerce sobre todo a nivel de despacho en función das demandas. A dificultade desta función é que ás veces as orientacións non teñen boa acollida polos usuarios cando non corresponden coas súas expectativas: *“a xente cando non oe o que busca, o que desexa oír, cóstalle moito aceptalo (...) hai moitos cidadáns que consideran que saben de todo (...) Eles sempre consideran que, máis que vir preguntar, veñen moitas veces a que se cumpran os seus desexos”* (E2, 28).

A tarefa máis realizada é a de *“Emitir os informes solicitados polas administracións educativas respectivas ou que se deriven do coñecemento da realidade*

propio da inspección educativa, a través das canles regulamentarias” (art. 151, LOE). Con respecto a isto, Esteban distingue os informes de trámite (con modelos xa establecidos dentro da aplicación da inspección) e os informes propiamente ditos. Para facer estes últimos necesítase moita dedicación, partir dunha análise dos feitos e da situación e despois ver como a normativa se aplica a eses feitos. Por último, débese chegar a unha conclusión de maneira fundamentada para que se poda converter en resolución (tras a supervisión da autoridade). Di que algúns poden resultar bastante complicados para os que ás veces non conta co tempo necesario no seu horario de despacho ou de visitas a centros, polo que ten que continuar na casa.

Cualifica a función *“Calquera outras que lles sexan atribuídas polas Administracións Educativas, dentro do ámbito das súas competencias”* (art. 151, LOE) como *“un saco sen fondo”* (E2, 29). Unha tarefa que se lle podería encomendar, por exemplo, sería a supervisión e seguimento dos programas novidosos promovidos pola Consellería.

Influencias

Como influencias durante esta etapa laboral detectamos un inspector da provincia de Ourense: *“Nalquel momento xa vin que un contacto que tiven cun inspector moi bo, que tiven en Ourense, e vin que o traballo de inspección non me desagradaba, e aí foi un pouco onde xa naceu todo”* (E1, 11).

Oportunidades

Neste punto, seleccionamos os sucesos e as situacións que influiron na apredizaxe de Esteban acontecidas durante o discorrer dos distintos contextos laborais.

En primeiro lugar, o aspecto que máis lle axudou a exercer o traballo como inspector foi a súa experiencia na dirección durante bastantes anos, grazas a cal comprende perfectamente o funcionamento dun centro, no seu caso de Secundaria, e mesmo debería ser *“condición indispensable para acceder á Inspección”* (E3, 33).

Outra das oportunidades que se lle presentaron foi desenvolver unha experiencia organizativa na Consellería xunto ao Director Xeral. Esteban describe esta experiencia

así: “*Foi unha experiencia completamente distinta de... cunha labor organizativa a nivel xeral de Comunidade Autónoma e de colaboración directa co director xeral, unha labor organizativa distinta. Aí non se trata xa de organizar un centro se non de coordinar un equipo de traballo para organizar ese campo que era de Ordenación Educativa e incluía lexislación, instrucións, planificación, etc.*” (E2, 18)

Tamén impartiu conferencias dentro de cursos de formación, en ocasións como cargo directivo e noutras como inspector.

6.1.3.3. Mecanismos de aprendizaxe

Como xa dixemos, os mecanismos de aprendizaxe (xunto coas traxectorias de aprendizaxe) establécense como eixes principais do análise nesta fase cualitativa. Os mecanismos de aprendizaxe engloban as *relacións* que se establecen arredor da profesión, as *estratexias para aprender* das que se valeu Esteban durante o transcurso de distintas etapas (escolar, universitaria, como docente, como director e como inspector) os *recursos* materiais e tecnolóxicos dos que dispuxo e dispón na actualidade, as súas *motivacións* (para aprender na época escolar, para realizar os estudos superiores, para exercer como docente, para acceder á inspección, cara futuros inspectores e para formarse), *dificultades* (na etapa escolar, como docente, como coordinador da inspección, como inspector e que observa nos directores e nos profesores) e *expectativas*.

6.1.3.3.1. Relacións

No contexto profesional a relación predominante realízase case sempre coas direccións, ás que, como xa dixemos, apoia en caso de necesidade. A relación co profesorado é puntual en relación a problemas concretos, a excepción de cando fan unha avaliación do departamento. Coas familias a relación fórxase fundamentalmente en casos conflictivos ou a nivel informativo por demanda, comunicación de inquietudes ou queixas. Co alumnado teñen pouca relación, só se establece en conxunto cos seus pais ou se se dirixen a eles nunha supervisión das ensinanzas. As AMPAS en ocasións contactan coas inspeccións para dar algunha orientación a pais ou grupo de alumnos.

6.1.3.3.2. Estratexias para aprender

Neste punto reflectimos as estratexias das que se valeu Esteban para aprender durante o transcurso de distintas etapas (escolar, universitaria, como docente, como docente, para o acceso á inspección e como inspector).

Estratexias de aprendizaxe durante a etapa escolar

En Educación Primaria, Esteban afrontaba a súa aprendizaxe seguindo as indicacións da mestra, como por exemplo practicar a lectura: *“Eu non teño o recordo de ter os clásicos deberes, eu o que recordo era que me mandaban ler para mellorar a lectura”* (E1, 4). Posteriormente, cando estaba a piques de realizar o ingreso no Seminario, asistía a clases durante o verán nun pobo a 5 kilómetros de distancia con respecto á súa casa.

En Educación Secundaria, etapa na que Esteban estaba interno no Seminario, a aprendizaxe das materias escolares baseábase en estudar os apuntes feitos a partir das explicacións dos profesores nas aulas de estudo a disposición dos alumnos, nun horario que xa lles viña estipulado polo que este aspecto non dependía deles mesmos: *“Non facía falta que cada un estruturase as súas horas de estudo. Alí sabías que tiñas tantas horas de clase e tantas horas de estudo, tanto pola semana coma nos días festivos, así que era simplemente aproveitar esas horas. Non dependía da túa autonomía que te organizases, que te foses progresivamente organizando, como agora se trata de fomentar nos alumnos, cun traballo que cada un estrutura... o seu traballo persoal durante X tempo diario”* (E1, 8)

Estas horas xa organizadas en cursos máis elevados non eran suficientes e ao compartir dormitorio cos compañeiros, buscaban alternativas como levantarse antes e ir estudar aos lavabos: *“eu recórdome en 5º con grego, con algunha asignatura complicada, que nos levantábamnos ás 6 da mañá para ir estudar aos lavabos (...) cando eran momentos de apuro, de exames”* (E1, 8).

Esteban non é capaz de sinalar ou distinguir as aprendizaxes máis valiosas da etapa de Educación Primaria e Infantil. Desa época, en conxunto, cre que un aspecto da aprendizaxe que derivou actualmente é o referido aos valores que seus pais lle inculcaron: *“o traballo, o esforzo e a loita por mellorar a situación”* (E1, 5) e por ter unha autonomía.

Iso foi o que a nivel profesional lle levou a saber que as cousas se teñen que conseguir a través de esforzo e, tamén, tratar de valorar todo o que é o traballo manual, como complemento do traballo intelectual. En resumo, a *“non desprestixiar unhas actividades por pertencer a un campo ou a outro”* (E1, 5).

Estratexias de aprendizaxe durante a etapa universitaria

Na universidade este aspecto non cambiou demasiado. A ensinanza seguía a ser completamente tradicional polo que a estratexia de Esteban para estudar era *“a base de apuntes, apuntes e apuntes e chapar, chapar e chapar”* (E1, 12). Como aprendizaxes valiosos da universidade recorda elementos propios da carreira que estudou como *“ver como se analizaba a sociedade e como se podía transformar”* (E1, 13). O traballo para rematar a licenciatura de Socioloxía, enfocouno conforme ao seu tema de interese, que era a sociedade galega.

Nesta etapa a formación de Esteban foi toda na facultade, non recorda participar en outros tipos de formación. Posteriormente realizou o CAP ou como el di: *“un simulacro de CAP”*(E3, 33).

Estratexias de aprendizaxe como docente

Como principiante do ensino concentrou os seus esforzos en buscar como desenvolver unha boa metodoloxía, de transmisión e de aprendizaxe, xa que, segundo as súas propias palabras *“nadie no la deu”* (E1, 16). Bota en falta unha preparación didáctica-pedagóxica previa e explica a escasa formación que lles proporcionaba o CAP (siglas de Curso de Aptitude Pedagóxica, requisito para impartir docencia en Secundaria que foi substituído polo Mestrado en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanzas de Idiomas): *“Eu fixera o famoso CAP, que creo que foran tres ou catro charlas e un traballo, pero que iso non daba formación pedagóxica ningunha para poder transmitir e conectar cos alumnos”* (E2, 17). Tamén critica que o exame de acceso, a oposición, carecese en certa medida deste aspecto: *“O acceso á ensinanza foi simplemente por un exame, coma toda oposición, por*

un exame puramente teórico-competitivo, a (...) e na preparación do cal non houbo unha preparación didáctica-pedagóxica, de ningún tipo” (E2, 16-17).

Por isto, ao comezar os seus anos como docente, Esteban precisou formación en pedagogía e didáctica, que foi realizada cos *“medios propios e seleccionando todos aqueles cursos que favorecían un pouquiño”* (E3, 33) co obxectivo de coñecer e chegar aos intereses dos alumnos e poder formalos con calidade. O problema que tivo foi que inicialmente compartiu as funcións docentes coas funcións directivas e organizativas, e primaban máis as segundas.

Estratexias de aprendizaxe para o acceso á inspección

Para preparar a oposición, Esteban elaborou os temas en equipo pero a preparación foi *“a base de chapar, chapar, chapar e chapar”* (E3, 31). Critica o carácter memorístico da oposición cando hoxe en día co acceso á información grazas ás tecnoloxías non resulta imprescindible: *“Ademais de chapar lexislación a diestro e siniestro coas citas perfectas porque iso valorábase, cando iso non se tiña que valorar porque hoxe na vida práctica os que non temos memoria acudimos á memoria artificial que é moito máis rápida e moito máis áxil”* (E3, 32).

Define o sistema de acceso como *“totalmente desfasado”* (E3, 31). Explica que *“ese sistema non vale, é un sistema tradicional de oposición (...) puramente de coñecemento legal, de coñecemento teórico e, puramente memorístico”* (E3, 31). Para Esteban habería que actualizar o modo de acceso de maneira que as probas permitiran demostrar capacidades ben relacionadas coas funcións da inspección: amosar que se coñece ben a estruturación, a organización e o ordenamento do sistema educativo. Segundo el, tamén cómpre que se *“permita demostrar a experiencia que un ten en afrontar os temas organizativos e os temas de funcionamento dos centros, etc.”* (E3, 31), xa que, a súa experiencia como director e como inspector non lle valeu para acceder cando iso tiña que ser un elemento importantísimo. Tamén cre que a oposición debería incluír unha avaliación de competencias TIC.

Estratexias de aprendizaxe como inspector

Nos seus primeiros pasos como inspector, cando Esteban necesitaba axuda, polo xeral, recorría a compañeiros con experiencia específica nese campo ao igual que outros compañeiros podían acudir a el. Posteriormente comezou a coller máis relevancia a Xefatura de Inspección e os inspectores xefes, entón “*cando tiñas problemas determinados facíaslle a consulta, como sigue sendo hoxe, ao inspector xefe, como coordinador da inspección*” (E2, 20).

Na aprendizaxe para ser inspector cre que falta un período de observación de profesionais da inspección (ao igual que nos inicios como docente) porque o exame de acceso é fundamentalmente teórico: “*Hoxe un médico non se atreve a poñerse a exercer a súa profesión sen antes pasar por un período de aprendizaxe real ao pé de outros profesionais, e aquí pasa o mesmo. Deben ser tan sinxelas as nosas funcións, de profesor ou de inspector que un señor aproba, pasa unhas probas teóricas, ou se é interino nin iso, e pode exercer unhas funcións sen antes ter uns meses ou un ano, uns anos traballando ao lado dun señor que ten experiencia, non?*” (E2, 29-30). Di que só viviu unha experiencia nese sentido na cal o xefe encomendou que dous compañeiros novos que comezaban o acompañaran durante un mes.

No seu aprendizaxe continuo como inspector nunca realizou formación na modalidade online. Cre que non existe ningunha oferta formal de formación para inspectores: “*Concretamente non vin nunca... non coñecín ningunha oferta especial das universidades dirixidas á Inspección*” (E3, 34).

Como inspector, formouse de maneira non formal con medios propios e seleccionando os cursos que lle permitían resolver as súas carencias. Asistiu a bastantes xornadas de formación (sobre todo nesta última etapa) que considera que contribuíron bastante na súa formación, ademais dos congresos e dalgún curso. Tamén recorre a auto-formación en temas moi específicos cando se atopa coa necesidade. Cualifica a auto-formación como básica, tendo en conta que grazas aos mecanismos que se utilizan hoxe en día (como a rede e a bibliografía) un é independente para seleccionar e afrontar cada un dos problemas.

Aínda que a formación que recibe como inspector pode ser mellorable, considera que o aspecto formativo está ben cuberto (facendo referencia ás xornadas trimestrais de formación, a congresos e cursos): *“Todo o bagaxe de cursos que hai, a nivel universidades e a nivel de centros de formación, son todos temas relacionados coa inspección e cada un pode facer unha selección ampla según as necesidades (...) as súas carencias ou debido á problemática que teñen que afrontar”* (E3, 35). Ademais, en caso de precisalo ten a posibilidade de solicitar formación: *“nese sentido non notei nunca ningunha restrición”* (E3, 35).

Actualmente, como inspector considera as relacións informais como complemento: *“non é que seña fundamental, pero si axuda moito nesa relación informal con compañeiros, con amigos, con familiares”* (E3, 35), xa que, *“analizando e expoñendo os problemas que enfrontas cada día... pois caes na realidade e sempre descubres aspectos para mellorar e perspectivas de solución aos problemas”* (E3, 35).

6.1.3.3.3. Recursos materiais e tecnolóxicos

Neste punto recollemos os recursos materiais e tecnolóxicos dispoñibles na etapa escolar e universitaria de Esteban e na actualidade (onde se reflicten brevemente as súas competencias TIC, a formación recibida neste ámbito e o uso e valoración das tecnoloxías e das redes sociais no seu traballo).

Etapa escolar

Como instrumentos presentes na etapa de Primaria cita os mapas, o globo terráqueo, o taboleiro, o xiz, o compás, a lousa individual e a pluma, ademais dos libros e da enciclopedia.

En Secundaria, *“os recursos tecnolóxicos apenas existían”* (E1, 7). Ao igual que na etapa anterior, a metodoloxía era *“completamente tradicional”* (E1, 7). Consistindo en explicacións teóricas a partir do que recollían os libros, facer exercicios e tomar apuntes.

Etapa universitaria

Da etapa universitaria recorda cando o levaron a ver os primeiros ordenadores: *“cando me levaron a ver os primeiros ordenadores, que aquilo parecía unha caseta (...) estouche falando de aparatos que ocupaban unha habitación”*(E1, 13). Nas aulas aínda non se utilizaban. Non había outros medios tecnolóxicos agás as diapositivas e comezaba a utilizarse a fotocopia, aínda que *“era un pouco cara e tratábase de evitar”* (E1, 13). Cando precisaba algún tipo de bibliografía acudía á biblioteca.

Actualmente

Para Esteban o ordenador e o móbil son indispensables: *“sobre todo nesta etapa de confinamento”* (E3, 36). Utiliza as aplicacións que a Consellería ten en funcionamento para diversos aspectos como *“admisión e matrícula dos ciclos formativos, de todo, de alumnos con necesidades educativas especiais xa está todo a través dunha serie de aplicacións, a adscrición do profesorado...”* (E3, 36). Nos últimos tempos, a inspección foise adaptando ao uso de medios informáticos polo que se comezaron a firmar e enviar os documentos de maneira electrónica e *“desprazando casi totalmente o papel”*(E3, 36). Ademais, *“cada vez se necesita o maior dominio das TIC, facilita o traballo en todos os aspectos”*(E3, 37).

Esteban considera que o seu nivel de competencia no uso das tecnoloxías é básico: *“de operador das aplicacións que hai, sexa un procesador de textos, as bases de datos e o manexo das aplicacións que utilizamos”*(E3, 36). Aprendeu a manexarse coas TIC mediante cursos básicos, cando se empezaron a utilizar os procesadores de texto e as bases de datos, tras isto a aprendizaxe foi fundamentalmente autónoma.

Confesa que non ten moito tempo para dedicarlle ás redes sociais, sobre as que di que *“elemento bo, pero é un elemento que sobretodo hoxe nos centros e... cun alto riesgo”* (E3, 37). Utiliza bastante *Whatsapp* e ten perfil en *Facebook*, que practicamente non actualiza.

6.1.3.3.4. Motivacións

Neste punto recollemos as motivacións de Esteban relacionadas para aprender na época escolar, para realizar estudos superiores, para exercer como docente, para acceder á inspección e para formarse. Tamén se ofrecen as recomendacións que Esteban lles faría a futuros inspectores.

Motivacións para aprender na época escolar

A motivación inicial para estudar de Esteban, impulsado polos seus pais, era de mellorar o seu status e non traballar na agricultura, xa que era un traballo moi duro, de feito, dicíanlle: *“Tu tes que estudar moito para non acabar aquí no campo coma nós”* (E1, 3).

Nos anos posteriores, no Seminario, sumóuselle a motivación relixiosa: *“A motivación relixiosa apareceu en seguida porque ma fomentaron desde a estrutura, desde a institución e tamén foi apoiada desde a familia e incluso desde a parroquia”* (E1, 9).

Motivacións para realizar os estudos superiores

A motivación relixiosa seguiu medrando e por isto tamén realizou uns estudos eclesiásticos na universidade, a carreira de Teoloxía: *“a motivación era completamente relixiosa (...) e, incluso se queres vocacional. Houbo un momento que estaba convencido de que a miña profesión era eso, ser cura, e dedicarme aos demais”* (E1, 10). Ademais dos estudos, Esteban encamiñábase totalmente cara unha vida relixiosa influído pola súa estadía no Seminario: *“estábannos planteando seguir todo o camiño que nos trazaban e despois situábante nunha parroquia para desempeñar as túas funcións”* (E1, 10).

Ata que houbo un momento de ruptura no que *“por dinámica e concienciación chegamos a descubrir que o proceso tiña que ser distinto: primeiro ser capaces de defenderse na vida e, unha vez que fomos capaces de defendernos na vida e ter a nosa relación normal coa xente, (...) despois saber si ese era o teu camiño ou non. E aí metíase unha cousa que era o aspecto afectivo”* (E1, 10). É dicir, que *“esa aspiración tiña que ser contrastada coa vida real”* (E1, 10). Isto proviña da experiencia dos últimos anos de Seminario, nas que viviu nun piso cos compañeiros e onde descubriu que *“ademais dos estudos que estaba facendo tiña que facer uns estudos civís e aí unha vez que os tivera, ter unha liberdade grande de elección”* (E1, 10). Tras rematar os estudos no Seminario,

o primeiro ano seguiu vinculado a el ata que tomou o seu camiño “*que ía por unha vida civil normal*” (E1, 10).

En canto á carreira de Socioloxía, o ímpeto por estudala foi complementar os estudos eclesiásticos (mentres non fixaba o camiño a seguir) e cando tomou a decisión de desvincularse da vía relixiosa, o seu estímulo para estudar era ter un medio de vida. Ao rematar a carreira deu clases particulares por libre. Exerceu un ano como profesor de relixión e despois xa aprobou a oposición.

Motivacións para exercer como docente

A Esteban, a profesión de docente foille xurdindo debido ás circunstancias, non foi algo que cavilase ao comezar as súa etapa formativa: “*Nese momento non pensaba para nada na profesión que exercín porque nin pensaba na ensinanza e menos na inspección. Iso foi algo que xurdiu xusto ao final da carreira cando vin que unha das principais saídas, ou unha das únicas, era a ensinanza e logo descubrín esa asignatura de formación humanística que había nas escolas de maestría industrial, que era moi afín co que eu estudara. Porque eu estudiara moito de humanidades na carreira de tipo eclesiástico, completada con moito da sociedade, de antropoloxía, de técnicas de investigación que había feito na carreira*” (E1, 13-14).

Reflexionando sobre o tema, Esteban considera que aínda que ser docente non fose a profesión coa que soñara durante anos, si que deriva da súa vocación inicial de axudar ao próximo: “*Si buscaba unha dedicación aos demais, á sociedade, a mellorar as condicións de vida da xente e iso, enfocado no mundo educativo si que me motivou dedicarme aos rapaces, aos alumnos, non soamente desde o punto de vista de ensinarlles cousas senón de axudarlles a que se desenvolvesen na vida, a que se desenvolvesen como persoas*” (E1, 14).

Motivacións para acceder á inspección

Para o posto de inspector as motivacións foron distintas as de etapas anteriores e máis variadas. Inicialmente, viuno como unha oportunidade de promoción profesional, como un cambio para desenvolver outro tipo de funcións. Ante as dúbidas iniciais sobre “*se se sentiría ben ou mal dentro da inspección*” (E2, 19), sendo inspector interino, comezou a valorar as funcións inspectoras como necesarias, importantes e interesantes.

Ao desempeñar este posto de traballo tamén considerou outros aspectos negativos como *“unha relación de grupo moi inferior a que poderías ter no centro, moi inferior diría, menos satisfactoria que a que podes ter no centro”* (E2, 19), e positivos como a programación do traballo moito máis flexible e a posibilidade de formar e coordinarse coas direccións.

Motivacións para futuros inspectores

A futuros inspectores diríalles que *“son unhas funcións necesarias de exercer”* (E3, 33). Antes de acceder ao posto recoméndalles que valoren se se van a sentir realizados facendo as funcións de asesoramento e, sobre todo, a de control (*“que moitas veces esa parece que é a que menos nos gusta facer”* – E3, 33 –). Segundo Esteban, debería ser unha persoa con capacidade de organización e con espírito de grupo.

Motivacións para formarse

A súa motivación fundamental para formarse é mellorar a súa capacidade de afrontar os problemas.

6.1.3.3.5. Dificultades

Nos seguintes parágrafos, recompilamos as dificultades que sufriu Xacobe durante a etapa escolar, como docente, como coordinador da inspección e como inspector.

Dificultades durante a etapa escolar

Esteban cóntanos que nos seus inicios escolares tiña certas dificultades coa lectura: *“Eu tiña, ao principio, tiña certos problemas, sobre todo, coa lectura... é o que che contaba, estas mestras que paraban na nosa casa, ou chegaban antes se viaxaban, entón cando chegaban, mentras eu desaiunaba pois elas poñíanse ao lado a ler”* (E1, 4).

Posteriormente, durante a súa etapa no Seminario un aspecto que lle supoñía *“unha especie de trauma”* (E1, 6) eran os exames orais ante o tribunal.

Dificultades como docente

Nos seus inicios como docente detectou carencias en pedagogía e didáctica, de aí que requirira formación neses ámbitos: *“A formación que demandei inmediatamente, sobre todo para o exercicio da función docente, foi, primeiro, fundamentalmente pedagóxica para coñecer e chegar aos intereses dos alumnos e, segundo, en técnicas didácticas para poder realmente formar”* (E3, 33).

Dificultades como coordinador da inspección

A súa labor como coordinador da inspección foi moi complicada. En primeiro lugar porque no propio corpo *“había moitas individualidades que tiñan as súas traxectorias e á hora de establecer criterios e normas de coordinación era complicado”* (E2, 18). Esteban explícanos isto cun exemplo para que podamos ser conscientes do difícil que era desenvolver esa labor: *“Eu participara activamente na organización de toda a Orientación a nivel de comunidade autónoma (eu digo participei colaborando sempre co Director Xeral porque a responsabilidade e as directrices viñan sempre del) pero todo isto quixémolo facer pois, loxicamente, a través da inspección, é dicir, todo o que está agora escrito de orientación no decreto 120 e na orde que o desenvolve. Facer que se asumisen como tarefas importantes por parte da inspección foi complicadísimo”* (E2, 18).

Refírese a que no Decreto que nomea, o Decreto 120/1998, de 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia establece que a inspección educativa *“velará polo cumprimento das funcións dos departamentos de orientación, realizará o seu seguimento, prestará o asesoramento necesario e impulsará a coordinación dos departamentos de orientación dos institutos de educación secundaria cos dos colexios de educación infantil e primaria, e cos dos colexios de educación primaria que lle estean adscritos”*(art. 10). Este decreto tamén estableceu indicacións máis específicas a nivel provincial.

Esteban cre que estas reticencias *xurdiron “porque era unha estrutura nova que se lle daba a un corpo”* (E2, 18), xa que, *“non modificaba moito dos seus principios que tiñan como profesionais noutras etapas”* (E2, 19).

Pensa que ese posto de traballo quizais agora é máis fácil de realizar porque cos inspectores que entraron no corpo a partir do 2004 houbo unha renovación e está máis asentado que a coordinación do equipo, en cada unha das sedes, ten que estar por encima das individualidades.

Dificultades como inspector

Os inicios como inspector costáronlle porque era un traballo con contactos individuais (referíndose á relación inspección-director): *“Nun centro, aínda que é unha relación que ten aspectos bos e aspectos conflictivos é unha relación moi próxima co alumnado e co profesorado (...) A inspección é unha función moito máis en solitario, cunha relación puramente individual, non con colectivos se non con equipos directivos, fundamentalmente con directores, bueno, a min eso nun principio impactoume e fíxome dubidar”* (E2, 19).

A súa maior preocupación ao enfrontarse a este posto foi a de estar suficientemente actualizado lexislativamente: *“porque é un dos aspectos esenciais da inspección”* (E2, 20). A súa experiencia previa como director serviulle para encarar sen dificultade os problemas que xurdían nos centros, sobre todo no tipo de centros nos que el tiña experiencia (os de Formación Profesional, en maior medida, e os de Secundaria). Noutros tipos de centros servíase do coñecemento teórico, pero faltáballe *“a experiencia práctica de haber vivido esa realidade”* (E2, 20).

Ao principio as súas carencias de formación xiraban fundamentalmente no dominio de temas específicos relacionados coa organización de centros, avaliación (do profesorado, de centros...) e con casuística especial do alumnado.

Cre que a formación inicial ao acceder ao posto debería abranguer distintos ámbitos como a organización e funcionamento dos centros, calidade, avaliación ou atención á diversidade. Non considera necesario esixir unha titulación en concreto, cre que é suficiente coa titulación de Licenciado ou de Grao, como está establecido na actualidade.

Como xa comentamos no apartado de contexto do ámbito profesional, o aspecto onde Esteban se sente máis frouxo é á hora de facer expedientes disciplinarios.

Dificultades que observa nos profesores e nos directores

Esteban cre que un dos problemas da formación de docentes reside en que non é esixente: *“A formación non ten esixencia ningunha para o docente, e ao non ter esixencia moitos cursos convértense en ir alí, quentar a cadeira e ter uns méritos para a paga”* (E2, 24). É dicir, considera que os docentes deberían ter que dar conta desa formación á vez que tamén debería haber unha recompensa. Para contribuír á súa explicación ponnos un exemplo: *“Cando nós fixemos os famosos cursos de iniciación de galego e de perfeccionamento (...) dábanche o curso, tantas horas, tantos exames e se o superabas ben e se non o superabas, volvías para outra pero, iso era unha formación”* (E2, 24).

Estima que a súa experiencia no curso de iniciación de galego extrapolado a todos os demais cursos é imposible porque a primeira protesta provería das asociacións e dos sindicatos. Ademais, incluso existindo unha esixencia clara de que todos os profesores e profesoras teñen que pasar por un proceso de formación aparecerían outras dificultades como o horario de realización dos cursos, xa que, quizais os profesores requirirían que os formasen durante o seu horario de traballo. Aínda que Esteban teña unha opinión moi crítica acerca da maneira na que se formula a formación, insiste en que con isto non quere dicir que non haxa xente que se esforce por estar ao día e por formarse.

Por outra parte, fai fincapé no aspecto profesional e na importancia de realizar as funcións encomendadas: *“No aspecto profesional temos que partir do aspecto vocacional pero tamén do que non é vocacional e do que debe facer un”* (E2, 25). Esteban ilustra esta situación cun exemplo, centrado na función de titoría. Di que *“hoxe practicamente todo o profesor exerce a función de titor. En primaria isto está moi aceptado e levase bastante ben pero en secundaria isto levouse moi mal, ser titor significaba só ter que dar as notas”* (E2, 25). Por isto, cando lles explicaba que dentro das funcións como titor ou titora tiñan que realizar técnicas de estudo ou dinámicas de grupo *“sonáballes a chino”* (E2, 25). Con este tema Esteban é tallante e considera que se *“o profesor ten que exercer esa función e se lle paga por esa función ten a obriga de facer unha formación para desenvolve-la ben”* (E2, 25).

En definitiva, Esteban cre que *“sen que se estructure a formación do profesorado doutra maneira e sen case unhas esixencias (...) o que tería que haber é un MIR de educación, un proceso semellante ao que fai un médico para poder facer o seu servizo profesional (...) E despois a partir de aí tamén unha actualización”* (E2, 25).

Por outra parte, Esteban observa que os equipos directivos están recibindo bastante formación teórica. As dificultades detectadas nos equipos directivos noveis xiran a redor da falta de experiencia, de seguir dinámicas de relación no centro, de liderado de proxectos e de ser guía das accións que se deben desenvolver nos centros. O problema é que *“iso é moi difícil transmitilo nunha formación... entón soamente se pode dar (...) tratando de, no día a día, ir canalizando a eses directores e aos equipos directivos para afrontar os problemas que lles xorden”* (E2, 25), para isto sérvese da súa propia experiencia como director.

6.1.3.3.6. Expectativas

Á cuestión de si se cumpriron as súas expectativas como inspector, Esteban responde que por unha banda si pero por outra non. Síntese satisfeito en canto á axuda que brinda aos equipos directivos: *“Cumpríronse as expectativas en canto a que desde aí podes orientar, impulsar e coordinar aos equipos de dirección e aportarlles a experiencia que tes, e dinamizar incluso os centros”* (E2, 20).

Pola parte que non se cumpriron é *“na valoración das nosas funcións por parte dos responsables máximos da administración”* (E2, 20-21). Explica esa contundente afirmación, alegando que teoricamente son considerados como os pilares da educación pero que non se visualiza na práctica: *“Nos últimos anos eu desagradablemente vivín que (...) pregoan que a inspección é o pilar fundamental do sistema para que funcione, (...) e iso na práctica non se demostra porque (...) demostralo significaría que toda a transmisión desde as direccións xerais aos centros se debería realizar por vía sempre da inspección”* (E2, 21). Ao configurarse unhas relacións directas desde as direccións xerais coas propias direccións dos centros non se lle comunican todos os aspectos á inspección,

sobre isto Esteban opina que: “*non se conta coa experiencia que nós podemos ter, co coñecemento directo que nós podemos ter dos centros*” (E2, 21).

É dicir, Esteban considera que se os inspectores non participan directamente como impulsores e orientadores de todas as accións, así como de controladores de que estas accións se realicen ben “*é un suplantar as súas funcións e a súa figura*” (E2, 21). Argumenta tamén que non ten nada en contra de que se potencien as relacións entre os directivos da Consellería e os directores dos centros, pero nese caso “*a inspección queda aí nun limbo... simplemente para facer certos controles en determinado momento*” (E2, 21). Confesa que durante a pandemia provocada polo COVID, durante o segundo e terceiro trimestre do 2020, tivo máis relación coa xunta de directores que coa de inspectores, isto cre que “*é consecuencia dun proceso anterior*” (E2, 21). Así mesmo, considera que en ocasións se lles demanda realizar algúns controis que para el son innecesarios, xa que hai moitas funcións que desenvolve a inspección pero que podería facer perfectamente a dirección dun centro, como o seguimento dunha folga en relación á tarefa de informar de cantos profesores acudiron e cantos non a un centro.

6. 2. Informe síntese dos casos

A carreira como inspector de educación é longa. Como xa sabemos, para poder integrarse no corpo de inspectores cómpre dispoñer dunha licenciatura universitaria ou dun grao, e dun mínimo de oito anos de experiencia como profesor ou mestre de distintas especialidades. Ademais de superar o concurso-oposición. É dicir, chegar a este nivel implica ter pasado por diversos escenarios académicos e profesionais que comezan na infancia temperá, aspectos que analizamos baixo a denominación “O discorrer polos escenarios: o tránsito de alumno a profesional”.

Este camiño non se fai en solitario, por iso é importante analizar as *influencias* que pode haber nas distintas etapas e as *relacións* (tanto académicas como profesionais). Aspectos que recolleemos en “*O percorrido realízase acompañado: influencias e relacións*”. Esta percorrido tampouco se fai coas mans baleiras, os inspectores e inspectoras contan cunha *equipaxe*, que integraría os recursos tecnolóxicos e materiais

dos que se valeron e que lles facilitan o día a día (“A equipaxe: recursos materiais e tecnolóxicos”).

En “A confrontación entre pensar e actuar como estímulo continuo na aprendizaxe profesional” recollemos as ideas preconcebidas que as persoas participantes tiñan sobre o seu traballo e o contraste coa realidade en que se atopan.

Pero o percorrido non está exento de trabas, o que fai que os protagonistas desenvolvan tácticas para as vencer e que enriquecen a propia aprendizaxe. Estes son os aspectos que recollemos baixo o título “Superando as pedras no camiño: a resiliencia como estratexia de desenvolvemento profesional”.

E, por último, aínda que a viaxe cara á inspección ten aspectos negativos, tamén temos que recoller e destacar os positivos. Baixo o título “Luces e ilusións no proceso de aprendizaxe profesional: unha mirada ao pasado para revisar o presente e proxectar o futuro” integramos os desexos e as motivacións dos participantes que guían o seu camiño e axudan a superar as dificultades.

A continuación, procedemos a desenvolver o informe síntese dos tres casos arredor das temáticas citadas.

6.2.1. O discorrer polos escenarios: o tránsito de alumno a profesional

Chegar a ser inspector ou inspectora de educación é un proceso intenso e extenso, con pasos consecutivos. Implica, ademais de ter cursadas as ensinanzas básicas e o bacharelato, contar cunha carreira universitaria e pertencer ao corpo de mestres ou profesores (e ter exercido durante seis oito anos mínimo). Contando con eses requisitos poderíase acceder ao concurso-oposición.

Por isto, os participantes tiveron experiencias paralelas en canto ao seu discorrer por distintos escenarios académicos e profesionais que comezaron cando eran moi novos e mediante os que foron sumando e acumulando as vivencias que describiremos a continuación.

A escolarización de Carmen foi nun ambiente urbano, a maior parte nunha escola feminina relixiosa. Cursou os últimos anos (BUP e COU) nun colexio mixto. Estudou a carreira de matemáticas, inmediatamente despois comezou a traballar como profesora interina e anos máis tarde aprobou a oposición. Exerceu como directora nun instituto de nova creación ata que, na finalización do seu cuarto ano, a chamaron para exercer como inspectora interina, presentouse a oposición e obtivo a praza no ano 2004.

Xacobe iniciou a súa escolarización na Coruña aínda que intercalaba estadias en Cádiz, debido ao traballo do seu pai. Comezou a carreira de Medicina en Pamplona pero ao decatarse de que prefería encamiñarse cara a outra dirección cambiouse para Historia en Santiago. Ao rematar a carreira formouse un ano en Italia e seguidamente aprobou as oposicións. Exerceu diversos cargos no equipo directivo, sobre todo como director, e aprobou a oposición á inspección en 2010. Compaxina as súas funcións inspectoras coas de titoría na UNED.

Durante os anos de estudo, Esteban sufriu cambios drásticos de ambiente. Nos seus primeiros anos acudía a unha escola a dous quilómetros da casa, que facía andando xunto aos seus compañeiros (que á súa vez eran veciños), ata que se creou unha escola na súa aldea, concretamente na súa casa. Para estudar a educación secundaria mudouse a Lugo onde estivo interno no Seminario e, cando rematou, fixo os estudos universitarios en Madrid. Tras impartir a materia de Relixión na capital aprobou as oposicións e destinárono a un instituto de FP dunha vila de Ourense no que, ao mesmo tempo, comezou como xefe de estudos para exercer como director o curso seguinte. Posteriormente, traballou como inspector e tamén desenvolveu funcións de coordinación da inspección xunto ao director xeral. Tamén impartiu conferencias en cursos de formación, en ocasións como cargo directivo e noutras como inspector. A súa longa traxectoria laboral remata no curso 2019/20.

A continuación desenvolveremos de maneira pormenorizada cada un dos escenarios que percorreron diferenciando as seguintes fases: inicios académicos, etapa universitaria, o período antes de ser docente, a etapa como docente, como director e como inspector (en que se encontran hoxe en día), de maneira que demos resposta ao

interrogante formulado: *cales son as traxectorias de aprendizaxe dos inspectores e inspectoras de Educación?*

6.2.1.1. Os inicios académicos: educación infantil, primaria e secundaria

Carmen (53 anos) e Xacobe (59 anos) teñen idades similares e os dous proveñen do mundo urbano, concretamente da Coruña, polo que as experiencias educativas iniciais parécense máis entre si que as de Esteban, cuxa idade é de 70 anos e procede dun contexto rural.

Carmen iniciou a súa escolarización aos tres ou catro anos (*“no es un dato que tenga muy claro”* - C1, 1), nun colexio próximo á súa casa. Aos cinco anos cambiárona para as Xesuitinas, un colexio relixioso feminino, xestionado por monxas, ao que acudiu ata rematar a EXB –Educación Xeral Básica– (a educación rexíase pola Lei 14/1970).

De educación infantil e primaria, Carmen ten moi bo recordo dos profesores e profesoras de Xesuitinas, dentro das que había monxas e segrares: *“Eran muy cariñosas, casi siempre mujeres”* (C1, 2). Traballaban moito a lectura, a escritura, o cálculo e facían algo de plástica: *“aprendíamos bastante, estaba muy contenta”* (C1, 2). Define o clima de aula como bo en xeral.

Carmen cursou BUP (Bacharelato Unificado Polivalente) e COU (Curso de Orientación Universitaria, é dicir, o curso previo á acceder á universidade e no que te preparabas para Selectividade) no colexio Maristas, onde a ensinanza era mixta. É dicir, sufriu o propio cambio que lle supuxo mudar de colexio (o que implicaba romper o grupo a que estaba acostumada e incorporar compañeiros e compañeiras novas) e o feito de pasar a compartir aula tamén con rapaces. Academicamente isto non lle influíu: *“mi trayectoria siguió siendo la misma en cuanto a resultados, estudio, responsabilidad y demás”* (C1, 5). Durante toda a súa escolarización foi moi cumpridora.

Xacobe ingresou aos tres anos no colexio Dominicos da Coruña. Aínda que para el foi a súa etapa educativa máis terrible (ten un recordo pésimo da mestra), aprendeu a ler e a escribir sen problema. Despois cambiárono a un colexio situado na Zapateira, xa que tiña un problema de alerxia e resultáballe máis beneficioso estar nun ambiente máis

natural. Xacobe cualifica a súa vida académica como *“bastante movidita”* (X1, 1) porque estes períodos na Coruña alternábanse con tempadas en Cádiz, debido ao traballo do seu pai, onde acudía a un colexio público. Con todos estes cambios, da súa personalidade na escola destaca a adaptabilidade. A súa relación cos compañeiros foi sempre boa (con pequenas rifas *“como tivemos todos”*- X1, 2) e di que ser o porteiro oficial do equipo de fútbol o facía moi popular.

Esteban comezou a súa etapa escolar aos seis anos nunha escola pequena (*“hoxe diríamos unitaria, daquela era a escola que había”*- E1, 1) na capital do concello, a dous quilómetros da súa residencia. Aos 8 anos creouse unha escola na súa aldea, concretamente na súa casa, o cal era moi vantaxoso por aforrar o desprazamento. As instalacións eran precarias segundo o seu punto de vista de hoxe en día: *“Naquela etapa non eran consideradas precarias, eran consideradas normais”* (E1, 2).

O cambio de educación primaria á educación secundaria trouxo consigo grandes novidades para Esteban: mudarse do rural á cidade e pasar dun colexio laico a un relixioso: *“Recordo que o cambio foi brutal”* (E1, 5). Tamén ampliou o círculo de compañeiros, cos que compartía dormitorio colectivo, ata que en 6º curso pasaban a dispoñer de cuarto individual. O seminario era moi estrito e estaba todo organizado: *“Aí autonomía ningunha, simplemente adaptarte a cumprir disciplinariamente todo o que che mandaban”* (E1, 6). El considera que se adaptou sen dificultades, mesmo lle resulta sorprendente a súa boa adaptación. Os últimos anos do Seminario xa non foron como interno, senón que vivían fóra do internado, nun piso compartido con compañeiros.

En canto á *metodoloxía*, os tres participantes comparten que era moi tradicional.

Carmen explica que o profesor chegaba e explicaba, polo que, ao alumno lle correspondía o papel de estudar e facer un exame. De cando en vez encomendábanlles facer algún traballo, pero moi poucos.

Xacobe considera que estudaba moito e dun xeito moi formal *“afluentes pola dereita do río tal, afluentes pola esquerda do río cal”* (X1, 2). Como innovación metodolóxica recorda as regretas: *“é o máis innovador que tiven nese tempo”* (X1, 2). A

reforma educativa coincidiulle en cuarto de primaria, que foi cando cambiou a EXB, onde evolucionou a metodoloxía e, segundo el, apareceron os diagramas de Venn, a biblioteca de aula e os traballos feitos con bibliografía e non só estudando a lección, *“a verdade é que foi un cambio brutal, de estudar coma tolos isto levabámolo de cine”* (X1, 2). O BUP volvía ser máis formal en canto á ensinanza e con case ningunha innovación: *“Un profe que fala, ti escoitas, fas os exercicios e despois fas o exame”* (X1, 3).

Segundo nos relata Esteban, en educación primaria a educación non estaba dividida por cursos, como hoxe en día, senón que se seguía o ritmo de cada neno ou nena: *“Había os que iban a un ritmo e os que iban a outro”*(E1, 2). A metodoloxía era tradicional: *“A metodoloxía era fundamentalmente moi memorística, unha metodoloxía centrada nun só libro”* (E1, 2). En secundaria isto non variou, as clases baseábanse en *“explicacións maxistras, preguntarche todos os días e facer exames”* (E1, 6). Esteban recorda que non só había exames escritos, senón tamén exames orais ante un tribunal que eran duros para el: *“Iso era unha especie de trauma”* (E1, 6).

As saídas educativas e actividades extraescolares existían pero non había tanta oferta como hoxe en día.

Carmen, durante a etapa de primaria, tocaba a batería nalgunhas actuacións que había no colexio. En secundaria realizou música no conservatorio ata que tivo que o deixar porque lle gustaba o piano, mais non tiña un na casa para ensaiar (aínda ten esa espiña cravada). Tamén facía algo de deporte no colexio como atletismo, voleibol e ballet clásico.

Destes anos, Xacobe relata que había contadas saídas educativas: a excepción da excursión á fábrica da *Coca-Cola*, dalgún campamento estival ou da excursión a Madrid á que foi ao rematar COU.

Esteban recorda as actividades deportivas, as de teatro e as musicais, nas cales participou a partir de quinto. Anualmente organizábase a “Olimpíada” que consistía en realizar distintos xogos e había premios para os gañadores. Tamén, ao tratarse dun Seminario, había actividades relixiosas en ocasións determinadas como Semana Santa.

Como xa vimos, os tres participantes entrevistados teñen en común que algún momento da súa escolarización foi cursada en colexios relixiosos. En síntese, relatan experiencias escolares satisfactorias en que non presentaron apenas dificultades para afrontar os estudos, cuxa metodoloxía era pouco innovadora.

6.2.1.2. A etapa universitaria

En liña coa época precedente, os tres participantes narran boas experiencias universitarias que comezaron arredor dos dezaoto anos e que lles implicaron abandonar o fogar familiar, no cal non volveron a residir de maneira continua, xa que comezaron a traballar xusto ao rematar a carreira.

Carmen estudou Matemáticas, licenciatura á que accedeu a punto de cumprir os 18 anos. O clima da aula era estupendo e coñecía a todos os compañeiros, que se foron reducindo paulatinamente a medida que pasaban os anos, e chegaron a ser menos de vinte en quinto curso.

A elección da carreira foi “*por descarte*” (C1, 9). Carmen tiña claro que ela quería ir pola rama de Ciencias, analizou as posibilidades que existían e finalmente decantouse por Matemáticas. Tampouco se preocupou moito polo tema, nin se deu moita présa, xa que, antes case ningunha carreira tiña limitación para entrar, a excepción de Medicina.

Xacobe comezou a estudar Medicina na universidade de Pamplona, impulsado polo seu gusto polas ciencias. Non obstante, aos tres meses decidiu cambiarse a Historia na Universidade de Santiago. Tamén se matriculou por libre en Filosofía e cursou algunhas clases. Tras rematar a carreira fixo a tese de licenciatura, que era un traballo de investigación e despois realizou o CAP, ao que agora denominamos Mestrado Universitario en Profesorado de ESO, Bacharelato, FP e Ensinanza de Idiomas. Nese momento e grazas a un profesor da universidade déronlle unha bolsa para estudar no Instituto Francesco Datini, en Italia, experiencia marabillosa para el. Cando volveu a España aprobou as oposicións a profesor de secundaria e tivo que renunciar a unha bolsa de estudos posdoutorais na universidade Johns Hopkins de Estados Unidos. Tamén cre

que se chegase a irse tería posibilidade de quedar a traballar alí (pola idoneidade do seu ámbito de estudo e por contactos).

Esteban relata a súa experiencia universitaria como moi positiva. Marchou a Madrid para realizar dúas licenciaturas paralelamente: Ciencias Morais e Socioloxía. A primeira era un complemento dos estudos eclesiásticos, pero a nivel universitario, e tiña unha duración de dous anos, por iso rematou esta carreira antes que a de Socioloxía, que duraba cinco.

Igual que en etapas anteriores, as *metodoloxías* eran basicamente tradicionais, aínda que no caso de Carmen e Esteban comezábanse a incorporar pequenos cambios.

Carmen cóntanos que os profesores chegaban e expoñían o tema mentres que o alumnado tomaba os apuntamentos e estudábaos na casa. Non se facían traballos escritos, como na actualidade. As tecnoloxías non se utilizaban, pero estaban emerxendo.

Nos primeiros anos de Xacobe na universidade, as clases eran maxistrais totalmente, de reprodución absoluta, como a que viviu no bacharelato. A partir de 4º e 5º, ao integrarse no departamento de Historia Moderna, a metodoloxía cambiou en certa medida (feito facilitado pola diminución dos compañeiros, que pasaron de ser máis de cen a ser entre 10 ou 12). Xacobe mesmo afirma que el elixiu Historia Moderna especificamente por esta cuestión, xa que, a diferenza doutras disciplinas, en Moderna a metodoloxía era moi sofisticada e desenvolvían tarefas de distinta natureza e conectadas co traballo real: “*A metodoloxía máis puntera que había estábamola utilizando nese momento*” (X1, 9), incluídas as tecnoloxías. Unha das actividades que desenvolvían frecuentemente era ir ao arquivo e sintetizar os datos recollidos en artigos ou traballos.

No caso de Esteban, a metodoloxía seguía sendo era arcaica e tradicional. A relación co profesorado era distante nos primeiros anos, aínda que se facía un chisco máis próxima a medida que avanzaban os cursos: “*A relación co profesorado nos últimos anos xa foi unha relación un pouco máis personalizada pero non moito, era máis ben unha relación superficial*” (E1, 12).

As *actividades de educación non formal* non eran tan abundantes como hoxe en día e non estaban tan difundidas.

Carmen só acudiu en quinto a un congreso de tres días que organizaba a facultade, ao cal se anotou para ampliar o seu currículo e conseguir puntuación para o apartado correspondente na oposición.

Xacobe acudiu a congresos desde 4º de carreira. Fai fincapé na falta de oferta académica entre o anos 1979 e 1985 en Santiago (referíndose tanto a congresos como a conferencias e seminarios).

A formación de Esteban foi toda na facultade, non recorda participar noutro tipo de actividades a maiores.

6.2.1.3. Os inicios laborais

Antes de pasar a describir os inicios laborais dos participantes, cómpre explicar que aínda que diferenciemos o paso dos escenarios académicos a profesionais das persoas participantes por cuestión de seguir certa organización cronolóxica no informe, hai que ter presente que as actividades non se poden dissociar realmente porque se solapan no tempo. É dicir, en ocasións os participantes realizaron algún tipo de traballo no período estival mentres cursaban os estudos secundarios ou universitarios. Así mesmo, cómpre ter presente que o seu proceso de aprendizaxe non rematou ao recibir o título correspondente na institución formal, senón que se prolonga ao longo da vida e constitúe unha actividade implícita en toda a traxectoria dos suxeitos.

Xacobe comezou a súa andaina profesional como monitor de campamento aos 16 ou 17 anos. Posteriormente, mentres estaba rematando a tese de licenciatura, e a punto de marchar a Italia, tamén foi arquivista municipal na Coruña, labor que consistía en ordenar e catalogar o arquivo.

Esteban tamén desenvolveu algún traballo temporal antes de ser profesor. El foi axente xudicial no Xulgado de Perigosidade e Rehabilitación Social de Madrid.

6.2.1.4. Como docente

Os tres participantes comezaron na docencia de maneira moi temperá. De feito, Carmen sempre tivo empregos relacionados directamente con ese ámbito. O seu primeiro traballo foi impartindo clases particulares durante a súa etapa universitaria. Xusto ao rematar a carreira, con 23 anos, comezou a traballar de profesora (interina) con moita ilusión. Esta experiencia supúxolle unha grande responsabilidade ao par que satisfacción porque se integrou moi ben no Claustro. Aprobou a oposición en 1994. Na actualidade non abandonou a docencia e prepara a opositores para á inspección.

Xacobe traballou 23 anos como profesor. Estivo en distintos institutos da provincia da Coruña, entre os que destaca a súa experiencia no Instituto Galego de Bacharelato a Distancia (INGABAD) no que a ensinanza era semipresencial, co que aprendeu a desenvolverse nesta metodoloxía e mesmo lle resultou satisfactoria: *“Enseguida aprendín ese rollo e así me quedou, a min a distancia gústame”* (X2, 16-17). Xacobe non abandonou nunca a súa formación académica e continua formándose asiduamente no ámbito da Historia Moderna. Actualmente, segue sen afastarse da docencia e imparte clases na UNED.

Esteban comezou a súa etapa como docente impartindo Relixión nun colexio en Madrid. Ao ano seguinte de acabar Socioloxía presentouse ás oposicións de Xeografía e Historia, que daquela se denominaban *“oposicións de formación humanística das escolas de mestría industrial”* (E1, 11), aprobou e comezou a traballar nunha pequena vila de Ourense, nun centro de formación profesional en que ocupaba tamén o cargo de xefe de estudos. Como docente tiña un papel fundamental na recadación de matrícula e en facer que os alumnos valorasen os estudos de FP.

Tras isto, trasladouse a un centro na Coruña onde se dedicou á ensinanza de adultos, na súa maioría, na modalidade de nocturno. Esta foi unha experiencia distinta e os seus esforzos concentrábanse na adquisición de competencias por parte dos alumnos: *“lograr que eles tivesen, adquirisen, unha capacidade de análise, de reflexión e, loxicamente, uns contidos dentro da formación humanística”* (E2, 17).

6.2.1.5. Como director/a

Os tres participantes exerceron como directores. Nalgúns casos consideran que lles valeu moito para ser inspector e mesmo que debería ser requisito para acceder á inspección.

Carmen, con só 28 anos, comezou como directora nun instituto de nova creación, que describe como unha experiencia preciosa: *“Fue una experiencia preciosa, partir de cero absoluto, porque claro, cuando un centro ya está funcionando con la inercia ya llega, pero allí había que hacerlo todo y... aprendí muchísimo. Fue muy bonita la experiencia, fue como tener un hijo, un hijo profesional”* (C2, 16).

Aínda que as funcións aparecen na lexislación, ata o momento de sentir na súa pel o que era o traballo como directora non era moi consciente: *“Me parecía un señor que me convocaba a los claustros y al que tenía que pedir permiso si tenía que ir al médico y bueno, como pasé por muchos centros los había más cercanos o menos, pero tampoco sabías muy bien lo que hacía en su despacho y cuando pasas por ahí pues... como lo has vivido, lo mejor es tener la experiencia”* (C2, 30).

Xacobe exerceu diversos cargos no equipo directivo (xefe de estudos, vicedirector e director). Ser director axudoulle posteriormente a ser inspector: *“Coñeces un pouco as entretelas porque vas a Santiago, móveste polos distintos departamentos, xa coñeces como funcionan. É moi importante. Se só estás na túa aula é moi complicado, non?”* (X3, 38). Afirmar que ser director *“dáche unha perspectiva de redacción de informes, escritos, coñecemento da norma, é fundamental, levar un Consello Escolar (...) levar un claustro, por exemplo, que non é fácil”* (X3, 38). Incluso cre que pode ser máis difícil ser un bo director que un bo inspector.

Esteban comezou a exercer como director no seu segundo ano como funcionario dun centro nunha vila pequena da provincia de Ourense. Valora moi positivamente a súa experiencia na dirección tanto nese centro como, posteriormente, nun instituto na Coruña. A súa valoración con respecto ás funcións de director é que lle parecen máis difíciles e esixentes, á vez que máis satisfactorias, que as de inspector: *“poden ser ata máis complicadas. Estou falando xa dun centro de determinadas dimensións”* (E2, 26).

6.2.1.6. Como inspector/a

Dos inspectores entrevistados o que conta con máis experiencia é Esteban, que tivo o seu primeiro contacto coa inspección en 1996, seguido de Carmen, que leva vinte anos traballando como inspectora. Ambos entraron primeiramente como inspectores interinos e despois presentáronse á oposición. Xacobe entrou na inspección hai dez anos.

Aínda que os participantes pertencen formalmente ao corpo de inspectores non abandonaron a docencia, que seguen exercendo de distintas formas: como relatores en formacións de docentes, como profesor na UNED (no caso de Xacobe) ou como preparadora de oposicións á inspección (no caso de Carmen).

Carmen comezou moi nova na inspección, con 33 anos. Agora mesmo encárgase de aproximadamente vinte e dous centros, con cadansúas peculiaridades e problemáticas. Por todo isto, define o seu traballo como sobresaltado e imprevisible, xa que, pode estar facendo algunha tarefa tranquilamente, recibir unha chamada e ter que se encargar dalgún aspecto urxente, co que ten que cambiar a súa planificación. Á parte do traballo no despacho, ás veces realiza tarefas na casa, como realizar informes, porque así pode facelos sen interrupcións.

O traballo como inspectora é totalmente variado e nada monótono: *“No hay dos días iguales. Hay días de despacho, aburridos de hacer informes de trámite. Hay días que te surge un problema muy grave y lo tienes que arreglar y... tienes visitas de ciudadanos”* (C2, 22). Ademais, cada cinco anos cambian de zona e *“es como empezar un trabajo nuevo”* (C2, 21). Con respecto ás visitas quéixase de que en ocasións ten que lidar con asuntos que non son propios da inspección: *“No estamos para eso (...) la gente iba a inspección con unas cosas...que no son de inspección”* (C2, 24). Agora coa COVID pódese regular o acceso da xente en certa maneira, porque se estableceu un protocolo no cal as visitas á Inspección deben ser con cita previa e con xustificación dos motivos, e os inspectores poden valorar se é necesaria a súa intervención ou non.

Carmen di que sempre concibiu a inspección como unha axuda. Cre que o papel fundamental do inspector é axudar os centros e camiñar na mesma dirección: *“no somos un órgano sancionador ni nuestro trabajo es echar broncas a quién se porta mal”* (C2,

20). Aínda que ás veces sancionar é necesario e forma parte das súas obrigas: *“Lo hago porque lo tengo que hacer, por el bien de la educación también”* (C2, 19).

Considera que o seu traballo se articula en dúas vertentes: cara aos centros e cara aos seus superiores: *“Nosotros estamos ahí en el medio, un poco. A veces cumpliendo órdenes de nuestros superiores, a veces informando a los centros”* (C2, 21).

En resumo, ten boas sensacións acerca do desempeño do seu traballo: *“Me considero útil en lo que hago y me gusta y, a lo mejor, en toda mi carrera pues destacaría 3 o 4 episodios en los que realmente he sentido que he ayudado, pero solo por eso ya me compensa”* (C2, 21).

Xacobe comezou a súa andadura como inspector en 2010. Primeiro estivo dous anos destinado en Ferrol, despois pasou un ano na Coruña en réxime de comisión de servizos e, posteriormente, xa obtivo o destino definitivo na Coruña, onde leva sete anos. Ao mesmo tempo, é director dunha revista desde 2011, que tamén compaxina co traballo de profesor de Historia do Dereito na UNED.

Igual que Carmen, Xacobe define o seu día como variado: *“No sentido de que falas con moita xente, resolves dúbidas, fas informes e logo fas traballo específico nos centros, de todo tipo, desde supervisar as programacións ata escolarizacións (...) fas cincuenta mil cousas distintas”* (X2, 23).

Esteban entrou no ano 1996 na Inspección como inspector interino e dous anos máis tarde pasou a desenvolver unha experiencia organizativa na Consellería: *“O director xeral daquela quixo que fose con el e fun, pero por estritos motivos de relación personal de amizade, ningún tipo de motivación política, entón estiven de subdirector dous anos con el”* (E1, 11).

Posteriormente quedou en Santiago, durante catro ou cinco anos, dentro da Inspección Central nun posto “especial” no que exerceu funcións administrativas dentro da organización da Consellería: *“Éramos dous inspectores interinos que tampouco estabamos nin como xefes de servizo nin como inspectores, aínda que eu xa exercera Inspección interina antes... a ver, nin tampouco fomos xefes de servizo. Era un posto*

especial de Inspectores centrais, colaboradores do Subdirector Xeral de Inspección” (E2, 18). Aprobou a oposición en 2004.

No escenario profesional da inspección distingue dous aspectos: o aspecto administrativo-burocrático que se leva a cabo no despacho (desenvolve labores administrativos e recibe visitas) e o que para el é o fundamental: os días das visitas aos centros: *“Hai días que tes que estar facendo esas labores administrativas de relación coa xente tamén no despacho recibindo á xente que quere orientación, que quere expresar as súas queixas, que cada vez son maiores e que tes que escoitalas, e logo eu creo que o máis fundamental os días da visita aos centros”* (E2, 22).

As visitas aos centros considéraas esenciais porque entras en contacto directo coas direccións e cos profesores: *“Son necesarias as dúas, pero esas funcións realizadas directamente nos centros son as que te teñen en contacto coa realidade”* (E2, 22). Destas visitas, Esteban destaca os labores de apoio e orientación, aínda que ás veces tamén teñen unha función controladora e de supervisión do cumprimento das normas.

Para ampliar a descrición deste contexto laboral, pedímoslles aos participantes que falasen dos *aspectos que máis os satisfacían* do seu traballo e os que *menos*.

A Carmen o que máis a satisfai do seu traballo é axudar as persoas: pais, profesores, alumnos...: *“Poner a su disposición mis conocimientos, mi experiencia”* (C2, 22-23), asesoralos e buscar solución aos problemas que se lle presentan. Pola contra, o aspecto máis molesto é facer os informes automáticos: *“Y lo que menos me gusta es hacer informes de estos, que son automáticos. Un corta y pega, le quitas el nombre y le pones otro”* (C2, 23). Cre que cos medios que existen hoxe en día hai moitísimas cousas que se poderían evitar: *“No es ni siquiera burocracia, son trámites que se podrían simplificar y que me resultan más aburridos”* (C2, 23).

Xacobe, como aspectos que máis lle gustan do seu traballo, selecciona os informes -cando non son prefixados- e as relacións persoais. Con respecto aos informes, explica a que se refire con informes non prefixados: *“cando non son disto de encher plantillas (...) cando estás urgando na lei e buscar sentencias, xurisprudencia que che sirva para apoiar un informe”* (X2, 23). Con respecto ás relacións persoais, refírese, por exemplo, a axudar a un director ou directora a resolver un problema que tivo no claustro. Di que iso é moi

agradable, moi divertido e produtivo porque *“ves que podes animar á xente”* (X2, 24). Pero tamén pode ter a súa parte negativa como algún encontrón coas familias: *“ultimamente os pais e nais están un pouco alporizados por todo e van alí a montar uns espectáculos curiosos (...) Pero iso non pasa todos os días”* (X2, 23).

Tamén lle resulta interesante a realización de expedientes disciplinarios: *“aínda que poda parecer raro pero... no fondo estás investigando... non con ánimo de prexudicar a ninguén, se non de perseguir a verdade que é o que ten que facer un funcionario, non?”* (X2, 24).

O que menos lle gusta do seu traballo é informar sobre aspectos obrigatorios, pero irrelevantes desde o seu punto de vista, xa que existen protocolos para informar sobre o cambio dunha impresora ou dun lavalouza: *“perdes vinte minutos ou media hora en facer un papel (...) puramente administrativo pero que necesita a sinatura do inspector para que siga o procedemento”*(X2, 24).

A Esteban os aspectos que máis o satisfán do seu traballo son as visitas aos centros (*“É onde observas ademais a realización do traballo que se está a facer e onde te sintes máis realizado”* - E2, 22) e solucionar problemas de Claustro ou coas familias: *“Nalgunha situación que tiven que vivir ultimamente, que era complicada, pero que había que falar directamente cos pais, explicarlles as cousas e nese terreo pois (...) prodúceche certo conflito, certa complicación, pero resúltame satisfactorio”* (E2, 23).

Outro aspecto que destaca pola súa relevancia no seu traballo, aínda que é o que menos lle gusta, son os expedientes disciplinarios, os que cualifica como moi laboriosos á vez que necesarios porque *“realmente é o instrumento que hai sancionador, para aqueles que non cumpren ou desparraman moito”* (E2, 22).

Como valoración global e aínda que tivo os seus altibaixos, di que el se sentiu feliz exercendo a inspección: *“Eu sentínme satisfeito facendo as funcións de inspector na maior parte do tempo, tiven os meus máis e os meus menos pero en principio si me sentín satisfeito”* (E2, 25).

Funcións inspectoras

Neste punto recompilamos a explicación de cada función emanada da LOE (art. 151) de cada unha das persoas participantes:

- a) *“Supervisar e controlar, desde o punto de vista pedagóxico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, así como os programas que neles inciden”* (art. 151, LOE).

Carmen explica que, para desenvolver esta función, no portal da Inspección existen modelos de informes para supervisar os documentos que os centros deben ter obrigatoriamente (programacións, proxecto educativo, plan lector, NOF (Normas de Organización e Funcionamento), Plan de convivencia, Plan de igualdade...).

Xacobe considera que esta función cada vez é máis ampla porque, á parte da organización escolar ordinaria (onde se incluírían os cadros de persoal, organización do curso, persoal e necesidades educativas) tamén inclúe os proxectos da Consellería (Abalar/E-Dixgal, PROA, Proxecta...) dos que é necesario facer informes de cada un, ás veces inicial e outras veces tamén de seguimento. Cre que esta función é sinxela de desenvolver porque as tarefas aparecen delimitadas polo Plan de Inspección: *“Esa taxonomía de informes apréndela sobre a marcha segundo te sentas no despacho. Tampouco é moi complicado porque simplemente é aplicar o que piden en cada momento do ano. Tes unha serie de funcións derivadas do Plan de Inspección precisamente, que está para iso. E a partir de aí vas facendo os informes que che van tocando”* (X2, 28).

Esteban considera esta función como principal. Aínda que tamén se queixa de que en ocasións se lles demanda realizar algúns controis que para el son innecesarios. Con isto refírese a que existen tarefas que desenvolve a inspección pero que podería facer perfectamente a dirección dun centro, como o seguimento dunha folga en relación á tarefa de informar de cantos profesores acudiron e cantos non a un centro.

- b) *“Supervisar a práctica docente e a función directiva e colaborar na súa mellora continua”* (art. 151, LOE)

Con respecto á supervisión da práctica docente, segundo Xacobe lévase a cabo efectuando a revisión das programacións docentes a partir das que se vai seguindo o traballo do profesorado. Carmen cre que esta función se realiza de forma deficitaria por falta de tempo. A excepción de denuncias cara a algún docente (*“si hay alguno que no cumple con sus funciones, una de nuestras obligaciones es llamarle a capítulo”* - C2, 25) é moi raro que entren na aula: *“Los inspectores han dejado de entrar en las aulas (...) no te da tiempo”* (C2, 30).

Esteban considera que a supervisión da práctica docente debería ser por especialidades, pero o problema radica en que a propia inspección non está estruturada así. É dicir, cada inspector ten unha especialidade de orixe, referíndose á materia, pero segundo Esteban debería tamén organizarse en función de niveis, xa que os centros difiren moito uns de outros: *“un centro de primaria e un de secundaria son moi distintos”* (E2, 27). Lamenta que as especialidades só se aplican en aspectos moi puntuais de reclamacións ou de supervisión de profesorado con problemas moi concretos.

Con respecto aos directores, Carmen considera que os inspectores e inspectoras teñen unha idea moi clara da práctica da función directiva, xa que o seu cumprimento se avalía permanentemente aínda que non sempre queda rexistrado por escrito. Refírese a que os directores manden os documentos que se lles requiren e que teñan coñecementos sobre eles. En ocasións, Carmen detecta erros dos directores e directoras só falando con eles: *“porque te pregunta y al hacerte la pregunta te das cuenta de que lo está haciendo mal”* (C2, 30). Estes aspectos téñense en conta á hora da renovación do cargo: *“Tú sabes que los directores pueden pedir la prórroga, ahí llevan un informe nuestro, ahí puedes plasmar si ves que un director no... puedes hacer un informe negativo”* (C2, 30). Como xa exercera de directora, Carmen coñecía perfectamente os quefaceres dun director nun centro porque xa o vivira en primeira persoa, así que non tivo grandes dificultades pero pode supoñer que persoas que non desempeñasen ese posto de traballo necesiten formación ao respecto.

A Esteban aconteceulle o mesmo que a Carmen. Admite que non tivo dificultades á hora de supervisar a función directiva debido á súa experiencia como director: *“A min foime moi fácil porque tiña bastantes anos de exercicio de dirección”* (E2, 26).

Xacobe engade que tamén teñen que actuar neste campo cando hai queixas dalgún tipo: denuncias ou demandas da comunidade escolar. Nese caso os pasos que hai que seguir serían: realizar entrevistas aos implicados para pescudar como aconteceron e aplicar o réxime disciplinario (que, como di Xacobe: “*afortunadamente non é moi a menudo*” – X2, 29). Os réximes disciplinarios di que teñen máis que ver coa función pública que co labor docente porque o que se aplica é o procedemento disciplinario dos funcionarios, polo que sería a mesma amoestación se fose de facenda: “*simplemente son incumprimentos, sabes? De leve a moi grave*” (X2, 29).

- c) “*Participar na avaliación do sistema educativo e dos elementos que o integran*” (art. 151, LOE)

Seguindo os testemuños dos tres participantes, os inspectores e inspectoras participan en todas as avaliacións externas (feitas pola Consellería, Ministerio ou outros organismos): “*ten que ver fundamentalmente coas avaliacións tanto estatais como autonómicas e as que deriven da Comunidade Europea (...) como PISA*” (X2, 29).

Con respecto ás probas de nivel diagnóstico, Xacobe explica que o traballo da inspección consiste en difundir información nos centros, xuntar aos grupos de traballo que van corrixir esas probas (normalmente en formato de pequeno caderno, explica) e formar parte deles supervisando. Posteriormente recompilan datos que despois se tratan na Subdirección Xeral da Inspección de onde saen os informes. Xacobe di que neste aspecto non tivo dificultades de formación porque está todo explicado e o seu labor consiste en seguir as instrucións que veñen no caderno, basicamente.

Concretamente, Carmen participa nun grupo de traballo para a ABAU (Avaliación do Bacharelato para Acceso á Universidade), as probas de acceso á universidade. Ela acode aos propios exames a vixiar, corrixe e ve os resultados. Tampouco tivo dificultades para esa función porque eles non elaboran a proba, só analizan os resultados. Nas avaliacións que se realizan en 3º e 6º de Primaria participan só no sentido de ver que resultados se obteñen como comunidade autónoma.

Esteban critica que esta función “*realmente está un pouco relegada*” (E2, 27). Ve necesario unha participación máis directa e máis responsabilidade en dirixir ese proceso (e non só en supervisalo). Nesta liña, Carmen explica que “*en la teoría participamos en*

las evaluaciones de Primaria, en 3º e 6º” (C2, 31) pero só interveñen no sentido de ver que resultados se obteñen como comunidade autónoma.

Esteban amplía isto dicindo que *“nosoutros simplemente nos centros nos limitamos, como efectivamente non podemos estar en todos, a que a eses centros que chegue a documentación e (...) que se hai algunha alteración ir a algún dos centros (...) Pero, non no deseño. O deseño fíxose desde a inspección pero desde a Subdirección de Inspección. A nosoutros pregúntasenos de vez en cando se hai algunha aportación que queiramos facer e tal pero creían... eu penso que tiña que haber unha implicación moito máis directa na avaliación do sistema pero tamén na avaliación do funcionamento dos centros que iso está un pouco (...) descoidada” (E2, 27).*

- d) *“Velar polo cumprimento nos centros educativos das leis, regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten ao sistema educativo” (art. 151, LOE).*

Xacobe explica que a realización desta función abrangue moitos e variados aspectos. A supervisión do sistema significa tanto velar porque se poida repoñer unha fotocopiadora porque está avariada como corrixir o traballo do profesorado cando é preciso (derivado dun informe negativo da dirección, dunha AMPA ou familia). Neste último caso *“hai que supervisar ese traballo docente de como foi realizado, se se realizou correctamente conforme a normativa. E a partir de aí, tomar as medidas precisas” (X2, 30).*

Un aspecto inherente a esta función, e que Xacobe considera que debemos entender, é que a inspección funciona tanto por orde superior como por iniciativa propia, que explica do seguinte xeito: *“é dicir, se ti (...) no transcurso do teu traballo atopas algunha irregularidade ou algunha cuestión que te obriga a inspeccionala pois inspeccionala, polo tanto actúas tamén por iniciativa propia” (X2, 20).* Isto non quere dicir que o inspector teña capacidade para sancionar (a responsabilidade diso recae na Xefatura Territorial ou na Secretaría Xeral Técnica) pero sempre pode supervisar o sistema se o considera necesario.

Para Esteban o desenvolvemento desta función é necesario pero amargo ao mesmo tempo: *“Controlar que un señor cumpre, cando non cumpre e... poñerlle a correspondiente sanción, pode supoñer certos conflitos” (E2, 27).*

- e) *“Velar polo cumprimento e aplicación dos principios e valores recollidos nesta Lei, incluídos os destinados a fomentar a igualdade real entre homes e mulleres”* (art. 151, LOE)

Carmen cóntanos que esta función a realizan supervisando se o plan de igualdade dos centros estaba feito ou non. Considera que o tema da igualdade é moi complicado e que realmente só interveñen se hai algunha conduta claramente machista ou discriminatoria. Aproveita para reflexionar moi criticamente sobre o traballo da igualdade nos centros: *“Porque los niños hagan un mural que ponga ‘Todos somos iguales’ no vamos a conseguir nada”* (C2, 33).

Xacobe explica que, igual que calquera outro funcionario ou funcionaria están obrigados a *“simplemente aplicar as leis de igualdade”* (X2, 30) e actuar con sentido común. De todos os xeitos, segundo o seu punto de vista, a desigualdade entre home e muller no mundo do ensino non é un aspecto recorrente. Nesta liña, Esteban cre que a igualdade é un tema asumido hoxe por todos e que non se discute.

- f) *“Asesorar, orientar e informar aos distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas”* (art. 151, LOE).

Con respecto ao desenvolvemento desta función, os tres participantes coinciden en que depende das demandas da comunidade educativa.

Segundo Carmen, esta é unha función que se fai constantemente, xa que pais, profesores ou equipos directivos lle formulan cuestións sobre este tema todos os días.

Para Xacobe esta función é amplísima e mesmo molesta e cansa, cunha casuística moi variada (desde explicarlle a un alumno de 2º de BAC como reclamar a súa nota ata indicarlle a un emigrante recentemente chegado como ten que facer para matricular o seu fillo/a nun centro, onde se realizan algúns estudos, información sobre bolsas...). Inclúe algúns exemplos de cando lle presta esta atención ao público: *“Quero volver a estudar non sei que... e teño ata tanto cursado; ese tipo de preguntas son moi habituais, non? Onde me podo matricular disto? Que estudos hai para facer a distancia?”* (X2, 26).

Segundo Esteban esta é unha función tamén importante que se exerce sobre todo a nivel de despacho. A dificultade desta función é que, ás veces, as orientacións non teñen boa acollida polos usuarios cando non corresponden coas súas expectativas: *“a xente cando non oe o que busca, o que desexa oír, cóstalle moito aceptalo (...) hai moitos cidadanos que consideran que saben de todo (...) Eles sempre consideran que, máis que vir preguntar, veñen moitas veces a que se cumpran os seus desexos”* (E2, 28).

- g) *“Emitir os informes solicitados polas administracións educativas respectivas ou que se deriven do coñecemento da realidade propio da inspección educativa, a través das canles regulamentarias”* (art. 151, LOE)

En síntese, esta é unha función que se realiza moi frecuentemente, xa que aos inspectores lles requiren moita información por diversas vías (por parte dos centros, do xefe territorial, pais...).

Carmen explica que hai moitos procedementos que demandan un informe técnico. Por exemplo, se un centro se equivoca ao elixir o libro de texto e ao cabo de tres anos pide o cambio, pois tes que facer un informe; para flexibilizar en infantil por necesidades educativas especiais tamén, igual que nunha reclamación de notas. Aínda que despois os que deciden son o xefe territorial ou a Dirección Xeral, segundo o caso.

Xacobe distingue dous tipos de informes: os informes prefixados (aos que Esteban denomina “de trámite”) e os informes sen formato. Os informes prefixados normalmente están deseñados por algún inspector que os colga na aplicación XIE. *“Entón, á hora de informar, pois por exemplo, a permanencia de máis de 21 anos de ensino nun CEE, nun centro de educación especial pois xa tes o modelo de informe”* (X2, 31-32).

Para os informes libres (ou sen formato) non lles deron ningún curso específico, nin sequera de linguaxe administrativa: *“Yo nunca recibí formación sobre a elaboración de informes”* (C2, 35). Non teñen ningún formato especial, utilízanse para cuestións moi específicas e pouco habituais.

Nestes modelos libres, Xacobe utiliza unha estrutura de tres partes: antecedentes (data en que se requiren os informes e asunto que se investiga), feitos probados (onde se fan e se explican as comprobacións pertinentes) e as conclusións. Sempre incluíndo a

normativa que o xustifique. Con outras palabras, Esteban di que parte dunha análise dos feitos e da situación e despois trata de ver como lle aplicar a normativa. Por último, débese extraer unha conclusión a que se debe chegar de maneira fundamentada para que se poida converter en resolución (tras a supervisión da autoridade).

Para a realización dos informes libres, segundo Esteban, necesítase moita dedicación. Algúns poden resultar bastante complicados para os que ás veces non conta co tempo necesario no seu horario de despacho ou de visitas a centros, por tanto, ten que continuar na casa.

Os informes de Carmen son claros, curtos e concisos: *“No les falta lo que tienen que tener pero no son de estos que te aburres leyendo 40 páginas”* (C1, 12) e sempre ofrece un ditame ao final: *“Yo siempre doy un dictamen: dicho todo esto yo creo que hay que hacer esto. Después mi jefe hace lo que quiere, por supuesto, no es vinculante, pero yo siempre le doy mi opinión técnica”* (C1, 12).

- h) *“Calquera outras que lles sexan atribuídas polas administracións educativas, dentro do ámbito das súas competencias”* (art. 151, LOE)

Esta función serve por se hai algunha tarefa que non incumba ás funcións anteriores, para asuntos que lles poden encomendar nun determinado momento. En palabras de Esteban é como *“un saco sin fondo”* (E2, 29).

A Consellería pode requirir dos inspectores para recompilar información para cuestións variadas. A continuación figuran algúns dos exemplos que nos ofreceron os tres participantes: saber cantos conserxes e cales residen nas vivendas habilitadas para eles, comprobar o estado dunha destas vivendas para proceder á súa desafectación, saber cantos profesores fixeron folga, facer unha valoración do funcionamento dos comedores ou a supervisión e o seguimento de programas novidosos promovidos pola Consellería.

6.2.1.7. Complemento á inspección

Carmen exerce outro labor complementario á inspección que é o de ser preparadora de oposicións. Tamén actúa como relatora en ocasións. En concreto, durante

o curso 2019/20, Carmen impartiu varias formacións. Unha delas foron xornadas para os funcionarios en prácticas, consistía en explicar as accións que teñen que desenvolver nesta fase. Tamén deu unha de comedores escolares e outra de transporte escolar. A última que realizou estaba previsto que fose presencial pero non puido ser pola situación provocada pola COVID-19. A temática era a seguridade e Carmen enfocouna desde todos os ámbitos da seguridade que puido, desde riscos laborais ata seguridade na rede. Confesa que tivo que estudar moito porque non sabía nada diso pero non tivo problema porque *“me gusta saber de todo”* (C3, 44). Resolveu a situación realizando unha presentación con moito contido para que se entendese ben, porque non se fixo de maneira telemática, simplemente se enviou a información.

Xacobe impartiu cursos e congresos na área de Historia Moderna (dentro e fóra da UNED) e era formador de equipos directivos en Ferrol sobre temas relacionados coa saúde nos centros educativos: *“Houbo un momento que sabía moito diso porque estudieino todo entonces daba clase deso... daba formación”* (X3, 41). Tamén tivo unha época en que escribía artigos para unha columna no xornal.

Esteban tamén exerceu de relator pero non nos explica ningunha experiencia concreta.

6.2.2. O percorrido realízase acompañado: influencias e relacións

Como veremos tamén, hai persoas cun carácter independente e que non se senten condicionados por ninguén, como é o caso de Carmen. En resumo, ela considera que non tivo unha grande experiencia de estímulos externos e que foi bastante autodidacta a partir das directrices marcadas polo profesorado: *“Ni por parte de la familia, ni por parte de las amistades me condicionaron, fui yo sola”* (C1, 7).

Actualmente, no seu traballo como inspectores, os participantes forman parte dunha gran comunidade educativa entre as que analizamos a relación co alumnado e as familias, dirección e profesorado para tentar responder á cuestión: *que influencia tiveron as diferentes interaccións durante a traxectoria vital dos inspectores e inspectoras?*

6.2.2.1. Influencias familiares

Con respecto ás influencias familiares, os tres participantes coinciden en que, en idades temperás, as súas familias non lles proporcionaban apoio directo na realización das tarefas escolares, no sentido de sentar a carón deles para as facer de maneira rutineira. Na etapa universitaria a familia deixou de ter influencia.

Carmen explica que na etapa de primaria e secundaria súa nai e seu pai non a axudaban cos estudos, aínda que súa nai non traballaba fóra da casa: *“mi madre no se ponía conmigo a enseñarme a leer, ni hacer cuentas, ni deberes. Los tenía que hacer por mi cuenta (...) lo que es enseñar y decir vamos a sentarnos a hacer el resto, no lo viví”* (C1, 2).

Ensináronlle aspectos relacionados co comportamento (*“Me enseñaban como comportarme, educación y tal, pero lo que eran contenidos del colegio y eso nunca se abordaron en casa”*- C1, 7) e fomentáronlle o seu hábito lector (*“No me escatimaban nada en libros de lectura”* – C1, 2).

Aínda que non fose de maneira directa na aprendizaxe das ensinanzas propiamente escolares, seus irmáns influíron no desenvolvemento das súas competencias e habilidades: *“tener hermanos mayores también influía porque nos hablaban de cosas y me iba quedando con lo que iban diciendo”* (C1, 3).

En relación con continuar os seus estudos na universidade, a familia si que exerceu como influencia positiva, de feito, non concibía que Carmen estudase COU e se puxese a traballar. En concreto, o pai, que estudara Veterinaria, atribuíalle moita relevancia: *“Le daba mucha importancia, él había hecho una carrera en un momento, tras una guerra, él no lo tuvo fácil, eran 9 hermanos y en su casa estudiaron todos los hermanos una carrera con muchísimo esfuerzo”* (C1, 9). Seu pai sempre lles inculcou o valor do esforzo co obxectivo de asegurar unha boa calidade de vida dicíndolle que: *“El que no trabaja de joven, trabaja más de mayor”* (C1, 9) ou *“esfuérzate ahora y luego vivirás más cómodo y te será más fácil”* (C1, 9). Os catro irmáns seguiron estas directrices seguindo o exemplo do pai.

En sintonía coas influencias familiares Carmen tampouco consideraba outra opción máis que facer unha carreira: *“Yo iba a hacer una carrera sí o sí (...) Me veía capaz de hacerlo y me parecía la salida más cómoda”* (C1, 9).

Aínda que, como xa dixemos, a familia a animou a realizar os estudos universitarios, durante o discorrer da carreira deixou de influír nela: *“En ese momento la familia cero ya, porque eran unos niveles muy altos y aparte yo estaba en Santiago así que venías los fines de semana de vez en cuando”* (C1, 11).

Xacobe criouse fundamentalmente con mulleres porque o seu pai estaba fóra. Fala do rol da súa avoa que era *“non moi letrada, pero si moi intelixente e unha muller cunha experiencia da vida extraordinaria”* (X1, 3-4).

Na súa etapa escolar, cobran especial relevancia as experiencias de navegación co pai: *“Iso si que eran extraescolares de verdade, coñecer un ponte dun barco, navegar e así (...) e en cidades diferentes, xa te podes imaxinar”* (X1, 3). O seu pai tamén lles fomentaba o gusto pola literatura e pola historia: *“era un enorme lector, tiña unha cultura vastísima entón... era moi fácil falar na miña casa de Enrique VIII á hora de comer (...) e iso dáche certo gusto en xeral pola cultura”* (X1, 4). Ademais dispoñían de moitos libros: *“a biblioteca de meu pai era rechamante en canto a volumes”* (X1, 4).

Súa nai *“era unha muller moi botada para adiante”* (X1, 4). Dominaba moi ben a contabilidade e tarefas similares porque estudara o que antes se chamaba a carreira de comercio (sería como un equivalente a Empresariais), polo que, axudaba bastante a Xacobe nas matemáticas: *“Sempre me daba unha volta na casa para ensinarme cousas onde me podía atascar en matemáticas”* (X1, 4). Ela tamén tiña gusto pola pintura pero Xacobe afirma que non herdou esa habilidade *“porque pinto horrorosamente mal”* en no que *“o profe se deu conta perfectamente e case me carga porque ía demasiado ben”* (X1, 4) e para aprender a dividir por dúas cifras.

En comparación con hoxe en día e coas experiencias que viviu cos seus fillos (o fillo cursa bacharelato e a filla está en segundo de carreira), as familias eran máis despreocupadas coas obrigas escolares e os rapaces máis independentes: *“Os rapaces daquela época eramos bastante de estar ao noso e as familias non se implicaban tanto”*

no sistema, non? Que ao mellor era unha vantaxe porque eu non o precisaba naquel momento, chegábame cos profes” (X1, 4).

Na universidade, a familia non tiña influencia e mesmo se diluíra un pouco a relación, sendo esta cordial e distante. Estaba moi desvinculado da casa porque vivía en Santiago e só visitaba o fogar *“cando non tiña máis remedio, viña por orde da miña da nai a traer cousas e levar outras e lavar a roupa” (X1, 11)*. De feito, non volveu formalmente á casa nunca máis porque despois marchou a Italia e, deseguido, aprobou as oposicións. Seu pai morreu moi novo, por un accidente no barco e dábanlle unha bolsa para pagar a matrícula e un diñeiro para vivir, así que a súa nai non lle supoñía ningún gasto.

O rol dos pais de Esteban nos primeiros anos foi animalo a que el estudase, para mellorar o seu status e non traballar na agricultura (na que Esteban tamén lles axudaba), xa que consideraban que era un traballo moi duro, de feito dicíanlle: *“Ti tes que estudar moito para non acabar aquí no campo coma nós” (E1, 3)*. Seus pais preocupábanse polo seus estudos e mesmo o verán previo a realizar o ingreso no Seminario acudiu a pasantías, para ir ben preparado. Esteban abandonou a residencia familiar xa na etapa secundaria ao ingresar como interno no Seminario de Lugo. Nestes momentos, a familia representaba o control e o apoio aínda que a relación con ela estaba un pouco esfumada, feito propiciado pola distancia e pola falta de medios: *“Tiñamos de vacacións solamente as Navidades e o verán (...) Daquela non había os medios que hai hoxe, viñante ver unha vez á sala de visitas, cada quince días, se viñan e durante media hora” (E1, 8)*. Aínda que un aspecto importante a nivel familiar (máis alá dos pais) era que *“existía unha valoración positiva de que estivese estudando, e máis con respecto a que fora no seminario” (E1, 8)*.

Na etapa universitaria, a familia de Esteban pasou unha época complicada, pois o seu pai tivera que emigrar para se gañar a vida. Aínda así, os pais non lle puxeron ningún obstáculo nin impedimento polo feito de estar vivindo lonxe deles (e tendo en conta os medios de comunicación da época), senón que o seguían apoiando: *“Ti trata de terminar a carreira, que che permita un medio de vida bo” (E1, 12)*. Esteban valora moi positivamente a liberdade que lle deron para que fixese o que el crese conveniente; a confianza que tiñan nel.

6.2.2.2. Influencias do profesorado

Neste punto achegámonos ás vivencias dos participantes en relación ao seu profesorado, como veremos, tiveron experiencias tanto positivas como negativas.

Carmen destaca o papel dunha profesora que lle deu clase en segundo de primaria e que era *“muy pesada con el cálculo, con las operaciones y con todo esto”* (C1, 8) pero que lle valeu de moito porque lle conferiu moita axilidade, de maneira que nunca tivo problema en matemáticas.

A respecto da escolla da carreira, unha das súas profesoras de bacharelato, en concreto a que tivera en primeiro de bacharelato dixéralle: *“Haz matemáticas, es lo tuyo, que se te dan estupendamente”* (C1, 9). En segundo di que tivo unha mala profesora, pero ela seguiu adorando as matemáticas porque lle producían moita curiosidade.

De secundaria tamén recorda profesores excelente en matemáticas e física, que lle proporcionaron boas explicacións de contidos básicos, que foron proveitosos en anos posteriores: *“explicaban estupendamente entonces entendías las cosas y...bueno, me ayudaron mucho para después, incluso en la carrera porque... explicaban bien, yo entendía bien las cosas y llegaba al fondo de la cuestión (...) a mí me gustaba saber porqué hacía las cosas y tuve profesores que me lo facilitaron”* (C1, 8).

De secundaria, Xacobe recorda con tristura a desgana con que a maioría dos profesores exercían o seu traballo, sendo meros transmisores de contidos en lugar de afondar no porqué das cousas, polo que apenas se lembra deles : *“Non recuerdo máis que un par de profes, digamos, que poden ser un referente formativo. Máis ben eran avaliadores que pasaban por alí, rendías exame e acabouse. Só algúns che ensinaban as tripas do trebello, onde está a realidade das cousas, por onde hai que atacar non só reproducir o coñecemento que che daban. Por que son as cousas? Por que son así? por que non? Todo iso era difícil de ver, era xente, que usando mal o termo, era moi funcionaria. Ía, explicaba o seu (...) pasei por moitos profes sen pena nin gloria. Realmente porque non, non lle interesaba moito o que estaban facendo, dáme a impresión, non contaxiaban nada. E o contaxio é necesario”* (X1, 6).

Na universidade, no departamento de Historia Moderna deu con “*un dos poucos profes que recordas con gusto*” (X1, 7). Era moi innovador; “*un tipo comprometido coa tecnoloxía e coa modernidade, en xeral*” (X1, 10). Aí foi onde aprendeu moita metodoloxía histórica, incluso traballou con el en ocasións posteriores. Tiñan unha relación moi próxima e, grazas a el, Xacobe e os seus compañeiros tiveron a oportunidade de ir a un congreso a Cartaxena nos seus últimos anos na universidade.

Nos inicios da escolarización de Esteban, como xa dixemos, a escola estaba situada na propia casa de Esteban, por iso el tiña moito trato coas mestras, xa que algunhas mesmo pasaban algunha noite na casa: “*Sempre tiven unha relación un pouco privilexiada e familiar coas mestras que tiven*” (E1, 1).

Destaca especialmente a relación cunha mestra que viviu con eles cando el tiña 11 anos, coa que tivo unha relación moi boa e mesmo conserva a amizade hoxe en día: “*Posiblemente sexa a experiencia que máis recordo e considero que foi importante na miña vida*” (E1, 1-2).

No Seminario, os profesores (que eran sacerdotes) motivábanos a que seguise uns estudos e unha vida completamente enfocada á relixión: “*nos estaban planteando seguir todo o camiño que nos trazaban e despois situábante nunha parroquia para desempeñar as túas funcións*” (E1, 10). Aínda que nalgúns momentos Esteban estivo disposto a seguir este camiño despois decidiu tomar a vía non relixiosa: “*eu tomei o meu camiño que non iba por aí senón que iba por unha vida civil normal*” (E1, 10) onde o ámbito afectivo foi determinante.

6.2.2.3. Influencias dos compañeiros e amigos

As vivencias dos tres participantes entrevistados son similares. Durante a súa etapa escolar tiveron boas experiencias cos compañeiros e un clima de aula san. A importancia das amizades toma especial relevancia na fase universitaria, ao abandonar a vivenda familiar.

Carmen tiña moi boa relación coas compañeiras porque sempre foi moi sociable. Cóntanos que incluso nesas idades tan temperás dicían que era bastante líder. Exerceu como delegada da clase e sempre tivo moita presenza nas actividades do centro e as clases. Ofrecíase para todo, mesmo para facer de Virxe María no Belén do colexio Xesuitinas.

Con respecto ás influencias, Carmen cre que máis que estar condicionada por elas era ela a que influía nas demais: *“Normalmente estaba con gente que sacaba peores notas y entonces más bien les echaba yo una mano cuando podía. Tenía... no sé por qué, me coincidió, que mis amigas iban un poco por detrás”* (C1, 7). Entón botáballes unha man cando podía.

Na universidade si que destaca o rol das amizades. Viviu con compañeiras da carreira de matemáticas cos que compartía intereses, se sentía moi cómoda e mesmo estudaban xuntos: *“Estabas muy a gusto porque tenías gente con la que hablar de lo tuyo porque de matemáticas se puede hablar con poca gente y sí que estudiábamos juntas, aportaba bastante”* (C1, 11).

Na etapa escolar, Xacobe chamaba por teléfono aos compañeiros se tiña algunha dúbida en relación coas tarefas escolares. As relacións con eles eran satisfactorias, tanto na Coruña como en Cádiz.

Na universidade integrouse perfectamente. Relacionábase en gran medida cos amigos e coa súa parella: *“Andábamos todos por ahí mezclados, facíamos vida estudiantil a saco”* (X1, 12). El participaba en todo o que podía como no paso de Ecuador: *“Gustábanme os libros pero a farra tamén me gustaba moito”*(X1, 12), confesa.

Nos primeiros anos de Esteban, a relación cos compañeiros era tamén veciñal xa que todos pertencían á mesma parroquia. Tamén competían en certa medida, porque *“querías saber tanto coma eles e destacar”* (E1, 3). Confesa que tiñan certa rivalidade cos nenos da capital do concello: *“cando saíamos da escola eles metíanse con nós e nós con eles”* (E1, 4) e nesa camiñada ao concello tamén recorda que as nenas ían por un lado e os nenos polo outro.

Esteban ten un bonito recordo dos xogos e do ambiente que había na escola: *“non nos levabamos con todos da mesma maneira, pero era unha relación moi cordial, non recordo nada que fose especialmente conflictivo (...) Con algún conservei e conservo a amizade, algúns incluso xa faleceron”* (E1, 2). Estas relacións non estaban exentas dalgunha pequena discrepancia: *“relación tamén de algunhas pequenas reyertas ou refriegas ou como se lles queira chamar”* (E1, 4).

En secundaria, a relación cos compañeiros era de moita proximidade, posto que compartían moito tempo e espazo internos no seminario. Esteban considera que desenvolvían un papel importante a dous niveis: en colaboración mutua (axudalos se facía falta e recibir axuda no caso contrario) e a nivel competitivo, salienta o seu desexo de destacar e a súa aspiración de *“estar no grupo dos mellores”* (E1, 8).

Na universidade, agradece contar cos compañeiros de piso, que xa foran con el ao Seminario: *“Menos mal que estábamos en grupo (...) un grupo que nos estruturábamos e funcionábamos moi ben entón eso permitiu sobrelevar moitas cousas que, senón, nunha cidade como Madrid, houberan sido moi complicadas”* (E1, 12).

Xa no ámbito laboral, subliñamos influencias doutros inspectores que impulsaron a Esteban e Xacobe a acceder á inspección. Esteban destaca un inspector da provincia de Ourense: *“Tiven contacto cun inspector moi bo, que tiven en Ourense e vin que o traballo de inspección non me desagradaba e aí foi un pouco onde xa naceu todo”* (E1, 11). Xacobe fai referencia a dous inspectores adscritos ao seu centro. Un deles era *“realmente un sabio (...) unha persoa cun carácter extraordinario e a min parecía que o que facía podía interesarme como última etapa de funcionario”* (X2, 18). O outro era unha persoa con moito empuxe, á hora de elaborar normativa de educación e certas iniciativas como Abalar. Entón, xuntouse a parte afectiva dun inspector con carisma coa efectividade administrativa doutro e acabárono de convencer.

Pola contra, no discurso de Carmen non detectamos influencias na súa vida laboral. Si que manifestou que os compañeiros lle axudaron moito nos seus primeiros anos de inspección e que sempre lle resolvían as dúbidas que podía ter.

6.2.2.4. Relacións

Os docentes e inspectores forman parte dun sistema xerárquico con obrigas a nivel superior e inferior. Analizaremos as relacións establecidas nos participantes con respecto aos discentes e as súas familias (neste caso como docentes e inspectores), co profesorado, coas direccións e cos compañeiros da inspección.

6.2.2.4.1. Co alumnado e as familias

En síntese, os participantes mantiveron unha boa relación co alumnado como docentes, sen salientar especiais dificultades. Concretamente, Carmen di que sempre foi boa: *“tengo un carácter bastante estable, entonces la relación con los alumnos siempre fue buena”* (C2, 17). Os seus alumnos e alumnas tiñan bo comportamento e non tivo conflitos nin con eles nin coas súas familias.

No caso de Esteban, cóntanos que creou vínculos próximos cos alumnos (referíndose ao seu primeiro destino, onde o instituto tiña pouco alumnado e os grupos eran reducidos) que implicaba o coñecemento das súas características persoais: *“foi unha experiencia positiva, satisfactoria realmente de poder chegar a cada un dos alumnos”* (E2, 16).

Xacobe tampouco tivo ningún problema co alumnado, aínda que sinala que un compañeiro si que tivo dificultades en canto ao comportamento dos rapaces.

Como inspectores non se relacionan apenas co alumnado pero si coas súas familias que, como acoden a eles con queixas e problemas, en ocasións pode resultar dificultoso lidar con elas. Carmen explica que a relación en xeral é boa, *“con los padres razonables bien”* (C2, 25), matiza; aínda que hai proxenitores que resultan máis problemáticos porque queren ter a razón e non a teñen, ou casos en que os pais trata os profesores de maneira inxusta e iso non se pode tolerar. Observa unha carencia no respecto ao profesorado ao que culpabilizan de todos os problemas que lles acontecen aos fillos (esta é unha queixa recorrente que non motiva ó profesorado), sobre o que opina que, ao mellor, o que acontece é que: *“a lo mejor a su hijo no se le puede motivar con nada, a lo mejor está muy maleducado, muy consentido”* (C2, 24).

A Xacobe, as familias chámano por teléfono ou acoden ao seu despacho no seu día de garda, *“normalmente con queixas, nunca é para felicitar a ninguén”* (X2, 25). En moitas ocasións recorren a el, saltando pasos, é dicir, sen tratar o tema primeiro co profesor correspondente ou co centro: *“O 90% dos que veñen con queixas non agotaron o que tiñan que facer nos centros (...) Porque non lles gusta o titor ou titora e aparecen por alí: a titora púxolle moitos deberes ao neno. Pero, falou vostede coa titora? Non. Pois iso é o primeiro”* (X2, 25-26). Hai pais que *“cren que o inspector lles vai dar a razón”* (X2, 25). Amargamente, reconece que *“a relación cos pais non é doada, excepto en algúns casos pero, en xeral, como é xente que ven a queixarse pois, francamente, aporta pouco, porque hai que poñer un pouco de orde e defender un pouco o sistema”* (X2, 25).

Nas visitas aos centros, Carmen normalmente está cos profesores e cos equipos directivos, cre que *“no tiene sentido ir a un aula: ¿Qué tal con los profesores?”* (C2, 25). Poden falar co delegado da clase, no caso de secundaria ou comunicárllelo aos pais.

Xacobe afirma que se relaciona pouco co alumnado. Di que algún se achega ao seu despacho, sobre todo alumnado de FP para dúbidas profesionais. Cando acode aos centros, por exemplo, se ten que nomear director en ocasións dá unha volta polo patio e fala cos rapaces (referíndose a secundaria). Desta maneira pode ter unha idea de que sentir hai na comunidade escolar sobre os candidatos.

No caso de Esteban, coas familias e cos alumnos, o contacto prodúcese fundamentalmente en casos conflictivos. Salvo algunha AMPA que contacta coa Inspección para dar algunha orientación para pais ou grupo de alumnos, a relación da inspección coas familias é a nivel informativo por demanda, comunicación de inquietudes ou queixas. Co alumnado acontece o mesmo, teñen relación con este cando se dirixen a eles están facendo unha supervisión da ensinanza.

6.2.2.4.2. Co profesorado

Como veremos nas seguintes liñas, a relación dos inspectores co profesorado é escasa, diríxense máis ben ás direccións.

A Xacobe gústalle falar moito cos profesores que non están na dirección, entre outras cousas, porque teñen unha visión global do que acontece no centro. E aínda que cre que *“os profes, e iso gústame, cada vez máis perden o medo á inspección”* (X2, 26) é un dos colectivos cos que menos se relaciona. Di que normalmente os profesores pídenlle ao xefe de estudos ou á Dirección que lle pregunten certos asuntos ao inspector, *“o cal é absurdo, estamos para iso. Pero, son máis reticentes a ir. Cando van a un inspector é porque igual lles pasa algo gordo”* (X2, 26). Un aspecto que é moi demandado por parte dos profesores é o tema da adscrición a principio de curso.

Carmen valora como boa a relación cos profesores. O problema xorde cando hai algún que non cumpre coas súas funcións, ela ten a obriga de modificar ese aspecto e non a todo o mundo lle gusta que o/a corrixan: *“Menos a los que hay que echarles la bronca, a los que no les resultará muy simpática”* (C2, 25).

No caso de Esteban, a relación co profesorado é puntual e provocada por problemas concretos, a excepción de cando fan unha avaliación do departamento.

6.2.2.4.3. Coas Direccións

Pola parte de Carmen, o trato co equipo directivo é boísimo. Di que cos directores se sente moi cómoda e que mesmo *“he conseguido que confíen en mí, que me llaman a todas horas”* (C2, 21).

A relación de Xacobe coas Direccións é moi próxima: *“é íntima, practicamente falamos todos os días”* (X2, 25). Di que co confinamento este contacto se incrementou.

Esteban considera que, no contexto profesional, a relación predominante é case sempre coas direccións, ás que apoia en caso de necesidade.

6.2.3. A equipaxe: recursos materiais e tecnolóxicos

Afondar na equipaxe da que se valeron os participantes (recursos materiais e tecnolóxicos) serviranos para responder á cuestión “Que recursos utilizaron os

inspectores e as inspectoras nas distintas etapas?”. Antes de continuar, cómpre contextualizar a época á que nos remontamos. Esteban é o participante máis lonxevo, con 70 anos, seguido de Xacobe, que ten 59 e de Carmen, 53.

6.2.3.1. Etapa académica

Da etapa de primaria, Esteban cita os seguintes recursos materiais: mapas, o globo terráqueo, o taboleiro, o xiz, o compás, a lousa individual e a pluma, ademais dos libros e da enciclopedia. En secundaria, “*os recursos tecnolóxicos apenas existían*” (E1, 7) e, igual que na etapa anterior, a metodoloxía era “*completamente tradicional*” (E1, 7).

Carmen considérase privilexiada porque na casa tiña ordenador, xa que a seu pai sempre lle gustara a informática e usábaa para a súa profesión “*hacía fórmulas de piensos*” (C1, 6), por exemplo. No seu fogar estaban moi actualizados no aspecto informático.

No colexio non dispoñía de recursos tecnolóxicos. No instituto había un laboratorio onde contaban unicamente con microscopios. Cre que os compañeiros que estudaban a vía artística usaban diapositivas. Pero “*ni siquiera nos ponían películas, vídeos y todo, nada. No había teléfonos móviles, no había internet o sea que era todo ... Cuando tenías que hacer un trabajo lo tenías que hacer a máquina. Y si te confundías tenías que borrarlo con una goma de tinta que quedaba todo horrible. No había recursos tecnológicos. Tenías un teléfono fijo en casa, qué usabas muy poco porque cobraban por cada llamada, no había cuota fija*” (C1, 6).

Xacobe non recorda ningunha tecnoloxía especial da súa etapa escolar. En ambas etapas contaban coa existencia de laboratorios, tanto de idiomas como de química e de bioloxía: “*Fumos un par de veces en toda a vida, e ao de idiomas xamais, o sea que, había pero non se usaba*” (X1, 3). Como novidade en educación primaria destaca o uso das regretas.

Esteban recorda da súa etapa universitaria o momento en que os levaron a ver os primeiros ordenadores, “*eran aparatos que ocupaban unha habitación, aquilo parecía unha caseta*”(E1, 13). Aínda así, nas aulas non se utilizaban. Non había outros medios

tecnolóxicos agás as diapositivas e comezaba a utilizarse a fotocopia, aínda que *“era un pouco cara e tratábase de evitar”* (E1, 13). Cando precisaba algún tipo de bibliografía acudía á biblioteca.

Xacobe, no ano 1986, utilizou para a súa tese unha das primeiras máquinas de escribir eléctricas, que antes non existían. Daquela o ordenador que se comezaba a comercializar era o IBM. Para que nos fagamos unha idea, cóntanos que para utilizar o procesador de texto dese momento, o *Word Perfect*, utilizábanse comandos (F1, por exemplo) para realizar as accións. Xacobe considera que foi moi positivo para facilitar o desenvolvemento da súa competencia dixital: *“Veume moi ben porque o contacto coas tecnoloxías non é un segredo para min, lévome moi ben con elas”*(X1, 9).

Durante a época en que Carmen acudiu á facultade (durante os anos oitenta), as tecnoloxías eran incipientes. Comezaba o funcionamento dunha aula de informática pero moi limitada: *“teníamos un ordenador horrible para cuatro”* (C1, 10). Polo que confesa que non aprendeu nada de informática na carreira.

6.2.3.2. Etapa laboral

Segundo os discursos dos participantes, veremos que as tecnoloxías evolucionaron con moita rapidez se comparamos a actualidade cos seus inicios laborais.

Xacobe, cando chegou por primeira vez a un instituto, sorprendeuse de que non houbera ordenador. Posteriormente, o aspecto tecnolóxico foi evolucionando aínda que se trataba dunha tecnoloxía informática moi rudimentaria comparada coa que hai hoxe en día: *“Había que programar certas cousas e utilizar as F do programa para xustificar un texto ou para meter notas... cando era profe, por exemplo, recordo perfectamente que F1 era un 0, F2 era insuficiente, logo F5 era suficiente”* (X3, 45).

Carmen mercou o seu primeiro móbil ao converterse en inspectora porque tiña que viaxar e por estar comunicada coa súa casa pero *“era solo para llamar”* (C3, 46). Non dispoñían de ordenadores, só unha máquina de escribir. Internet daba os seus primeiros pasos. Relata como era a situación naqueles momentos para que nos poidamos facer unha idea: *“Cuando entré en inspección (...) nos fotocopiaban todos los días las páginas del DOG que tenían algo de educación y tenías unos archivadores en el despacho*

e ibas archivando la normativa, impresa. Ahora nadie tiene impreso el DOG. Pero cuando yo empecé tenía una base legislativa que se iba organizando y con la normativa impresa. (...) Fíjate que cambio y no hace tanto de esto (...) no sé cuando empezó el DOG en formato electrónico, pero antes no había otra manera, el DOG fotocopiado y cuando no tenías algo tenías que ir a un compañero” (C3, 46).

Na actualidade, como ferramentas tecnolóxicas, ás que cualifica como “*indispensables*” (C3, 45), utiliza o móbil, o ordenador, a tablet, cámara web... “*con esto del COVID ya estamos muy puestos en videoconferencias*” (C3, 45).

Con respecto ás redes sociais di que participa pero que é moi discreta “*a mi no me gusta colgar fotos mías ni vídeos*” (C3, 46). Carmen ten perfil en *Facebook* (que non usa porque a aburriu) e *Twitter* (para se manter informada, pero non o usa para o traballo). O que si que usa para o traballo é o *Whatsapp*: “*Lo uso con los directores porque me resulta moi útil*” (C3, 46). Utilízao para recibir consultas de directores, para mandar recados “*más rápido incluso que el correo a veces*” (C3, 46). Tamén está rexistrada en *Linkedin*, pero di que non entra nunca.

Considera que as tecnoloxías son moi importantes no seu proceso de aprendizaxe porque representan unha valiosa fonte de información: “*Toda la información que tengo, la tengo gracias a internet, en papel ya no te llega nada*” (C3, 47) e imprescindibles para se manter actualizada no seu posto de traballo.

Xacobe, a maiores das ferramentas habituais, utilízaa para redactar informes e para elaborar cadros a partir de aplicacións da Consellería, como o XIE (Xestión da Inspección Educativa). Habitualmente traballa coas variantes de *Open Office de Word* e de *Excel*. Desde os seus comezos como inspector este aspecto evolucionou grandemente, aínda que o XIE xa funcionaba, aumentou a casuística e completouse con máis modelos de informe.

Considera que o seu nivel de coñecemento e de emprego das TIC (tecnoloxías da información e a comunicación) é bo. Con respecto ás redes sociais, gústanlle desde sempre, de feito foi un dos autores pioneiros na creación dun blog, durante os anos noventa, concretamente na plataforma Blogger: “*creo que eramos 15 ou 20 os que tiñamos blog nese momento*” (X3, 46). Ségueno mantendo con fins de divulgación das

súas obras e da súa parte académica: *“O meu interese é puramente blogs de tipo literario e redes sociais orientadas ao mundo literario, o sea que, nada que ver coa profesión”* (X3, 46). Porén, di que antes se tomaba máis tempo para escribir artigos longos e que agora se dedica principalmente a publicar novas cando saen novelas súas. Como tamén tivo unha época de columnista en periódicos sempre lle agradou escribir artigos de opinión e de carácter literario.

Ten perfil en *Facebook*, tamén vinculado coa difusión literaria, pero parécelle unha rede que está quedando anticuada, é que agora ten un cariz máis comercial. O que si que usa asiduamente é *Twitter* para seguir as novas, parécelle que é unha plataforma que está viva e que resulta máis rápido que ler un periódico: *“As catro novas importantes do día saltan en Twitter”* (X3, 47).

No seu proceso de aprendizaxe permanente, as tecnoloxías son unha ferramenta importante que fai que sexa moito máis doado acceder a el. Para el isto ten un valor extraordinario, xa que para facer un artigo practicamente só ten que usar internet e no pasado tiña que estar nunha biblioteca ou nun arquivo unhas cantas semanas. Con isto pódese dicir: *“que quen non accede ao coñecemento hoxe en día é porque non quere, e iso é o que máis me interesa das novas tecnoloxías”*(X3, 47). De feito, ten realizado formación a través de sistemas completamente en liña.

En xeral, valora o uso das TIC para se manter actualizado no seu posto de traballo como: *“básico e esencial”* (X3, 47). Concíbeas como ferramentas verdadeiramente prácticas na busca da información que lle demandan.

Para Esteban, o ordenador e o móbil son indispensables: *“sobre todo nesta etapa de confinamento”* (E3, 36). Utiliza as aplicacións que a Consellería ten en funcionamento para diversos aspectos como *“admisión e matrícula dos ciclos formativos, de alumnos con necesidades educativas especiais, a adscrición do profesorado...”* (E3, 36). Nos últimos tempos, a inspección foise adaptando ao uso de medios informáticos polo que se comezaron a asinar e enviar os documentos de maneira electrónica, *“desprazando case totalmente o papel”*(E3, 36). Ademais, *“cada vez se necesita o maior dominio das TIC, facilita o traballo en todos os aspectos”*(E3, 37).

Esteban considera que o seu nivel de competencia no uso das tecnoloxías é básico: “*de operador das aplicacións que hai, sexa un procesador de textos, as bases de datos e o manexo das aplicacións que utilizamos*” (E3, 36).

Confesa que non ten moito tempo para dedicarlles ás redes sociais, sobre as que indica “*pero que é un elemento que sobre todo hoxe nos centros e... cun alto riesgo*” (E3, 37). Utiliza bastante *Whatsapp* e ten perfil en *Facebook*, que practicamente non o actualiza.

6.2.4. A confrontación entre pensar e actuar como estímulo continuo na aprendizaxe profesional

Antes de que un acontecemento suceda, as persoas tenden a crearse certas expectativas e prexuízos sobre isto. Neste apartado, para poder responder á pregunta “que ideas previas tiñan e que realidade se atoparon?”, sintetizamos as crenzas que os participantes tiñan sobre o seu traballo e a contraposición coa realidade con que se atoparon ao rematar a carreira, e sobre a propia inspección.

6.2.4.1. Ao rematar a carreira

Como veremos, os tres participantes teñen en común que, tras rematar os seus estudos, comezaron a desenvolver con celeridade postos de traballo relacionados coa docencia.

A idea de Carmen, tras finalizar os seus estudos universitarios era traballar canto antes. Aínda que durante a carreira impartira pasantías, neses momentos buscaba un emprego máis estable e conseguíuno, xa que, inmediatamente entrou como profesora interina.

Xacobe non tivo tempo de pensar cal sería o seu paso seguinte porque, tras rematar os estudos, xusto aprobou a oposición e xa seguiu a súa carreira como docente: “*Tiven a*

sorte de aprobar as oposicións e á vez de estar estudando fóra. É dicir, que curiosamente volví... mira non quero mentir, volví o mes de xunio, xusto para examinarme e aprobei (...) e nada aí xa empecei a ser profesor de Secundaria, foi a evolución” (X1, 13).

No caso de Esteban, tras rematar a carreira, foi cando comezou a ver a docencia como o seu futuro profesional: *“Foi algo que xurdiu xusto ao final da carreira cando vin que unha das principais saídas ou unha das únicas era a ensinanza, e logo descubrín esa asignatura de formación humanística que había nas escolas de maestría industrial, que era moi afín co que eu estudara” (E1, 13-14).* Durante un ano foi profesor de Relixión en Madrid e despois xa aprobou a oposición.

6.2.4.2. Sobre a inspección

Nas seguintes liñas recollemos os testemuños dos inspectores entrevistados en relación coas ideas previas sobre a propia inspección. Os tres manifestan que as súas expectativas se cumpriron parcialmente.

No caso de Carmen, as expectativas que si que se cumpriron foron de cara aos centros: *“me siento muy cómoda... con los directores y con los profesores” (C2, 21).* Porén, gustaríalle participar un pouco máis no sistema, facer achegas a partir da súa experiencia e coñecementos: *“Quizás me sienta menos cómoda hacia arriba porque creo que a veces nos deberían de tener un poco más en cuenta pues siempre estamos en primera línea. Somos expertos y, a veces, no se aprovecha esa experiencia que tenemos” (C2, 21).*

Con respecto a este tema confesa que se resignou: *“Tengo muy asumido que somos funcionarios y ya está. Y yo, cuando quieren contar conmigo saben que estoy y si no quieren contar con nosotros pues que no cuenten con nosotros, allá ellos. Yo desde luego en su lugar contaría, pero bueno, ellos tienen su forma, la política. Estos puestos superiores son políticos, entonces bueno, hay que respetar su forma de proceder, pero me da un poco de pena que no nos aprovechen más” (C2, 22).*

Tamén cre que sería interesante contar coa inspección para impartir clase no mestrado de profesorado, por exemplo: *“Creo que tenemos un perfil estupendo. Dentro*

de un sistema educativo en el ámbito no universitario somos los que más formados estamos. Y al margen de la parte pedagógica y tal, que hay otros perfiles mejores” (C3, 43).

Xacobe podía prever que un posto de inspector tiña que ver coa supervisión escolar, de velar polo sistema, pero atopouse con máis burocracia da que esperaba e con menos capacidade de decisión. Di que as ordenanzas establecen que podes actuar con carácter autónomo, no sentido de investigar as cousas que creas conveniente pero realmente non che dá tempo: *“Porque realmente todo o que che mandan facer ao longo de todo o ano tente permanentemente ocupado, co cal, é moi raro que tomes iniciativas”* (X2, 21). En xeral, si que se cumpriron as súas expectativas porque é un traballo con máis liberdade que a docencia, en canto a organización persoal do traballo, e moi variado en canto a lugares e procedementos: *“Tanto estás supervisando a escolarización de Ordes, (...) Como podes estar amañando un problema nunha dirección en Santa Comba (...) a inspección está implicada en moitos procedementos: tribunais, por exemplo (...), probas de avaliación, tribunais de avaliación, en fin, concursos de méritos de cátedras”* (X2, 22). En resumo, sente a falta de cumprimento das expectativas en canto á innovación escolar e en canto a participación no sistema: *“Todo o mundo ten as expectativas moi altas cando entras nun sitio e logo dáste conta de que sigues sendo un funcionario máis e que te teñen en conta o que te teñen en conta e nada máis, e as ideas pois gárdalas”* (X2, 22). Non se arrepiñe para nada, en absoluto, pero recoñece que non todo é ideal.

Esteban confesa que as súas expectativas se cumpriron parcialmente. Séntese satisfeito en canto á axuda que lles brinda aos equipos directivos: *“Cumpríronse as expectativas en canto a que desde aí podes orientar, impulsar e coordinar os equipos de dirección e aportarlles a experiencia que tes e dinamizar incluso os centros”* (E2, 20). Pola parte que non se cumpriron é *“na valoración das nosas funcións por parte dos responsables máximos da Administración”* (E2, 20), aspecto en que concorda con Carmen. Explica isto alegando que teoricamente son considerados como os piares da educación pero que non se visualiza na práctica: *“Nos últimos anos eu desagradablemente vivín que teoricamente se dice, e ás veces se pregonea, que a inspección e o pilar fundamental do sistema para que funcione... teoricamente, despois iso na práctica non se demostra porque na práctica demostralo significaría que toda a transmisión desde as direccións xerais aos centros se debería realizarse vía sempre*

inspección” (E2, 21). Isto non se realiza deste xeito porque hai unhas relacións directas desde as direccións xerais coas propias direccións dos centros polo que non se lle comunican todos os aspectos á inspección “*non se conta coa experiencia que nós podemos ter, co coñecemento directo que nós podemos ter dos centros*” (E2, 21).

É dicir, Esteban considera que se os inspectores non participan directamente como impulsores e orientadores de todas accións, así como de controladores de que estas accións se realicen ben “*é un suplantar as súas funcións e a súa figura*” (E2, 21). Argumenta tamén que non ten nada en contra de que se potencien as relacións entre os directivos da Consellería e os directores dos centros, pero nese caso “*a inspección queda aí nun limbo, simplemente para facer certos controles en determinado momento*” (E2, 21). Confesa que durante a pandemia provocada pola COVID-19, durante o segundo e terceiro trimestre do 2020, tivo máis relación coa xuta de directores que coa de inspectores, isto cre que “*é consecuencia dun proceso anterior*” (E2, 21).

6.2.5. Superando as pedras no camiño: a resiliencia como estratexia de desenvolvemento profesional

Antoine de Saint-Exupéry no capítulo III da súa obra mestra *O principião* escribe a frase “*Camiñando en liña recta non se pode un chegar moi lonxe*”, con isto quere facer alusión a que na traxectoria vital e de aprendizaxe das persoas xorden imprevistos, momentos decisivos e se interpoñen atrancos. Ante estas dificultades emanan situacións que os individuos cómpre que resolvan, co que desenvolven estratexias para as superar e que incorporan á súa bagaxe e que nos permitirán responder á cuestión: *De que mecanismos de aprendizaxe se valeron para superar as dificultades que se lles presentaron?*

Ao analizar criticamente ditas situacións tamén nos poden ofrecer unha visión sobre a formación, concretando as carencias que detectan de maneira que podamos responder a *Como valoran a formación e que necesidades se atoparon?*

6.2.5.1. Como alumno/a

Neste apartado sintetizamos as estratexias de aprendizaxe dos participantes durante a época escolar e a universitaria.

A maneira de facer fronte ás materias escolares de Carmen en Infantil e Primaria era basicamente *“hacer lo que le mandaban”* (C1, 3). As súas características persoais propiciaron o desenvolvemento axeitado dos requisitos escolares: era disciplinada, responsable e espelida, e era capaz de realizar os deberes ela soa.

En secundaria e bacharelato tampouco tivo dificultades. Destaca a súa facilidade para as matemáticas e o seu interese por elas: *“Para mí era como un juego, era divertidísimo hacer ejercicios de matemáticas y resolver problemas”* (C1, 7). Aínda que o instituto tamén requiría moita memorización de contidos, ela esforzábase por entender as cousas: *“No era me lo chapo, lo repito y lo suelto (...) No era de mirar una cosa y dejarla sin entender”* (C1, 7).

Opina, tamén, que cando ela estudaba se daban menos contidos, pero traballaban máis cada materia e iso *“te da instrumentos para aprender después cuando eres mayor”* (C1, 13) porque podes entender e afianzar mellor os coñecementos.

Durante a etapa escolar de Xacobe, a xestión da aprendizaxe consistía en seguir as indicacións dos profesores (*“que os tiña bos e malos, como en todas partes”* – X1, 5-), o que ía facendo el mesmo: *“As familias non se implicaban moito na educación nese sentido”* (X1, 4). Na universidade, destaca o titor da tese de licenciatura, que foi moi esixente con el polo que a súa mellora se producía ao rectificar os erros: *“Leváballe un capítulo da tesina e volvía tachado enteiro, co cal aprendes a base de erros, como en todo”* (X1, 12).

Estaban relata que nos seus inicios escolares tiña certas dificultades coa lectura, que era reforzada polas mestras mentres almorzaba (recordemos que como a escola na súa aldea se fixera na súa casa ás veces elas tamén pasaban a noite alí) e seguindo as súas indicacións que era practicar individualmente: *“Eu non teño o recuerdo de ter os clásicos deberes, eu o que recuerdo era que me mandaban ler para mellorar a lectura”* (E1, 4).

En educación secundaria, etapa en que Esteban estaba interno no Seminario, a aprendizaxe das materias escolares baseábase en estudar os apuntamentos feitos a partir das explicacións dos profesores nas aulas de estudo á disposición dos alumnos, nun horario que xa lles viña estipulado, polo que este aspecto non dependía deles mesmos: *“Non facía falta que cada un estruturase as súas horas de estudo. Alí sabías que tiñas tantas horas de clase e tantas horas de estudo (...) así que era simplemente aproveitar esas horas”* (E1, 8). Pero en cursos máis elevados as horas establecidas non eran suficientes, entón adoitaban levantarse cedo e ir estudar aos lavabos (xa que ata 6º curso non dispoñían de habitación individual). Na etapa de secundaria tremía na realización dos exames orais ante o tribunal. Na universidade continuou na mesma liña, a súa estratexia de estudo era *“a base de apuntes e chapar”* (E1, 12), cunha ensinanza completamente tradicional.

6.2.5.2. Como docente e director/a

Nos primeiros anos de Carmen como docente a súa principal preocupación era facelo ben: motivar o alumnado, fomentar o gusto pola materia e avaliar de forma xusta (emitir as cualificacións que merecen e deseñar os exames só con contidos traballados na aula).

Carmen e Xacobe coinciden en que unha das súas dificultades principais era a de ser conscientes do rendemento que pode dar un alumno. Por exemplo, Xacobe, nos seus comezos, marcaba un nivel moi alto, de feito ao realizar o seu primeiro exame non aprobou ninguén. Pensaba que os alumnos e alumnas non tiñan moitos coñecementos (*“estes non teñen ni idea”* - X2, 15) e despois deuse conta de que o que estaba desencamiñado era el: *“Teñen a idea que teñen que ter, pero nese momento parecíache que non sabían nada”* (X2, 15). Os seus alumnos recrimináronlle que non entendían o que explicaba e tivo que baixar o nivel e realizar adaptacións. Por isto, aconséllalles aos profesores noveis que se deben asegurar de que o nivel se adecúa á programación.

Xacobe tamén achaca algúns dos atrancos que tivo á falta dunha figura de referencia que exercese de guía ou apoio (o seu titor como funcionario en prácticas era un compañeiro que se atopaba na mesma situación ca el). Así que seguía o temario polo libro de texto, en ocasións ditaba apuntamentos e, posteriormente, facía exames, o que cualifica como moi cutre: *“O principio era así, o que facía era dar a lección. Non sabía*

facer outra cousa” (X2, 15). Posteriormente adquiriu máis recursos e ferramentas didácticas, aínda que critica a falta de competencias do alumnado na realización de traballos escritos, xa que, “*o único que facían era copiar literalmente dun libro calquera*” (X2, 15).

O comportamento do alumnado pode ser un elemento conflitivo nos primeiros anos como profesor, dificultade que Xacobe non sufriu, pero que si detectou nalgún compañeiro: “*Algún iba con medo aos rapaces. Con iso hai que ter coidado porque o medo se huele*” (X2, 15).

O método que seguía Carmen para resolver as súas dificultades era rectificar cada vez que se equivocaba: “*Uno se da cuenta de los errores que comete y rectificas*” (C2, 17). De forma autodidacta, buscaba a estratexia para transmitir os coñecementos con máis éxito: “*A mí, por ejemplo, me faltó esa parte. A mí nunca me enseñaron. A mí me soltaron en un aula y hasta hoy. Di clase 9 años y sigo dando clase*” (C1, 14). Como directora a aprendizaxe foi progresiva: “*Sobre la marcha. Sin ideas previas porque no las tenía. Pero tampoco tenía tiempo a estudiarlo demasiado... así que iba resolviendo*” (C2, 18). Tamén asistiu á formación específica para equipos directivos, aínda que a oferta non era tan ampla como a de hoxe en día: “*Pero no cosas como las que hay ahora, cosas mucho más puntuales*” (C3, 40).

Fai fincapé en que era capaz de facer iso porque dispoñía dos coñecementos e ese debería ser o punto de partida: primeiro saber os contidos e despois servirte dos recursos para os comunicar.

Xacobe tamén aprendeu á par que ía desenvolvendo o seu traballo, aínda que bota en falta algunha recomendación: “*o movemento demóstrase andando, iso está claro, tes que arrancar ti, pero si ao mellor algún consello*” (X2, 16). Resolver os seus problemas e carencias formativas eran responsabilidade dun mesmo, explica que a finais dos oitenta o Centro de Formación e Recursos do Profesorado non funcionaba moi ben, formación escasa: “*Tiñas un libro, tiñas os rapaces e a túa propia creatividade*” (X2, 16). A propia experiencia fíxolle superar as barreiras e ir aprendendo.

Como docente, Xacobe continúa o seu proceso de formación permanente de forma moi activa e, ademais, abrangue distintos ámbitos. No instituto, adoitaba formar parte de

seminarios e grupos de traballo do seu centro que consistían, por exemplo, en elaborar unidades didácticas: *“Desenvolver pois unha Unidade Didáctica, por exemplo sobre as... eu que sei, a desamortización nas Mariñas”* (X3, 39). Outro ámbito de formación que lle interesou foi o das TIC, e realizaba cursos para aprender a funcionar cos programas que había daquela, nun momento en que estaban *“pasando do MS-2 a Windows”* (X3, 39). Como director tamén trataba de promover os proxectos de formación en centro (actualmente chamados PFPP). Para poder ser profesor na UNED tamén tivo que facer cursos de docencia *web* e aprender a metodoloxía de traballo da aula virtual. Cando houbo cambios legislativos profundos, buscou formación para estar actualizado, como foi o caso da LOXSE: *“A LOXSE que era unha lei moi potente, moi grande e bastante diferente pois iso metinme nalgúns cursos”* (X3, 40). Tamén adoita acudir a congresos (tanto de alumno como de relator).

Nos seus inicios, Esteban detectou carencias en pedagogía e didáctica: *“A formación que demandei inmediatamente, sobre todo para o exercicio da función docente, é primeiro, fundamentalmente, pedagóxica para coñecer e chegar ós intereses dos alumnos e, segundo, en técnicas didácticas para poder realmente formar”* (E3, 33) porque a formación recibida no CAP (Curso de Aptitude Pedagóxica) foi escasa, de feito, denomínoa como *“un simulacro de CAP”* (E3, 33). O problema que tivo foi que xa desde os seus comezos compartiu as funcións docentes coas funcións directivas e organizativas, e primaban máis as segundas.

Esta formación foi realizada cos *“medios propios e seleccionando todos aqueles cursos que favorecían un pouquiño”* (E3, 33). Con respecto a isto, critica que o exame de acceso á oposición, carecese en certa medida deste aspecto: *“O acceso á ensinanza foi simplemente por un examen, coma toda oposición, por un exame puramente teórico-competitivo, a través do cal, da preparación do cal non houbo unha preparación didáctica-pedagóxica, de ningún tipo”* (E2, 16-17). Tamén lle xurdiron preocupacións cara a outra dirección: a recadación de matrícula, nun momento en que a FP estaba considerada como *“ensinanza de segundo orden”* (E2, 16).

6.2.5.3. Para o acceso á inspección

Neste punto observaremos como Carmen, Xacobe e Esteban prepararon a oposición de inspección. Tamén recollemos as súas opinións acerca do proceso selectivo, sobre as que non existe unanimidade. Carmen, aínda que non desbota a posibilidade de cambiar o modo de acceso fai unha valoración positiva del; Xacobe amósase indiferente, xustificando que é similar a calquera oposición de inspección no sector público, e Esteban define o sistema de acceso como *“totalmente desfasado”* (E3, 31).

A oposición á inspección, Carmen preparouna pola súa conta porque nese momento non había preparadores de inspección: *“la culpable de que haya preparadores soy yo”*, di ríndose (C3, 37). Cando aprobou a oposición, ela xa contaba con cinco anos de traballo previo e tiña moita experiencia polo que levaba moita vantaxe.

Ten unha valoración positiva acerca dos requisitos e procedementos de acceso á oposición aínda que non descarta a posibilidade de que haxa un método mellor. Os temas parécenlle axeitados e a existencia de supostos prácticos tamén, ademais de que hai tanto exames escritos como orais. Cos exames orais o tribunal faise unha idea de como transmite unha persoa a información: *“si guarda un poco la calma, porque si es una persona que se pone nerviosa con todo, luego se lo comen”* (C3, 36). Non considera necesario estar un ano como “de prácticas”. Cre que o sistema está ben nese sentido, co que non está de acordo é con que se entre na inspección con carácter definitivo desde a dirección porque *“se prestaría un poco a amiguismos y a... y a politiquismos y no nos interesa”* (C3, 37). A LOMCE permite que haxa unha porcentaxe de postos para directores/as pero en Galicia non se dan eses casos.

Xacobe preparouse para a inspección nun tempo récord: seis meses. A partir dos temas que elaborou realizaba esquemas e resumos. Tamén ía tomando notas para a fase B, a legislativa. Esta parte era a que máis dificultade lle causaba pero para a que lle serviu de moito ser director. Cando lle preguntamos sobre a súa opinión acerca dos requisitos de acceso á inspección, di que son os habituais na función pública: *“Ti se quieres ser inspector de hacienda ou inspector de trabajo pois fas exactamente o mesmo”* (X3, 34).

Para preparar a oposición, Esteban elaborou os temas en equipo, pero a preparación foi fundamentalmente a memorización: *“a base de chapar, chapar, chapar e chapar (...) ademais de chapar lexislación a diestro e siniestro coas citas perfectas porque iso valorábase, cando iso non se tiña que valorar porque hoxe na vida práctica os que non temos memoria acudimos á memoria artificial que é moito máis rápida e moito máis áxil”* (E3, 31)

Esteban é moi crítico con respecto ao proceso de acceso: *“ese sistema non vale, é un sistema tradicional de oposición baseado fundamentalmente nun dominio memorístico da lexislación”* (E3, 31). Para el habería que actualizar o modo de acceso de maneira que as probas permitiran demostrar capacidades ben relacionadas coas funcións da inspección: amosar que se coñece ben a estruturación, a organización e o ordenamento do sistema educativo. Segundo a súa opinión, cómpre que se *“permita demostrar a experiencia que un ten en afrontar os temas organizativos e os temas de funcionamento dos centros, etc.”* (E3, 31). Tamén fai referencia a que a súa experiencia como director e como inspector non lle valeu para acceder, cando iso tiña que ser un elemento importantísimo, e que se debería incluír unha avaliación de competencias TIC.

6.2.5.4. Como inspector/a

Nos seus comezos como inspectora Carmen atopábase bastante perdida, a súa preocupación principal era ser boa inspectora e sentíase con moita responsabilidade. No que atinxe á parte teórica, o estudo da normativa necesario para a oposición xa lle proporcionara unha formación bastante ampla nese aspecto (que completou co curso de formación inicial e coas formacións anuais). Na parte práctica, entrou *“sin tener ni idea, sin saber como hacer un informe ni nada”* (C2, 19).

Custoulle moito gañar a confianza dos centros e conseguir que a respectaran sen ser autoritaria, atribúe isto a ser tan nova (tiña 33 anos) e ser muller: *“bueno, siendo mujer y eso, que te voy a decir... me tomaban menos en serio”* (C2, 20). Tamén era moi insegura, a pesar de que comprobaba e se fixaba nas súas tarefas, adoitaba acudir a un compañeiro para que o verificase. Intentaba traballar con rigor aínda que lle levava máis tempo, de feito, cando a chamaban por teléfono desde un centro se non sabía a resposta

(feito que lle acontecía a miúdo nos inicios), colgaba e devolvía a chamada máis tarde, para poder proporcionar unha resposta “*segura y cierta*” (C2, 20). En cinco anos foi capaz de se desenvolver con soltura e realizar sen problema todas as súas tarefas.

Ela aprendeu a través da experiencia e dos erros. Tamén cre que outra maneira de mellorar sería observando á xente, pero que non é moi operativo porque é un traballo con pouco contacto cos compañeiros, con cadanseu despacho e centros adscritos.

Ademais, o desenvolvemento das súas funcións permite certa marxe, que depende mesmo do propio carácter de cada inspector e as súas prácticas difiren entre uns e outros: “*Hay gente que no le gusta ir a los centros, otra lo considera imprescindible. Hay gente que le gusta más arreglarlo por teléfono, o por correo electrónico*” (C3, 36). O feito de avisar con antelación antes de acudir aos centros ou non tamén é unha cuestión persoal.

Xacobe confesa que aínda que en todos os traballos existen dúbidas ao comezo, no caso de ser inspector é moi esaxerado: “*Para ser inspector preparas unha oposición pola túa conta, aprobas, danche un cursiño e a traballar. Hai moitas cousas que non viras na túa vida e a única maneira é ir pasando por elas*” (X2, 33). Tamén hai momentos nos que sofre moito estrés como cando hai que realizar os cadros de persoal dos centros ou lle xorden reclamacións de final de avaliación: “*Aí tes montañas de papel e vas mañá, tarde, noite... estás todo o día no despacho*” (X2, 23).

Inicialmente guiouse a través da orde das funcións da inspección. Tamén lle foi útil realizar o que el chama “*unha taxonomía documental*” (X2, 20), saber para que serve cada cousa e en que momento do ano o hai que facer (“*o concurso xeral de traslados toca en maio, a previsión de prazas en xullo...*” - X2, 20-). Outra ferramenta fundamental para el foi o directorio telefónico, porque che posibilita resolver moitas das dúbidas por teléfono. En resumo, aprendeu enfrontándose a cada cuestión que lle xurdía: “*Pois así aprendín, peleándome, pois con cada asunto que te chega e tes que pelear con el*” (X2, 20).

Tamén se apoiou moito nos compañeiros e contou cos consellos do xefe da inspección da Coruña e que “*era unha persoa moi cercana e moi sensata*” (X2, 21). Así pouco a pouco foi descubrindo as maneiras de realizar cada procedemento con axilidade: “*E agora non perdes o tempo con nada, sabes perfectamente o que tes que facer*” (X2,

21). Para o coñecemento da normativa remítese ao blog dun mestre xubilado chamado Venancio Graña no que vai actualizando a lexislación desde 2003 (ata ese ano existe unha edición impresa): *“Venancio Graña (...) fixo unha especie de Vademecum de normativa galega, marabilloso (...) podes facer uns informes moi floridos porque chegas a nivel circular, non só á Orde ou ao Decreto”* (X2, 21).

Para Xacobe, o esencial para aprender a ser inspector, máis que a formación inicial que che dan... é a práctica: *“un simple mes de práctica no despacho practicamente pásache todo por diante, a maneira é ir facendo”* (X2, 33). Tamén fai fincapé na aprendizaxe progresiva, a partir do ensaio-erro: *“E, realmente, apréndese metendo a pata, como en case todo, é dicir, a veces hai que pecar de prudente, e empezar paseniño e con tranquilidade, e cando non sabemos algo pois dicir tomo nota e xa lle contestarei”* (X3, 35). Conforme foron discorrendo os anos de práctica foi modelando a súa forma de actuar, porque tiña tendencia a responder o que lle parecía que era e *“ás veces o que parece non é”* (X3, 35).

Como xa reiterou en varias ocasións, o que máis lle axudou a aprender a ser inspector foi ter sido director, co que afirma rotundamente: *“Non serás moi bo inspector se non pasaches antes por unha dirección”* (X2, 27). Iso para el é fundamental, xa que os coñecementos de estudo son máis sinxelos de adquirir, en cambio, a experiencia non se pode suplantar.

Porén, tamén tivo dificultades, como o descoñecemento do funcionamento de centros en que non tes experiencia (no seu caso coñecía ben as cuestións relacionadas cos institutos de secundaria pero tiña carencias a respecto dos centros de primaria ou de educación especial) xa que aínda que están incluídos na oposición de maneira teórica non é o mesmo ter pasado por eles que non. Esteban tamén se viu con falta de *“experiencia práctica de haber vivido esa realidade para poder afrontala”* (E2, 20) en centros de tipoloxía distinta aos que estaba acostumado. Porén, encarou sen dificultade os problemas que xurdían nos centros que mellor coñecía: de formación profesional e de secundaria.

A Esteban, os inicios como inspector custáronlle porque era un traballo moito máis solitario en comparación co de director, onde priman as relacións individuais: *“Nun centro (...) é unha relación moi cercana co alumnado, moi cercana co profesorado e que*

te moves nun ámbito, na inspección é unha función de... moito máis en solitario, cunha relación puramente individual, non con colectivos se non con equipos directivos, fundamentalmente con directores” (E2, 19). Aínda así, a súa experiencia como director foi un dos aspectos que máis lle axudaron no traballo como inspector, grazas ao cal comprende perfectamente o funcionamento dun centro, no seu caso de secundaria. A súa maior preocupación ao enfrontarse a este posto foi o de estar suficientemente actualizado no que atinxe á lexislación: *“porque é un dos aspectos esenciais da inspección”* (E2, 20).

Inicialmente, as súas carencias de formación xiraban fundamentalmente no dominio de temas específicos relacionados coa organización de centros, avaliación (do profesorado, de centros...) e coa casuística especial do alumnado. Cando necesitaba axuda, adoitaba recorrer a compañeiros con experiencia específica nese campo, feito que era recíproco. Explica que, posteriormente, comezou a tomar máis relevancia a Xefatura de Inspección e os inspectores xefes entón *“cando tiñas problemas determinados... facíalles a consulta, como sigue sendo hoxe, ao inspector xefe, como coordinador da inspección”* (E2, 20).

Esteban tamén exerceu como coordinador da inspección, que foi un labor complicado por varias razóns: polas dificultades de establecer criterios e normas de coordinación que pasasen por riba das individualidades e, explica cun exemplo, por tratar de que a inspección asumise tarefas relacionadas coa Orientación Educativa (tras a elaboración e posta en marcha do Decreto 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia, que incorporaba novas responsabilidades para a inspección).

En canto aos puntos frouxos, Carmen destaca a súa tendencia á procrastinación, dependendo da actividade á que se enfronte: *“no sé por qué hay cosas que las paso siempre para el final y luego me empiezo a agobiar...”* (C2, 23). Recoñece que non o pode evitar, e que cae unha e outra vez, e que pode ter consecuencias negativas como tardar en contestarlle a algunha persoa máis do que lle gustaría porque lles dá prioridade a outros asuntos que lle gustan máis.

O punto frouxo de Xacobe é que non é capaz de recordar cousas que el considera aburridas ou absurdas (*“é unha vergonza, realmente”* -X2, 25) polo que ten que repasar

permanentemente moitos aspectos da normativa, por exemplo: “*Que ratio se precisa para que un centro plurilingüe poda incorporar...?*” (X2, 25). Se non coñece a resposta no primeiro momento, tómase un tempo para buscala: “*Iso si, procuro que a información cando se proporciona sexa a correcta*” (X2, 25). Este aspecto cambiou durante o discorrer da súa vida laboral, xa que ao principio dicía o primeiro que se lle ocorría e non vía o perigo ou os inconvenientes que podería ocasionar: “*Moitas veces contestaba ao que me parecía e non o que é*” (X2, 25).

Para Esteban, o tema disciplinar é onde se sente máis frouxo “*non é porque non o sepa afrontar que fixen varios... pero si que me resulta sempre moi complicado. Ter que tomar unha declaración, transcribir todo, valorar lexislativamente, resúltame... non sei se complicado... ou por desagradable... me sinto moito máis débil*” (E2, 23).

6.2.5.4.1. Formación: posibilidades de aprendizaxe

Comezaremos este punto recollendo as experiencias e achegas de mellora dos inspectores entrevistados acerca da formación inicial ao entrar na inspección. Seguidamente, recompilamos as posibilidades existentes de formación formal, non formal e informal neste ámbito, e a súa opinión e emprego da autoformación. Por último, ofrecemos unha valoración xeral no que atinxe á formación dos inspectores.

Formación inicial

Tras aprobar a oposición, os inspectores realizan unha *formación inicial* como inspector en prácticas que, no caso de Carmen e Esteban, non tivo moito sentido ao contaren con experiencia previa nese posto de traballo.

Porén, Carmen, ao entrar como inspectora interina, non tivo formación inicial. Cando aprobou a oposición si que recibiu un curso pero considera que, ao ter cinco anos de experiencia como inspectora, nese momento non debería ter necesidades formativas: “*carencias de formación sería hipócrita por mi parte, llevaba cinco años trabajando*” (C3, 38). Opina que para a inspección o ideal non é unha formación previa de forma institucional: “*no puede ser un grado porque necesitas la experiencia profesional, no puede ser grado en Inspección, no tiene sentido*” (C3, 38), polo que, a formación previa

“será la que uno adquiere a través del estudio de la normativa y de más, y del ejercicio profesional porque se exige una antigüedad, eso es promoción interna” (C3, 38).

Esteban opina que a formación inicial ao acceder ao posto debería abranguer distintos ámbitos como a organización e o funcionamento dos centros, calidade, avaliación e atención á diversidade. Non considera necesario esixir unha titulación en concreto, cre que é suficiente coa titulación de licenciatura ou de grao, como está establecido na actualidade. Ademais de que cómpre que haxa un período de observación de profesionais da inspección (igual que nos inicios como docente) porque o exame de acceso é fundamentalmente teórico: *“Hoxe un médico non se atreve a poñerse a exercer a súa profesión sen antes pasar por un período de aprendizaxe real ao pé de outros profesionais, e aquí pasa o mesmo. Deben ser tan sinxelas as nosas funcións, de profesor ou de inspector, que un señor aproba, pasa unhas probas teóricas ou se é interino nin iso, e pode exercer unhas funcións sen antes ter uns meses ou un ano, uns anos traballando ao lado dun señor que ten experiencia, non?”* (E2, 29-30). Di que só viviu unha experiencia nese sentido na cal o xefe encomendou que dous compañeiros novos que comezaban o acompañaran durante un mes.

No caso de Xacobe, os inspectores e inspectoras que acababan de aprobar estiveron dúas semanas recibindo formación de diversos departamentos da Consellería: *“Pasaba desde xente de bibliotecas, xente de PFPP ou a xente que tiña que ver coa Subdirección Xeral de Inspección, practicamente todo o mundo (...) toda esta xente que está nas Direccións Xerais”* (X3, 35).

Xacobe valora positivamente esta formación e *“non a cambiaría moito (...) Quero decir que non teño queixa, foi unha formación moi teórica, moi dura pero bastante boa nese sentido. (...) É moi necesario porque se non andas perdidísimo”* (X3, 35-36). Segundo el, os formadores eran xente moi preparada e que lle brindaron moita información, sobre a que destaca os entretécidos da FP (dos cales el tiña unha idea moi básica: *“máis do que che pode soar da rúa e do que estudiara para a oposición, que era coñecemento teórico nada máis”* – X3, 35 -) ou sobre os cadros de persoal: cando se nomean profesores, como se nomean profesores, cando se substitúe un profesor, cando hai que facer un desprazamento dun profesor por falta de horario etc.

Tras esta breve formación, os inspectores pasan a ocupar o seu posto (no seu caso correspondeulle o subsector de Narón): “*E a partir de aí a funcionar xa... non existe máis formación*” (X3, 35). Outra cousa que se debe facer é “*ler todo o que podas*” (X2, 20) e así, nun ano estaba posto ao día.

Os inspectores non teñen que realizar ningunha formación obrigatoria no seu posto, o único son as cen horas totais necesarias para conseguir o sexenio. Porén, aínda que non sexa obrigatoria, Carmen, por exemplo, considera moi importante a formación permanente “*porque te quedas desfasado en seguida*” (C3, 47).

Aprendizaxe formal, non formal e informal

En canto á *aprendizaxe formal* como inspectores, Carmen é tallante: “*Nuestro sistema no ofrece aprendizaje formal*” (C3, 42), tes que te formar pola túa conta como facendo un doutoramento, pero non ten nada que ver. Esteban corrobora isto: “*Concretamente non vin nunca... non coñecín ningunha oferta especial das universidades dirixidas á Inspección*” (E3, 34).

En relación coa *aprendizaxe non formal*, a Xunta encárgase de organizar todas as actividades a través do CAFI ou dos CFR, na súa maioría tipo cursos “*en algunos aprendes, en otros no tanto*” (C3, 43). Na actualidade, a formación da inspección redúcese a unhas xornadas trimestrais.

Carmen adoita acudir a elas: “*Porque yo a la formación que voy habitualmente es a la que nos organiza la Consellería, que nos organiza tres jornadas al año. Antes iba a congresos y tal, a nivel nacional, de asociaciones de inspectores y tal... La verdad es que últimamente no me animo mucho. Fui a muchos y son todos iguales. Ahora no participo*” (C3, 41).

Xacobe tamén asiste a esas formacións (“*e nada máis, é o que hai*” – X3, 41), ás que ás veces non pode acudir por estar de garda. Di que lle gustaría saber máis profundamente de moitas cuestións e chega a admitir que: “*como inspector é como menos me formei, claramente, porque son tres veces ao ano e o que toca, sabes? Esa é a realidade, é triste pero é así*” (X3, 36). En ocasións, as temáticas tampouco están moi relacionadas coa inspección: “*Ás veces parece que é de paso... que vén alguén a Santiago*

a facer calquera cousa, pois como coincide co curso de inspección pois paso por alí. Entón, ao mellor atópaste un curso de inspección (...) sobre patios dinámicos, cando se quitamos as pelotas dos patios non é un problema da inspección, creo que máis problema é saber como se xestiona o dereito de familia ou como podo tratar coa fiscalía cando hai un caso de abandono, malos tratos, etc. porque nos tamén informamos á fiscalía neses casos” (X3, 36).

Cre que a oferta de formación formal e non formal non cobre as necesidades formativas dun inspector: *“En absoluto, e me gustaría que fose máis específica e acorde ás necesidades” (X3, 43).*

Segundo Xacobe, tamén toman especial relevancia as relacións *informais*, *“o contacto cos compañeiros permíteche aprendizaxes interesantes e intensos” (X3, 43).* Os compañeiros son fundamentais, axúdanlle a solucionar problemas que non sabes moi ben como afrontar en certos momentos. Nalgúns casos, os compañeiros xa forman parte do seu círculo de amizades e realízanse consultas entre eles con asiduidade: *“non é raro que nos peguemos unha chamada a media tarde” (X3, 42).*

Para Carmen, a aprendizaxe informal é continua: *“Nosotros nos consultamos asuntos todo el tiempo” (C3, 43); “Cada día aprendo cosas nuevas que no habías visto nunca” (C3, 43).* A proximidade entre despachos axuda a comentar asuntos entre compañeiros diariamente.

En canto a outras interaccións informais, como por exemplo, coas familias cre que inflúen máis na aprendizaxe dos demandantes que nela mesma porque é a que está informando: *“Es lógico, cuando eres experto en algo, que te pregunten” (C3, 43).*

Esteban considera as relacións informais como complemento *“non é que seña fundamental, pero si axuda moito nesa relación informal con compañeiros, con amigos, con familiares” (E3, 35),* xa que, *“analizando e expoñendo os problemas que afrontas cada día pois caes na realidade e sempre descubres aspectos para mellorar e perspectivas de solución aos problemas que no día a día te enfrentas” (E3, 35).*

Autoformación

Carmen mantense actualizada permanentemente mediante a *autoformación*, á que lle atribúe moita importancia: *“Para mí es importantísima, importantísima. Le doy una importancia vital. Ya digo, la formación que utilizo es, bueno primero, leerme mucho la normativa, estar muy actualizada y luego la autocrítica y la reflexión sobre mi práctica y la autoevaluación, es muy importante. Ver en que me equivoco”* (C3, 44).

Xacobe combina as formacións presenciais propias da inspección coas en liña da súa parte académica, coas que se manexa sen dificultade. Igual que Carmen, para el a *autoformación* é esencial, lévase a cabo todos os días mediante bibliografía ou o ordenador: *“Para min, por exemplo, é moi habitual utilizar internet para formarme, un internet intelixente, buscando sentencias, cuestións de... me gusta especialmente a cuestión xurídica, á hora de aplicar os informes”* (X3, 44).

Esteban tamén recorre á autoformación en temas moi específicos cando se atopa coa necesidade. Cualifica a autoformación como básica, tendo en conta os mecanismos que se utilizan hoxe en día (como a rede e a bibliografía). Un é independente para seleccionar e afrontar cada un dos problemas.

Valoración xeral

Carmen, recapitulando sobre a súa formación ao longo da vida non se atopa moi satisfeita: *“No he hecho muchos cursos que me aportaran gran cosa. A la formación habría que darle una vuelta (...) No estoy muy contenta con la formación que recibí”* (C3, 40). En concreto, critica a formación ofrecida pola Consellería porque ás veces abrangue aspectos que non están relacionados directamente co seu traballo. Fai referencia a formacións que recibiu, e que non foi do seu interese, con temas moi específicos de orientación (*“Yo no necesito esa formación, porque además no me va a servir de gran cosa lo que me cuenten en dos horas”*- C3, 41) ou a formación en patios dinámicos: *“A mí eso no me interesa gran cosa (...) Eso es de interés del profesorado, ahí no tenemos que intervenir para nada y entonces es un poco perdida de tiempo”* (C3, 41). Xacobe

coincide con Carmen neste aspecto e afirma que *“vemos que os cursos que nos ofrecen son moito de recheo”* (X3, 36).

Para Xacobe *“a formación está moi mal formulada (...) non hai deseño específico de cursos para inspección, e debería habelos”* (X3, 42). El di que demandaría cursos de inspección serios, sobre todo relacionados con aspectos xurídicos: *“A min dáme pena nese sentido que teñamos que enterarnos de... da lei do menor por internet cando algún experto ou experta pode explicarche perfectamente a lei do menor cos seus vericuetos, porque é unha lei que manexamos todos os días”* (X3, 48).

Así mesmo, quéixase de que a inspección está allea a proxectos de formación que si que son habituais no profesorado como os Erasmus +: *“os Erasmus + que son... moi corrientes no profesorado, antes había o proxecto Arión para inspección que permitía intercambio con outros compañeiros de Europa i eso xa non existe, que é alucinante”* (X3, 42). Agora mesmo, só existe a posibilidade de realizar esta experiencia se contas cunha boa relación con algún centro e, ao mesmo tempo, se queren levar un inspector para relacionarse coa Administración de alí. Nese sentido, Xacobe tivo sorte de formar parte destes proxectos e viaxar a Estocolmo e a Plymouth.

En definitiva, Xacobe o que máis bota en falta é que a Administración se comprometa coa formación de calidade porque no caso da inspección a formación ten moitas carencias, segundo o seu punto de vista. A idea sería que *“podas ter todas as oportunidades que podes ter en certas cousas que botamos moito en falta”* (X3, 41). Co que vén a dicir é que considera que a oferta non abrangue todas as súas necesidades.

Carmen di que en caso de precisar algunha *formación concreta* ten a opción de llo solicitar ao seu xefe para que llo traslade ao subdirector xeral. Xacobe tamén corrobora que lle brindan a posibilidade de solicitar formación, de feito demandan información nas reunións, pero engade que nos casos en que a requiriu foi desestimada: *“Eu suxerín algunha vez pero xa me cansei porque normalmente non ten ningunha resposta”* (X3, 44).

En oposición, Esteban considera que aínda que a formación que recibe como inspector pode ser mellorable, opina que o aspecto formativo está ben cuberto (facendo referencia ás xornadas trimestrais de formación, a congresos e cursos): *“Todo o bagaxe*

de cursos que hai, a nivel universidades e a nivel de centros de formación, son todos temas relacionados coa inspección e cada un pode facer unha selección ampla según as necesidades (...) as súas carencias ou debido á problemática que teñen que afrontar” (E3, 35). Ademais, en caso de o precisar ten a posibilidade de solicitar formación: *“nese sentido non notei nunca ningunha restrición”* (E3, 35).

6.2.5.4.2. Necesidades de formación

No apartado 1.3.4. explicáramos como se desenvolven as funcións inspectoras (recollidas no artigo 151 da LOE). Neste caso, analizaremos as necesidades formativas que tiveron os inspectores entrevistados en relación a esas funcións.

- a) *“Supervisar e controlar, dende o punto de vista pedagóxico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos, así como os programas que neles inciden”* (art. 151, LOE).

Carmen resume o desenvolvemento desta función como a revisión dos documentos pedagóxicos e organizativos a partir de modelos, por isto non recibiron formación ao respecto: *“La normativa la conoces, lo único al principio que nos formaran en el manejo del programa, cómo subir las cosas y tal... pero no necesitamos, no necesitamos formación”* (C2, 29).

Porén, Esteban considera que neste aspecto se necesita moita formación e esta debería estar enfocada na avaliación de centros a partir do deseño de sistemas de calidade adaptados a cada un.

- b) *“Supervisar a práctica docente e a función directiva e colaborar na súa mellora continua”* (art. 151, LOE)

Xacobe presentou algunhas dificultades con respecto a esta función porque neste caso tiña que realizar a tarefa oposta a cando exercía como director (daquela o seu traballo consistía en recompilar as programacións e envialas á Inspección). Como inspector

tratábase de *“desmenuzar un pouco esa información e ver se cumpren os estándares da normativa”* (X2, 29).

- c) *“Participar na avaliación do sistema educativo e dos elementos que o integran”* (art. 151, LOE)

Esteban ve necesaria unha participación máis directa e por suposto, formación previa.

- d) *“Velar polo cumprimento nos centros educativos das leis, regulamentos e demais disposicións vixentes que afecten ao sistema educativo”* (art. 151, LOE)

Carmen aquí identifica a necesidade de formación, sobre todo, para aspectos xurídicos. De feito, en ocasións, impárteles formación un fiscal de menores e explícalles aspectos que implican un compoñente xurídico moi profundo, a pesar disto, cre que se necesita moita concreción no ámbito educativo (fai referencia á lei do menor, por temas relacionadas co absentismo e á lei de procedemento administrativo como outra lei á que acode constantemente). En xeral, nos aspectos legislativos confesa que *“Necesitamos un poquito máis, no nos vale con leernos la norma y ahí sí, ahí estamos permanentemente con necesidades formativas, porque para hacer que se cumplan las leyes, tenemos que conocer todos los intrínquilis, conocer la mayor casuística posible”* (C2, 31-32).

Xacobe concorda totalmente coa visión de Carmen: *“non estaría de máis que viñera de cando en vez algún experto a falarnos de cuestións que teñen que ver co mundo xurídico, do que se nos esixe moito, porque se nós fallamos nun informe hai que ter en conta que a Consellería vese abocada a un contencioso administrativo, a un xuízo (...) Nese sentido si que botamos de menos unha formación específica potente, realmente”* (X3, 36).

El mesmo tivo que aprender bastante sobre os réximes disciplinarios: *“Deso si que (...) cando entras non tes nin idea de como se fai iso, porque non é normativa exactamente académica se non que é derivada da función pública, e aí é complicado aplicalo ás veces, e tes que aprender bastante sobre iso”* (X2, 29).

Pola contra, Esteban considera que neste aspecto tivo bastante formación e que non é un dos aspectos deficitarios ademais de que *“todo o mundo parte dunha formación legislativa básica para poder desenvolver esa función”* (E2, 28).

- e) *“Velar polo cumprimento e aplicación dos principios e valores recollidos nesta Lei, incluídos os destinados a fomentar a igualdade real entre homes e mulleres”* (art. 151, LOE).

Esteban opina que este aspecto é un tema asumido hoxe por todos e que non se discute, á vez que considera que se afonda pouco en todas as súas aplicacións pero que si que se debía dar algunha formación máis específica.

- f) *“Asesorar, orientar e informar aos distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas”* (art. 151, LOE).

Para desenvolver esta función precisan formación cando sae algún plan ou programa novo. Nesas circunstancias teñen unha xornada de formación onde analizan os novos documentos, coméntano cos compañeiros e reciben instrucións: *“A veces la ley no lo contempla todo, y hay que dar unas instrucciones o preguntas y te hace falta formación porque la ley es imposible que contemple todos los casos y ahí si que necesitamos formación, para poder asesorar nosotros después”*(C2, 33-34). É dicir, na liña sinalada anteriormente, que en ocasións necesitan un experto que lles concrete e explique.

- g) *“Emitir os informes solicitados polas administracións educativas respectivas ou que se deriven do coñecemento da realidade propio da inspección educativa, a través das canles regulamentarias”* (art. 151, LOE)

Para realizar informes non lles deron ningún curso específico, nin sequera de linguaxe administrativa: *“Yo nunca recibí formación sobre a elaboración de informes”* (C2, 35).

- h) *“Calquera outras que lles sexan atribuídas polas administracións educativas, dentro do ámbito das súas competencias”* (art. 151, LOE).

Esta función é da que se vale a Consellería para requirir dos inspectores algunha tarefa que non se poida incluír nas anteriores, ou asuntos imprevisibles, e debido á súa amplitude, entendemos que non se poden detectar unhas necesidades formativas concretas.

6.2.5.4.3. Uso das TIC

Dentro do uso das TIC, analizaremos brevemente as competencias dos inspectores entrevistados, a formación recibida e o uso da modalidade en liña.

Con respecto ás competencias TIC, Carmen afirma que se manexa moi ben e que é autodidacta. Cualifica as ferramentas tecnolóxicas como “*indispensables*” (C3, 45), e utiliza o móbil, o ordenador, a tablet e a cámara web con asiduidade: “*con esto del COVID ya estamos muy puestos en videoconferencias*” (C3, 45). Nomea outras actividades cotiás como o uso das aplicacións da Consellería, o uso da sinatura electrónica ou do correo. Explica que recibiron formación nas TIC cando implantaron a aplicación XADE (de Xestión Administrativa da Educación) ou o portal propio da inspección (o XIE – Xestión da Inspección Educativa). Porén di que “*Yo nunca tuve un curso sobre como hacer un tratamiento de datos, en hojas Excel, sin embargo, las hago, yo hago tablas, hago fórmulas y cosas de ese estilo, pero bueno, eso es por las matemáticas, calcular cosas y tal, en el lenguaje informático me manejo*” (C3, 45).

Xacobe considera que o seu nivel de coñecemento e de emprego das TIC é bo, é dicir, cre que é capaz de facer case calquera cousa. Di que é lóxico porque el xa comezara o traballo co ordenador en 5º de carreira. Despois tamén elaborou blogs e aulas virtuais, edita fotos, edita vídeos...: “*Creo que a nivel usuario poden facer calquera das cousas*” (X3, 45). Conta con formación específica en TIC, nos cursos organizados pola Consellería que realizou durante os anos noventa. Tamén aprende por si mesmo, mediante autoformación: “*Pois ir probando baixando cousas e funcionando con elas*” (X3, 45).

Esteban cualifica o seu nivel de competencia no uso das tecnoloxías como básico: “*de operador das aplicacións que hai, sexa un procesador de textos, as bases de datos e o manexo das aplicacións que utilizamos*” (E3, 36). Aprendeu a manexarse coas TIC mediante cursos, cando se empezaron a utilizar os procesadores de texto e as bases de datos, tras isto a aprendizaxe foi fundamentalmente autónoma.

Con respecto a escoller a modalidade en liña para a súa formación, nin Carmen nin Esteban realizaron formación a través de sistemas en liña. Porén, Xacobe realiza formacións en liña en relación coa súa parte académica. A última que fixo foi un grupo

de traballo sobre o pensamento xudeu no liberalismo, que se desenvolveu a través da plataforma *Zoom*. Ademais, as súas clases na UNED son maioritariamente virtuais, mediante a aplicación propia da universidade.

6.2.5.5. Dificultades que observa na dirección e no profesorado

Carmen considera que, de maneira xeral, os directores desenvolven un bo traballo: xestionan ben ás persoas e teñen unha competencia alta relativa á organización do centro. Xacobe engade que as direccións son *“xente, en xeral, moi sacrificada”* (X2, 27)

Segundo Carmen, o papel das direccións non é sinxelo porque *“son los que están ahí todos los días y los que tienen que poner las cosas en su sitio y eso no siempre es bien recibido”* (C2, 26) e ás veces non se enfrontan aos compañeiros por evitar conflitos xa que teñen que convivir. Non exime ao profesorado da súa culpa, xa que en ocasións non respecta as decisións do director, que non fai máis que desenvolver as súas funcións: *“es lo que tiene que hacer y, a veces, no se entiende muy bien”* (C2, 26). Xacobe matiza estes problemas de relación social: *“hai xente que ten dificultades para que o entendan no claustro e aí o pasan mal”* (X2, 27), explica que incluso hai profesores que se poñen en contra das direccións.

O problema máis grave ao que se enfrontan os directores (no que coinciden Carmen e Xacobe) é ao descoñecemento xeneralizado da normativa educativa. Teñen que loitar en ocasións contra o inmovilismo (*“Ah, pues aquí se hizo siempre así”*; C2, 25) e a falta de actualización, xa que, hai xente que se basea en normativa moi antiga. Xacobe tamén cre que ao estar apoiados pola inspección, se despreocupan: *“Hai cousas que deberían saber e como teñen o inspector pois xa o soluciona, unha chamada ao inspector, entendes. Polo menos esos aspectos de normativa que teñen que mirar eles e deberían mirar... antes de chamar”* (X2, 27).

Carmen aconséllalles aos profesores noveis que coñezan a normativa e incluso esixiría que se incluíse en procesos selectivos que carecen dela (como é o caso de secundaria, onde o temario só abrangue contidos da materia e non de lexislación) para que tivesen unha base: *“Yo impondría más conocimiento de la normativa entre el*

profesorado, entonces metería más formación previa de eso” (C3, 38). Para Carmen, o coñecemento da normativa implica diversos aspectos entre os que destaca: saber cales son as túas obrigas e dereitos, o decreto de currículo da etapa e das materias correspondentes, a orde de avaliación... Tamén significa estar ao tanto do que acontece ao teu arredor, é dicir, estar ao tanto dos documentos propios do centro e estar involucrado nos proxectos en que participa. Incide en que os profesores sexan cautelosos na realización da programación e na avaliación porque moitas veces hai reclamacións que prosperan ao diferir os aspectos recollidos nela dos que se están realizando: *“Veo que... muchos profesores no saben evaluar, o no saben hacer una programación, que a mí me parece importantísimo, por ejemplo, porque son las reglas del juego por escrito*” (C2, 26). Tampouco se debe confundir burocracia con obrigas docentes e a programación é unha delas²⁴. En xeral, cre que hai moitos profesores acomodados sen autoavaliación e reflexión constante, aínda que tamén hai profesionais estupendos.

Con respecto á formación dos directores e profesores, Xacobe considera que ambos están cada vez formados e dispoñen de moita oferta: *“quen non se forma é porque non quere*” (X3, 36). Non cre que o problema do ensino sexa da formación do profesorado, nese nivel, incluso considera que hai moita máis innovación no ámbito de profesorado en comparación coa inspección.

Esteban pensa que un dos problemas da formación de docentes é que non é esixente: *“A formación non ten esixencia ningunha para o docente, e ao non ter esixencia moitos cursos convértense en ir alí, quentar a cadeira e ter uns méritos para a paga*” (E2, 24). É dicir, considera que os docentes deberían ter que dar conta desa formación á vez que tamén debería haber unha recompensa. Para contribuír á súa explicación ponnos un exemplo: *“Cando nós fixemos os famosos cursos de iniciación de galego e de perfeccionamento (...) dábanche o curso, tantas horas, tantos exames e se o superabas ben e se non o superabas, volvías para outra pero, iso era unha formación*” (E2, 24). Estima que trasladar iso a todos os demais cursos é imposible porque a primeira protesta

²⁴ Como establece o artigo 2 do capítulo II da Orde do 22 de xullo de 1997 pola que se regulan determinados aspectos de organización e funcionamento das escolas de educación infantil, dos colexios de educación primaria e dos colexios de educación infantil e primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

provería das asociacións e dos sindicatos. Insiste en que con isto non quere dicir que non haxa xente que se esforce por estar ao día e por se formar.

No que si é categórico é na importancia da formación para realizar ben as funcións encomendadas: *“entonces si, realmente o profesor ten que exercer esa función e se se lle paga por esa función ten a obriga de facer unha formación para desenvovela ben”* (E2, 25). Esteban ilústranos esta situación cun exemplo, centrado na función de titoría. Di que *“hoxe practicamente todo o profesor é titor, exerce esa función. Bueno, en primaria isto está moi aceptado e levase bastante ben, pero en Secundaria esto agora vai un pouquiño mellor pero levouse moi mal, ser titor significaba practicamente dar as notas”* (E2, 25), entón cando lles explicaba que dentro das funcións como titor ou titora tiñan que realizar técnicas de estudo ou dinámicas de grupo *“eso sonaba a chino”* (E2, 25).

Porén, se se esixen procesos de formación para o profesorado, xurdirían outras problemáticas, como o horario de realización dos cursos, xa que, quizais requirirían que os formasen durante o seu horario de traballo. Tamén cre que inicialmente debería haber un período de prácticas e unha posta ao día constante: *“O que tería que haber é un MIR de educación, un proceso semellante ao que fai un médico para poder facer o seu servizo profesional (...) E despois a partir de aí tamén unha actualización”* (E2, 25).

Por outra parte, Esteban observa que os equipos directivos están recibindo bastante formación teórica. As dificultades detectadas nos equipos directivos noveis xiran a redor da falta de experiencia, de seguir dinámicas de relación no centro, de liderado de proxectos e de ser guía das accións que se deben desenvolver nos centros. O problema é que *“iso é moi difícil transmitilo nunha formación... entón soamente se pode dar (...) tratando de, no día a día, ir canalizando a eses directores e aos equipos directivos para afrontar os problemas que lles xorden”* (E2, 24), e para isto sérvese da súa propia experiencia como director.

6.2.5.6. Dificultades atribuídas ao sexo feminino

Afortunadamente, Carmen nunca viviu a discriminación profesional por ser muller. Refírese a isto no sentido de que puido exercer responsabilidades profesionais

independentemente do seu sexo, xa que foi directora e xefa de inspección, e que non tivo ningún problema para aprobar a oposición para profesora e para inspectora, “*o sea, no me han puesto palos en las ruedas*” (C2, 32) aínda que admite que ao comezar na inspección tivo máis dificultades por ser muller: “*siendo mujer y eso, que te voy a decir... me tomaban menos en serio*” (C2, 20).

Nomea un episodio que aconteceu na facultade, xa que na súa carreira a maioría dos estudantes eran homes e houbo un profesor que lle preguntou que que facía alí. Estima que tamén puido ser porque ela ía sempre moi ben vestida e era presumida, dándonos a entender que os seus compañeiros non coidaban tanto o seu aspecto: “*quizás desentonaba un poco y bueno, yo no le hice ni caso, le dije que estaba allí porque me gustaba la carrera de matemáticas. Una salida de tono, pero bueno, estoy hablando de hace más de 30 años*” (C2, 32).

Segundo o seu testemuño, onde se lle presentaron máis dificultades foi no ámbito persoal e familiar. Fala sobre si mesma e cóntanos que tivo tres fillos aos que coidou ela soa practicamente: “*la que lleva al médico es la madre... la que se sacrifica para la conciliación es la madre*” (C2, 33). Agora chega á casa e segue ocupándose dos labores. Di que lle axudan pero que non se trata diso, trátase de que se impliquen da mesma maneira que se implica ela: “*por ahí debería de empezar la igualdad, y creo que yo no lo voy a ver*” (C2, 33). Para Carmen a igualdade tería que partir dos propios homes, é dicir, que non imos conseguir nada mentres eles non se responsabilicen: “*El día que el hombre llegue a casa y no diga, ¿en qué te ayudo? Que se remangue y se ponga a hacer lo mismo que hacemos nosotras, pues ese día hablaremos de igualdad. Mientras tanto no...*” (C2, 32).

Sobre a linguaxe inclusiva opina que “*me da igual que me llamen hombre, mujer o ‘nosotros’, yo me siento incluida, a mí no me ofende*”(C2, 33). O que si que a molesta é que en España non houbese aínda unha muller que fose presidenta do Goberno e se chega a ocupar ese cargo que a xulguen por ser guapa, fea ou pola forma de vestir: “*En otros países tienen presidentas y las respetan. De las mujeres siempre se habla si son guapas o feas no dicen: ¡qué lista es!*” (C2, 33).

6.2.6. Luces e ilusións no proceso de aprendizaxe profesional: unha mirada ao pasado para revisar o presente e proxectar o futuro

Neste punto recollemos os aspectos positivos do proceso cara ao camiño da inspección que subdividimos en: aprendizaxes, experiencias valiosas, oportunidades, por un lado e motivacións, por outro.

Co primeiro apartado (6.2.6.1) darase resposta á cuestión: *Que aspectos poderíamos resaltar do paso polos distintos contextos dos que son actualmente inspectores de Educación?* e co segundo (6.2.6.2) a: *cales foron as súas motivacións para avanzar no seu desenvolvemento académico e profesional?*

6.2.6.1. Aprendizaxes, experiencias valiosas, oportunidades e fortalezas

Os estadios iniciais, tanto a nivel académico como profesional, proporcionan valiosas aprendizaxes que poden servir ao longo da traxectoria. Por isto, en cada nivel educativo preguntámoslles acerca das aprendizaxes valiosas e sobre que aspectos do seu desenvolvemento profesional poderían derivar, dalgunha maneira, das súas experiencias persoais e académicas desta etapa. Tamén destacamos as oportunidades que lles xurdiron, vistas estas como acontecementos fortuítos que levan consigo novas vivencias e posibilidades de aprender e mellorar. Por último, reseñamos as fortalezas no desenvolvemento do seu traballo na Inspección.

Carmen dispón dunhas características persoais innatas que favorecen a súa aprendizaxe. Remontándonos á súa infancia, descríbese como observadora, curiosa e con moito interese (incluso se cualifica como preguntona) e di que sempre lle gustou aprender. Reflexionando sobre que aspectos do seu pasado poden estar vinculados co seu traballo actual extrae a facilidade que ten para as relacións persoais (no seu círculo profesional din que é unha “*persona cercana, que hablo mucho y doy confianza*” – C1, 4 –), aspecto derivado de que provén dunha familia moi ampla e sempre se relacionou con moitas persoas.

Da súa etapa escolar subliña a súa boa expresión escrita, posiblemente derivada do seu interese polo hábito lector e de que na escola facían énfase en practicar estas habilidades, que lle resultan moi beneficiosas para o seu traballo actual: *“Eso ahora me ayuda porque cuando tengo que hacer un informe pues lógicamente la expresión es importante”* (C1, 8).

Na facultade aprendeu a ser autónoma, aínda que lle levase máis tempo, ela escornábase ata que entendía as cousas: *“Verte delante del folio y estar 20000 horas porque a veces con lo que te explicaban no te llegaba (...) lo que dicen ahora de aprender a aprender pues esa es la destreza más grande que yo adquirí. Conseguí encontrar una forma de aprender lo que sea. Me da igual que sea matemáticas que cualquier otra cosa. Me enfrento a lo que sea e intento buscar el porqué”* (C1, 11).

Unha das experiencias que máis lle axudou a realizar as funcións como inspectora foi estudar a carreira de matemáticas. En primeiro lugar, aplicando a metodoloxía de resolución de problemas aos que se enfrenta na inspección. Isto permítelle analizar distintas opcións e solucionalos dunha maneira áxil: *“Estamos acostumbrados a resolver problemas y buscar la solución menos mala, y eso me ayuda muchísimo en mi trabajo de inspectora, muchísimo”* (C1, 8). En segundo lugar, para desenvolver a súa capacidade de sintetizar, que reflicte nos seus informes: *“Mis informes son claros, breves, no les falta lo que tienen que tener pero no son de estos que te aburres leyendo 40 páginas”* (C1, 12).

Durante o transcurso dos distintos contextos laborais, a Carmen xurdíronlle oportunidades que propiciaron melloras no seu desenvolvemento profesional, digamos que se atopaba no momento xusto e no lugar axeitado. Primeiramente destacamos o feito de comezar a traballar como interina na docencia tan rapidamente, sen pasar previamente pola oposición. Feito que se repetiu cando comezou a traballar como inspectora, xa que desenvolveu as súas funcións como inspectora interina. Tamén sinalamos que Carmen foi requirida para enfrontarse a dirixir un centro de nova creación. Por tanto, detectamos tres eventos de ascenso profesional que levan implícito un esforzo por aprender a exercer as novas funcións inherentes a cada posto de traballo.

Da etapa primaria e secundaria, Xacobe aprendeu a organizar o traballo e a saber estudar, aspecto que lle serviu para os vindeiros anos: *“Aí aprendín suficiente como para*

chegar á carreira sen inconveniente. Refírome a cousas tan básicas como ir do xeral ao particular e saber priorizar problemas, saber organizarte” (X1, 6). O seu gusto pola novela e divulgación histórica provén do seu ambiente familiar.

Cando lle preguntamos sobre as aprendizaxes máis valiosas nesa etapa destaca as derivadas da relación coa súa avoa e co seu pai. Súa avoa era *“unha muller dunha delicadeza extrema, nada cultivada pero moi cultivada de corazón”* (X1, 5) instruíuno en educación emocional, é dicir, ensinoulle a relacionarse cos demais e inculcoulle valores como a xenerosidade e o respecto. Trátase de aspectos esenciais para a formación integral do individuo: *“Iso é tan educativo como aprender a facer matemáticas”* (X1, 5).

En canto á aprendizaxe cultural (en historia e literatura) o referente foi seu pai. Sobre súa nai di que estaba *“á súa bola”* (X1, 5). En xeral non participaba moito na súa educación nin na da súa irmá e delegaba este traballo totalmente na escola, aínda que si que lle proporcionaba axuda cando o necesitaba, como explicamos no punto 6.2.2.1.

Do seu período universitario detecta como formación valiosa, e como o campo que máis lle interesou, a influencia da Escola Economicista da Historia Moderna *“porque creo que a cuestión histórica non se pode disociar do mundo económico”* (X1, 12). Tamén aprendeu habilidades relevantes, sobre todo para a súa vertente de escritor e de divulgación histórica, como saber buscar información, procesala e organizala, esquematizala, así como a facilidade para a redacción e o gusto polo rigor histórico (adquirido pola esixencia do seu titor da tese de licenciatura).

Da universidade, Xacobe destaca as aprendizaxes no eido das tecnoloxías, que influíron no seu desenvolvemento da competencia dixital: *“Sempre me gustou andar con cacharros e a iso aprendín na universidade”* (X1, 12). Aí aprendeu a manexarse co ordenador *“tanto na parte de hardware como de software, é dicir, manexas as máquinas pero sabes o que estás a facer con elas”* (X1, 13). Estas experiencias proporcionáronlle seguridade á hora de as utilizar: *“o medo á máquina, o medo á tecnoloxía que non o tiveron nunca”* (X1, 12).

Como oportunidade para medrar no ámbito académico subliñamos a bolsa para estudar no Instituto Francesco Datini, en Italia, obtida grazas a un dos seus profesores e

que foi un período que representa especial significación para el: *“porque aprendín cos mellores e iso me quedou”* (X1, 12). Tras isto conseguiu outra bolsa para os seus estudos posdoutorais na Universidade Johns Hopkins en Estados Unidos que finalmente declinou porque xusto aprobou as oposicións para secundaria en Galicia.

Esteban considera que unha das aprendizaxes máis valiosas que adquiriu de seus pais, na súa infancia, foron os valores do traballo e do esforzo.

Como aprendizaxes valiosas da etapa de secundaria, destaca a adquisición da capacidade da disciplina e da constancia debido ao sometemento das normas, afirmando que se acostumou ben a esta situación: *“Eu polo menos vivinas cunha aceptación positiva desas normas, a outros compañeiros costáballes moitísimo e valorábano máis como unha imposición. Entonces, desde o punto de vista de aprendizaxe, eu creo que esto marcou un pouco a miña vida respecto ao traballo, o aprendizaxe, que tiña que ser con esforzo. Non se pode chegar a unha aprendizaxe sen esforzarte e sen ter un ritmo constante de traballo”* (E1, 9).

Unha anécdota que recorda, e que considera que repercutiu favorablemente na súa autoestima, sucedeu durante o cuarto curso do Seminario cando un profesor que, o consideraba como un alumno regular, o atopou dándolle clases de matemáticas a un compañeiro: *“Díxome: pero... ¿usted? E dixen: Pedíume este compañeiro que lle explicase as ecuacións e tal”* (E1, 7), ao que o profesor respondeu: *“Ah, bueno, usted sabe mucho”* (E1, 7). Ou sexa, o feito de que o profesor se decatase de que estaba axudando a un compañeiro e mellorase a percepción que tiña sobre el produciulle satisfacción persoal.

Como aprendizaxes valiosas da universidade recorda os propios contidos da Licenciatura en Socioloxía, por exemplo, *“ver como se analizaba a sociedade e como se podía transformar”* (E1, 13).

Dentro do ámbito laboral, subliñamos como oportunidades que se lle presentaron o feito de poder exercer como xefe de estudos no seu primeiro ano como funcionario e xa como director no segundo. Pouco despois, sinalamos a experiencia na Consellería como subdirector xeral que xurdiu pola relación que tiña co director xeral: *“o Director Xeral daquela quixo que fose con el e fun con el pero por estrictos motivos de relación personal*

de amizade, ningún tipo de motivación política, entonces estiven de subdirector dous anos con el” (E1, 11).

Tamén indagamos sobre a posible influencia das aprendizaxes derivadas das actividades extraescolares á que asistiron os tres suxeitos. Aínda que a nivel de contidos as actividades extraescolares non teñan especial relación cos estudos universitarios que escolleron *a posteriori* tampouco destacan outras habilidades derivadas destas. Xacobe sinalara que o fútbol lle proporcionara popularidade na escola. Sobre outras actividades que realizou (judo e tenis) non resalta información salientable. Esteban non cre que a aprendizaxe actual herde algún aspecto destas actividades senón que as valora como alleas e independentes da aprendizaxe: *“Eu creo que non tiñan especial vinculación (...) porque fundamentalmente, estas experiencias eran de tipo deportivo ou musical” (E1, 7).* Carmen non cre que as actividades extraescolares tiveran especial relación coa aprendizaxe. Fai referencia ao deporte sobre o que di que *“no me aportó gran cosa” (C1, 7)* ao estudar matemáticas eran camiños paralelos.

En canto ás fortalezas, Carmen sinala como un dos seus *puntos fortes* no traballo o coñecemento da normativa: *“No tengo porqué esconderlo, sé muchísima normativa, porque estoy estudiando siempre” (C2, 23).* Ademais do desenvolvemento do seu traballo diario, realiza o estudo da normativa como responsabilidade ante a súa faceta de preparadora de opositores á inspección.

Outra das súas fortalezas son a confianza e a seguridade, calidades que se atribúe a partir do *feedback* que recibe por parte dos directores dos centros educativos cos que traballa. Tamén sinala que é moi paciente, a excepción de cando as familias non respectan ao profesorado.

Xacobe sinala como os seus puntos fortes as relacións persoais e saber exercer o liderado. Mantén boas relacións tanto coas direccións coma co profesorado.

Esteban coincide con Xacobe no seu punto forte: o asesoramento ás direccións e o apoio e resolución de problemas: *“Pois posiblemente onde máis cómodo me atopo é cando tes que afrontar algún problema nun centro e tes que afrontalo coa dirección, co profesorado e incluso cos pais (...) prodúceche certo conflito, certa complicación pero resúltame satisfactorio” (E2, 23).*

6.2.6.2. Motivacións

A motivación pódese entender como “*un proceso que explica o inicio, a dirección, intensidade e perseveranza da conducta encamiñada cara ao logro dunha meta, modulado polas percepcións que os suxeitos teñen de si mesmos e polas tarefas a que se teñen que enfrontar*” (Herrera et al., 2004, p. 5). Estar motivados permítenos superar, en maior medida e con boa actitude, as adversidades e focalizar os nosos esforzos en conseguir o obxectivo que nos propoñemos. Neste punto analizaremos as motivacións que impulsaron aos tres participantes, extraídas do seu discurso, que diferenciamos en: motivacións para realizar os estudos superiores, para exercer como docentes, para acceder á inspección, para formarse, e alentos e recomendacións para futuros inspectores/as.

6.2.6.2.1. Para realizar estudos superiores

Como xa dixemos, Esteban realizou dúas licenciaturas: Teoloxía e Socioloxía. De cara aos estudos eclesiásticos a motivación “*era completamente relixiosa, fundamentalmente e, incluso se queres vocacional*” (E1, 10). Nalgún momento ata pensou seguir o seu camiño relixioso e exercer como sacerdote. O ímpeto por estudar Socioloxía foi complementar os estudos eclesiásticos (mentres se decidía por que vía seguir) e cando tomou a decisión o seu estímulo era ter un medio de vida. A familia (como vimos no punto 6.2.2.1.) tamén o alentou a continuar cos seus estudos: “*Tes que estudar e tes que prepararte para non traballar aquí no campo, que é un traballo aneroso e costoso*” (E1, 8).

Carmen non consideraba outra opción máis que realizar unha carreira. Para convencerse totalmente de estudar a carreira de matemáticas tamén falou cun amigo da súa irmá maior que xa a estaba facendo: “*Hablé con él un día, me estuvo contando y me animé*” (C1, 9).

6.2.6.2.2. Motivacións para exercer como docente

Carmen comezou a impartir clases particulares durante a súa etapa universitaria. A súa motivación era ser autosuficiente: *“siempre fui una persona que me apetecía ganarme mi sueldo”* (C1, 13). Cando escolleu que carreira estudar, xa valorou a ensinanza como unha das posibles saídas: *“No me disgustaba ser profesora porque a mí me gustaba enseñar y entonces... pero no era una vocación que tuve desde pequeña, la elegí con la selectividad aprobada, cuando estaba todo aprobado”* (C1, 9).

Ao rematar Matemáticas, aínda que Carmen valorou outras posibilidades diferentes, considerou que a docencia era a opción máis axeitada, así como un ámbito en que podería mellorar e medrar profesionalmente.

A Esteban a profesión de docente xurdiulle debido ás circunstancias, non foi algo que cavilase ao comezar as súa etapa formativa: *“Nese momento non pensaba para nada na profesión que exercín porque nin pensaba na ensinanza e menos na inspección. Iso foi algo que xurdiu xusto ao final da carreira cando vin que unha das principais saídas, ou unha das únicas, era a ensinanza”* (E1, 13-14).

Reflexionando sobre o tema, Esteban considera que aínda que ser docente non fose a profesión coa que soñara durante anos, si que deriva da súa vocación inicial de axudar ao próximo: *“Si que buscaba unha dedicación aos demais, á sociedade, a mellorar as condicións de vida da xente e iso, enfocado no mundo educativo, si que me motivou dedicarme aos rapaces, aos alumnos, non soamente desde o punto de vista de ensinarlles cousas senón de axudarlles a que se desenvolvesen na vida, a que se desenvolvesen como persoas”* (E1, 14).

6.2.6.2.3. Para acceder á inspección

Carmen sempre tivera en mente ser inspectora así que cando a chamaron para ofrecerlle ser inspectora interina non o dubidou: *“Y yo como soy muy así, muy echada para adelante, y siempre también lo tuve en mente, lo de ser inspectora, pues dije que sí y allá me fui, embaraza de mi hijo el pequeño, era el tercero”* (C2, 19). Carmen estivo

de interina, e gustoulle tanto que non dubidou en presentarse cando se realizou a primeira oposición, no ano 2004, e aprobou.

As motivacións de Xacobe para acceder á inspección son variadas. Por unha banda sentía a necesidade dun cambio: *“Tantos anos na aula... pois... o que che apetece é cambiar de pola un pouco, (...) cantos anos podes contar a Revolución Rusa? Chega un momento que xa te desmotiva”* (X2, 18). Por outra banda, no seu transcurso laboral coincidiu con profesionais que o animaron a presentarse a inspección. E, por último, viu como aliciente o incentivo económico.

Esteban inicialmente valorou a inspección como unha oportunidade de promoción profesional, como un cambio para desenvolver outro tipo de funcións. Ante as dúbidas iniciais sobre *“se se sentiría ben ou mal dentro da inspección”* (E2, 19) no transcurso do desenvolvemento das funcións inspectoras como inspector interino comezou a valoralas como necesarias, importantes e interesantes. Ao desempeñar este posto de traballo tamén considerou outros aspectos negativos como *“unha relación de grupo moi inferior a que poderías ter no centro, moi inferior diría, menos satisfactoria que a que podes ter no centro”* (E2, 19) e positivos como a programación do traballo moito máis flexible e a posibilidade de formar e coordinarse coas direccións.

6.2.6.2.4. Motivacións para formarse

A motivación principal de Carmen para formarse é para non se estancar, non baixar o nivel e manterse actualizada: *“No quiero dormirme. Quiero estar a pleno rendimiento. Entonces hay que seguir formándose, no hay otra manera. Y mas aquí que cambiamos de leyes, o te actualizas o estas perdido”* (C3, 41).

O ámbito de formación que máis lle interesa é todo o relativo á normativa (tanto a propiamente educativa como outra normativa relacionada: a lei de protección ao menor, a lei de protección de datos, a lei de procedemento administrativo...).

No caso de Xacobe, di que a súa motivación principal para formarse é intrínseca, xa que sente que non perdeu o gusto pola aprendizaxe: *“É parte túa vida, non? Non entendes a vida sin ler ou sin formarme”* (X3, 41). Na parte académica, por exemplo, non

ten outra alternativa máis que a formación continua. Cóntanos que o ano anterior lle encargaron preparar unha materia nova que foi Historia do Dereito, para a que tivo que estudar moito.

Como resumo das súas experiencias de aprendizaxe e desenvolvemento profesional cre que *“tiven a sorte de saber reciclarme a tempo tamén (...) a idea de saber compartimentado quítaseche se te reciclas”* (X1, 13). Para isto cómpre seguir en contacto coa Universidade e co mundo académico. Nun futuro el conta seguir formándose no que lle gusta, na súa parte académica. *“Aí si que sigo o camiño que libremente me trazo, non teño problema”* (X3, 42).

Para Esteban, a súa motivación fundamental para formarse é mellorar a súa capacidade de afrontar os problemas.

6.2.6.2.5. Motivacións para futuros inspectores/as

Con respecto a que recomendacións faría a alguén que estivese interesado/a en acceder á inspección, Carmen cre que *“no todo el mundo vale”* (C3, 39) e que ten que ser un traballo vocacional e non só motivado polas condicións económicas. Así mesmo, desde o seu punto de vista, debería contar con certas características persoais como ser tranquilo á hora de afrontar os problemas (*“Tiene que ser una persona... que se tome las cosas con cierta tranquilidad. Que no, que no cree problemas donde no los hay”* – C3, 39) e ser capaz de establecer boas relacións coa comunidade educativa (*“Tienes que ser una persona, eso, empática con los demás, hay que saber como relacionarse, no con niños, con adultos, que es más difícil. Hay que buscar la relación con las personas, no es un trabajo de despacho, encerrarte y no hablar con nadie”* - C3, 39). Tamén debe concibir o seu traballo como axuda e apoio aos centros, máis que como autoridade, e debe coñecer moi ben a normativa.

Xacobe di que *“paga a pena ser inspector”* (X3, 37) porque é un traballo bastante autónomo e variado, é dicir, *“non te repites permanentemente (...) Un día estás facendo unha cousa, outro día estás intentando arranxar un desaguisado no medio dun departamento que non se soportan entre eles”* (X3, 37). Anima aos candidatos e candidatas ao corpo de inspección convencéndoo de que é posible: *“Así que, se eu podo,*

pode calquera, é factible, moi factible. A cuestión é tomalo en serio, digamos” (X3, 38). En resumo, recomendaríao vivamente: “É unha boa maneira de rematar o período de profe (...) é enriquecedor e interesante, creo que se fai unha boa labor aí” (X2, 27).

Esteban, a futuros inspectores diríalles que “*son unhas funcións necesarias de exercer” (E3, 33). Antes de acceder ao posto recoméndalles que valoren se se van a sentir realizados facendo as funcións de asesoramento e, sobre todo, a de control (“que moitas veces esa parece que é a que menos nos gusta facer” – E3, 33 –). Segundo Esteban, debería ser unha persoa con capacidade de organización e con espírito de grupo.*

Recapitulando

Tras a análise dos casos en conxunto, pasamos a expoñer as ideas claves que se poden extraer para sintetizar o discurso das persoas participantes.

Con respecto ao *escenario escolar e universitario*, os tres suxeitos presentan experiencias satisfactorias en ambos os ámbitos, denunciando que a metodoloxía era pouco innovadora e tradicional. Na universidade existía a educación non formal pero as posibilidades eran bastante escasas.

A respecto do *escenario profesional*, os tres participantes comezaron na docencia practicamente tras acabar a carreira. En xeral, a súa traxectoria profesional foi de éxito.

Concretamente na inspección, o día a día é sobresaltado, variado, imprevisible e nada monótono. Pódese dicir que o traballo se articula en dúas vertentes: cara aos centros e cara os superiores. As actividades que realizan distínguense principalmente en aspectos administrativo-burocráticos e os días das visitas aos centros. Hai momentos do curso en que se lles acumula moito traballo en pouco tempo e sofren moito estrés.

Como aspectos *satisfactorios* da inspección nomean axudar as persoas, as relacións persoais, a resolución de problemas e a realización de informes non prefixados. Como aspectos *máis molestos* sinalan os problemas coas familias, os informes automáticos (en que só hai que encher un modelo) e a burocracia (cando deben seguir

protocolos e informar sobre aspectos irrelevantes). A realización de expedientes disciplinarios cualifícase tanto de positiva, cando teñen que investigar e perseguir a verdade, como de negativa, por ser moi laboriosos.

En relación coas súas *funcións*, cren que en ocasións realizan controis innecesarios en aspectos que poderían realizar as direccións e sería máis axeitado. Dispoñen dunha idea moi clara da práctica da función directiva, pero o tempo escasea no caso da supervisión da práctica docente. Esteban considera que a supervisión da práctica docente debería ser por especialidades (que, segundo el, só se aplican en aspectos moi puntuais de reclamacións ou de supervisión de profesorado con problemas moi concretos) e por niveis (xa que os centros difiren moito uns de outros)²⁵.

Como a última das súas funcións ten un carácter moi aberto (*“Calquera outras que lles sexan atribuídas polas Administracións Educativas, dentro do ámbito das súas competencias”*, art. 151, LOE), a Consellería pode requirir dos inspectores para recompilar información en cuestións variadas. Gustaríalles participar dunha maneira máis directa e ter máis responsabilidades nos procesos de avaliación.

O desenvolvemento das funcións ten certas marxes e dependen mesmo do propio carácter de cada inspector, e as súas prácticas difiren entre uns e outros. Segundo Andrés Rubia (2014) cada inspector ten un modo diferente de entender as súas funcións (tanto

²⁵ Como vimos no marco teórico, esta especialización reflíctese a nivel lexislativo. O art. 24 do Decreto 99/2004 establece que en cada Servizo Provincial de Inspección Educativa se constituirán áreas específicas de traballo estruturais e áreas específicas de traballo curriculares. “As áreas específicas de traballo estruturais organízanse nos campos da avaliación, o control administrativo, a organización escolar, a planificación dos recursos e a escolarización” (art. 24, Dec. 99/2004) e “normalización lingüística” (art. 10, orde do 13/12/2004). “As áreas específicas de traballo curriculares teñen por obxecto organizar a intervención da Inspección Educativa, de acordo coas áreas e materias que integran os currículos do sistema educativo” (art. 24, Dec. 99/2004), é dicir, en “educación preescolar, infantil e primaria, lingua galega, lingua, humanidades, linguas estranxeiras e ensinanzas de idiomas, matemáticas, ciencias, tecnoloxía e formación profesional, educación física e deportes, educación artística, pedagogía e psicoloxía” (art. 10 da orde do 13/12/2004). Así mesmo, “todos os inspectores de Educación estarán adscritos, cando menos, a unha área específica de traballo estrutural e a unha área específica de traballo curricular, en función da súa especialidade, da súa experiencia profesional, da súa formación específica, así como das necesidades de funcionamento da Inspección Educativa” (art. 24, Dec. 99/2004).

por formación como por experiencia) polo que a pegada persoal ten bastante relevancia, de aí que os criterios de aplicación son dispares e o que un pode dar por bo para outro pode ser insuficiente.

No desenvolvemento das súas funcións, realmente non teñen poder de decisión, eles encárganse de realizar informes nos que a última palabra é do xefe territorial ou da Secretaría Xeral.

En canto ás *influencias* durante a época escolar, a *familia* apoiaba a escolarización pero non tiña unha implicación directa nas tarefas escolares (non adoitaban axudarlles con elas, só no caso de Xacobe e en situacións concretas). Na época universitaria, valoraban positivamente a realización destes estudos, pero, ao abandonar o domicilio familiar, as influencias familiares practicamente desaparecen, producíndose certo distanciamento e ocupando máis relevancia o grupo de iguais.

O *profesorado* exerceu un modelo tanto positivo como negativo. No caso de Carmen si que destaca o papel dunha profesora que lle ensinou moi ben a realización do cálculo e das operacións, e outra que lle recomendou estudar matemáticas, loando as súas capacidades, pero tamén tivo malos profesores. O profesorado de Esteban do Seminario, que eran sacerdotes, trataban de que el tamén continuase a vía relixiosa. Xacobe non é ata a facultade cando nomea un profesor como referente.

Na época escolar, as relacións cos *compañeiros* foron boas, con pequenas rifas, como é habitual, e aos que se lles consultaban dúbidas sobre as tarefas. Na facultade, convertéronse en compañeiros de intereses e de estudo (no caso de Carmen), para Esteban foron un gran apoio (ao estar en Madrid) e para Xacobe o seu principal axente de socialización.

Con respecto ás influencias no acceso á inspección, cómpre destacar que Xacobe e Esteban foron alentados por outros inspectores cos que tiñan contacto.

Actualmente, as *relacións* como inspectores son, fundamentalmente coas direccións, realizando asesoramento e tratando de resolver problemas de claustro ou coas familias. Carmen salienta que é común que o profesorado lles recrimine aos directores

que “*son la administración*”(C2, 25), aspecto que desde o seu punto de vista non é certo porque “*la administración somos todos*” (C2, 25). Aínda que todos sexamos Administración, non todos se identifican con ela e mesmo existe unha crenza en que se pensa que os inspectores están unidos á Administración (con maiúsculas) pola súa proximidade aos altos cargos de responsabilidade, como resalta Andrés Rubia (2014).

A relación co profesorado é puntual. Co alumnado relaciónanse pouco, teñen máis ben interacción coas familias (coas que destacaron tanto boas como malas experiencias). Reprochan que as familias acudan á inspección con temas que se deberían tratar primeiro nos centros.

No que se refire á *equipaxe*, durante a época escolar utilizaban recursos materiais como os mapas, globo terráqueo e as regretas (vivida nese momento por Xacobe como innovación) pero non dispoñían de ningún recurso tecnolóxico na escola (a excepción do proxector de diapositivas). Os primeiros contacto cos ordenadores foron na facultade, pero estas experiencias eran moi rudimentarias. No caso de Esteban só consistiu en ver o ordenador que había na época (ocupaba unha sala enteira e nas aulas aínda non se utilizaba). Durante os anos de Carmen na facultade, comezaban a desenvolverse as aulas de informática, pero había moi poucos ordenadores e compartíanse entre varios compañeiros. As súas experiencias coa tecnoloxía comezaron no fogar porque seu pai o utilizaba para o seu traballo. Xacobe si que aprendeu a desenvolverse nas tecnoloxías que había no momento na facultade.

Hoxe en día, os tres utilizan frecuentemente o móbil e o ordenador para o seu traballo como inspectores, cos que se manexan sen dificultades. O uso da aplicación *Whatsapp* está moi estendida no eido laboral. Tamén teñen perfil en redes como *Facebook* e *Twitter* pero de uso persoal, non para temas de traballo. Consideran as tecnoloxías como imprescindibles para estar actualizados e básicas e esenciais como fonte de información e no proceso de *aprendizaxe autónoma*.

Polo que respecta á *confrontación entre as ideas previas e a realidade* en relación ó que se atoparon na inspección, expresan que as súas expectativas se cumpriron cara aos centros educativos, de axuda aos equipos directivos, pero non cara os seus superiores.

Cren que se debería aproveitar máis o corpo técnico da inspección no asesoramento ós responsables máximos da administración educativa e esperaban ter maior capacidade de decisión. Senten resignación con respecto a ser considerados como “un funcionario máis”. Por outra banda, esperaban ter que facer menos burocracia.

De acordo con Castán (2018), dispoñer dun corpo de inspectores e non o aproveitar para realizar informes rigorosos sobre a calidade do sistema educativo, propicia que moitos dos existentes hoxe en día sexan só unha amalgama de datos estatísticos, importantes e interesantes sen dúbida, pero faltos de alma (cómpre non esquecer que os inspectores están en contacto permanentemente cos centros e poden ter unha imaxe máis próxima da realidade que acontece neles que os seus superiores).

Para *superar os retos* que lles formulaban na época escolar, a estratexia fundamental era seguir as indicacións dos profesores e esforzarse por entender as cousas. Como docentes manifestaron diversas preocupacións: como motivar o alumando, fomentar o gusto pola materia, avaliar de forma xusta e ser conscientes do rendemento e o nivel que pode dar un alumno. Un dos problemas que formularon foi a falta dunha figura de referencia (un compañeiro que funcionase verdadeiramente como titor). Aprenderon a medida que se ía desenvolvendo o seu traballo, a través da experiencia e rectificando cando se equivocaban. Nos seus inicios como profesores detectaron carencias en pedagogía e didáctica, cuxa formación mediante o CAP fora escasa. A nivel de desenvolvemento profesional Carmen non sufriu dificultades relativas a ser muller, pero si que considera que influíu en que tardase máis tempo en gañar a confianza dos centros. Tamén resalta o exceso de responsabilidades a nivel familiar.

Ao preparase para *acceder á inspección*, Xacobe e Carmen fixérono pola súa conta, Esteban preparou os temas en equipo e despois dedicouse a chapalos. Os tres difiren con respecto a idoneidade ou non do proceso selectivo. Carmen, aínda que non desbota a posibilidade de cambiar o modo de acceso fai unha valoración positiva del; Xacobe amósase indiferente, xustificando que é similar a calquera oposición de inspección no sector público, e para Esteban o sistema de acceso está totalmente desfasado.

Ao *comezar na inspección* atopábanse bastante perdidos e con moitas dúbidas. Como é de supoñer, manifestan presentar maiores dificultades e descoñecemento significativo acerca dos centros en que non tiñan experiencia en comparación con aqueles en que si que tiñan. A estratexia de aprendizaxe principal seguiu sendo aprender a través da experiencia e dos erros. Carmen, en concreto, sentía moita responsabilidade e tiña preocupación por desenvolver ben as funcións. Atopáronse cunha rutina de traballo moito máis en solitario que nos centros educativos, aínda así apoiáronse nos compañeiros e no xefe de inspección, aos que acudían para pedir axuda. Resaltan a importancia de se parar e analizar en que momento do ano teñen que realizar cada tarefa, para poder organizarse. Para desenvolver ben o seu traballo cómpre coñecer ben a normativa e o directorio telefónico (ambos pódense atopar en internet) e tamén é vital ter sido director.

Aos inspectores que acaban de aprobar a oposición impárteselles unha *formación inicial* en forma de xornadas. Xacobe ten unha boa experiencia con esta formación. Para Esteban debe ampliarse e abranguer distintos ámbitos como a organización e o funcionamento dos centros, a calidade, avaliación ou atención á diversidade que se deberían completar cun período de observación de profesionais. Porén, Carmen cre que aprender observando a xente non é moi operativo neste caso.

A *formación formal* no ámbito da inspección non existe. Respecto á *formación non formal*, a Consellería organiza unhas xornadas trimestrais e tamén existen congresos e xornadas organizados por distintas asociacións de inspectores a nivel español (ADIDE-federación ou USIE). Aínda así, Xacobe cre que a oferta de formación formal e non formal non cobre as necesidades formativas dun inspector. A *aprendizaxe informal* é continua e cobran relevancia as relacións cos compañeiros.

Os inspectores e inspectoras reciben formación cando se implanta algún plan ou programa novo. En concreto, demandan máis formación relacionada con aspectos xurídicos e en avaliación de centros a partir de sistemas de calidade. Tamén unha formación específica en igualdade.

Polo que nos relatan, non tiveron formación específica para realizar informes, por exemplo. Camacho (2014) insiste en que os informes sexan claros, concisos e concretos e con conclusións inequívocas porque ese informe pode rematar nun xulgado, e o avogado

da parte contraria pode entender o informe doutro xeito (razóns que sinalaba Xacobe: “*se nós fallamos nun informe hai que ter en conta que a Consellería vese abocada a un contencioso administrativo, a un xuízo*” -X3, 36) polo que tamén recomenda que os informes delimiten situacións, suxeitos e obxectos contrastables.

Na valoración xeral da formación expresan ideas opostas: Xacobe e Carmen consideran que a formación debe ser máis específica é acorde coas necesidades. Xacobe cre que a Administración se debería comprometer cunha formación de calidade porque no caso da inspección ten moitas carencias. Di que lle brindan a posibilidade de solicitar formación, de feito demandan información nas reunións, pero nos casos en que a requiriu foi desestimada. Tamén se queixa de que a inspección está allea a proxectos de formación internacionais. Por outra banda, Esteban considera que, aínda que a formación que recibe como inspector pode ser mellorable, valora que o aspecto formativo está ben cuberto (facendo referencia ás xornadas trimestrais de formación, a congresos e cursos).

A propósito das dificultades detectadas nos directores, sinalan as seguintes: descoñecemento da normativa, inmovilismo, falta de actualización e de experiencia, problemas nas relacións no centro, de liderado de proxectos e de non ser guía das accións que se deben desenvolver nos centros. Ao profesorado tamén lle recomenda coñecer a normativa. Isto é moi amplo: saber cales son as túas obrigas e dereitos, o decreto de currículo da etapa e das materias correspondentes, a orde de avaliación... Tamén significa estar ao tanto dos documentos propios do centro e estar involucrado nos proxectos en que participa. Incide en que os profesores sexan cautelosos na realización da programación e na avaliación porque moitas veces hai reclamacións que prosperan ao diferir os aspectos recollidos nesta dos que se están realizando. Esteban cre que un dos problemas da formación de docentes é a falta de esixencia respecto a constatar as aprendizaxes adquiridas e o seu traslado á práctica cotiá..

Como *aprendizaxes valiosas* dentro da súa traxectoria, Carmen destaca a súa facilidade nas relacións persoais, debido á amplitude da súa familia. A súa boa expresión escrita pode derivar do hábito lector que desenvolveu desde unha idade temperá. Da facultade extraeu ser autónoma e conseguir entender ela soa as cousas. Tamén lle serviu

para aprender a resolver problemas e fomentar a capacidade de sintetizar, habilidades necesarias para o seu día a día como inspectora.

Xacobe aprendeu a organizar o traballo na etapa de secundaria. Destaca a súa facilidade para o uso das tecnoloxías debido á aprendizaxe iniciada na facultade. A súa familia tamén contribuíu a que adquirise aprendizaxes valiosas: destaca a educación en valores da súa avoa e o gusto pola literatura e a historia do seu pai.

A Esteban valéronlle de moito as recomendacións da súa familia canto ao traballo e ao esforzo, e no Seminario inculcáronlle a constancia e a disciplina.

Como *puntos fortes* no seu desenvolvemento profesional como inspectores, Carmen destaca o coñecemento da normativa o que lle proporciona confianza e seguridade. De si mesmo, Xacobe di que é bo nas relacións persoais e exercendo o liderado. Así mesmo, Xacobe e Esteban coinciden ó destacar o asesoramento ás direccións e a resolución de problemas.

As *motivacións* para exercer como docentes son variadas: a posibilidade de traballar nunha carreira en que puidese medrar profesionalmente, como unha saída profesional e como unha maneira de exercer a súa vocación de axudar aos demais. O acceso á inspección, Carmen sempre o tivo en mente, no caso de Xacobe xurdiu como necesidade dun cambio, animado tamén pola oportunidade de promoción profesional e polo incentivo económico. O afán para se formar provén do desexo de non se estancar, de non baixar o nivel, de estar actualizados, de mellorar a súa capacidade de se enfrontar aos problemas e do gusto pola aprendizaxe.

A *futuros inspectores*, recomendaríanlles que concibisen a inspección como unha axuda e como un apoio aos centros. Tamén deberían coñecer moi ben a normativa, ser capaces de establecer boas relacións coa comunidade educativa, ter tranquilidade e capacidade de organización e espírito de grupo.

CAPÍTULO VII



Resultados derivados da
aproximación cuantitativa

Capítulo VII. RESULTADOS DERIVADOS DA APROXIMACIÓN CUANTITATIVA

INTRODUCCIÓN.....	433
7.1. CARACTERÍSTICAS DA MOSTRA.....	434
7.2. COMO XESTIONAN O SEU PROCESO DE APRENDIZAXE PROFESIONAL OS INSPECTORES E AS INSPECTORAS DE EDUCACIÓN?.....	436
7.2.1. AUTOXESTIÓN.....	437
7.2.2. DESEXO DE APRENDER.....	438
7.2.3. AUTOCONTROL.....	439
7.3. QUE MOTIVACIÓN OS GUÍAN PARA SEGUIR FORMÁNDOSE?	440
7.3.1. MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA.....	441
7.3.4. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA.....	443
7.4. QUE OPINIÓN TEÑEN SOBRE DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS COA SÚA FORMACIÓN?	444
7.5. CALES SON AS SÚAS NECESIDADES FORMATIVAS EN RELACIÓN CO DESENVOLVEMENTO DAS SÚAS FUNCIÓNS?	446
7.5.1. SUPERVISIÓN, CONTROL E AVALIACIÓN.....	446
7.5.2. ASESORAMENTO.....	448
7.6. QUE TIPO DE ACTIVIDADES REALIZAN OS/AS INSPECTORES/AS PARA MELLORAR O SEU DESEMPEÑO LABORAL? CON QUE FRECUENCIA, EN QUE HORARIO E MODALIDADE?.....	450
7.6.1. FRECUENCIA DE REALIZACIÓN E ACTIVIDADES.....	450
7.6.2. FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES FORMATIVAS EN FUNCIÓN DA ENTIDADE ORGANIZADORA	454
7.6.3. HORARIO DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES FORMATIVAS.....	455
7.6.4. REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES FORMATIVAS SEGUNDO A CANLE.....	456
7.7. QUE RECURSOS UTILIZAN PARA A SÚA APRENDIZAXE E NO SEU DESEMPEÑO PROFESIONAL?	457
7.7.1. ACCESO, BUSCA E XESTIÓN DA INFORMACIÓN.....	458
7.7.2. CREACIÓN E EDICIÓN DE CONTIDO.....	459
7.7.3. INTERACCIÓN E COMUNICACIÓN.....	460
7.8. CONTRIBÚEN AS INTERACCIÓN CON OUTRAS PERSOAS Á MELLORA DA SÚA PRAXE COMO INSPECTORES E INSPECTORAS?	462

7.8.1. INTERACCIÓN FORMALIS	463
7.8.2. INTERACCIÓN INFORMALIS	464
RECAPITULANDO.....	465

Introdución

Neste capítulo amósanse os resultados obtidos tras a análise do cuestionario realizado mediante o software estatístico SPSS 27.0, cuxo obxectivo principal foi examinar a configuración dos elementos das EdA previamente identificados na poboación de inspectores e inspectoras de Galicia, a través do estudo cualitativo implementado.

Comezarase dedicándolle un espazo á recompilación das características da mostra antes de pasar á presentación dos resultados, en que trataremos de darlles resposta ás preguntas de investigación estipuladas para esta fase, que foron as seguintes:

- Como xestionan o seu proceso de aprendizaxe profesional os inspectores e as inspectoras de Educación?
- Que motivacións os guían para seguir formándose?
- Que opinión teñen en relación cos diversos aspectos relacionados coa súa formación?
- Cales son as súas necesidades formativas en relación co desenvolvemento das súas funcións?
- Que tipo de actividades realizan os/as inspectores/as para mellorar o seu desempeño laboral? Con que frecuencia, en que horario e modalidade?
- Que recursos utilizan para a súa aprendizaxe e no seu desempeño profesional?
- Contribúen as interaccións con outras persoas para a mellora da súa praxe como inspectores?

Logo de realizar unha análise descritiva en que se comprobou que os datos se situaban dentro dos parámetros da normalidade, analizáronse os indicadores de tendencia central (media), indicadores de dispersión (mínimo, máximo, desviación típica) e indicadores de distribución (asimetría e curtose) (Anexo 6).

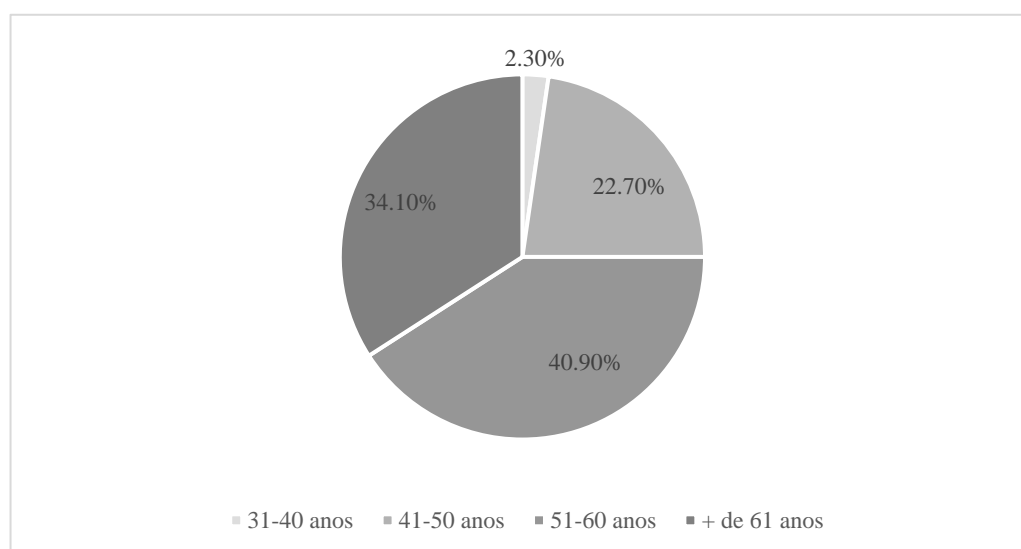
7.1. Características da mostra

A mostra analizada abrangueu a corenta e catro inspectores e inspectoras de Galicia, dunha poboación total de setenta e unha persoas no momento en que se levou a cabo o estudo (a distribución por provincias pódese ver no punto 1.4.1). Falamos, por tanto, dunha porcentaxe do 62% da poboación total.

En canto ao sexo, o 25% das persoas que responderon este cuestionario foron mulleres e o 75% homes. En relación coas idades ($\bar{X} = 57,27$; $DT = 8,39$), o 2,30% dos participantes ten entre 31 e 40 anos; o 22,7% entre 41 e 50 anos; o 40,9% entre 51 e 60 e o 34,1% máis de 61 anos, como se reflicte na Figura 16.

Figura 16

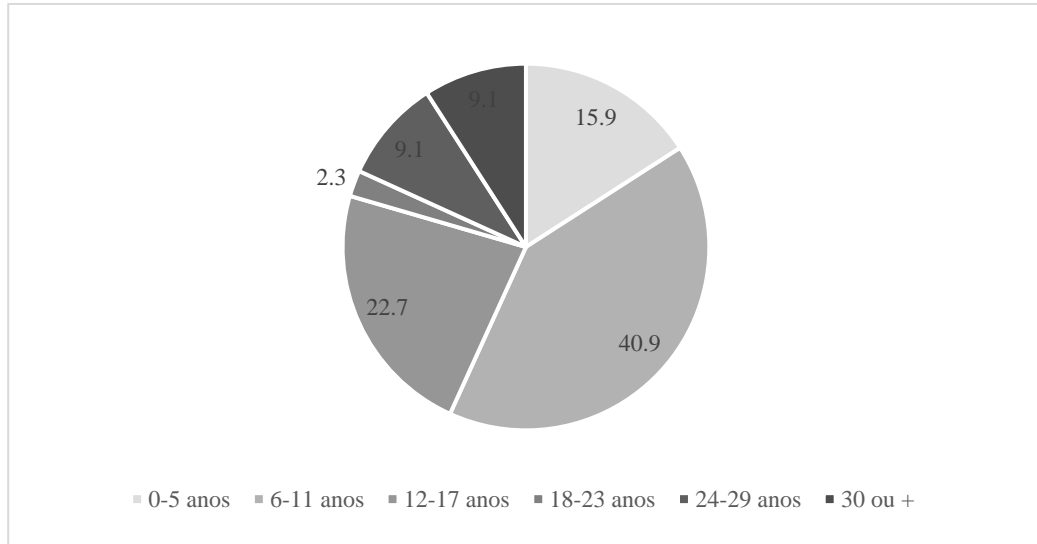
Idades dos participantes no cuestionario



No tocante aos anos de experiencia como inspectores ($\bar{X} = 13,43$; $DT = 9,96$), un 15,9% conta cunha experiencia de entre 0 e 5 anos; un 40,9% tena de entre 6 e 11; un 22,7% de entre 12 e 17; un 2,3% de entre 18 e 23 anos; un 9,1% de entre 24 e 29 e un 9,1% conta con máis de 30 anos de experiencia, como se reflicte na Figura 17.

Figura 17

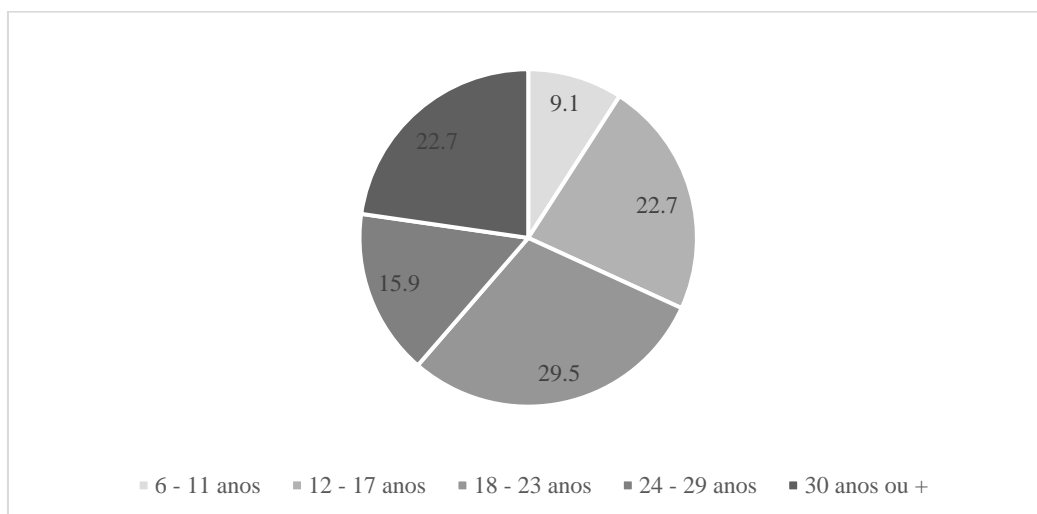
Anos de experiencia como inspectores/as



En relación cos anos de experiencia como docentes ($\bar{X} = 23,32$; $DT = 10,56$); un 9,1% dispón dunha experiencia de entre 6 e 11 anos; un 22,7% de entre 12 e 17 anos; un 29,5% de entre 18 e 23 anos; un 15,9% de entre 24 e 29 anos e un 22,7% conta cunha experiencia de 30 anos ou máis, como se reflicte na Figura 18.

Figura 18

Anos de experiencia como docentes



No tocante aos estudos, a distribución por áreas de coñecemento corresponde ás seguintes porcentaxes: Artes e Humanidades: 20%, Ciencias: 6%, Ciencias Sociais e Xurídicas: 10%, Ciencias da Saúde: 6%, e Enxeñería e Arquitectura: 2%.

O 27,3% das persoas entrevistadas realizou un mestrado (un 2,1% en Artes e Humanidades e un 25% en Ciencias Sociais e Xurídicas) e o 34,1% o doutoramento (un 13,5% en Artes e Humanidades, un 2,3% en Ciencias, un 15,9% en Ciencias Sociais e Xurídicas e un 2,3% en Ciencias da Saúde).

Canto á etapa educativa en que exerceron a docencia, só un 4,5% o fixo en infantil; o 36,4% en primaria; o 79,5% en educación secundaria, bacharelato e formación profesional, e un 13,6% na universidade. Ademais, unha das persoas entrevistadas impartiu formación regrada á adultos.

7.2. Como xestionan o seu proceso de aprendizaxe profesional os inspectores e as inspectoras de Educación?

Coa primeira escala, que forma parte da dimensión persoal das Ecoloxías de Aprendizaxe, pretendeuse medir, en primeiro termo, a disposición cara á aprendizaxe autodirixida das persoas entrevistadas. A aprendizaxe autodirixida pode definirse como a cantidade de responsabilidade que o aprendiz acepta para a súa propio aprendizaxe.

Agrupamos as variables observadas e xeramos tres variables construídas (autocontrol, desexo de aprender e autoxestión), seguindo as categorías establecidas por Fischer et al. (2001). Os estatísticos descritivos correspondentes expóñense no Cadro 6:

Cadro 6

Estatísticos descritivos das variables construídas do bloque I

Variables construídas	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtose	Alfa de Cronbach
Autoxestión	44	3,30	5,00	4,24	0,47	0,04	-1,10	$\alpha = ,87$
Desexo de aprender	44	3,30	5,0	4,41	0,41	-0,80	0,40	$\alpha = ,75$
Autocontrol	44	3,33	5,00	4,43	0,47	-0,25	-0,98	$\alpha = ,78$

Como podemos ver, nas tres subescalas as medias son moi próximas: autoxestión ($\bar{X} = 4,24$; DT = 0,47), desexo de aprender ($\bar{X} = 4,41$; DT = 0,41) e autocontrol ($\bar{X} = 4,43$;

DT = 0,47). Aínda que destacamos que a puntuación media máis elevada representa ao autocontrol, entendido este como a capacidade que posúe un mesmo para regular os comportamentos que iniben ou provocan a disposición para a aprendizaxe. De seguido, topamos o desexo de aprender que se interpreta como os pensamentos e anhelos que incentivan ao aprendiz. E, finalmente, a autoxestión dos participantes, considerada a habilidade de organización e de utilización de ferramentas en relación coa aprendizaxe que arroxa a media máis baixa de forma comparativa ás outras dúas dimensións, pero igualmente elevada. Nos seguintes apartados afondamos en maior medida en cada unha das dimensións da aprendizaxe autodirixida, facendo un análise pormenorizado dos *ítems* que as compoñen.

7.2.1. Autoxestión

A subescala “Autoxestión” abrangueu os ítems do 1 ao 10 dentro do bloque I, como reflectimos no Cadro 7:

Cadro 7

Ítems subescala “Autoxestión”

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtose
1. Xestiono ben o meu tempo	44	3,00	5,00	4,30	0,55	0,03	-0,50
2. Son disciplinado/a	44	3,00	5,00	4,50	0,63	-0,88	-0,19
3. Son organizado/a	44	3,00	5,00	4,41	0,62	-0,55	-0,55
4. Márcome prazos estritos	44	2,00	5,00	3,70	0,93	-0,27	-0,69
5. Son metódico/a	44	3,00	5,00	4,23	0,74	-0,40	-1,06
6. Son sistemático/a na miña aprendizaxe	44	2,00	5,00	4,05	0,75	-0,43	-0,02
7. Defino prioridades nas miñas tarefas	44	3,00	5,00	4,32	0,67	-0,48	-0,71
8. Pódeseme confiar a dirección da miña propia aprendizaxe	44	3,00	5,00	4,39	0,58	-0,28	-0,70
9. Prefiro organizar eu mesmo/a a miña propia aprendizaxe	44	3,00	5,00	4,27	0,70	-0,43	-0,82
10. Confío na miña habilidade para descubrir información	44	3,00	5,00	4,25	0,65	-0,30	-0,64

Todos os ítems superan a media de 4 (rango 1-5), a excepción do ítem “Márcome prazos estritos”. Con isto, podemos dicir que os inspectores e as inspectoras galegas xulgan que a súa autoxestión da aprendizaxe é moi boa. É dicir, considéranse disciplinados (ítem 2: $\bar{X}=4,50$; $DT=0,63$), organizados (ítem 3: $\bar{X}=4,41$; $DT=0,62$), metódicos (ítem 5: $\bar{X}=4,23$; $DT=0,74$) e sistemáticos na súa aprendizaxe (ítem 6: $\bar{X}=4,05$; $DT=0,75$). Perciben que son capaces de xestionar ben o seu tempo (ítem 1: $\bar{X}=4,30$; $DT=0,55$), definindo prioridades nas súas tarefas (ítem 6: $\bar{X}=4,05$; $DT=0,75$) e marcándose prazos estritos (ítem 4: $\bar{X}=3,70$; $DT=0,93$), aínda que pode existir unha pequena flexibilidade. Así mesmo, confían e vense capaces de dirixir a súa propia aprendizaxe (ítem 8: $\bar{X}=4,39$; $DT=0,58$ e ítem 10: $\bar{X}=4,25$; $DT=0,65$), e mesmo o prefiren (ítem 9: $\bar{X}=4,27$; $DT=0,70$).

Aínda que non existen diferenzas moi significativas nas súas medias, posto que todas se atopan arredor do 4, sinalamos o ítem 2 “Son disciplinado/a” ($\bar{X}=4,50$; $DT=0,63$) por ser o que obtivo maior puntuación e o ítem 4 “Márcome prazos estritos” ($\bar{X}=3,70$; $DT=0,93$) que obtivo a menor puntuación.

7.2.2. Desexo de aprender

A subescala de “Desexo de aprender” abrangueu os ítems do 11 ao 17 dentro do bloque I, os que se expoñen no Cadro 8:

Cadro 8

Ítems da subescala “Desexo de aprender”

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtose
11. Quero aprender nova información	44	3,00	5,00	4,50	0,63	-0,88	-0,19
12. Gústame aprender nova información	44	3,00	5,00	4,57	0,59	-1,00	0,08
13. Sinto a necesidade de aprender	44	3,00	5,00	4,45	0,66	-0,83	-0,36
14. Gústame os retos	44	2,00	5,00	4,45	0,73	-1,34	1,73
15. Gústame avaliar o que fago	44	3,00	5,00	4,02	0,66	-0,02	-0,62
16. Aprendo dos meus erros	44	3,00	5,00	4,40	0,62	-0,55	-0,55
17. Cando se me presenta un problema que non podo resolver, pido axuda	44	3,00	5,00	4,50	0,66	-1,00	-0,11

Nesta subescala a media de todos os ítems supera o 4 ($\bar{X} > 4$). As persoas entrevistadas amosan interese e gozan aprendendo nova información (ítem 11: $\bar{X}=4,50$; $DT=0,63$ e ítem 12: $\bar{X}=4,57$; $DT=0,59$), senten a necesidade de aprender (ítem 13: $\bar{X}=4,45$; $DT=0,66$) e gustan dos retos (ítem 14: $\bar{X}=4,45$; $DT=0,73$). Tamén gozan avaliando o que fan (ítem 15: $\bar{X}=4,02$; $DT=0,66$) e consideran que aprenden dos seus erros (ítem 16: $\bar{X}=4,40$; $DT=0,62$). Porén, cando se atopan cun problema que non son capaces de resolver, requiren de axuda (ítem 17: $\bar{X}=4,50$; $DT=0,66$).

Como acabamos de observar, as puntuacións medias desta subescala son moi próximas e elevadas. Destacamos coa media máis baixa o ítem 15 “Gústame avaliar o que fago” ($\bar{X}=4,02$; $DT=0,66$) e coa media máis alta, incluso de toda a escala, o ítem 12 “Gústame aprender nova información” ($\bar{X}=4,57$; $DT=0,59$).

7.2.3. Autocontrol

A subescala de “Autocontrol” abrangueu os ítems do 18 ao 20 dentro do bloque I, que reflectimos no Cadro 9:

Cadro 9

Ítems subescala “Autocontrol”

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtose
18. Teño un nivel de autoesixencia alto	44	3,00	5,00	4,41	0,58	-0,37	-0,70
19. Podo obter información por min mesmo/a	44	3,00	5,00	4,50	0,55	-0,44	-0,95
20. Teño gran confianza nas miñas capacidades	44	3,00	5,00	4,39	0,58	-0,28	-0,71

Ao igual que nas anteriores, nesta subescala a media de todos os ítems supera o 4. Os inspectores e as inspectoras teñen un nivel de autoesixencia alto (ítem 18: $\bar{X}=4,41$; $DT=0,58$), consideran que poden obter información por si mesmos (ítem 19: $\bar{X}=4,50$; $DT=0,55$) e teñen gran confianza nas súas capacidades (ítem 20: $\bar{X}=4,39$; $DT=0,58$).

Desde un enfoque comparativo, o ítem con máis puntuación atribúeselle ao ítem “Podo obter información por min mesmo/a” ($\bar{X}=4,50$; $DT=0,55$) e o ítem coa menor puntuación foi “Teño gran confianza nas miñas capacidades” ($\bar{X}=4,39$; $DT=0,58$).

7.3. Que motivacións os guían para seguir formándose?

Coa segunda escala, que forma parte da dimensión persoal das Ecoloxías de Aprendizaxe, pretendeuse medir as motivacións dos enquisados/as para continuar formándose. Os datos recollidos analizáronse para determinar as propiedades psicométricas da escala. En primeiro lugar, efectuouse unha análise factorial exploratoria da escala polo método da extracción dos compoñentes principais e o método de rotación Varimax con normalización Kaiser, con base no cal se extraeron dous factores. Tanto o valor da medida de adecuación da mostraxe de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que é de 0,6, como a proba de esfericidade de Bartlett, cuxo nivel de significación é de $p < ,01$, proporcionan respaldo estatístico á oportunidade de realizar esta factorización.

Na análise final desbotamos o ítem 9 do cuestionario orixinal, por presentar pesos factoriais con cargas moi similares en ambos os factores. A varianza explicada por estes dous factores extraídos a partir dos ítems que finalmente integraron a escala alcanza o 55,72% do total. No Cadro 10 especificamos os pesos factoriais de ambos os factores.

Cadro 10

Estrutura factorial da escala de motivación

Ítems da escala de motivación	Pesos factoriais dos ítems do factor 1	Pesos factoriais dos ítems do factor 2
Ítem 1		0,87
Ítem 2		0,70
Ítem 3		0,73
Ítem 4	0,69	
Ítem 5	0,67	
Ítem 6	0,75	
Ítem 7	0,79	
Ítem 8	0,75	
Ítem 10		0,67
Varianza explicada (%)	31,12	24,60
Varianza total (%)	55,7	

O primeiro factor ($\alpha = ,72$) agrupou os ítems 1, 2, 3 e 10; e o segundo factor ($\alpha = ,78$) agrupou os ítems 4, 5, 6, 7 e 8. O primeiro factor, Motivación extrínseca, agrupou 4 ítems relacionados con factores externos ao propio individuo como conseguir os requisitos para obter un incentivo económico, puntos no concurso de traslados (co obxectivo de cambiar a sede de traballo) ou a opinión doutras persoas con respecto ao desempeño laboral. Pola contra, o segundo factor, Motivación intrínseca, aglutinou 5 ítems que representan concepcións e obxectivos que o propio individuo ten sobre o seu traballo (por exemplo: ser mellor profesionalmente).

No Cadro 11 reflíctense os estatísticos descritivos deste bloque.

Cadro 11

Estatísticos descritivos do bloque II: motivacións

Variables construídas	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtose	Alfa de Cronbach
Motivación extrínseca	44	1,00	4,80	2,22	0,81	0,67	1,38	$\alpha = ,72$
Motivación intrínseca	44	3,25	5,0	4,30	0,50	-0,08	-1,11	$\alpha = ,78$

De maneira xeral, observamos que a motivación dos inspectores e inspectoras ten un carácter fundamentalmente intrínseco ($\bar{X} = 4,30$; $DT = 0,5$), presentando a motivación extrínseca, ao mesmo tempo, un índice moderadamente baixo ($\bar{X} = 2,22$; $DT = 0,81$). Chama especialmente a atención a proximidade dos valores mínimo e máximo atribuídos á Motivación intrínseca, encontrándose entre o 3,25 e o 5,0.

7.3.1. Motivación extrínseca

A subescala da “Motivación extrínseca” abrangueu os ítems do 4 ao 8 dentro do bloque II, os cales especificamos no Cadro 12:

Cadro 12*Ítems da subescala “Motivación extrínseca”*

Ítems	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtose
4. Obter puntos para o concurso de traslados	1,00	5,00	1,32	0,74	3,37	14,06
5. Conseguir un novo sexenio	1,00	5,00	1,55	0,93	1,97	4,02
6. Ser mellor que os demais no meu traballo	1,00	5,00	2,09	1,18	0,71	-0,67
7. Conseguir que os meus compañeiros me consideren un/unha gran profesional	1,00	5,00	2,73	1,25	-0,06	-0,97
8. Conseguir que nos centros me consideren un/unha gran inspector/a	1,00	5,00	3,43	1,35	-0,67	-0,67

Como podemos observar, os intereses dos inspectores e inspectoras por “Obter puntos para o concurso de traslados” ($\bar{X} = 1,32$; $DT = 0,74$) e por “Conseguir un novo sexenio” ($\bar{X} = 1,55$; $DT = 0,93$) reflicten uns índices baixos. Cremos que a motivación dos inspectores/as neste senso é case inexistente porque tras contar cunha ampla experiencia como docentes ($\bar{X} = 23,32$; $DT = 10,56$) e como inspectores ($\bar{X} = 13,43$; $DT = 9,96$) (como vimos no punto 7.1.) quizais xa dispoñen dos cinco sexenios posibles ou da formación necesaria para obtelos (para cada un son necesarias 100 horas). Por outra parte, cremos que obter puntos para o concurso de traslados tampouco ten unha influencia determinante na súa motivación porque ao contar con tantos anos de experiencia é probable que xa conseguisen situarse na cidade que desexaban, ou é un aspecto ao que non lle atribúen moita relevancia, ou xa o contemplaban ao accederen á inspección.

Con puntuacións un pouco máis altas estarían os ítems “Ser mellor que os demais no meu traballo” ($\bar{X} = 2,09$; $DT = 1,18$) e “Conseguir que os meus compañeiros me consideren un/unha gran profesional” ($\bar{X} = 2,73$; $DT = 1,25$). O ítem coa puntuación máis elevada corresponde a “Conseguir que nos centros me consideren un/unha gran inspector/a” ($\bar{X} = 3,43$; $DT = 1,35$). Estes resultados manifestan que os inspectores/as valoran máis a percepción que teñen sobre eles nos centros educativos que o colectivo de inspectores o que pertencen. Parece, polo tanto, que se centran en maior medida en cumprir as expectativas da dirección dos centros, profesorado, familias e alumnado, que en que os compañeiros/as do seu mesmo grupo profesional teñan unha boa imaxe deles.

7.3.4. Motivación intrínseca

A subescala da “Motivación intrínseca” abrangueu os ítems 1, 2, 3 e 10 dentro do bloque II, os cales especificamos no Cadro 13:

Cadro 13

Ítems da subescala “Motivación intrínseca”

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtose
1. Ser mellor profesionalmente	44	3,00	5,00	4,32	0,64	-0,39	-0,62
2. Estar actualizado/a	44	4,00	5,00	4,59	0,50	-0,38	-1,94
3. Prepararme para innovar no desempeño da miña profesión	44	2,00	5,00	4,00	0,81	-0,56	0,06
10. Sentirme máis satisfeito/a co meu traballo	44	3,00	5,00	4,30	0,73	-0,53	-0,94

A nivel xeral, podemos observar como as puntuacións medias nestes ítems son bastante superiores aos agrupados na subescala anterior (motivación extrínseca). Deste xeito, a media dos ítems dentro da subescala “Motivación intrínseca” iguala ou supera o catro, considerando esta puntuación como bastante alta. Isto amosa que o motor para a realización de formación provén de razóns propias do individuo como “Estar actualizado/a” ($\bar{X} = 4,59$; $DT = 0,50$), “Ser mellor profesionalmente” ($\bar{X} = 4,32$; $DT = 0,64$), “Sentirme máis satisfeito/a co meu traballo” ($\bar{X} = 4,3$; $DT = 0,73$) e “Prepararme para innovar no desempeño da miña profesión” ($\bar{X} = 4,00$; $DT = 0,81$). Como vemos, os factores cunha puntuación media máis alta “Estar actualizado/a” e “Ser mellor profesionalmente” son accións que redundan directamente na súa práctica profesional. O feito de que estes índices sexan altos denota unha gran preocupación polo desempeño da súa labor e o énfase por mellorar e formarse continuamente, situando estas accións por riba da propia satisfacción cara o seu traballo. Aínda que a puntuación media de “Prepararme para innovar no desempeño da miña profesión”, tamén supera o 4, cremos que é comparativamente inferior ó resto de reactivos porque, posiblemente, os inspectores/as igual non posúen ou coñecen tantas ferramentas ou estratexias para poder xerar innovación directamente no seu traballo (en comparación, por exemplo, co colectivo docente).

7.4. Que opinión teñen sobre diversos aspectos relacionados coa súa formación?

Para poder responder esta pregunta de investigación, deseñouse a escala do bloque III, que aglutinou ítems de diversa natureza co fin de coñecermos cales eran as concepcións dos inspectores e as inspectoras sobre aspectos tales como a oferta formativa ou o uso das TIC e das redes sociais. No Cadro 14 preséntanse os estatísticos descritivos correspondentes.

Cadro 14

Estatísticos descritivos dos ítems do bloque III: concepcións

Ítems	N	Mín.	Máx.	Media	DT	Asim.	Curt.
1. Teño carencias na miña formación inicial	44	1,00	5,00	3,07	1,15	-0,14	-0,86
2. A mellor formación é a que se imparte nas institucións de formación formal	44	1,00	5,00	2,68	1,07	0,33	-0,15
3. Aprendo máis a partir da miña experiencia vital que cos cursos organizados polas institucións	44	2,00	5,00	3,70	0,93	-0,09	-0,87
4. É necesaria unha actualización da oferta formativa que proporcionan as institucións formais relativas á Inspección	44	3,00	5,00	4,27	0,73	-0,48	-0,94
5. É necesaria unha actualización da oferta formativa que proporcionan as institucións non formais relativas á Inspección	44	2,00	5,00	3,91	0,88	-0,03	-1,30
6. Observar os meus compañeiros paréceme a mellor forma de aprender	44	1,00	5,00	3,25	1,01	-0,53	-0,06
7. O uso das TIC é fundamental para a miña formación	44	1,00	5,00	4,16	0,94	-1,21	1,72
8. Os/as inspectores/as deben facer un esforzo de actualización para aproveitar as posibilidades das TIC	44	3,00	5,00	4,25	0,72	-0,42	-0,94
9. É importante realizar actividades formativas específicas sobre o uso das TIC	44	3,00	5,00	4,20	0,70	-0,31	-0,88
10. As redes sociais son fundamentais na miña formación	44	1,00	5,00	2,30	1,17	0,47	-0,59

De nos fixar nas puntuacións medias, podemos dicir que os inspectores e as inspectoras consideran que teñen algunhas carencias na súa formación inicial, pois a puntuación media arroxada no ítem 1 é moderadamente alta (ítem 1: $\bar{X} = 3,07$; $DT = 1,15$). Tamén sinalan que cómpre unha actualización da oferta formativa da Inspección, tanto no ámbito formal (ítem 4: $\bar{X} = 4,27$; $DT = 0,73$) como non formal (ítem 5: $\bar{X} = 3,91$; $DT = 0,88$), reflectindo ambos ítems puntuacións altas. Así mesmo, non se manifestan de acordo coa afirmación de que “A mellor formación é a que se imparte nas institucións de formación formal” (ítem 2: $\bar{X} = 2,68$; $DT = 1,07$) cuxa puntuación media é moderadamente baixa. Para mellorar a súa aprendizaxe valoran a importancia da súa experiencia vital (ítem 3: $\bar{X} = 3,70$; $DT = 0,93$) e a observación dos/as compañeiros/as (ítem 6: $\bar{X} = 3,25$; $DT = 1,01$).

As percepcións que teñen sobre a formación existente tanto a nivel formal (ítems 2 e 4) como non formal (ítem 5) indican a necesidade que expresa o propio colectivo de reformular e re-deseñar a oferta formativa da inspección en ambos escenarios. Tamén, o feito de que os índices dos ítems relacionados coa formación informal (ítem 3 e 6) sexan moderadamente altos, pode sinalar que as carencias na formación inicial se poden ir subsanando co desempeño da labor diaria es as múltiples aprendizaxes que se derivan do día a día na traxectoria vital.

Os ítems vinculados co uso e formación en torno ás TIC (ítems 7, 8 e 9) obtiveron unha puntuación media superior a 4. É dicir, os/as inspectores/as cren que as TIC son fundamentais para a súa formación (ítem 7: $\bar{X} = 4,16$; $DT = 0,94$), que é importante realizar actividades formativas específicas sobre o uso das TIC (ítem 9: $\bar{X} = 4,20$; $DT = 0,70$) e que cómpre faceren un esforzo de actualización para aproveitar posibilidades das TIC (ítem 8: $\bar{X} = 4,25$; $DT = 0,72$). Este último ítem foi o que obtivo a puntuación máis alta en toda a batería de preguntas co que se deduce que os propios inspectores/as son conscientes de que deben poñer empeño para poder descubrir e utilizar todas as oportunidades de aprendizaxe que brindan as tecnoloxías. Por último, o ítem 10, relacionado coas redes sociais (“As redes sociais son fundamentais na miña formación”), recibiu unha puntuación moderadamente baixa ($\bar{X} = 2,30$; $DT = 1,17$). Deste resultado podería inferirse que o interese do colectivo en formarse apoiándose nestas ferramentas dixitais é discreto. É posible que a formación a través das redes sociais sexan un medio de aprendizaxe moi explotado por outros colectivos, como por exemplo o docente, que a través de redes sociais (como *Instagram* ou *Facebook*) tecen relacións e interaccións profesionais, comparten recursos ou

explicacións de áreas de interese como a programación didáctica e que podería ser un modelo a imitar polos inspectores/as.

7.5. Cales son as súas necesidades formativas en relación co desenvolvemento das súas funcións?

No bloque IV tratamos de indagar sobre as necesidades formativas dos inspectores e as inspectoras baseándonos na lexislación actual, enriquecida grazas á información recollida na parte cualitativa.

Agrupamos as dezasete variables observadas en dúas variables construídas: necesidades formativas en torno á supervisión, control e avaliación ($\alpha = ,88$), que se configurou a partir dos once primeiros ítems ; e necesidades formativas relativas ao asesoramento ($\alpha = ,79$), que abrangueu os ítems do 12 ao 17, polo outro. No Cadro 15 recóllense os estatísticos descritivos destas variables.

Cadro 15

Estatísticos descritivos das variables construídas do bloque IV

Variables	N	Mín.	Máx.	Media	DT	Asim.	Curt.	Alfa de Cronbach
Supervisión, control e avaliación	44	1,82	5,00	3,68	0,68	-0,66	0,36	$\alpha = ,88$
Asesoramento	44	1,67	5,00	3,79	0,71	0,83	-1,11	$\alpha = ,79$

Como observamos, os valores de ambas variables construídas son moderadamente altos e moi próximos: Supervisión, control e avaliación ($\bar{X} = 3,68$; $DT = 0,68$) e Asesoramento ($\bar{X} = 3,79$; $DT = 0,71$). Sendo esta segunda dimensión a que mostra un valor medio máis elevado.

7.5.1. Supervisión, control e avaliación

O control configúrase como un proceso de verificación de que a realidade coincide coa normativa e lévase a cabo mediante a supervisión dos documentos, persoas, instalacións, etc. implicadas. Destas dúas accións (control e supervisión) deriva a avaliación

que consiste en facer unha valoración dos datos recollidos para orientar a realización de cambios se fora necesario.

A dimensión de “Necesidades formativas vinculadas á supervisión, control e avaliación” abrangueu os ítems do 1 ao 11 dentro do bloque IV, os cales especificamos no Cadro 16.

Cadro 16

Ítems da dimensión “Supervisión, control e avaliación”, media e desviación típica

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtose
1. Supervisión do funcionamento organizativo dos centros educativos	44	2,00	5,00	3,66	0,99	-,32	-,85
2. Supervisión do funcionamento pedagóxico dos centros educativos	44	1,00	5,00	3,95	1,01	-1,04	,77
3. Planificación e realización das visitas aos centros	44	1,00	5,00	3,25	0,97	0,11	-,30
4. Supervisión da práctica docente	44	1,00	5,00	3,91	1,01	-1,24	1,74
5. Supervisión da función directiva	44	1,00	5,00	3,70	1,00	-0,67	,06
6. Supervisión dos plans de igualdade	44	1,00	5,00	3,50	0,93	-0,64	,96
7. Supervisión de proxectos de innovación	44	2,00	5,00	4,00	0,72	-0,40	,25
8. Velar polo cumprimento das leis e os regulamentos nos centros educativos	44	1,00	5,00	3,52	1,11	-0,43	-,44
9. Actualización en lexislación educativa	44	1,00	5,00	3,66	1,18	-0,71	-,17
10. Actualización en lexislación da Administración	44	1,00	5,00	3,50	1,15	-0,43	-,33
11. Avaliación do sistema educativo e dos elementos que o integran	44	1,00	5,00	3,82	0,92	-0,93	1,11

En relación con estes tres aspectos, detectáronse necesidades formativas en todas as tarefas sinaladas, cuxas medias oscilan entre 3 e 4 puntos e se consideran moderadamente

altas. Como a acción na que se sinalan máis necesidades formativas e cunha puntuación media que roza o 4 atópase “Supervisión de proxectos de innovación” (ítem 7: $\bar{X} = 4,00$; $DT = 0,72$), seguido de “Supervisión do funcionamento pedagóxico dos centros educativos” (ítem 2: $\bar{X} = 3,95$; $DT = 1,01$) e de “Supervisión da práctica docente” (ítem 4: $\bar{X} = 3,91$; $DT = 1,01$). Con puntuacións medias un pouco inferiores sitúanse os ítems “Avaliación do sistema educativo e dos elementos que o integran” (ítem 11: $\bar{X} = 3,82$; $DT = 0,92$) e “Supervisión da función directiva” (ítem 5: $\bar{X} = 3,70$; $DT = 1,00$). Por debaixo e cunha puntuación media coincidente atópanse os ítems “Supervisión do funcionamento organizativo dos centros educativos” (ítem 1: $\bar{X} = 3,66$; $DT = 0,99$) e “Actualización en lexislación educativa” (ítem 9: $\bar{X} = 3,66$; $DT = 1,18$). Cunha puntuación inferior estaría “Velar polo cumprimento das leis e os regulamentos nos centros educativos” (ítem 8: $\bar{X} = 3,52$; $DT = 1,11$) seguido de “Supervisión dos plans de igualdade” (ítem 6: $\bar{X} = 3,50$; $DT = 0,93$) e “Actualización en lexislación da Administración” (ítem 10: $\bar{X} = 3,50$; $DT = 1,15$). Por último sitúase o ítem “Planificación e realización das visitas aos centros” (ítem 3: $\bar{X} = 3,25$; $DT = 0,97$).

Como vimos de ver, o ítem “Supervisión de proxectos de innovación” (ítem 7: $\bar{X} = 4,00$; $DT = 0,72$) foi o que acadou maior puntuación media, polo que se trataría da acción profesional na que se advirten máis necesidades.

Pola contra, o ítem que rexistra unha menor puntuación media fai referencia á planificación e realización das visitas aos centros (ítem 3). O feito de que teña esta puntuación pode deberse a que se trata dunha tarefa con longa traxectoria, atribuída aos inspectores desde os inicios da súa existencia, polo que é esperable que as necesidades formativas sexan menores.

7.5.2. Asesoramento

O asesoramento por parte da inspección concíbese como a axuda que se lle brinda aos membros da comunidade educativa ante un problema. A función de información está moi relacionada coa de asesoramento ao producirse a comunicación e intercambio coas persoas que o precisan.

A dimensión de “Asesoramento e información” abrangueu os ítems do 12 ao 17 dentro do bloque IV especificanse no Cadro 17.

Cadro 17

Ítems da dimensión “Asesoramento e información”

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtose
12. Asesoramento aos distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas	44	1,00	5,00	3,78	1,14	-0,82	-0,04
13. Colaborar na mellora continua dos equipos directivos e o resto do profesorado	44	1,00	5,00	4,20	0,93	-1,52	2,75
14. Asesoramento ao profesorado sobre a elaboración da programación didáctica	44	2,00	5,00	3,95	0,81	-0,48	-0,06
15. Orientar os equipos directivos nas medidas que propicien a convivencia	44	1,00	5,00	4,05	0,96	-0,91	0,80
16. Favorecer a participación da comunidade educativa	44	1,00	5,00	3,75	0,94	-0,51	0,32
17. Realización de informes	44	1,00	5,00	3,00	1,22	0,08	-0,86

Os inspectores e as inspectoras manifestan ter carencias formativas en todas as tarefas incluídas nesta dimensión, en particular no tocante a “Colaborar na mellora continua de equipos directivos e resto de profesorado” (ítem 13: $\bar{X}=4,20$; $DT=0,93$), ítem coa puntuación media máis alta. Quizais a puntuación media que se lle atribúe á detección de necesidades formativas nesta actividade tamén se vexa influenciada por atribuírlle gran importancia. Pola contra, a “Realización de informes”(ítem 17: $\bar{X}=3,00$; $DT=1,22$) é aquela en que se senten máis competentes, posiblemente por ser unha acción máis cotiá, entendendo que moitas das súas actuacións requiren ser documentadas mediante un informe. Con puntuacións medias moi próximas ao 4 e, por tanto, moderadamente altas están “Orientar os equipos directivos nas medidas que propicien a convivencia” (ítem 13: $\bar{X}=4,05$; $DT=0,96$) e o “Asesoramento ao profesorado sobre a elaboración da programación didáctica” (ítem 12: $\bar{X}=3,95$; $DT=0,81$). Cunha puntuación un pouco inferior colócanse os ítems “Asesoramento aos distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus

dereitos e no cumprimento das súas obrigas” (ítem 12: $\bar{X}=3,78$; $DT=1,14$) e “Favorecer a participación da comunidade educativa (ítem 16: $\bar{X}=3,75$; $DT=0,94$).

7.6. Que tipo de actividades realizan os/as inspectores/as para mellorar o seu desempeño laboral? Con que frecuencia, en que horario e modalidade?

O bloque V está conformado por catro escalas que miden a frecuencia de realización de actividades formativas en función da súa tipoloxía, da entidade organizadora, da canle e do horario.

7.6.1. Frecuencia de realización e actividades

No Cadro 18 preséntanse os estatísticos descritivos da primeira subescala tocante ao bloque V, que incluíu unha batería de diversas actividades. Requiriuse que os inspectores e as inspectoras indicasen a frecuencia con que as levaban a cabo, co obxectivo de desenvolver mellor o seu labor. O 1 correspondeu a “Nada” e o 5 a “Moito”.

Cadro 18

Estatísticos descritivos da frecuencia de realización de actividades en función da súa tipoloxía

Ítems	N	Mín.	Máx.	Media	DT	Asim.	Curt.
1. Participación en cursos presenciais	44	2,00	5,00	3,84	0,89	-0,30	-0,62
2. Participación en cursos virtuais	44	1,00	5,00	3,32	1,05	0,07	-0,19
3. Participación en congresos/conferencias/xornadas/debates presenciais	44	2,00	5,00	3,48	1,00	0,21	-0,99
4. Participación en congresos/conferencias/xornadas/debates virtuais	44	1,00	5,00	2,75	1,08	0,76	0,10
5. Participación en webinaris	44	1,00	5,00	1,70	0,85	1,57	3,77
6. Realización de MOOC	44	1,00	3,00	1,45	0,76	1,32	0,11
7. Participación en reunións formais con compañeiros/as da Inspección	44	1,00	5,00	3,84	1,16	-0,99	0,11

8. Participación en charlas informais con compañeiros/as da Inspección	44	1,00	5,00	3,77	1,31	-0,86	-0,34
9. Participación en proxectos de innovación	44	1,00	5,00	2,52	1,17	0,49	-0,50
10. Realización de estadias noutros países	44	1,00	3,00	1,28	0,57	2,45	4,95
11. Impartición de docencia ou cursos de formación	44	1,00	5,00	3,00	1,45	-0,05	-1,28
12. Elaboración de materiais ou recursos de apoio ao exercicio profesional	44	1,00	5,00	2,41	1,32	0,72	-0,53
13. Realización de investigacións educativas	44	1,00	5,00	1,98	1,36	1,22	0,16
14. Publicación de estudos ou informes de temática educativa	44	1,00	5,00	1,93	1,35	1,31	0,36
15. Consulta de libros impresos (manuais, enciclopedias, textos...)	44	1,00	5,00	3,73	0,95	-0,44	0,20
16. Consulta de libros dixitais	44	2,00	5,00	3,36	1,16	0,16	-1,44
17. Consulta de publicacións periódicas académicas impresas	44	1,00	5,00	3,30	1,21	-0,11	-1,20
18. Consulta de publicacións periódicas académicas dixitais	44	2,00	5,00	3,34	1,18	0,09	-1,53
19. Busca de información na Rede	44	3,00	5,00	4,55	0,70	-1,25	0,25
20. Reflexión persoal sobre a experiencia diaria	44	2,00	5,00	4,32	0,74	-0,96	0,83
21. Realización de experiencias de ocio (viaxes, hobbies...)	44	1,00	5,00	2,77	1,18	0,20	-0,96
22. Visitas a museos ou exposicións	44	1,00	5,00	3,09	1,14	-0,38	-0,70
23. Consulta de medios de comunicación de masas (TV, periódicos)	44	1,00	5,00	3,50	1,11	-0,27	-0,90

Tras efectuar a análise dos resultados, observamos que as actividades máis realizadas polos inspectores e as inspectoras son a busca de información na Rede (ítem 19: $\bar{X} = 4,55$; DT = 0,73) e a reflexión persoal sobre a experiencia diaria (ítem 20: $\bar{X} = 4,32$; DT = 0,70). As actividades que efectúan en gran medida son: a participación en cursos, tanto presenciais (ítem 1: $\bar{X} = 3,84$; DT = 0,89) como virtuais (ítem 2: $\bar{X} = 3,32$; DT = 1,05); a participación en congresos/conferencias/xornadas/debates presenciais (ítem 3: $\bar{X} = 3,48$; DT = 1,00); a impartición de docencia ou cursos de formación (ítem 11: $\bar{X} = 3,00$; DT = 1,45); a consulta de libros e publicacións periódicas tanto impresos (ítem 15: $\bar{X} = 3,73$; DT = 0,95; e ítem 17: $\bar{X} = 3,30$; DT = 1,21) como dixitais (ítem 16: $\bar{X} = 3,36$; DT = 1,16; e ítem 18: $\bar{X} = 3,34$; DT = 1,18). Outras das actividades que realizan a miúdo é a participación en reunións con compañeiros da Inspección, cunha ínfima diferenza entre a frecuencia das reunións formais (ítem 7: $\bar{X} = 3,84$; DT = 1,16) e das informais (ítem 8: $\bar{X} =$

3,77; DT = 1,31). Con puntuacións medias superiores a 3 tamén destacan as visitas a museos ou exposicións (ítem 22: $\bar{X} = 3,09$; DT = 1,14), ademais da consulta de medios de comunicación de masas (ítem 23: $\bar{X} = 3,50$; DT = 1,11).

As actividades con puntuacións inferiores a 3, e por tanto menos levadas a cabo que as anteriores, son as seguintes: participación en congresos, conferencias, xornadas e debates virtuais (ítem 4: $\bar{X} = 2,75$; DT = 1,08); participación en proxectos de innovación (ítem 9: $\bar{X} = 2,52$; DT = 1,17); elaboración de materiais ou recursos de apoio ao exercicio profesional (ítem 12: $\bar{X} = 2,41$; DT = 1,32); e realización de experiencias de ocio (ítem 21: $\bar{X} = 2,77$; DT = 1,18)

Por último, as actividades cunha media inferior a 2 foron a participación en webinarios (ítem 5: $\bar{X} = 1,70$; DT = 0,85), a realización de MOOC (ítem 6: $\bar{X} = 1,45$; DT = 0,76); a realización de estadias noutros países (ítem 10: $\bar{X} = 1,23$; DT = 0,57); a realización de investigacións educativas (ítem 13: $\bar{X} = 1,98$; DT = 1,36); e a publicación de estudos ou informes de temática educativa (ítem 14: $\bar{X} = 1,93$; DT = 1,35).

Como acabamos de mostrar, o ítem que presenta o índice máis alto e cunha puntuación moi próxima ao máximo (5) foi a busca de información na Rede (ítem 19: $\bar{X} = 4,55$; DT = 0,73). É un feito innegable que, grazas ós recursos dixitais e internet, o acceso á información de forma inmediata e dende calquera lugar é hoxe en día unha acción moi usual por parte dos individuos.

Resulta moi interesante que o segundo ítem máis valorado sexa a “Reflexión persoal sobre a experiencia diaria” (ítem 20: $\bar{X} = 4,32$; DT = 0,70). Este aspecto pode denotar unha gran capacidade de autocrítica, de autoanálise e de interese por mellorar continuamente.

Por outra banda, chama a atención a diferenza entre a participación en congresos/conferencias/xornadas/debates presenciais (ítem 3: $\bar{X} = 3,48$; DT = 1,00) cunha puntuación moderadamente alta, e virtuais (ítem 4: $\bar{X} = 2,75$; DT = 1,08) cunha puntuación moderadamente baixa. En cambio, na realización de cursos presenciais (ítem 1: $\bar{X} = 3,84$; DT = 0,89) e virtuais (ítem 2: $\bar{X} = 3,32$; DT = 1,05) non se aprecian diferencias tan significativas. O mesmo acontece entre a consulta de libros e publicacións periódicas tanto impresos (ítem 15: $\bar{X} = 3,73$; DT = 0,95; e ítem 17: $\bar{X} = 3,30$; DT = 1,21) como dixitais (ítem 16: $\bar{X} = 3,36$; DT = 1,16; e ítem 18: $\bar{X} = 3,34$; DT = 1,18). En síntese, no caso dos

cursos, consulta de libros e publicacións periódicas, a frecuencia de realización depende do recurso en si, independentemente de se a modalidade ou canle elixida é presencial/virtual ou impresa/dixital.

Os inspectores/as participantes no estudo tamén consideran que as relacións cos seus iguais inflúen na súa aprendizaxe, atopando apenas diferenza se as interaccións son no ámbito formal ou no informal (ítem 7: $\bar{X} = 3,84$; DT = 1,16 e ítem 8: $\bar{X} = 3,77$; DT = 1,31). Concretamente, o influxo das interaccións é un aspecto no que afondamos no punto 7.8 desta tese de doutoramento.

Tamén observamos que as visitas a museos ou exposicións (ítem 22: $\bar{X} = 3,09$; DT = 1,14) contribúen á aprendizaxe dos inspectores/as, así como a consulta de medios de comunicación de masas (ítem 23: $\bar{X} = 3,50$; DT = 1,11) e a realización de experiencias de ocio (ítem 21: $\bar{X} = 2,77$; DT = 1,18). Quixemos agrupar estas tres actividades para falar delas como un conxunto por seren as que, a priori, parecen estar menos relacionadas co mundo académico ou co traballo de inspección e máis con accións que se desenvolven no tempo libre. Neste senso, os resultados amosan puntuacións medias e moderadamente altas, polo que, ponse de manifesto que os participantes son conscientes de que a súa propia aprendizaxe profesional excede os límites dos escenarios formais, e que a serendipidade do día a día ten unha valiosa influencia no seu desempeño como inspectores.

A realización de estadías noutros países (ítem 10: $\bar{X} = 1,23$; DT = 0,57) presenta unha puntuación media moderadamente baixa. Neste caso, cremos que a realización desta actividade con pouca frecuencia ten a súa orixe na falta de oferta ou no reto que podería supor de cara á concilia familiar. Na mesma liña, a participación en proxectos de innovación (ítem 9: $\bar{X} = 2,52$; DT = 1,17), é relativamente baixa a causa de que os inspectores/as supervisan ditos proxectos máis non son os responsables directos da súa implementación.

A elaboración de materiais ou recursos de apoio ao exercicio profesional (ítem 12: $\bar{X} = 2,41$; DT = 1,32) tamén presentaron puntuacións medias moderadamente baixas.

Como exemplos de elaboración de materiais ou recursos de apoio ao exercicio profesional poderíamos falar de recompilacións de normativa, elaboracións de modelos de informes ou de cadros sinópticos para recoller procesos necesarios para o desempeño do seu labor (como as visitas aos centros). Mais este non é un aspecto moi explotado polo colectivo da inspección e, no caso de que se animaren á creación de materiais ou recursos,

parece que non é moi habitual que o difundan, transfiran ou compartan para que outros colegas profesionais podan acceder a eles.

Tamén no tocante ás actividades menos realizadas, cunha puntuación baixa, atópanse a realización de investigacións educativas (ítem 13: $\bar{X} = 1,98$; $DT = 1,36$) e a publicación de estudos ou informes de temática educativa (ítem 14: $\bar{X} = 1,93$; $DT = 1,35$). Estes resultados resultan sorprendentes dada a natureza do traballo dos inspectores. É dicir, nas súas actividades diarias recompilan moitos datos de varios centros educativos polo que, formalizar estas tarefas en estudos de investigación podería ser doado, ao teren un acceso privilexiado á recollida e sistematización da información.

Outras actividades con escasa acollida e con índices baixos de realización foron a participación en webinarios (ítem 5: $\bar{X} = 1,70$; $DT = 0,85$) e a realización de MOOC (ítem 6: $\bar{X} = 1,45$; $DT = 0,76$). Baseándonos en que ambos formatos (webinarios e MOOC) se destinan a un público amplo con contidos xerais, quizais son pouco adaptables ás necesidades particulares do colectivo dos inspectores/as e isto redunda nunha falta de oferta. Outra das razóns que poden estar detrás destes resultados é o potencial descoñecemento do colectivo sobre a utilidade destes recursos de formación.

7.6.2. Frecuencia de realización de actividades formativas en función da entidade organizadora

No Cadro 19 preséntanse os estatísticos descritivos dos ítems da segunda subescala do bloque V. Con eles tratouse de indagar cal era a frecuencia de realización de actividades en función da entidade organizadora.

Cadro 19

Estatísticos descriptivos da frecuencia de realización de actividades en función da entidade organizadora

Ítems	N	Mín.	Máx.	\bar{X}	DT	Asim.	Curt.
1. Actividades organizadas pola Administración educativa	44	2,00	5,00	4,05	0,86	-0,55	-0,39
2. Actividades de formación ofrecidas por asociacións de inspectores de Educación	44	1,00	5,00	2,80	1,29	0,26	-1,09
3. Actividades de formación ofrecidas polo CFR ou CAFI	44	1,00	5,00	2,93	1,13	0,38	-0,95
4. Actividades de formación ofrecidas por universidades	44	1,00	5,00	2,16	1,03	0,86	0,24
5. Actividades de formación ofrecidas por outras entidades de carácter educativo	44	1,00	5,00	2,02	1,02	1,32	1,85
6. Actividades de formación ofrecidas por outras entidades de carácter non educativo	44	1,00	5,00	1,75	0,89	1,56	3,24

Como podemos observar no Cadro 19, os inspectores e as inspectoras galegas adoitan realizar actividades organizadas pola Administración educativa (ítem 1: $\bar{X} = 4,05$; DT = 0,86), seguidas das ofrecidas polo CFR ou CAFI (ítem 3: $\bar{X} = 2,93$; DT = 1,13) e polas asociacións de inspectores (ítem 2: $\bar{X} = 2,80$; DT = 1,29). Cursan menos actividades organizadas por universidades (ítem 3: $\bar{X} = 2,16$; DT = 1,03) e por outras entidades de carácter educativo (ítem 5: $\bar{X} = 2,02$; DT = 1,02) e non educativo (ítem 6: $\bar{X} = 1,75$; DT = 0,89).

7.6.3. Horario de realización de actividades formativas

No Cadro 20, que se presenta a continuación, inclúense os estatísticos descriptivos dos ítems pertencentes á terceira subescala do bloque V. Con esta escala pretendeuse coñecer o horario de realización de actividades formativas dos inspectores e as inspectoras.

Cadro 20*Estatísticos descriptivos do horario de realización de actividades formativas*

Ítems	N	Mín.	Máx.	Media	DT	Asim.	Curt.
1. Durante o curso en horario de traballo	44	1,00	5,00	3,07	1,21	-0,55	-0,96
2. Durante o curso fóra do horario de traballo, ao longo da semana	44	1,00	5,00	3,25	1,04	-0,27	-0,54
3. Durante o curso na fin de semana	44	1,00	5,00	2,59	1,21	0,61	-0,58
4. En período de vacacións	44	1,00	5,00	2,09	1,18	1,13	0,78

Como podemos observar, os inspectores e as inspectoras prefiren realizar actividades ou accións formativas durante o curso e non durante o período estival (ítem 4: $\bar{X} = 2,09$; $DT = 1,18$). Concretamente, acostuman formarse durante o curso fóra do horario de traballo, sen coincidir coa fin de semana (ítem 2: $\bar{X} = 3,25$; $DT = 1,04$ e ítem 3: $\bar{X} = 2,59$; $DT = 1,21$), e tamén en horario de traballo (ítem 1: $\bar{X} = 3,07$; $DT = 1,21$).

7.6.4. Realización de actividades formativas segundo a canle

O Cadro 21 abrangue os estatísticos descriptivos dos ítems pertencentes á cuarta subescala do bloque V. A dita subescala serviunos para analizar cal era a canle utilizada maioritariamente polos entrevistados para realizar actividades de formación, que neste caso, aínda que a súa puntuación é moderadamente baixa, foi a virtual (ítem 3: $\bar{X} = 2,82$; $DT = 0,97$). Con puntuacións tamén moderadamente baixas e inferiores estarían a modalidade semipresencial (ítem 3: $\bar{X} = 2,25$; $DT = 0,92$) e presencial (ítem 1: $\bar{X} = 2,09$; $DT = 1,16$).

Cadro 21*Estatísticos descriptivos da frecuencia das actividades formativas segundo a canle utilizada*

Ítems	N	Mín.	Máx.	Media	DT	Asim.	Curt.
1. Presencial	44	1,00	5,00	2,09	1,16	1,13	0,78
2. Semipresencial	44	1,00	4,00	2,25	0,92	0,04	-0,96
3. Virtual	44	1,00	5,00	2,82	0,97	0,54	0,05

7.7. Que recursos utilizan para a súa aprendizaxe e no seu desempeño profesional?

Para responder esta cuestión, deseñouse o bloque VI do cuestionario, cunha batería de vinte e nove ítems. Estas variables observadas aglutináronse en tres variables construídas tomando como referencia tipoloxías de ferramentas propostas por Adell e Castañeda (2010, 2013); González-Sanmamed et al. (2020) e García-Martínez e González-Sanmamed (2017), cuxa distribución foi a seguinte:

- Acceso, busca e xestión da información (ítems 5, 6, 7, 23, 24, 25 e 26) ($\alpha = ,69$).
- Creación e edición de contido (ítems 8, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21 e 29) ($\alpha = ,68$).
- Interacción e comunicación (ítems 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 22, 27 e 28) ($\alpha = ,68$).

A continuación, no Cadro 22, reflíctense os estatísticos descritivos das ditas variables construídas.

Cadro 22

Estatísticos descritivos das variables construídas do bloque VI

Variabes construídas	N	Mín.	Máx.	\bar{X}	DT	Asim.	Curt.	Alfa de Cronbach
Acceso, busca e xestión da información	44	1,00	3,86	2,25	0,68	0,29	-0,21	$\alpha = ,69$
Creación e edición de contido	44	1,22	3,44	2,38	0,51	0,07	-0,28	$\alpha = ,68$
Interacción e comunicación	44	1,62	3,69	2,39	0,47	0,61	0,22	$\alpha = ,68$

Como podemos observar, as puntuacións medias das tres variables construídas son moi próximas e moderadamente baixas: Acceso, busca e xestión da información ($\bar{X} = 2,25$; DT= 0,68); creación e edición de contido ($\bar{X} = 2,38$; DT= 0,51) e interacción e comunicación ($\bar{X} = 2,39$; DT= 0,47). A continuación, afondaremos en cada unha destas variables construídas.

7.7.1. Acceso, busca e xestión da información

A subescala “Acceso, busca e xestión da información” abrangueu os ítems 5, 6, 7, 23, 24, 25 e 26 dentro do bloque VI, cuxos descritivos se reflicten no Cadro 23.

Cadro 23

Ítems da subescala “Acceso, busca e xestión da información”

Ítems	N	Mín.	Máx.	Media	DT	Asim.	Curt.
5. Buscadores xenéricos (Google, Bing, Yahoo etc.).	44	1,00	5,00	3,82	1,42	-1,1	-0,04
6. Buscadores avanzados (Google académico etc.)	44	1,00	5,00	2,89	1,45	-0,03	-1,35
7. Consulta de blogs ou foros.	44	1,00	5,00	2,75	1,26	0,06	-0,91
23. Repositorios institucionais universitarios (Minerva, Investigo, etc.)	44	1,00	5,00	1,82	1,08	1,18	0,55
24. Ferramentas dixitais para tomar notas (Onenote, Evernote, Google Keep etc.)	44	1,00	5,00	1,61	0,97	1,83	3,18
25. Xestores dixitais de tarefas e calendarios dixitais (Trello, WunderList, Google Tasks, Google calendar, iCal etc.)	44	1,00	5,00	1,80	1,11	1,28	0,64
26. Xestión dixital de proxectos (MS Project, Basecamp, Gantt PV etc.)	44	1,00	2,00	1,07	0,25	3,55	11,09

Como se observa no Cadro 23, as ferramentas máis utilizadas polos inspectores e as inspectoras, con diferenza, foron os buscadores xenéricos (ítem 5: $\bar{X} = 3,82$; $DT = 1,42$) cunha puntuación media moderadamente alta, seguido dos buscadores avanzados (ítem 6: $\bar{X} = 2,89$; $DT = 1,45$), cunha puntuación moderadamente baixa e a consulta de blogs ou foros (ítem 7: $\bar{X} = 2,75$; $DT = 1,26$) cunha puntuación moderadamente baixa. Estes resultados coinciden con que na subescala anterior a actividade máis realizada fora a busca de información na Rede (ítem 19: $\bar{X} = 4,55$; $DT = 0,73$).

Os demais recursos incluídos nesta subescala “Repositorios institucións universitarias (Minerva, Investigo, etc.)” (ítem 23: $\bar{X} = 1,82$; $DT = 1,08$); “Ferramentas dixitais para tomar notas (Onenote, Evernote, Google Keep, etc.)” (ítem 24: $\bar{X} = 1,61$; $DT = 0,97$); “Xestores dixitais de tarefas e calendarios dixitais (Trello, WunderList, Google Tasks, Google calendar, iCal etc.)” (ítem 25: $\bar{X} = 1,80$; $DT = 1,11$) e “Xestión dixital de

proxectos (MS Project, Basecamp, Gantt PV, etc.)” (ítem 26: $\bar{X} = 1,07$; DT = 0,25) teñen puntuacións baixas ou moi baixas ao seren inferiores a 2.

7.7.2. Creación e edición de contido

A subescala “Creación e edición de contido” abrangueu os ítems 8, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21 e 29 dentro do bloque VI. Recollemos os seus análises descritivos no Cadro 24.

Cadro 24

Ítems da subescala “Creación e edición de contido”

Ítems	N	Mín.	Máx.	Media	DT	Asim.	Curt.
8. Elaboración de blogs	44	1,00	3,00	1,36	0,65	1,6	1,35
12. Videotitoriais (YouTube, Vimeo etc.)	44	1,00	5,00	2,77	1,29	0,04	-1,08
13. Ferramentas de edición de son (Podcasts, Audacity etc.)	44	1,00	4,00	1,50	0,82	1,72	2,41
15. Presentacións (PowerPoint, Keynote etc.).	44	1,00	5,00	3,14	1,36	-0,26	-1,03
16. Editores de imaxes e vídeos (Photoshop, Gimp, iMovie etc.)	44	1,00	5,00	1,61	0,84	1,83	4,79
19. Procesadores de texto (Word, LibreOffice, Write etc.)	44	1,00	5,00	4,32	0,93	-1,59	2,76
20. Follas de cálculo (Excel etc.)	44	1,00	5,00	4,07	0,97	-1,09	1,15
21. Programas para a análise de datos (SPSS, Atlas.ti etc.)	44	1,00	5,00	1,52	0,95	2,47	6,69
29. Recursos de elaboración de material multimedia (Glogster, Powtoon etc.)	44	1,00	3,00	1,16	0,43	2,81	7,92

Dentro desta subescala os recursos de maior relevancia para os participantes no estudo foron os procesadores de texto, con puntuacións altas (ítem 19: $\bar{X} = 4,32$; DT = 0,93) e as follas de cálculo (ítem 20: $\bar{X} = 4,07$; DT = 0,97). Supoñemos que os procesadores de texto son utilizados fundamentalmente na elaboración de informes, entre outros, e as follas de cálculo na recompilación de datos dos centros educativos. Outras ferramentas utilizadas son os videotitoriais (ítem 12: $\bar{X} = 2,77$; DT = 1,29) e as presentacións (ítem 15: $\bar{X} = 3,14$; DT = 1,36), ambas con puntuacións moi próximas á media.

As puntuacións medias dos demais ítems da subescala son inferiores a 2, é dicir, a elaboración de blogs (ítem 8: $\bar{X} = 1,36$; DT = 0,65), as ferramentas de edición de son

(Podcasts, Audacity etc.) (ítem 13: $\bar{X} = 1,50$; DT = 0,93), os editores de imaxes e vídeos (Photoshop, Gimp, iMovie, etc.) (ítem 16: $\bar{X} = 1,61$; DT = 0,84), os programas para a análise de datos (SPSS, Atlas.ti etc.) (ítem 21: $\bar{X} = 1,52$; DT = 0,95) e os recursos de elaboración de material multimedia (Glogster, Powtoon etc.) presentan índices baixos e, polo tanto, son recursos escasamente utilizados polos inspectores/as na súa aprendizaxe e no seu desempeño profesional. Con respecto a isto, formulámonos dúas hipóteses explicativas: ou que estas ferramentas non teñen potencial de aprendizaxe neste campo ou que a falta da súa utilización derive da fenda dixital xeracional.

7.7.3. Interacción e comunicación

A subescala “Interacción e comunicación” abrangueu os ítems 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 22, 27 e 28 dentro do bloque VI, cuxos indicadores de tendencia central, de dispersión e de distribución, se reflicten no Cadro 25.

Cadro 25

Ítems da subescala “Interacción e comunicación”, medias e desviación típica

Ítems	N	Mínimo	Máximo	\bar{X}	DT	Asimetría	Curtose
1. Redes sociais xerais (Facebook, Instagram...)	44	1,00	4,00	1,52	0,76	1,41	1,48
2. Redes profesionais (LinkedIn)	44	1,00	4,00	1,68	0,88	1,11	0,35
3. Redes de <i>microblogging</i> (Twitter etc.)	44	1,00	4,00	1,45	0,82	1,88	2,88
4. Mensaxería móbil (Whatsapp)	44	1,00	5,00	3,00	1,35	0,00	-1,03
9. Correo electrónico.	44	1,00	5,00	4,18	1,13	-1,40	1,31
10. Videoconferencia (Skype, Webex, Zoom etc.)	44	1,00	5,00	3,68	1,17	-0,42	-0,99
11. Redes centradas na imaxe (Flickr etc.)	44	1,00	3,00	1,27	0,59	2,07	3,29
14. Ferramentas para escoitar <i>podcasts</i> (SoundCloud, iVoox, Spotify etc.)	44	1,00	5,00	1,82	1,19	1,42	1,00
17. Redes centradas na información documental (Slideshare, Scribd etc.)	44	1,00	5,00	1,73	0,90	1,59	3,25

18. Redes centradas en agrupar e comentar contidos (Pinterest, Scoop.it)	44	1,00	4,00	1,55	0,85	1,53	1,61
22. Aula virtual	44	1,00	5,00	3,50	1,05	-0,51	-0,71
27. Almacenamento e intercambio de arquivos na nube (Dropbox, Drive, Box, Onedrive)	44	1,00	5,00	3,20	1,23	0,06	-1,00
28. Creación de documentos colaborativos (Google Docs etc.)	44	1,00	5,00	2,45	1,25	0,56	-0,50

Como ferramenta máis utilizada polos/as inspectores/as destacamos o correo electrónico (ítem 9: $\bar{X} = 4,18$; DT = 1,13). Outros dos recursos usados maioritariamente foron: a videoconferencia (ítem 10: $\bar{X} = 3,68$; DT = 1,35); a aula virtual (ítem 22: $\bar{X} = 3,50$; DT = 1,05), o almacenamento e intercambio de arquivos na nube virtual (ítem 22: $\bar{X} = 3,20$; DT = 1,23) e a mensaxería móbil (ítem 4: $\bar{X} = 3,00$; DT = 1,35). Cun índice moderadamente baixo atoparíase a creación de documentos colaborativos (ítem 28: $\bar{X} = 2,45$; DT = 1,25).

A puntuación media dos demais ítems presentan índices menores que dous. É dicir, as redes sociais xerais (Facebook, Instagram...) (ítem 1: $\bar{X} = 1,52$; DT = 0,76), as redes profesionais (LinkedIn) (ítem 2: $\bar{X} = 1,68$; DT = 0,88), as redes de *microblogging* (Twitter, etc.) (ítem 3: $\bar{X} = 1,45$; DT = 0,82), as redes centradas na imaxe (Flickr, etc.) (ítem 11: $\bar{X} = 1,27$; DT = 0,59), as ferramentas para escoitar podcasts (SoundCloud, iVoox, Spotify etc.) (ítem 14: $\bar{X} = 1,82$; DT = 1,19), as redes centradas na información documental (Slideshare, Scribd, etc.) (ítem 17: $\bar{X} = 1,73$; DT = 0,90) e as redes centradas en agrupar e comentar contidos (Pinterest, Scoop.it) (ítem 18: $\bar{X} = 1,55$; DT = 0,85) son recursos pouco utilizados polos inspectores e inspectoras para a súa aprendizaxe, actualización e formación.

7.8. Contribúen as interaccións con outras persoas á mellora da súa praxe como inspectores e inspectoras?

Baseándonos en que na aprendizaxe toman especial relevancia as interaccións cotiás con outras persoas (Cobo e Moravec, 2011), e en que as persoas que contribúen dalgunha maneira a fomentar a aprendizaxe conforman as EdA (González-Sanmamed, Muñoz-Carril e Santos Caamaño, 2019), no bloque VI analizamos as interaccións tanto formais como non formais arredor da figura do/a inspector/a.

No Cadro 26 reflíctense os estatísticos descritivos das dúas subescalas: interaccións formais e interaccións non formais. As interaccións formais fan referencia aos contactos e relacións que se producen nun contexto puramente profesional. Pola contra, as interaccións informais fan referencia aos contactos e relacións que se establecen nun ámbito persoal (como con familiares e amigos), polo que o seu carácter é máis distendido que nas interaccións formais. Nesta categoría tamén se recollen relacións que aínda que poden xurdir no ámbito profesional, mediante un contacto continuado poden superar esas barreiras, como é no caso dos compañeiros da inspección.

Como podemos ver, as medias das puntuacións obtidas en ambas tipoloxías de interaccións atópanse moi próximas ($\bar{X} = 3,52$ e $DT = 0,63$ no caso das interaccións formais; e $\bar{X} = 3,22$; $DT = 0,68$ no caso das informais), polo que non existen diferenzas esencialmente significativas entre elas. Aínda así, parece que as interaccións xeradas na esfera profesional son percibidas como máis favorables cas derivadas da esfera informal de cara á mellora do desempeño dos inspectores e inspectoras.

Cadro 26

Estatísticos descritivos das subescalas do bloque VI

Variables construídas	N	Mín.	Máx.	\bar{X}	DT	Asim.	Curt.
Interaccións formais	44	2,14	4,71	3,52	0,63	0,02	-0,65
Interaccións non formais	44	1,33	4,44	3,22	0,68	-0,54	-0,24

7.8.1. Interaccións formais

No Cadro 27 reflíctense as medias e a desviación típica da subescala “Interaccións formais”:

Cadro 27

Ítems subescala “Interaccións formais”, medias e desviación típica

Ítems	N	Mín.	Máx.	Media	DT	Asim.	Curt.
1. Directores/as dos centros	44	2,00	5,00	4,14	0,82	-0,79	0,30
2. Profesores/as	44	2,00	5,00	3,84	0,89	-0,09	-0,98
3. Compañeiros/as inspectores/as	44	2,00	5,00	4,18	0,99	-0,98	-0,16
4. Responsable da sede da Inspección	44	1,00	5,00	3,64	1,28	-0,60	-0,76
5. Xefe/a territorial	44	1,00	5,00	2,98	1,19	-0,13	-0,83
6. Alumnado	44	1,00	5,00	2,86	0,93	,028	-0,11
7. Familias do alumnado	44	1,00	5,00	3,02	0,95	-0,39	-0,35

Segundo os/as inspectores/as participantes a interacción formal que máis contribúe a mellorar a súa actividade é o contacto cos/coas compañeiros/as inspectores/as (ítem 3: $\bar{X} = 4,18$; DT = 0,99) e cos/coas directores/as dos centros (ítem 1: $\bar{X} = 4,14$; DT = 0,82), ambos con puntuacións altas. Outras interaccións con relevancia e con puntuacións medias moderadamente altas teñen lugar co profesorado (ítem 2: $\bar{X} = 3,84$; DT = 0,89) e coa persoa responsable da sede da Inspección (ítem 4: $\bar{X} = 3,64$; DT = 1,28). Con puntuacións medias inferiores atoparíanse as relacións coas familias do alumnado (ítem 7: $\bar{X} = 3,02$; DT = 0,95), co xefe ou coa xefa territorial (ítem 5: $\bar{X} = 2,98$; DT = 1,19) e co alumnado (ítem 6: $\bar{X} = 2,86$; DT = 0,93).

7.8.2. Interaccións informais

No Cadro 28 reflíctense as medias e a desviación típica da subescala “Interaccións formais”.

Cadro 28

Ítems da subescala “Interaccións informais”, medias e desviación típica

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asim.	Curt.
1. Familiares	44	1,00	5,00	2,77	1,12	-0,15	-0,63
2. Amigos/as	44	1,00	5,00	2,50	1,21	0,25	-0,97
3. Directores/as dos centros	44	1,00	5,00	4,16	0,91	-1,48	2,81
4. Profesores/as	44	1,00	5,00	3,86	0,95	-0,89	0,84
5. Compañeiros/as inspectores/as	44	1,00	5,00	4,23	0,89	-1,53	3,25
6. Responsable da sede da Inspección	44	1,00	5,00	3,57	1,28	-0,64	-0,64
7. Xefe/a territorial	44	1,00	5,00	2,93	1,23	-0,26	-0,99
8. Alumnado	44	1,00	5,00	2,41	1,09	0,47	-0,19
9. Familias do alumnado	44	1,00	5,00	2,52	1,19	0,51	-0,61

Como podemos observar, a interacción informal que máis contribúe a mellorar a praxe dos inspectores e as inspectoras é a relación cos seus iguais (ítem 5: $\bar{X} = 4,23$; $DT = 0,89$) e cos/coas directores/as dos centros (ítem 3: $\bar{X} = 4,16$; $DT = 0,91$). A relación co profesorado (ítem 4: $\bar{X} = 3,86$; $DT = 0,95$) e coa persoa responsable da sede da Inspección (ítem 6: $\bar{X} = 3,57$; $DT = 1,28$) tamén serían destacables. Por último, con puntuacións medias inferiores a 3 temos as relacións co xefe ou coa xefa territorial (ítem 7: $\bar{X} = 2,93$; $DT = 1,23$), coa familia (ítem 1: $\bar{X} = 2,77$; $DT = 1,12$), coas familias do alumnado (ítem 9: $\bar{X} = 2,52$; $DT = 1,19$), coas amizades (ítem 2: $\bar{X} = 2,50$; $DT = 1,21$) e co alumnado (ítem 8: $\bar{X} = 2,41$; $DT = 1,09$).

Recapitulando

Neste capítulo tratamos de plasmar os resultados derivados da aproximación cuantitativa. Na Figura 19, sintetizamos as escalas e subescalas (e variables construídas, de ser o caso) que abrangueu o cuestionario, de acordo coas dimensións ecolóxicas (intrínseca e experiencial).

Figura 19

Resumo da estrutura do cuestionario

Variables sociodemográficas		
Dimensión intrínseca das EdA	Bloque I: aprendizaxe autodirixida	Autoxestión
		Desexo de aprender
		Autocontrol
	Bloque II: motivacións	Extrínsecas
		Intrínsecas
	Bloque III: concepcións	
	Bloque IV: necesidades de formación	Supervisión, control e avaliación
Asesoramento		
Dimensión experiencial das EdA	Bloque V: actividades	Frecuencia en función da tipoloxía
		Frecuencia en función da entidade organizadora
		Frecuencia en función da canle
		Frecuencia segundo o horario temporal
	Bloque VI: recursos	Acceso, busca e xestión da información

		Creación e edición de contido
		Interacción e comunicación
	Bloque VII: interaccións	Formais
		Informais

En definitiva, os inspectores e as inspectoras galegas cualifican a súa autoxestión da aprendizaxe como boa ou moi boa, cun nivel de esixencia propia alto. Tamén é un colectivo ao que lle gusta aprender, afrontar novos retos e que aprende dos seus erros. A súa motivación intrínseca (e dentro dela o desexo de estar actualizado/a) é máis potente que a extrínseca. Nesta última, atribúenlle máis importancia á visión que poidan ter os centros sobre a súa figura, que á opinión dos/as compañeiros/as.

Os inspectores e as inspectoras consideran que teñen carencias na súa formación inicial e que cómpre unha actualización da oferta formativa da Inspección (tanto formal como non formal). Para mellorar a súa aprendizaxe valoran a importancia da súa experiencia vital e a observación dos/as compañeiros/as, ademais das TIC, pero non as redes sociais.

Acerca da detección de necesidades formativas, xulgan ter as carencias máis salientables na colaboración na mellora continua de equipos directivos e o resto do profesorado, na orientación aos equipos directivos nas medidas que propicien a convivencia e na supervisión de proxectos de innovación.

En relación coas actividades máis realizadas co obxectivo de desenvolver mellor o seu papel como inspector/a, destacan a busca de información na Rede e a reflexión persoal sobre a experiencia diaria. Outras actividades que levan a cabo en gran medida son: a participación en cursos, tanto presenciais como virtuais; a participación en congresos/conferencias/xornadas/debates presenciais; a consulta de libros e publicacións periódicas tanto impresas como dixitais e as reunións con compañeiros da inspección (formais e informais).

Así mesmo, os inspectores e inspectoras adoitan realizar actividades organizadas pola Administración educativa, ás cales seguen as ofrecidas polo CFR ou CAFI e polas asociacións de inspectores. A canle máis utilizada é a virtual e as actividades son efectuadas maioritariamente durante o curso.

Os recursos para a súa aprendizaxe dividíronse nas categorías sinaladas: acceso, busca e xestión da información; creación e edición de contido e interacción e comunicación. Dentro delas a interacción e comunicación é a máis utilizada pero supera ás demais por pouca puntuación media. Na primeira categoría as ferramentas máis empregadas foron os buscadores xenéricos, os buscadores avanzados e a consulta de blogs ou foros; na segunda, os procesadores de texto, as follas de cálculo, os vídeo-tutoriais e as presentacións. Na terceira categoría salientan o correo electrónico, a videoconferencia, a aula virtual, o almacenamento e o intercambio de arquivos na nube, e a mensaxería móbil.

Por último, no tocante ás interaccións, estas dividíronse en formais e informais. En ambas, a interacción máis relevante prodúcese cos iguais e cos/coas directores/as dos centros.

CAPÍTULO VIII



Conclusiones

Capítulo VIII. CONCLUSIONES

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES.....	471
INTRODUCCIÓN.....	473
8.1. REFLEXIÓN SOBRE O PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	473
8.2. REFLEXIÓN SOBRE O PROCESO DE INVESTIGACIÓN	475
8.3. REFLEXIÓN SOBRE OS RESULTADOS DA INVESTIGACIÓN	478
8.3.1. REFLEXIÓN SOBRE OS RESULTADOS DO ESTUDO CUALITATIVO	478
8.3.2. REFLEXIÓN SOBRE OS RESULTADOS DO ESTUDO CUANTITATIVO	484
8.3.3. INTEGRACIÓN DOS RESULTADOS CUALITATIVOS E CUANTITATIVOS.....	491
8.3.3.1. <i>Analizar o proceso de desenvolvemento profesional dos/as inspectores/as de Educación a través da perspectiva das Ecoloxías de Aprendizaxe.....</i>	<i>492</i>
8.3.3.2. <i>Proposta de accións de mellora na formación e no desenvolvemento profesional dos inspectores e as inspectoras galegas.....</i>	<i>503</i>
8.4. LIMITACIÓNS E FUTURAS LIÑAS DE INVESTIGACIÓN.....	510
RECAPITULANDO.....	511

Introdución

Neste último capítulo recollemos a discusión dos resultados e as conclusións do estudo que levamos a cabo mediante a integración da información recollida a partir das fases cualitativa e cuantitativa, ao tempo que comprobaremos como foron satisfeitos os obxectivos formulados. Se imaxinamos a realización desta tese como “unha subida a unha montaña moi alta”, non exenta de dificultades, tendo cumprindo o reto formulado, é o momento de reflexionar e valorar como se desenvolveu a experiencia: como aconteceu o proceso e como se acadaron os datos recollidos e o seu significado.

Como primeiro paso, narramos as nosas reflexións sobre o problema de investigación e xustificamos a necesidade e a pertinencia do traballo, amais das motivacións para efectualo. No segundo apartado, tratamos os aspectos máis relevantes do proceso de investigación, no que utilizamos unha metodoloxía mixta. No terceiro apartado preséntanse os froitos propios deste traballo: os resultados da investigación. Por último, inclúense as limitacións do estudo e as propostas de investigación para o futuro.

8.1. Reflexións sobre o problema de investigación

De continuarmos co símil antes enunciado, este apartado relativo ao problema de investigación sería a preparación para a subida á montaña. Neste momento tiñamos unha idea de como sería a nosa andaina, máis precisamos preparar os víveres e obxectos para levar. Indagamos sobre o problema de investigación desta tese, coa cal se pretendeu coñecer como aprenden os inspectores e as inspectoras de Educación na Comunidade Autónoma de Galicia seguindo a perspectiva das Ecoloxías de Aprendizaxe.

Como se tratou amplamente no marco teórico, as Ecoloxías de Aprendizaxe abranguen varios elementos, entre eles a consciencia sobre a propia aprendizaxe e a posibilidade de que se adapte a cada persoa, a aprendizaxe en comunidade e as relacións entre os diversos contextos e as persoas que os forman, sempre coa presenza das TIC (Brown, 2000; Barron, 2004; Siemens, 2004). O concepto de Ecoloxías de Aprendizaxe (EdA) permítenos analizar e arbitrar propostas que teñan en conta os mecanismos abertos, dinámicos e complexos desde os que se constrúe e se comparte o coñecemento (González-Sanmamed, Estévez, Souto-Seijo, Muñoz-Carril, 2020).

Nesta liña, os obxectivos prácticos e, por tanto, os que buscan realizar cambios nas situacións existentes (Maxwell, 2008) que se definiron para esta investigación foron:

a) incrementar o corpus documental sobre a Inspección en Galicia; e b) proporcionar unha visión innovadora sobre a Inspección Educativa aplicando a perspectiva das EdA.

Con respecto ao primeiro, a necesidade de desenvolver máis investigacións no campo da Inspección foi detectada por autores como Salgado (2009), Camacho (2014) ou Moreno (2019). Lorente e Madonar (2006) incluso insisten na falta de reflexión teórica e concretamente de investigación relativa ao ámbito da formación dos inspectores e inspectoras. Esta carencia, que segundo tales autores acontece no ámbito español, aumenta ao tratarse de investigacións efectuadas concretamente na comunidade galega. A lexislación sobre a inspección, así como os deseños formativos, difiren dunha comunidade a outra polo que realmente cremos que se precisan análises específicos para poder reformular os deseños formativos en función das necesidades detectadas.

O segundo obxectivo, proporcionar unha visión innovadora sobre a Inspección Educativa aplicando a perspectiva das EdA, xustifícase porque as EdA constitúen unha liña de investigación que se atopa en desenvolvemento. Esta perspectiva serviu para examinar como aprenden diversos colectivos, como por exemplo os/as estudantes de mestres/as (Santos Caamaño, 2019), docentes universitarios/as de Enxeñaría e Arquitectura (Souto-Seijo, 2020), docentes universitarios/as de Ciencias da Saúde (Estévez, 2020) e de Ciencias Sociais e Xurídicas (López, 2021) pero non se teñen realizado estudos das Ecoloxías de Aprendizaxe sobre a Inspección, polo que se erixe como unha proposta innovadora no eido da investigación. O feito de contar cun marco de análise para saber como aprenden os inspectores e as inspectoras de Educación, e que contextos e/ou elementos empregan para formarse, pode ser unha estratexia moi útil e posibilitar a súa actualización de forma autodirixida e efectiva (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo e Estévez, 2018).

Dada a complexidade e multidimensionalidade do concepto (González-Sanmamed, Muñoz-Carril *et al.*, 2019), cómpre seguir investigando (Sangrà *et al.*, 2019) polo que é fundamental priorizar estudos sobre as EdA que permitan avanzar na comprensión deste construto (Souto-Seijo, 2020).

É dicir, as EdA representan unha temática cunha recente traxectoria histórica no mundo académico polo que as investigacións se atopan en auxe. O feito de que neste caso nos centremos no colectivo inspector, como peza insubstituíble da engrenaxe do sistema educativo, fundaméntase na consideración das súas funcións como esenciais para o bo funcionamento do mesmo.

O enfoque emerxente das EdA pódese cualificar como innovador ao abranguer todos os elementos da aprendizaxe profesional que son esenciais. Nesta liña, González Sanmamed, Muñoz-Carril et al. (2019) dividen os compoñentes clave das ecoloxías nas dimensións intrínseca e experiencial. A dimensión experiencial abrangue as actividades e estratexias que se producen en calquera escenario (formal, non formal ou informal), os distintos tipos de recursos (onde toman unha especial relevancia as ferramentas tecnolóxicas), as relacións interpersoais (que inclúen ás persoas que teñen contacto co aprendiz e que contribúen dalgunha maneira na súa aprendizaxe), o contexto (considerado como calquera orde social minimamente estruturada independentemente de que a súa localización sexa física ou virtual) e as relacións intercontextuais ou interaccións entre contextos. Por outra parte, a dimensión intrínseca agrupa os elementos intersubxectivos que caracterizan ao individuo que aprende e son factores relevantes ante a decisión de involucrarse ou non nas actividades de aprendizaxe como son a motivación, as concepcións e as expectativas.

Así mesmo, ante o enfoque das EdA preséntase unha dualidade. Por un lado, a súa complexidade fai que se considere moi pertinente e eficaz para abordar o estudo do proceso de aprendizaxe dos inspectores. Por outro, analizar un constructo recente constitúe un gran desafío xa que as investigacións empíricas levadas a cabo ata o momento son emerxentes e o estado das EdA considérase embrionario no eido académico. Isto supuxo denotar carencias na literatura existente e incrementou, en xeral, a complexidade do proceso de investigación, tanto no seu deseño como á hora de analizar cada un dos elementos ecolóxicos ou ao seleccionar os instrumentos para a recollida de datos.

8.2. Reflexións sobre o proceso de investigación

Ao igual que na andaina montaña arriba, a investigación colle ritmo e a inercia permite continuar subindo pola ladeira. Ás veces necesítase parar e tomar aire para seguir, quizais reconducir a traxectoria, ou ben cómpre tomar algún pequeno impulso.

Desta maneira, o proceso de investigación permitiu dar conta, de maneira progresiva, dos obxectivos persoais definidos: a) afondar no coñecemento da Inspección Educativa en todas as súas vertentes (historia, lexislación, problemáticas...); e b) dotarme de destrezas e competencias investigadoras para analizar e afrontar situacións no meu contexto profesional.

O primeiro obxectivo foi cuberto mediante a realización da propia tese de doutoramento. Primeiro, na revisión da literatura, mediante a que se configurou o marco teórico; e, a seguir, nas indagacións levadas a cabo mediante as entrevistas e os cuestionarios.

A relevancia dos inspectores e as inspectoras para o sistema educativo é innegable. Nesta liña, un dos principais valores que proporciona é a garantía do dereito á educación. Calquera inspector/a ten capacidade legal para impulsar, coas súas actuacións, os principios que sustentan o sistema educativo, establecidos pola Constitución española (a liberdade, a xustiza, a igualdade e o pluralismo). Por iso a Inspección non só vixía o cumprimento da lei, senón a aplicación dos valores que a inspiran. Garantir a liberdade do alumnado e dos docentes, a xustiza e a igualdade dos centros na asignación de recursos públicos, ou unha relación axeitada da Administración con pais, estudantes e profesorado son elementos transcendentais para o exercicio do dereito á educación nunha sociedade democrática (Castán, 2018).

O segundo obxectivo foi posible atinxilo grazas á práctica da propia metodoloxía de investigación. A natureza do tema da investigación esixía a utilización dun deseño mixto (Creswell e Creswell, 2018) por tratarse dunha temática certamente inexplorada. Concretamente, empregouse un deseño secuencial exploratorio (Hernández et al., 2014a), por considerarse como a opción máis axeitada para responder ás finalidades da investigación, debido á necesidade de abordar o obxecto de estudo desde un punto de vista máis específico antes de pasar a unha visión xeral. A realidade a estudar abranguíu moitos elementos de variada natureza polo que o estudo de caso axudou a discernir cales tiñan vital relevancia, así como descubrir outros que non se tiveran en consideración ou se descoñecían para poder afrontar o seu estudo. Desta maneira, en primeiro lugar, fíxose unha exploración do colectivo obxecto de estudo, co fin de poder desenvolver un instrumento (neste caso o cuestionario) máis específico e co que poder ampliar a mostraxe e xeneralizar parcialmente os resultados que obtivemos.

Aínda que implementar un deseño mixto é máis laborioso que desenvolver un deseño baixo unha única metodoloxía, posto que esixe un esforzo a maiores ao poñer en común os resultados de ambos estudos, e mesmo pode chegar a resultar presuntuoso no caso de investigadores noveis, tomouse esta decisión polos beneficios que reporta. Como xa dixemos, ademais de que a propia temática do estudo requiría a utilización dun estudo mixto e nos permitiría comprender mellor o problema de investigación, tamén nos

decantamos por este deseño ao poder, desta maneira, aproveitar as fortalezas de ambos métodos, combinándoas e tratando de minimizar as súas debilidades potenciais (Hernández *et al.*, 2014a).

A utilización dun estudo mixto tamén require unha posición pragmática da xeración do coñecemento. Desde esta cosmovisión considérase a existencia dunha realidade que cada suxeito interpreta de maneira propia, elixindo os métodos en función da capacidade dos mesmos para responder ás preguntas de investigación centrándose nas implicacións prácticas das súas investigacións (Creswell, 2013), como se realizará no punto 8.3.3.2. É dicir, o coñecemento xérase mediante procesos distintos. Concretamente, na fase cualitativa extráese o coñecemento en profundidade dun grupo de persoas, onde o investigador se somerxe no caso, a interpretación da información é subxectiva e o rol do investigador interpretativo (McMillan e Schumacher, 2005). Por outro, na fase cuantitativa o investigador representa un axente externo que asume unha posición mais distante na recollida da información.

Da fase cualitativa cómpre salientarmos a oportunidade brindada polos entrevistados de coñecer a súa traxectoria, as súas experiencias e opinións; é dicir, de posibilitarnos comprender a situación desde a perspectiva dos participantes nunha análise de realidades múltiples, que leva á investigadora a somerxerse no fenómeno que estuda, asumindo un papel social interactivo (McMillan e Schumacher, 2005).

A fase cuantitativa permitiu observar como unha mostraxe representativa dos inspectores e as inspectoras galegas de Educación configuraba as súas EdA. Como se desenvolve durante esta tese, non aprendemos de maneira illada, senón que formamos parte dun contexto, e as relacións tórnanse de vital importancia, polo que, neste caso, tamén posibilitaron a aprendizaxe. Dito doutro xeito, á hora de implementar a fase cuantitativa precisamos de axuda tanto para a validación do cuestionario, mediante o xuízo de expertos, como para facer unha proba piloto e administrar o cuestionario.

A maiores, o proceso de investigación levounos a matinar sobre a configuración das nosas propias EdA, sobre todo no porqué das decisións formativas tomadas e a concepción e os mecanismos de aprendizaxe que temos na actualidade. Ser conscientes dos elementos e/ou contextos que configuran as nosas Ecoloxías de Aprendizaxe pode converterse nunha estratexia moi útil para actualizarnos aproveitando mellor as diversas posibilidades de aprendizaxe que ofrece a sociedade actual (tanto en contextos formais, non formais ou

informais) (Maina e García, 2016; González-Sanmamed *et al.*, 2020; González-Sanmamed, Souto-Seijo *et al.*, 2019).

8.3. Reflexións sobre os resultados da investigación

Seguindo co noso símil da subida á montaña, o momento en que se chega ao cumio e se goza das vistas sería equiparable ao da presentación dos resultados da investigación. Ofrecer os froitos máis relevantes do estudo implica darlles resposta aos seus obxectivos intelectuais, centrados en obter unha idea do que está sucedendo (Maxwell, 2008). Neste caso tratouse de acadar os seguintes obxectivos:

- Analizar o proceso de desenvolvemento profesional dos/as inspectores/as de Educación a través da perspectiva das Ecoloxías de Aprendizaxe.
- Proponer accións de mellora na formación do desenvolvemento profesional dos/as inspectores/as galegos/as.

Para conseguir responder aos obxectivos intelectuais formulados, concretamos os obxectivos e as preguntas de investigación correspondentes a cada unha das fases que se explicarán a continuación.

8.3.1. Reflexións sobre os resultados do estudo cualitativo

A primeira fase desta investigación, de índole cualitativo, respondeu ao obxectivo de *afondar na realidade dos/as inspectores/as de Educación identificando os elementos que conforman as súas ecoloxías*, posto en práctica mediante un Estudo de Caso.

Por medio da súa realización puidemos coñecer os elementos que formaron parte da aprendizaxe dos inspectores e inspectora entrevistados dando resposta as preguntas de investigación formuladas para o Estudo de Caso, que son as seguintes:

- *Cales son as traxectorias de aprendizaxe dos inspectores e inspectoras de educación?*
- *Que influencia tiveron as diferentes interaccións durante a traxectoria vital dos inspectores?*
- *Que recursos utilizaron os inspectores e as inspectoras nas distintas etapas?*

- *Que ideas previas tiñan e que realidade se atoparon?*
- *De que mecanismos de aprendizaxe se valeron para superar as dificultades que se lles presentaron?*
- *Como valoran a formación e que necesidades se atoparon?*
- *Que aspectos poderíamos resaltar do paso polos distintos contextos dos que son actualmente inspectores de Educación?*
- *Cales foron as súas motivacións para avanzar no seu desenvolvemento académico e profesional?*

a) Cales son as traxectorias de aprendizaxe dos inspectores de educación?

O percorrido para chegar a ser inspector ou inspectora de educación é longo e implica realizar accións consecutivas. É dicir, antes de optar a ser inspector ou inspectora mediante a realización do concurso-oposición cómpre ter unha experiencia de oito anos (segundo a LOMLOE) nun corpo docente.

Ademais, pertencer ao corpo de funcionarios de educación tampouco é tarefa sinxela e mesmo nalgúns casos depende de aspectos externos ao propio individuo (como que se convoquen prazas á especialidade á que se opta).

Na súa traxectoria, os tres participantes comparten que tiveron experiencias satisfactorias ao cursaren os seus estudos universitarios. Os dous inspectores e a inspectora tamén teñen outros aspectos comúns no desenvolvemento da súa traxectoria laboral: comezar a traballar como docentes practicamente tras acabar a carreira e ter exercido a dirección de centros educativos. Aínda que exercen o seu traballo como inspectores non desdeñan seguir exercendo a docencia (como titores na UNED, impartindo cursos de formación a mestres ou como preparadores de oposicións).

Nas súas traxectorias nutríronse de aprendizaxes dos que se valen ao exercer como inspectores. Un deles é a competencia lingüística a nivel escrito, moi importante á hora de realizar informes, derivado dun hábito lector cultivado na infancia. Outras aprendizaxes destacadas son a autonomía, a resolución de problemas ou a organización do traballo.

b) *Que influencia tiveron as diferentes interaccións durante a traxectoria vital dos inspectores?*

No pasado, a influencia da familia, con respecto as ensinanzas básicas, pode resumirse nunha valoración positiva pero sen implicación directa (agás situacións excepcionais non lles axudaban cas tarefas escolares). Máis ben sinalan á familia cunha importancia relevante no tocante á educación en valores. Posteriormente, na época universitaria e ao independizárense, as influencias familiares diminuíron, erixíndose o grupo de iguais como referente prioritario.

En relación ao profesorado, nomeáronse referentes tanto negativos como positivos pero non salientan figuras verdadeiramente influentes nas decisións educativas dos entrevistados.

Con respecto aos compañeiros, a súa relación e influencia variou segundo o paso das etapas educativas. Na época escolar as relacións cos compañeiros foron boas, servindo como persoas ás que recorrer para consultar dúbidas sobre as tarefas escolares. Na facultade, os compañeiros tornáronse de vital importancia ao compartir intereses con eles en relación tanto cos estudos coma nos tempos de lecer.

Á hora de acceder á inspección, diversos inspectores en exercicio serviron para motivar aos entrevistados á hora de optar a este posto de traballo.

Actualmente, as interaccións, como inspectores no eido laboral, prodúcense fundamentalmente coas direccións dos centros. A relación co profesorado e co alumnado é puntual. Non obstante, si que establecen interaccións acotío coas familias. Así e todo, consideran fundamental a relación cos compañeiros/as e co xefe/a da inspección.

c) *Que recursos utilizaron os inspectores e as inspectoras nas distintas etapas?*

A utilización dos recursos ven ligada á evolución tecnolóxica característica das últimas décadas. De feito, durante a época escolar os recursos materiais que os rodeaban eran mapas, globo terráqueo e as regrestas. Iniciándose progresivamente o uso do proxector de diapositivas no ámbito escolar.

En dous dos casos, o primeiro contacto cos ordenadores foi na facultade. Porén, unha das entrevistadas considérase afortunada porque no seu fogar contaban cun

ordenador para o traballo do pai polo que estivo impregnada das novas tecnoloxías desde unha idade temperá.

No presente, os tres utilizan con frecuencia o móbil e o ordenador para o seu traballo na inspección, tendo unha boa competencia no seu uso. Valoran as tecnoloxías como imprescindibles para estar actualizados e, sobre todo, esenciais para a autoformación.

d) Que ideas previas tiñan e que realidade se atoparon?

As expectativas son crenzas e xuízos dos individuos acerca das súas capacidades para realizar as tarefas con éxito (Schunck et al., 2014). Estas toman relevancia cando se reflexiona sobre os resultados de aprendizaxe e se realiza unha comparación coas ideas e coñecementos previos e se integra nestes últimos (Adell e Castañeda, 2013).

As persoas participantes no Estudo de Caso consideran que as súas expectativas se cumpriron parcialmente. Por unha parte, séntense conformes con respecto á axuda que brindan aos centros educativos e as direccións dos mesmos. Por outra, esperaban ter máis capacidade de decisión e cren que están pouco valorados en materia de asesoramento. É dicir, agardaban que as súas opinións como corpo técnico en materia de educación foran máis tidas en contas por parte da Administración educativa.

Esta idea tamén é recollida por Castán (2018) que cre que dispoñer dun corpo de inspectores e non o aproveitar para realizar informes rigorosos sobre a calidade do sistema educativo, propicia que moitos dos documentos oficiais que se elaboran hoxe en día sexan só unha amalgama de datos estatísticos, importantes e interesantes sen dúbida, pero “faltos de alma”. E máis, aínda tendo en conta que no pasado os inspectores foron artífices de reforzar a calidade de moitas políticas educativas, coa consecuente mellora do progreso e benestar social de moitas xeracións (Rodríguez et al., 2018). Nesta liña, cómpre non esquecer que os inspectores están en contacto permanentemente cos centros e poden ter unha imaxe máis próxima da realidade que acontece neles que os seus superiores (Castán, 2018). Tamén esperaban ter que facer menos tarefas burocráticas, aspecto que representa unha queixa recorrente.

e) De que mecanismos de aprendizaxe se valeron para superar as dificultades que se lles presentaron?

Durante a realización do Estudo de Caso xurdiron situacións variadas nas que os entrevistados tiveron que superar as dificultades que se lles foron presentando polo que desenvolveron mecanismos de aprendizaxe que lles permitiron superar eses atrancos.

Primeiramente, na época escolar, a estratexia fundamental foi obedecer ás indicacións realizadas polo profesorado e esforzarse por entender os contidos que se explicaban na aula. Máis tarde, no eido laboral (tanto sendo docentes como inspectores), a aprendizaxe produciuse fundamentalmente a través da experiencia e dos erros.

f) Como valoran a formación e que necesidades se atoparon?

Cando os inspectores e inspectoras comezan a súa andadura profesional, detectaron necesidades formativas en temas específicos como a organización dos centros, a avaliación (tanto do profesorado como dos centros educativos) e con respecto a casuística especial do alumnado. A formación inicial (nun formato de xornadas) que reciben tórnase escasa.

Os inspectores entrevistados coinciden en que a formación continua que reciben pode ser mellorable. Por unha banda dous opinan que a formación debería ser máis específica e acorde ás necesidades (xa que en ocasións abrangue aspectos que non están relacionados directamente co seu traballo) fronte a un terceiro que cre que o aspecto formativo está ben cuberto (facendo referencia ás xornadas trimestrais de formación, congresos e cursos).

Concretamente, mediante o Estudo de Caso, exploráronse as necesidades formativas concretas para a realización das súas funcións (segundo o artigo 151 da LOMCE²⁶) que se sintetizan nos seguintes puntos:

- Formación en avaliación de centros, por exemplo partindo de sistemas de calidade.
- Pautas concretas de avaliación da práctica docente e da función directiva (superando só a revisión documental).

²⁶ Nas datas nas que se realizou o Estudo de Caso estaba vixente a LOMCE que non modificou o artigo 151 da LOE. A lei actual (LOMLOE) si que muda puntos de dito artigo e engade outros (como xa se deu conta no marco teórico).

- Participación máis directamente na avaliación do sistema educativo e formación neste aspecto.
- Formación en aspectos xurídicos (como a Lei do menor).
- Formación específica para poder fomentar a igualdade entre homes e mulleres e afondar nas súas aplicacións.

Como aspectos positivos resáltanse a existencia dunha formación específica para implementar plans ou programas educativos novos e que non presentan dificultades concretas á hora de realizar informes (tendo en moitos casos modelos específicos para cada caso).

g) Que aspectos poderíamos resaltar do paso polos distintos contextos dos que son actualmente inspectores de Educación?

Antes de afondar nas oportunidades de aprendizaxe dos distintos contextos polos que transitan os participantes, ofreceremos unha breve aclaración sobre cada un dos tipos de aprendizaxe dispoñibles, xa que xa foron amplamente explicados no punto 3.3.

A aprendizaxe formal é a ofrecida por un centro de educación, o seu carácter é estruturado e conclúe coa obtención dunha certificación. A aprendizaxe non formal deriva de actividades planificadas dunha maneira máis flexible que no ensino formal que poden ser ofrecidas por un centro de educación ou formación ou non. Por último, a aprendizaxe informal prodúcese nas actividades da vida cotiá que acontecen, en moitas ocasións, de maneira fortuíta (Comisión das Comunidades Europeas, 2001; CEDEFOP, 2014; Castañeda e Adell, 2013).

Na etapa escolar, os tres entrevistados narraron experiencias satisfactorias na aprendizaxe formal. No seu discurso nomean outras actividades non formais como a asistencia a actividades extraescolares pero, tras reflexionar sobre se o seu proceso de aprendizaxe herda algunha característica aprendida nestas actividades, conclúen que non.

Na etapa universitaria, existían outras oportunidades de educación non formal (como congresos) pero eran escasas.

No contexto profesional, como docentes valéronse da aprendizaxe formal asistindo a cursos de formación para equipos directivos ou TIC. Como inspectores, a formación formal inicial no ámbito da Inspección non existe, xa que non se require unha formación

obligatoria específica para acceder a este corpo. Tamén contan con congresos e xornadas organizados por distintas asociacións españolas de inspectores (ADIDE-Federación ou USIE) ou polos CFR e CAFI. A aprendizaxe informal é continua e nela cobran relevancia as relacións cos/coas compañeiros/as, xa que consideran aos compañeiros como fundamentais para a resolución de problemas, chegándose a converter mesmo en amigos.

h) Cales foron as súas motivacións para avanzar no seu desenvolvemento académico e profesional?

As súas motivacións foron diversas en relación a abordar o seguinte chanzo dentro da súa vida profesional. No caso dun dos entrevistados, a motivación para cursar estudos superiores foi mellorar a situación laboral familiar. Para exercer como docentes, nalgúns casos, a motivación non foi puramente extrínseca, se non que se atenderon a outros aspectos como a autosuficiencia económica ou as circunstancias do momento. Para acceder á inspección tamén confluíron varios aspectos como a necesidade dun cambio, a oportunidade de promoción profesional e o incentivo económico. Actualmente, o desexo de formarse provén do gusto pola aprendizaxe, do desexo de non se estancar, de non baixar o nivel, de estar actualizados e de mellorar a súa capacidade de se enfrontar aos problemas.

8.3.2. Reflexións sobre os resultados do estudo cuantitativo

Tras a realización do Estudo de Caso, sucedeuse a fase cualitativa. Esta consistiu no deseño e aplicación dun cuestionario co obxectivo de *analizar a configuración dos elementos das EdA previamente identificados na poboación de inspectores e inspectoras de Galicia*, cuxas preguntas de investigación foron as seguintes:

- Como xestionan o seu proceso de aprendizaxe profesional os inspectores e as inspectoras de Educación?
- Que motivacións os animan a seguir formándose?
- Que opinión teñen en relación cos diversos aspectos relacionados coa súa formación?

- Cales son as súas necesidades formativas en relación co desenvolvemento das súas funcións?
- Que tipo de actividades realizan os/as inspectores/as para mellorar o seu desempeño laboral? Con que frecuencia, en que horario e modalidade?
- Que recursos utilizan para a súa aprendizaxe e no seu desempeño profesional?
- Contribúen as interaccións con outras persoas para a mellora da súa praxe como inspectores?

a) Como xestionan o seu proceso de aprendizaxe profesional os inspectores e as inspectoras de Educación?

A aprendizaxe autodirixida pode definirse polo nivel de responsabilidade que o aprendiz acepta para a súa propia aprendizaxe. O individuo cunha alta aprendizaxe autodirixida toma o control e elixe aprender o que é importante para el mesmo (Fischer, King e Tague, 2001). Os ítems da aprendizaxe autodirixida foron divididos nas categorías establecidas por Fischer, King e Tague (2001): autoxestión, desexo de aprender e autocontrol.

Os inspectores e as inspectoras galegos valoran a súa autoxestión da aprendizaxe como moi boa. É dicir, considéranse disciplinados, organizados, metódicos e sistemáticos na súa aprendizaxe. Séntense capaces de realizar unha boa xestión do seu tempo (definindo prioridades nas súas tarefas e marcándose prazos estritos), vense capaces e confían en coller as rendas da súa propia aprendizaxe, e incluso o prefiren.

Tamén amosan desexo de aprender e gusto polo coñecemento: teñen interese, gozan aprendendo e mesmo teñen a necesidade de facelo. Gústanlles os retos, gozan avaliando o que fan e consideran que aprenden dos seus erros. Porén, se se atopan cun problema que non son capaces de resolver, piden axuda. A súa competencia para autocontrolar a súa aprendizaxe tamén a perciben como elevada: o seu nivel de autoesixencia é alto, son capaces de obter información por si mesmos e teñen gran confianza nas súas capacidades.

b) Que motivacións os animan para seguir formándose?

Como extraemos do estudo que vimos de realizar, a motivación dos inspectores e as inspectoras para continuar formándose ten un carácter máis intrínseco ca extrínseco. Isto

é, o motor para realizar formación débese ao desexo de estar actualizado, ser mellor profesionalmente, sentir máis satisfacción co propio traballo e ser capaz de innovar no desempeño da miña profesión.

En canto aos factores relacionados coa motivación extrínseca, os inspectores e as inspectoras atribúenlle maior importancia á visión que poidan ter os centros sobre a súa figura que á opinión doutros compañeiros inspectores.

c) Que opinión teñen en relación cos diversos aspectos relacionados coa súa formación?

A maioría dos inspectores e inspectoras de Galicia cren que é necesario contar cunha actualización da oferta formativa a nivel tanto formal como non formal. Para mellorar a súa aprendizaxe tense en conta a súa experiencia vital e a observación dos/as compañeiros/as. Tampouco están de acordo con que a mellor formación sexa a que se imparte nas institucións de formación formal.

Con respecto ás súas concepcións sobre as TIC, destácase a relevancia destas para a súa formación; a importancia de realizar actividades formativas específicas para usalas e a necesidade de que os/as inspectores/as fagan un esforzo de actualización para aproveitar as súas posibilidades. As redes sociais non son consideradas fundamentais para a súa formación.

d) Cales son as súas necesidades formativas en relación co desenvolvemento das súas funcións?

As accións nas que se sinalan máis necesidades formativas son nas relacionadas coa colaboración na mellora continua do profesorado e do equipo directivo, e na supervisión de proxectos de innovación. Porén en todas as accións sinaladas, que se citarán a continuación, apuntan necesidades formativas:

- Orientar os equipos directivos nas medidas que propicien a convivencia.
- Supervisión do funcionamento pedagóxico dos centros educativos.
- Asesoramento ao profesorado sobre a elaboración da programación didáctica.
- Supervisión da práctica docente.
- Avaliación do sistema educativo e dos elementos que o integran.
- Asesoramento aos distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas.

- Favorecer a participación da comunidade educativa.
- Supervisión da función directiva.
- Supervisión do funcionamento organizativo dos centros educativos.
- Actualización en lexislación educativa.
- Velar polo cumprimento das leis e os regulamentos nos centros educativos.
- Supervisión dos plans de igualdade.
- Actualización en lexislación da Administración.
- Planificación e realización das visitas aos centros.

Non detectan tantas carencias en canto á planificación e realización das visitas aos centros e na realización de informes.

e) Que tipo de actividades realizan os/as inspectores/as para mellorar o seu desempeño laboral? Con que frecuencia, en que horario e modalidade?

Os inspectores e as inspectoras de Educación en Galicia desenvolven actividades de diversa índole co obxectivo de desempeñar mellor o seu labor. Como actividades máis realizadas destácase a busca de información na Rede e a reflexión persoal sobre a experiencia diaria. Outras actividades que se efectúan en gran medida son a participación en cursos, tanto presenciais como virtuais; a participación en congresos, conferencias, xornadas e debates presenciais; impartir docencia en cursos de formación; a consulta de libros e publicacións periódicas, tanto impresos como dixitais, e a participación en reunións con compañeiros da Inspección. Tamén adoitan acudir a museos ou exposicións, e consultan medios de comunicación de masas.

Como actividades menos efectuadas, salientan a realización de investigacións educativas e a publicación de estudos ou informes de temática educativa.

En relación ás actividades máis realizadas, a busca de información en internet non resulta sorprendente ao estar somerxidos nunha era na que o acceso á información se pode producir ao instante e en calquera lugar mediante os dispositivos móbiles. Por outra banda, a reflexión persoal sobre a experiencia diaria encaixa cunha das competencias que, segundo Soler (2015) debe posuír un inspector/a: a capacidade de solucionar problemas ou tomar decisións.

Tanto a participación en cursos como a participación en congresos, conferencias, xornadas e debates presenciais e a consulta de libros e publicacións periódicas resultan necesarias cara a enriquecer os seus coñecementos pedagóxicos (indispensables para desenvolver os seus quefaceres de maneira satisfactoria) (Piñel, 2019; Soler, 2015). Con respecto a impartir docencia en cursos de formación, non se especifica quen son beneficiarios. Impartir formación aos docentes resulta moi conveniente ao tratárense os inspectores dun colectivo experimentado e cun gran coñecemento da ordenación académica en todos os seus niveis. Tamén resultaría interesante formar a outros inspectores/as en áreas nas que destaquen ou en actividades propias da inspección nas que realicen innovacións.

En canto á entidade organizadora, os inspectores e as inspectoras adoitan cursar actividades organizadas, principalmente, pola Administración educativa. En segundo lugar, atoparíanse as ofrecidas polo CFR ou CAFI, seguido das promovidas polas asociacións de inspectores. A canle utilizada de xeito maioritario sería a virtual, e o horario, durante as vacacións.

Souto-Seijo et al. (2020) realizaron un estudo no cal se analiza a formación permanente do profesorado de Educación Primaria en Galicia. Na súa investigación tamén se indagou sobre o horario de preferencia para a realización de actividades e a preferencia pola entidade organizadora. Á respecto da primeira, para as actividades de educación formal, o profesorado elixe principalmente formarse durante o curso pero fóra do horario de traballo. Con respecto ao organismo organizador, o profesorado na súa maioría decántase por actividades dirixidas polo Centro de Formación e Recursos (CFR).

f) Que recursos utilizan para a súa aprendizaxe e no seu desempeño profesional?

Para afondar en que recursos usan na súa aprendizaxe e no seu desenvolvemento profesional os inspectores e as inspectoras, valémonos da clasificación de Adell e Castañeda (2010, 2013) e encaixámoslos nas categorías de “Acceso, busca e xestión da información”, “Creación e edición de contido” e “Interacción e comunicación”.

Na primeira categoría, “Acceso, busca e xestión da información”, as ferramentas máis empregadas foron con diferenza os buscadores, tanto xenéricos como avanzados, e a consulta de blogs ou foros. Porén, non utilizan apenas os repositorios institucionais universitarios (como Minerva ou Investigo), os xestores dixitais de tarefas e os calendarios (como Google Calendar) ou ferramentas que posibilitan a xestión dixital de proxectos (como MS Project). González-Sanmamed et al. (2020) tamén analizaron, o uso de recursos

dixitais en profesorado universitario que, como vemos, ten algunhas similitudes co colectivo inspector. Ao respecto desta categoría, obtiveron que os recursos máis utilizados polos docentes universitarios son os xestores de correo, axenda, contactos, tarefas, etc. e o almacenamento na nube (Dropbox, Drive...). Pola contra, os menos utilizados son os marcadores sociais (Delicious ou Diigo), os que permiten a xestión dixital de proxectos (MS Project, Basecamp, Gantt PV, etc.) e as aplicacións para gardar e ler despois (Pocket, Instapaper, etc.)

Na segunda categoría, “Creación e edición de contido”, os recursos de maior relevancia foron os procesadores de texto, as follas de cálculo, os videotutoriais e as presentacións. Non teñen especial relevancia a elaboración de blogs, as ferramentas de edición de son, os editores de imaxes e vídeos, os programas de análise de datos e os recursos de elaboración de material multimedia (como Powtoon), polo tanto, son recursos pouco utilizados polos inspectores e inspectoras na súa aprendizaxe e desenvolvemento profesional. González-Sanamamed et al. (2020), no análise realizado a docentes universitarios, conclúen que os recursos máis utilizados con diferenza son a ofimática (incluíndo MS-Office, Adobe PDF, Zoho, LibreOffice, etc.) e a aula virtual. Porén, ao igual que os inspectores, apenas utilizan as ferramentas de edición de audio

En relación a estes resultados, formulámonos dúas hipóteses para intentar explicar estes datos: ou que estas ferramentas non teñen potencial de aprendizaxe neste campo ou que a falta da súa utilización derive da fenda dixital xeracional.

Por exemplo, a elaboración de blogs é unha actividade moi pouco recorrida polos inspectores cando, en comparación co colectivo docente, sería unha ferramenta moi utilizada (Romeu-Fontanillas et al., 2020). Por outra banda, a carencia de utilización dos programas para a análise de datos é congruente coa pouca frecuencia de realización de investigacións educativas e a publicación de estudos ou informes de temática educativa recollida mediante a subescala de frecuencia de realización de actividades (tratada no punto 7.6.1.).

Na terceira categoría, “Interacción e comunicación”, salienta o uso do correo electrónico, a videoconferencia, a aula virtual, o almacenamento e intercambio de arquivos na nube virtual e a mensaxería móbil. A creación de documentos colaborativos tamén se utiliza con certa frecuencia.

Por outra parte, non empregan as redes sociais para a aprendizaxe nin as redes profesionais (LinkedIn), tampouco as redes centradas na imaxe (como Flickr), na información documental (como Slideshare ou Scribd) ou en agrupar e comentar contidos (como Pinterest). Pode ser que a baixa utilización das redes centradas na imaxe (como Flickr) e ás redes centradas en agrupar e comentar contidos (como Pinterest) se deba a que a súa natureza visual non sexa axeitada para o tipo de aprendizaxe que buscan os inspectores. En relación ás redes profesionais, pode deberse a que tratándose dos inspectores/as dun corpo con traballo estable non precisan facerse ver nin buscar oportunidades laborais ou de aprendizaxes en redes orientadas á expansión profesional, difusión do currículo e de busca de contactos. En canto á baixa utilización das redes sociais ou de información documental cremos que pode ser motivada pola carencia de oferta. E, como xa se comentou na categoría de “Acceso, busca e xestión da información” a baixa utilización destes recursos sexa debido a que os inspectores/as debido á súa idade non son nativos dixitais senón inmigrantes dixitais (Prensky, 2001).

Segundo os resultados dunha investigación realizada por Romero-García (2018) na que se estuda o uso das TIC polos inspectores en Andalucía obsérvase que se utilizan algúns recursos desta categoría no desenvolvemento das accións inspectoras. Conclúese que o segundo recurso máis utilizado foi o teléfono (por debaixo de Séneca, a plataforma de xestión educativa da Junta de Andalucía), seguido do correo electrónico e das videoconferencias. Os resultados da presente investigación tamén coinciden cos do estudo realizado por González-Sanmamed et al. (2020) en canto que unha das ferramentas máis utilizada polo profesorado universitario é o correo electrónico, a videoconferencia e a mensaxería móbil. No caso dos recursos menos utilizados prodúcese outra semellanza en relación a que non utilizan as ferramentas centradas en agrupar contidos nin nas redes centradas na imaxe.

g) Contribúen as interaccións con outras persoas para a mellora da súa praxe como inspectores?

A interacción formal que máis contribúe a mellorar a súa actividade é o contacto cos/coas compañeiros/as inspectores/as e cos/coas directores/as dos centros. En relación aos primeiros, en estudos precedentes (Tomás-Follsch e Durán-Bellonch, 2017 e Souto-Seijo et al., 2021) xa se lle tiña atribuído un papel representativo ao grupo de pares. Por outra banda, a interacción entre dirección e inspección, dado a súa proximidade, foi unha

temática analizada de maneira recorrente por outros autores como Salgado (2009), Silva (2008) e Doural, Rodríguez et *al.*, 2021).

Outras interaccións con relevancia teñen lugar co profesorado e coa persoa responsable da sede da Inspección. As relacións coas familias do alumnado, co xefe ou coa xefa territorial e co alumnado contribúen en menor medida.

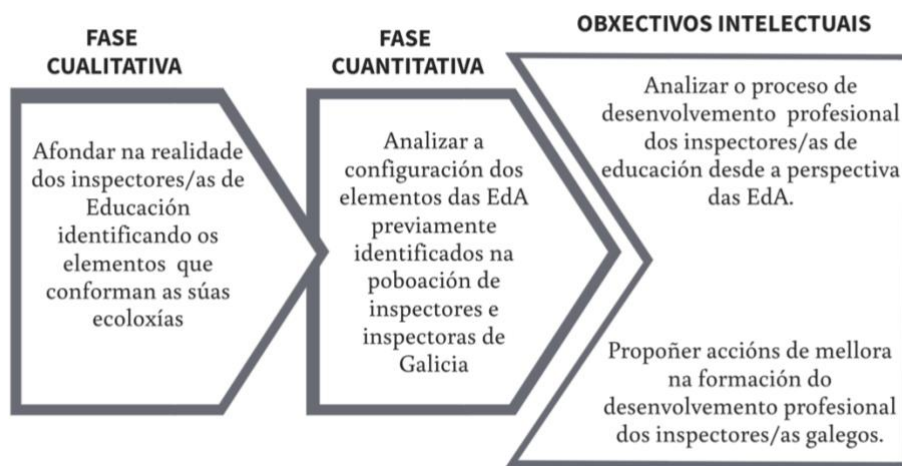
No caso das interaccións informais, a que máis contribúe a mellorar a praxe dos inspectores e as inspectoras é a relación cos seus iguais e cos/coas directores/as dos centros. A relación co profesorado e coa persoa responsable da sede da Inspección tamén serían destacables. En menor medida atópase a relación coa propia familia, coas familias do alumnado, coas amizades e co alumnado.

É dicir, as interaccións coas direccións dos centros e cos compañeiros da inspección son as que máis inflúen no seu desempeño como inspectores/as, a nivel tanto formal coma informal. A relación co profesorado e co responsable da sede da Inspección tamén contribúen á mellora da praxe da Inspección Educativa.

No tocante á interacción cos compañeiros, parece ser que se demostrou que o debate de experiencias cos colegas resultou ser preponderante para a aprendizaxe docente por permitir compartir problemas (e solucións) e analizar construtivamente as prácticas docentes, feito que fixese que as interaccións cos demais mesmo se considerasen un mecanismo de aprendizaxe (Hernández-Sellés et *al.*, 2015; González-Sanmamed, Souto-Seijo et *al.*, 2019).

8.3.3. Integración dos resultados cualitativos e cuantitativos

Tras expoñer os resultados de cada unha das fases, pasamos a salientar a integración de resultados de ambos estudos, para dar resposta aos obxectivos intelectuais formulados (Maxwell, 2008) e, por tanto, inherentes á propia investigación sendo a) Analizar o proceso de desenvolvemento profesional dos/as inspectores/as de Educación a través da perspectiva das Ecoloxías de Aprendizaxe e b) Propoñer accións de mellora na formación do desenvolvemento profesional dos/as inspectores/as galegos/as, como reflectimos na Figura 20.

Figura 20*Síntese dos obxectivos do estudo*

Cómpre recordar que nesta investigación empregouse un deseño secuencial exploratorio (Hernández et al., 2014) cunha fase inicial cualitativa (no que o obxectivo principal era afondar na realidade dos/as inspectores/as de Educación identificando os elementos que conforman as súas ecoloxías) seguido dunha fase cualitativa (cuxo obxectivo foi analizar a configuración dos elementos das EdA previamente identificados na poboación de inspectores e inspectoras de Galicia).

8.3.3.1. Analizar o proceso de desenvolvemento profesional dos/as inspectores/as de Educación a través da perspectiva das Ecoloxías de Aprendizaxe

Como xa dixemos, o colectivo da Inspección accede desde o corpo docente, pero pode contar cunha formación diversa. Ademais, os inspectores e as inspectoras non teñen un período de prácticas ao aprobar a oposición nin hai unha carreira ou mestrado obrigatorio para acceder ao corpo. Todo isto fai que analizar como aprenden a desempeñar o seu labor se erixa como un interesante e pertinente tema de investigación. Por outra banda, a elección de basearnos nas EdA radica en que esta perspectiva é como un gran paraugas baixo o que se recollen todos os aspectos concernentes á aprendizaxe: contexto, relacións, motivacións etc., polo que nos proporciona unha ampla visión do panorama formativo dos inspectores e as inspectoras.

Neste senso, para expoñer como se articula a EdA dos inspectores e as inspectoras galegas, partiremos das dúas dimensións establecidas por González-Sanmamed, Muñoz-Carril *et al.* (2019); Estévez (2020); Souto-Seijo (2020); Estévez, Souto-Seijo e Romero (2021); Estévez, Souto-Seijo e González-Sanmamed (2021). Ditas dimensións, que se influen mutuamente, categorizan os elementos que emanaron, en función da súa idiosincrasia particular, tomando como criterio de fraccionamento un contínuum entre os factores internos-externos ao individuo de maneira que poidamos explicar como se desenvolven as EdA dos inspectores/as. En primeiro lugar, a *dimensión intrínseca*, abrangue aspectos máis relacionados co carácter interno do individuo (onde se inclúen as motivacións, concepcións e necesidades formativas); por outro lado, a *experencial*, inclúe outros elementos de carácter contextual que forman parte da traxectoria de aprendizaxe vital (actividades, recursos, relacións e contextos), como se reflicte no Cadro 29:

Cadro 29

Dimensións das EdA dos inspectores e inspectoras de educación

Ecoloxías de aprendizaxe dun inspector/a de educación



8.3.3.1.1. Dimensión intrínseca

A dimensión intrínseca aglutina os aspectos que caracterizan ó suxeito que aprende e que fomentan unha disposición para a aprendizaxe máis ligados co carácter interno do individuo (González-Sanmamed, Muñoz-Carril e Santos-Caamaño, 2019). Estévez (2020) xustifica a súa configuración explicando que:

Se compón de diversos elementos intersubxectivos que definen ao individuo como suxeito que aprende e que opta por unhas oportunidades ou outras nos contextos que transita. Estas eleccións están condicionadas polo entorno que ofrece as oportunidades, pero tamén polas interpretacións que o aprendiz fai das mesmas. Segundo os autores, estes elementos ecolóxicos intrínsecos ao suxeito teñen unha tradición ben establecida no ámbito educativo, e particularmente compre destacar a motivación, as concepcións e as expectativas sobre a aprendizaxe, como factores que inciden de maneira determinante na toma de decisións no proceso de aprendizaxe (p. 137)

Pertencentes a esta dimensión serían as motivacións, concepcións e necesidades formativas.

Motivacións

En concreto, a motivación pode definirse como a capacidade de impulsarse para comezar (e manter) o esforzo cara á aprendizaxe (Garrison, 1997). A motivación é un proceso propio da persoa que exerce unha atracción cara a un obxectivo, isto é, que comporta unha acción por parte do suxeito e permite aceptar o esforzo requirido para conseguir o devandito obxectivo (Herrera e Zamora, 2014). Por tanto, a motivación é implícita a calquera proceso de aprendizaxe, xa que pode activar e prolongar o proceso ou inhibilo (Estévez, Souto-Seijo, González Sanmamed e Valle, 2021).

O feito de que a motivación se considere un dos compoñentes das EdA é respaldado por diversos autores argumentando que a ecoloxía dun individuo se enriquece, por unha parte, grazas a perseveranza ante unha tarefa de aprendizaxe (Barron, 2006; Jackson, 2013).

Dentro da motivación, atendendo á orixe da mesma, diferenciamos entre intrínseca e extrínseca (Reeve, 1994).

Na motivación intrínseca o interese por mellorar unha capacidade depende do propio suxeito. É dicir, refírese á motivación para participar nunha actividade por si mesma onde a propia participación na tarefa é a súa propia recompensa, e non depende de recompensas explícitas (Elliot e Dweck, 1988; Schunk et al., 2014). A motivación intrínseca baséase en factores internos como a autodeterminación, curiosidade, desafío ou esforzo (Reeve, 1994). Pola contra, na motivación extrínseca, ten máis peso a opinión dos demais e a obtención de xuízos positivos. As persoas que están extrinsecamente motivadas realizan certas tarefas incentivados por obter resultados desexables (como gratificacións ou eloxios) (Elliot e Dweck, 1988; Schunk et al., 2014).

En síntese, a procedencia da motivación dos inspectores é fundamentalmente intrínseca. Gústalles realizar formación para estar actualizados, mellorar a súa capacidade de enfrontarse aos problemas e ser mellor profesionalmente. Este resultado coincide con outras investigacións desenvolvidas no ámbito da educación superior como recollen Estévez (2020), Souto-Seijo (2020) e Estévez, Souto-Seijo, González-Sanmamed et al.(2021).

Concepcións

As concepcións da aprendizaxe enténdense como “as ideas ou opinións que expresa o aprendiz en relación aos procesos, condicións, métodos e resultados das actividades relacionadas coa adquisición e construción do coñecemento” (Cuberos et al., 2019, p. 454). Así mesmo, as concepcións dun individuo relaciónanse de maneira moi próxima coa súa percepción da auto-eficacia, tendo gran significación nos procesos de realización dunha tarefa de aprendizaxe. Dito doutro xeito, o valor asignado a determinadas tarefas propias da esfera profesional vai influír en como e canto nos implicamos no seu desenvolvemento (Estévez, 2020).

Os inspectores entrevistados coinciden en que a formación continua que reciben pode ser mellorable e que se precisa dunha actualización da oferta tanto a nivel formal como non formal. Por outra banda, a experiencia a observación dos compañeiros son moi importantes para a súa aprendizaxe.

Especificamente, as TIC son consideradas de importancia para a formación (en concreto para a auto-formación) pero as redes sociais non.

Necesidades formativas

En ambos estudos, os inspectores concretaron as súas necesidades formativas. Isto implica consciencia e reflexión sobre a súa propia aprendizaxe e, por outro, denota unha forte necesidade de mellora na oferta de formación.

As funcións da inspección pódense dividir en control e supervisión, avaliación e asesoramento.

En primeiro lugar, o control constitúe un proceso organizado e sistemático para comprobar que os elementos que se inspeccionan se cinguen á normativa e coa supervisión faise referencia a un sistema de observación regular dos elementos e suxeitos que interveñen no proceso educativo (Galicia Mangas, 2017).

Concretamente, as carencias detectadas foron nas seguintes accións:

- Supervisión do funcionamento pedagóxico e organizativo dos centros educativos. Superando unha mera análise documental.
- Supervisión da práctica docente e da función directiva. Ao igual que no punto anterior, sería conveniente dotarse de estratexias para non dedicarse soamente a unha revisión das programacións.
- Supervisión dos plans de igualdade. Precisando unha formación específica para poder fomentar a igualdade entre homes e mulleres e afondar nas súas aplicacións.
- Supervisión de proxectos de innovación. Esta carencia pode deberse á amplitude da tarefa, ao estarse referindo a proxectos de innovación implica que poden diferir dun ano a outro polo que é probable que non exista un protocolo establecido polo que guiarse.. Ao mesmo tempo, a dificultade para valorar eses proxectos pode verse incrementada ao non seren os inspectores e inspectoras artífices directos do propio desenvolvemento das actividades de innovación. É dicir, en moitos casos, a articulación dos proxectos de innovación é responsabilidade dos docentes que, centrándose nas necesidades e particularidades dos seus centros educativos, deseñan e realizan certas accións e actividades concretas na súa realidade e, polo tanto, difiren dun centro a outro. O papel do inspector/a neste caso queda relegado á supervisión dos mesmos (e non directamente á súa execución) aspecto que, sumado á variedade de proxectos de innovación cos que se pode atopar, incrementa a complicación desta labor.

En segundo lugar, estaría a función da avaliación. Mediante esta, recompílanse datos para emitir un xuízo de valor que guíe a posterior toma de decisións (Casanova, 2005).

Concretamente precísase facer unha modificación nas características da oferta formativa actual para superar as carencias na execución da función “Avaliación do sistema educativo e dos elementos que o integran”. Así mesmo, os inspectores tamén reclaman formación (e ao mesmo tempo participación directa) na avaliación do sistema educativo; unha formación en avaliación de centros (partindo de sistemas de calidade, por exemplo) e pautas concretas de avaliación da práctica docente e da función directiva (superando só a revisión documental).

En terceiro lugar, o asesoramento é un proceso de axuda en que, por medio da interacción, se busca a solución ou a mellora dun problema ou unha necesidade existente, neste caso entre a Inspección e os membros da comunidade educativa (Vázquez-Cano, 2017). Asesorar supón, á vez, un proceso de desenvolvemento persoal e profesional para quen participa nel, non só para as persoas asesoradas, e unha práctica moi efectiva para a formación de ambas (Antúnez, 2009).

Nesta liña, os inspectores cren que necesitan máis formación para levar as seguintes accións:

- Orientar ós equipos directivos nas medidas que propicien a convivencia.
- Asesoramento ao profesorado sobre a elaboración da programación didáctica.
- Asesoramento aos distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas.
- Favorecer a participación da comunidade educativa.
- Planificar e realizar as visitas aos centros.

Así mesmo precisan ter unha actualización en lexislación educativa constante para poder velar polo cumprimento das leis e os regulamentos nos centros educativos dunha maneira efectiva.

Por outra banda, a información é un elemento que forma parte deste proceso de asesoramento, e que se materializa en ocasións coa emisión de informes (Vázquez-Cano, 2017). Os inspectores/a séntense competentes na emisión de informes, posiblemente por

ser unha acción máis cotiá, entendendo que moitas das súas actuacións requiren ser rexistradas mediante un informe (dispoñendo de modelos prefixados na maioría dos casos).

8.3.3.1.2. Dimensión experiencial

A dimensión experiencial inclúe os elementos que forman parte do camiño de aprendizaxe dunha persoa, como resultado do seu proceso de aprendizaxe a través do curso da vida. Esta agrupa as experiencias que median a aprendizaxe (actividades), os recursos, as relacións e os diversos contextos nos que acontece (González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019; Estévez, 2020, Souto-Seijo, 2020).

Actividades

As *actividades* son os eventos específicos que proporcionan as experiencias que median a aprendizaxe e que se poden producir en calquera escenario (formal, non formal ou informal) (González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., 2019). Porén, de acordo con autores como Fernández Enguita (2013) e Cobo e Moravec (2011), estas tres modalidades en ocasións son difíciles de delimitar, polo que, á hora de analizar á aprendizaxe cómpre ter presente os espazos intermedios. Así mesmo, as tecnoloxías son unha ferramenta clave que borra os límites entre a aprendizaxe formal e non formal (Maina e García, 2016). Nesta liña, desde a que se considera que os contextos se solapan e os seus elementos están en continua interacción, González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al. (2019) valoran a posibilidade de que un mesmo obxectivo de aprendizaxe se satisfaga en varios deles.

A actividade por excelencia que realizan os inspectores e inspectoras para mellorar o seu desempeño profesional é a asistencia a cursos. Outra actividade que realizan en gran medida, e que non desdeñan ao comezar na inspección, é impartir docencia en distintos campos (formando opositores, como profesores universitarios ou desenvolvendo cursos para docentes). Principalmente, elixen a modalidade en liña para a súa formación. Como actividades máis realizadas destácase a busca de información na Rede.

Chama especialmente a atención as carencias a nivel investigador, xa que, os entrevistados non salientan o seu perfil investigador dentro do seu traballo; aspecto que é corroborado cos resultados do cuestionario (concretamente preguntouse pola realización de investigacións educativas e a publicación de estudos ou informes de temática educativa).

Con isto facémonos varias preguntas: en primeiro lugar, como un corpo experimentado da educación non fai referencia o ámbito investigador para a detección de necesidades a partir das que impulsar cambios nunha determinada situación?; en segundo lugar, sería conveniente requirir o doutoramento ou un mestrado de investigación para acceder á inspección? Este sería un aspecto a debater amplamente. Por un lado, dotarse con competencias investigadoras para realizar (ou axudar a implementar) estudos educativos presúmese necesario. Por outra parte, tamén podería ser axeitado ao tratarse dunha promoción interna. É dicir, os profesionais da inspección educativa emerxen do corpo docente e ao converterse en inspectores/as pasan a realizar funcións de supervisión do seu grupo profesional de procedencia, polo que contar cunha titulación que avale a súa capacidade investigadora sería conveniente para apoiar as súas decisións técnicas. Ademais, o feito de ter un doutoramento quizais tamén podería dar resposta a unha das súas demandas: que sexan máis valorados polos seus superiores á hora de tomar decisións educativas. Soler (2015) aconsella o doutoramento nalgunha das materias que se imparten nos niveis que se van inspeccionar sinalando ademais que, como principio, hai que ter en conta que o título que se debe esixir aos inspectores de educación debe ser de máis nivel que o que posúen os docentes que inspeccionan con obxecto de considerarse lexitimados para poder actuar sobre eles.

Recursos

Como *recursos* pódense incluír tanto os de tipo material como os de carácter analóxico ou as ferramentas tecnolóxicas. Con respecto a estas últimas, nas que nos centraremos, a multiplicidade de opcións dispoñibles fixo que autores como Adell e Castañeda (2010) tentando realizar unha categorización, establecesen tres agrupamentos en función da actividade que se leva a cabo con elas: *acceso á información* (consulta de blogs, de repositorios dixitais...), *creación e edición de información* (tanto elaboración de presentacións como edición de audio) e *relación cos demais* (redes sociais).

Desta maneira, recompilamos as ferramentas tecnolóxicas que empregaron ao longo da súa traxectoria ata o desempeño do seu actual traballo como inspectores/as. Considerando a tecnoloxía como un elemento chave na configuración das Ecoloxías de Aprendizaxe, que axuda a diluír os límites entre a aprendizaxe formal, non formal e informal (Maina e García, 2016). Segundo García-Peñalvo (2016), a influencia que teñen as tecnoloxías no quefacer diario de todas as persoas como individuos provoca unha

transferencia, consciente ou non, cara ao seu contexto profesional e/ou educativo. Isto acaba por ter consecuencias na forma en que se xestiona o coñecemento.

Neste senso, destaca o uso do móbil e do ordenador. Concretamente utilizan a mensaxería móbil (o uso da aplicación Whatsapp está moi estendido no eido laboral). Por outra parte, non empregan as redes sociais para a aprendizaxe (aínda que teñen perfís en redes como Facebook no ámbito persoal).

Valoran as tecnoloxías como importantes, prácticas e valiosas, para o seu proceso de aprendizaxe, proporcionando unha importante fonte de información e de acceso ao coñecemento, e tamén como medio de estar actualizado no seu posto de traballo.

Porén, aínda que a inspección se adaptou ao uso de medios informáticos (uso da aplicación XIE, o feito de asinar e enviar documentos de forma electrónica, etc.) podería dar un paso máis cara a dixitalización. Por exemplo, partindo de que calquera rede é propicia para autoformación sempre que atopemos usuarios dispostos a usala cunha perspectiva profesional (Álvarez, 2011), xa que o seu uso está a ter éxito en materias de carreiras universitarias (como se reflicte no estudo de Ruiz-San-Miguel *et al.*, 2020; por exemplo) e formando parte dunha sociedade realmente dixital, xulgamos que sería interesante poñer énfase no manexo destas redes para promover a aprendizaxe dos inspectores e as inspectoras. Isto sería posible mediante a confección dun perfil nunha rede social (Instagram, por exemplo) que estivese orientado á difusión de información relativa á Inspección, en que se presentase a lexislación de maneira visual ou se expuxesen casos prácticos. Outra idea sería a creación dun grupo (en Facebook, por exemplo) destinado a que estes profesionais poidan compartir inquiredanzas, aprendizaxes ou recursos, ao igual que sucede cos docentes. É dicir, xa que nos movemos nun mundo dixitalizado no que o manexo das ferramentas dixitais é continuo, o feito de atoparlle o potencial formativo a todas esas ferramentas das que se dispón pode brindar novas oportunidades de aprendizaxe.

Relacións

A análise das *relacións* tamén resulta de relevancia porque as persoas coas que un individuo interactúa inflúen nas decisións e nos procesos de aprendizaxe. Tendo en conta, ademais, que o ser humano pertence, e polo tanto, aprende, nun marco social (Hayes (2013), como se citou en O'Toole *et al.* (2020).

As relacións que forxan os inspectores no desenvolvemento da súa traxectoria (independentemente do seu ámbito: familiar, laboral, académico) e contribúen dalgunha maneira a fomentar a aprendizaxe, incorporáranse á súa ecoloxía (González-Sanmamed, Muñoz-Carril e Santos-Caamaño, 2019). Esta consideración tamén foi posta en valor por autores como Jackson (2013) e Barron (2006) xa que contemplaron as interaccións dentro dos compoñentes das súas propostas de descrición das EdA. De aí, á conveniencia de analizar como se articulan e se producen as interaccións dos inspectores tanto no ámbito persoal coma profesional.

Na actualidade, as interaccións coa propia familia non se presentan como un factor relevante na mellora do seu desempeño como inspectores/as ao igual que as amizades (entendidas como alleas ao ámbito laboral).

Porén, unha das interaccións que máis contribúen a mellorar a súa actividade profesional é o contacto cos compañeiros/as polo que a barreira entre esta relación de mero compañeirismo e de amizade se dilúe. Outra das interaccións con maior relevancia é a que se establece cos directores/as dos centros. A interacción coa persoa responsable da sede da Inspección tamén é importante. Así e todo, non acontece o mesmo coa figura do/a xefe/a territorial. A relación co profesorado tamén se pode cualificar como relevante.

Por outra banda, relacións coas familias do alumnado e co propio alumnado (sendo esta escasa) apenas contribúen a mellorar a praxe da Inspección Educativa.

Contextos

Evidentemente, a aprendizaxe prodúcese nun *contexto* ben sexa físico ou online. Autores como Barron (2004, 2006), Jackson (2013) poñen o foco no contexto á hora de definir as Ecoloxías de Aprendizaxe. Nesta liña, Coll (2014) enfatiza o valor das TIC á hora de xerar novos contextos. Para González-Sanmamed, Muñoz-Carril et al., (2019), o contexto eríxese grazas á presenza e interacción dos outros elementos.

Co contexto faise referencia a calquera orde social minimamente estruturada, que localice nun espazo sexa físico, sexa virtual. Tendo en conta a maior ou menor estruturación das relacións contextuais diferéncianse tres tipos de contornos de aprendizaxe: formais, non formais e informais; tamén podemos atoparnos contornos mediados polas tecnoloxías (González-Sanmamed, Muñoz-Carril e Santos-Caamaño, 2019). Fernández-Enguita

(2013), pola súa vez, pon en manifesto a dificultade de establecer subconxuntos nítidos, polo que se decanta pola etiqueta de aprendizaxe “difusa” para nomear o espazo borroso que aflora entre os contornos.

Nomear e distinguir todos os contextos específicos nos que se desenvolven os inspectores e inspectoras de educación sería tarefa case imposible, pois a súa idiosincrasia provoca unha multitude deles. Porén, pódese concluír que os inspectores/as comparten o paso por distintos contextos académicos e profesionais como é o caso do universitario, o docente e o propio relativo o traballo coma inspector.

Neste contexto profesional da Inspección, cómpre resaltar que un dos factores que o define é o seu espazo profesional de acción, que se sitúa entre a Administración e o centro escolar. Neste senso, a misión da Inspección fundaméntase na atribución que a Administración lle confire para realizar as súas funcións e cobra sentido coa súa presenza nos centros educativos (Oliver Pozo, 2016).

Como vimos, os procesos educativos actuais abranguen diferentes tipos de contextos: formal (a aprendizaxe ofrécea un centro de educación, ten carácter estruturado e conclúe coa obtención dunha certificación), non formal (actividades que poden ser ofrecidas por un centro de educación – ou non– pero que difiren das formais por teren maior flexibilidade na programación da aprendizaxe) e informal (neste caso a aprendizaxe obtense nas actividades da vida cotiá sendo en moitos casos inesperado) (Comisión das Comunidades Europeas, 2001; CEDEFOP, 2014; Castañeda e Adell, 2013).

A aprendizaxe sobre Inspección a nivel formal é inexistente de forma obrigatoria. É dicir, a UNED ofrece formación sobre a inspección, por exemplo, pero non é requisito para acceder ao posto. Polo que formarse continuamente ou actualizarse de maneira formal é elección do propio usuario.

Os inspectores e inspectoras participantes neste estudo, concretamente no cuestionario, cursaron titulacións superiores en distintas áreas de coñecemento (Artes e Humanidades: 20%, Ciencias: 6%, Ciencias Sociais e Xurídicas: 10%, Ciencias da Saúde: 6% e Enxeñería e Arquitectura: 2%), o que constituiría a formación obrigatoria para poder

acceder á Inspección. A maiores, o 27,3% das persoas entrevistadas realizou un mestrado e o 34,1% o doutoramento.

A nivel non formal, como resultados derivados deste estudo, destacan principalmente os cursos organizados pola administración educativa, polo CAFI e os CFR ou polas asociacións de inspectores. Como vimos, a figura dos compañeiros é a que toma maior relevancia no contexto non formal ou informal.

Souto-Seijo, Estévez, Iglesias et al. (2020), analizaron as preferencias de formación do profesorado. En canto á entidade organizadora, observamos unha pequena diferenza con respecto aos inspectores. No caso dos docentes salienta a realización de actividades ofrecidas polo Centro de Formación e Recursos (CFR) correspondente. Nesta liña, Souto-Seijo, Estévez, Romero et al. (2020) indagaron sobre como diferentes posibilidades de aprendizaxe (formal, non formal e informal) contribúen ao desenvolvemento profesional dos docentes de Educación Primaria. Os resultados mostran que estes docentes atribúenlle máis importancia aos aprendizaxes non formais e informais que ás desenvolvidas nun contexto formal. Xustifican isto explicando que é posible que se deba a un maior nivel de especialización, adaptación e flexibilidade que proporcionan estas actividades a diferenza das actividades formais (Colom, 2005, como se citou en Souto-Seijo, Estévez, Romero et al., 2020).

8.3.3.2. Proposta de accións de mellora na formación e no desenvolvemento profesional dos inspectores e as inspectoras galegas

Esta proposta de accións de modificación na formación e no desenvolvemento profesional dos inspectores e inspectoras galegas xorde ante a existente realidade que suscita unha mellora. Os inspectores teñen unhas funcións que lles son propias pero non dispoñen dunha formación obrigatoria para acceder ao corpo polo que parece interpretarse que non se necesita máis formación que a derivada das competencias docentes. Porén, exercer a inspección é un traballo que está relacionado coa docencia (os dous pertencen ao eido educativo) pero completamente diferente. É dicir, xorde a cuestión de se non hai ningunha formación técnica específica que se presuma necesaria. Se ben é certo que existe

un concurso-oposición para entrar ao corpo, as características do método de acceso, fundamentalmente teórico, non garanten *per se* un bo desempeño do seu labor.

Sendo os inspectores e inspectoras unha peza crucial do sistema educativo, deixar a formación á voluntariedade dos individuos pode non resultar convinte ou realmente eficaz. Por un lado, as diferentes traxectorias educativas e profesionais coa consecuente relevancia da pegada persoal e a experiencia acumulada provoca que o criterio de actuación da inspección sexa dispar (e o que un da por bo, para o outro sexa insuficiente) (Andrés Rubia, 2014). Castán (2016) tamén defende unha formación uniforme argumentando que a actuación da Inspección Educativa resulta dificultosa porque os propios inspectores carecen da mesma formación. Rodríguez *et al.* (2018) tamén avogan por defender a existencia dunha formación permanente e específica para os inspectores e as inspectoras de educación resultando pertinente para un correcto desempeño das súas funcións, debido aos continuos cambios normativos e pedagóxicos aos que está sometido. Lorente e Madonar (2006), ao respecto, cren que a formación dos inspectores só se centra en aspectos técnicos e instrumentais para responder ás demandas urxentes do sistema, polo que, detectan a necesidade de contar cunha formación cun enfoque crítico que invite á reflexión dos inspectores sobre o seu traballo. Ademais, á Inspección atribúeselle a responsabilidade de velar pola calidade do ensino:

A Inspección convértese nun elemento fundamental dos poderes públicos, como encargado de velar pola mellora do sistema educativo, como garante dos dereitos da comunidade educativa, e en concreto coa súa intervención sobre os dous elementos que van indisolublemente unidos: calidade e equidade do ensino. (Tébar, 2017, p. 4)

Por isto, se á Inspección se lle atribúe a función de contribuír á mellora da calidade do sistema educativo e se asumimos que o investimento en educación é un elemento de calidade, non se debería escatimar para formar aqueles que por lei deben garantila (Tébar, 2017; Castán, 2018).

Por outro lado, como mostran os resultados da presente investigación, as interaccións cos compañeiros tórnanse relevantes no desenvolvemento profesional dos inspectores. De tomarse aos compañeiros como referentes, pode chegar a producirse unha reprodución de modelos de forma alienada, sen desenvolver un pensamento crítico sobre a súa labor ao non contar co coñecemento teórico necesario. É dicir, requírese de ambos coñecementos: teórico e práctico. Resulta imprescindible unha base teórica fundamentada

para xerar xuízos de valor que terá que combinarse coa reflexión sobre a súa práctica diaria e que se irá reforzando e modelando xunto coa experiencia.

Ademais, vistos os resultados deste estudo, as percepcións que teñen os inspectores/as galegos sobre a formación existente tanto a nivel formal como non formal indican unha necesidade, expresada polo propio colectivo, de reformular e re-deseñar a oferta formativa da inspección en ambos escenarios. Verdadeiramente, os resultados deste estudo, apoian a existencia dunha formación específica para inspectores.

Por isto, tras analizar como se desenvolven as EdA dos inspectores e inspectoras galegos na súa dimensión intrínseca (motivacións, concepcións e necesidades de formación) e experiencial (analizando as actividades que máis se realizan, os recursos dos que se valen, a influencia das súas relacións e os contextos de aprendizaxe) cómpre sintetizar cales son as implicacións prácticas deste estudo.

Así mesmo, outro aspecto a debater e que xurdiu no desenvolvemento do Estudo de Caso é quen debería ser o encargado de formar aos inspectores. É dicir, entendendo aos inspectores como técnicos que asesoran aos docentes, pode chagar a cuestionarse que se encarguen os CFR da súa formación (Rodríguez et al., 2018). Castán (2016) propón crear unha Escola Nacional de Inspección Educativa como novo organismo dependente do Ministerio encargado da formación de inspectores/as. Outra idea tamén podería ser crear lazos coas universidades e encomendarlles a formación da inspección, ademais da posibilidade de dispoñer dunha formación específica no ámbito universitario (Viñao, 1999; Tébar, 2017). Lorente e Madonar (2006) propoñen potenciar a formación de grupos de investigación en colaboración coa universidade de cara ao estímulo profesional.

De acordo con Castán (2018), e como vimos de facer, para que un/unha inspector/a poida mellorar o desempeño das súas funcións cómpre identificar as súas competencias (punto 2.4) definindo un mapa competencial sobre o cal desenvolver un programa formativo (Blanco, 2018).

Por tanto, as accións delimitadas neste apartado irán encamiñadas á desenvolver as seguintes competencias (Soler, 2015; Piñel, 2019).

- Coñecementos (científicos, pedagóxicos, legislativos)

- Habilidades (ademais das que derivan da experiencia docente, a competencia dixital, en técnicas de inspección e avaliación, en asesoramento, en organización e planificación e na resolución de problemas e toma de decisións).
- Actitudes (liderado, espírito observador, experiencia emocional, capacidade de traballar en equipo, compromiso ético e flexibilidade e capacidade de adaptación).

Desta maneira, ofrecemos ideas para modificar e reformular o deseño desta formación reforzando esta investigación cos postulados de autores como Viñao (1999), Camacho (2014), Castán (2016, 2018), Tébar (2017) e Rodríguez et al. (2018). Ditos autores, en síntese, propoñen diversos aspectos como reformular a formación que se ofrece xusto ao aprobar o concurso-oposición, facer fincapé na formación en lexislación educativa, en avaliación e aplicación de técnicas de inspección, realizar estadías noutros países e aumentar a formación en TIC. Consecuentemente, os resultados da presente tese de doutoramento poden terse en conta para formular, deseñar e implantar plans de formacións específicos da Inspección Educativa.

Formación ao comezo da andaina na Inspección

Os inspectores, tras pasar o proceso selectivo polo que acceden ao corpo profesional da Inspección (proceso explicado no epígrafe 1.4.4 desta tese doutoral) adoitan situarse sen máis nun despacho, cunha zona de centros asignada, e aí comeza o seu traballo. Castán Esteban (2016) describe as inseguridades que poden xurdir neste momento como: “A sensación de impotencia para todos os que viviron esa situación é comprensible. A certeza de non estar á altura das novas responsabilidades” (p.22).

Os/as inspectores/as coa oposición recentemente aprobada reciben formación no formato de xornadas. Mediante as entrevistas, puidemos coñecer que estas xornadas se imparten fundamentalmente de maneira teórica. Porén, após da realización do estudo, coincidimos con Castán (2016) en que estas debería ofrecerse formación de índole práctica sobre os contidos que nomeamos a continuación:

- Investigación educativa e boas prácticas didácticas (liderado e comunicación, educación social e emocional, convivencia e prevención do acoso escolar, métodos e técnicas de investigación). Con respecto a este tema, cómpre salientar que no caso

de que aos inspectores se lles requirise un mestrado en investigación ou doutoramento non sería necesario facer tanto fincapé nos métodos e técnicas de investigación e deberíase centrar e orientar na investigación educativa.

- Avaliación do sistema educativo (educación comparada, avaliación do rendemento escolar, avaliacións internacionais, avaliación de centros, avaliación docente). En canto á avaliación, aínda que na orde que recolle os temario da oposición de inspección (Orden EDU/3429/2009), sí que se inclúen varios temas relativos á avaliación ao detectarse carencias neste ámbito, cremos convinte reorientar a formación en avaliación.
- Organización e funcionamento de centros (dereito administrativo aplicado á educación, novas tecnoloxías aplicadas á educación, centros públicos, centros privados, servizos escolares, dereitos de menores e familias, atención á diversidade).
- Función pública docente (acceso, concurso de traslados, política de persoal, licenzas, permisos e réxime disciplinario).

Esa formación inicial debería completarse cun período de observación de profesionais da inspección, reformulando a fase de prácticas actuais (Castán, 2016 e Rodríguez et al., 2019).

Castán (2016) suxire a realización dun sistema formativo similar ao Sistema MIR (Médico Interno Residente). No modelo actual as persoas que superan o concurso-oposición pasan a exercer como inspectores aos que se lles asigna un compañeiro como titor. Porén, este autor propón que a fase de prácticas á que se accede tras aprobar o concurso-oposición consista en exercer como inspector de reforzo ou adxunto a un inspector realizando rotacións polas distintas funcións dunha inspección provincial, é dicir, contando cun inspector a maiores do cadro de persoal existente durante un período dun ano. Tamén propón complementar esta fase con seminarios de tipo práctico organizados pola Escola Nacional de Inspección, e organizar visitas a centros educativos de referencia tanto no ámbito nacional como internacional.

Rodríguez et al. (2019) realizan un estudo Delphi no que diversos expertos debaten sobre o sistema de acceso á Inspección co obxectivo de revisar este proceso e

consensuar un modo que garanta que ostenten este posto de traballo os candidatos mellor preparados para realizar esta labor. Unha das ideas que xorde é que a fase de prácticas tuteladas debería ter máis relevancia e formar parte da propia oposición. Desta maneira, os opositores que aprobasen os exercicios teóricos previos pasarían a esta fase de prácticas que implicaría tamén a obtención dunha nota que contaría á hora de obter a cualificación final.

Formación continua

A maiores de contar cunha boa formación inicial como a formulada no apartado anterior, de seguro que a formación continua tería que ser igualmente potente tendo en conta á natureza do mundo educativo e o seu constante cambio. Efectivamente, sería necesaria unha actualización continua en certos temas como, por exemplo, en materia de lexislación educativa, feito tamén defendido por Rodríguez *et al.* (2018) e moi demandado polos inspectores/as galegos, como evidencian os resultados do presente traballo.

Outro dos aspectos que demandan, e tamén recollido en estudos previos (Castán, 2018), é a formación en materia de avaliación educativa (partindo, por exemplo, de sistemas de calidade).

Concretamente, a formación continua debería incluír (ademais dunha constante revisión das demandas dos propios inspectores e inspectoras) as seguintes temáticas:

- Estratexias de supervisión do funcionamento pedagóxico e organizativo dos centros. Unha proposta con respecto a este aspecto é que, ao igual que existen modelos prefixados para a realización de informes, facer un seminario de expertos para reflexionar sobre este tema e sistematizar de maneira uniforme o desenvolvemento desta labor.
- Formación específica sobre igualdade.
- Formación no coñecemento e implicacións dos proxectos de innovación.
- Formación en medidas que propicien a convivencia.
- Estratexias de supervisión da práctica docente e da función directiva.
- Asesoramento ao profesorado sobre a elaboración da programación didáctica.
- Asesoramento aos distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas.
- Coñecer maneiras de favorecer a participación da comunidade educativa.

- Formación para planificar e realizar as visitas aos centros.

Por outro lado, os inspectores/a séntense competentes na emisión de informes, posiblemente por ser unha acción máis cotiá, pero non tiveron formación específica para realizalos. Camacho (2014) non despreza a importancia desta tarefa insistindo en que os informes sexan claros, concisos e concretos e con conclusións inequívocas, porque ese informe pode rematar nun xulgado, e o avogado da parte contraria pode entender o informe doutro xeito polo que tampouco sería depreciable formación neste aspecto.

Outro aspecto recollido deste estudo, a ter en conta á hora de deseñar a formación da inspección, e contrastado coa literatura existente (Castán, 2016 e Álvarez et al., 2018), sería realizar estadias noutros países. Isto permitiría coñecer e comparar modelos organizativos e prácticas de inspección que podan arriquecer a estrutura organizativa do servizo da inspección e as propias funcións inspectoras noutros contextos, coa posibilidade de replicalos no propio (Álvarez et al., 2018).

Por último, tendo en conta que a sociedade na que nos atopamos se caracteriza pola continua modernización tecnolóxica, e a partir dos resultados emanados do estudo (apoiados por autores como Camacho, 2014; Soler, 2015 ou Romero-García, 2017); cremos conveniente que a inspección se adapte a elas e se manteña actualizada, requirindo unha alta competencia no uso das TIC. En primeiro lugar, porque a presenza das tecnoloxías é evidente e os recursos tecnolóxicos están integrados nas diferentes actuacións habituais da Inspección, como na utilización das plataformas de xestión (Romero-García, 2018). En segundo lugar, pola posibilidade que brindan as novas tecnoloxías de axilizar os procesos, feito que pode repercutir positivamente na posta en práctica das funcións e atribucións da Inspección (Romero-García, 2017). En terceiro lugar, porque nos centros educativos estanse a implantar diversos proxectos de innovación que implican o uso das TIC (E-Dixgal, robótica educativa...) polo que contar cunha base de coñecementos e de competencias podería facilitar a súa supervisión e necesaria orientación cara o seu desenvolvemento.

Concretamente, unha alta competencia tecnolóxica facilitaría as actividades cotiás dos inspectores/as. Desta maneira, poderían deseñar aplicacións para dispositivos móbiles que incorporasen listas de control para a realización de visitas ás escolas, por exemplo, coa posibilidade de que eses datos puideran ser analizados na propia aplicación ou

extraídos para realizar comparacións con outras escolas ou realizar estudos en distintos ámbitos (local, provincial, autonómico e mesmo estatal). Dispoñer de habilidades para usar as tecnoloxías tamén podería implicar unha creación de materiais para compartir as prácticas inspectoras con outros colegas en formatos dinámicos e visualmente atraentes. Ademais, axudaría a contactar con outros supervisores do panorama internacional utilizando a maiores das videoconferencias, comunidades como eTwinning.

8.4. Limitacións e futuras liñas de investigación

Tendo respondido aos obxectivos da investigación, e continuando co símil da subida á montaña, este momento sería equiparable ao descenso e a volta á casa. Logo de culminar e chegar ao cumio, recompilamos as carencias detectadas (potencialmente rectificables en vindeiras excursións) e albiscamos cales poderían ser as novas montañas que poderíamos escalar, é dicir, as liñas de investigacións futuras.

A primeira limitación que detectamos está relacionada co deseño cuantitativo. Como se reflectiu no punto 5.4.2.4., a nosa poboación de interese eran os inspectores e as inspectoras de Galicia (setenta e unha persoas actualmente). Ao tratarse dun número abarcable, intentamos contar coa participación de todos eles, conseguindo que 44 respondesen ao cuestionario. É dicir, o estudo sería representativo pero a mostraxe ao non ser estatística podería representar algún nesgo nos resultados do estudo, aspecto que tentará ser solucionado en futuros estudos. Outro dos factores que tamén posibilitaría o nesgo foi a lonxitude do cuestionario (cunha duración estimada de entre 10 e 15 minutos).

En segundo lugar, en relación co estudo cualitativo, o feito de non utilizar ningún software para a análise dos datos impediu apoiar os resultados extraídos e a súa presentación nun formato de sinxela visualización.

Como liñas de investigación futuras poderíanse analizar os deseños formativos da Inspección doutras comunidades autónomas, para ver se recollen aspectos dignos de ser replicados. Aínda que cada Comunidade define as liñas as seguir de cada unha das súas inspeccións, todas seguen unhas directrices a nivel estatal. Observando a articulación das redes de formación doutras comunidades poderían identificarse ideas que funcionan e introducilas en Galicia.

Outras ideas interesantes que emerxen pasarían por centrarse en aspectos xa tratados nesta investigación, como poderían ser a configuración da identidade profesional dos/as

inspectores/as de Educación ou os aspectos inherentes á aprendizaxe, como a motivación. O feito de facer un estudo tan holístico implica non poder afondar en todos os temas como se presumiría necesario, pero si que se poderían realizar deseños máis específicos para ver a relación entre as diferentes variables. Neste senso, xorden novos interrogantes a responder en futuras ocasións como: a) en que medida a motivación pode predicir realmente a implicación dos inspectores nas actividades de formación?; b) que concepcións sobre os directores e directoras provocan que se desenvolvan maiores interaccións con eles? c) que expectativas sobre o uso das TIC na aprendizaxe inflúen na utilización dos recursos dixitais, entre outras posibilidades de ampliación do estudo realizado.

Recapitulando

Un/unha inspector/a de Educación defínese pola súa capacidade para influír e mellorar as organizacións escolares, polo seu prestixio profesional e polo seu recoñecemento entre os docentes. Non é unicamente unha persoa experta en lexislación escolar. É, ou debería ser, experta en educación: é dicir, constituir un referente. A valía de calquera inspector/a garda relación coa súa formación e coa súa traxectoria. Unha vida profesional que pode levalo/a, ao longo da carreira, a desempeñar distintos cargos de responsabilidade nos ámbitos da avaliación escolar, da formación docente ou da planificación e aplicación de políticas educativas (Castán, 2018).

A necesidade de que os inspectores educativos dispoñan dunha formación consistente e ampla débese a que a organización educativa constitue un sistema cambiante que precisa dunha gran capacidade de adaptación ás transformacións que se suceden nela e na sociedade (Rodríguez et al., 2018).

Explorar cales son as súas motivacións, as súas capacidades para formarse, en que tipo de ferramentas se senten máis cómodos ou que escenarios ou contextos se perciben como máis favorecedores para a súa aprendizaxe, representa unha primeira fórmula para diagnosticar, pensar e deseñar a formación específica que se lle debe brindar ao colectivo dos inspectores para cubrir as súas demandas e necesidades.

Porén, de acordo con Silva (2008), pouco se pode facer para mellorar a calidade da educación se non se xeran espazos para compartir, promover e difundir as boas prácticas dos inspectores, ao igual que as súas dificultades, limitacións e inquiredanzas profesionais.

Aspectos respecto dos cales quixemos e agardamos ter contribuído co desenvolvemento deste estudo, ao facermos un diagnóstico dos principais mecanismos de aprendizaxe que desenvolven os inspectores e as inspectoras galegas. Así mesmo, con recursos e vontade a Inspección será recoñecible polo seu rigor técnico e independencia, mais sobre todo, na medida en que contribuirá co seu traballo á mellora da educación en España (Castán, 2018).

Referencias



Referencias

Referencias bibliográficas

- Adell, J. e Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila e M. Fiorucci (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Marfil.
- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*, 49(1), 13-27.
- Alcalá, M. L. (2016). ¿Debe ser la Inspección impulsora de la innovación en los centros educativos?. *Avances en Supervisión Educativa*, (26), 1 - 29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i26.578>.
- Alcalá, M. L. (2018a). La supervisión escolar en una escuela en transformación. *Cuadernos de pedagogía*, (494), 87-90.
- Alcalá, M. L. (2018b). El papel de la inspección en la mejora y transformación de la Escuela. *Revista Fórum Aragón*, (24), 34-37.
- Alcalá del Olmo, M. J. (2019). Identidad profesional y formación del docente universitario: retos e incertidumbres. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, (0), 18-37. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6201>
- Alemán, P. F. e 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>

- Álvarez, G. T. (2011). Las redes sociales, recursos de autoformación de docentes. En J. Hernández, P. Fruscio, D. Sobrino e A. Vázquez (coords), *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC* (pp. 373-375). Editorial Ariel.
- Álvarez, C., Rodríguez, M. F. e 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. <http://hdl.handle.net/10902/14239>
- Andrés, F. (2014). De la inspección educativa, ¿qué esperamos? Una aportación. *Fórum Aragón*, (12), 68-71.
- Antúnez, S. (2009). La Inspección Educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación escolar. *Avances En Supervisión Educativa*, (10).
- Antúnez, S. e Silva, P. (2020). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. *Avances En Supervisión Educativa*, (33), 1 – 21. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.688>
- Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona). En J.M. Sancho, J.M. Correa, X. Giró e Fraga, L. (Coords.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Arroyo, A. (2013). La importancia del PLE (Personal Learning Environment). *Avances en Supervisión Educativa*, (19), 1- 10. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/125>
- Attwell, G. (2007). The Personal Learning Environments - the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1). <https://bit.ly/37X40xZ>

- Battaglia, M. P. (2008a). Convenience sampling. En P. J. Lavrakas, *Encyclopedia of Survey Research Methods*. SAGE Publication.
- Battaglia, M. P. (2008b). Nonprobability sampling. En P. J. Lavrakas, *Encyclopedia of Survey Research Methods*. SAGE Publication.
- Barea Romero, C. (2017). Los planes de actuación de la Inspección Educativa. En E. Vázquez-Cano, (coord.). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos* (pp. 175-200). UNED.
- Barnett, R. (2010). Life-wide education: a new and transformative concept for higher education . En N. Jackson, (Ed.). *Learning for a complex world: A lifewide concept of learning, education and personal development* (pp. 22-38). Autorhouse.
- Barron, B., Martin, C.K. e Roberts, E. (2007). Sparking self-sustained learning: report on a design experiment to build technological fluency and bridge divides. *Internacional Journal Technology and Desing Education*,(17), 75–105. <https://doi.org/10.1007/s10798-006-9002-4>
- 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>
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>.
- Barroso, C. (2012). Lo que sabemos e ignoramos: del conocimiento cotidiano a la comprensión de la tecnociencia. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 7(20), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92424169014.pdf>

- Beijaard, D., Meijer, P. C. e Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bell, F. (2011). Connectivism: its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, (12), 98-118. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.902>
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56–71.
- Blanco, J.L. (2018). La competencia profesional del inspector de educación. *Cuadernos de Pedagogía*, (494), 68-72.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. H. Abrahão, L. Frison e C. Barreiro (Eds.), *A Nova Aventura (Auto)Biográfica* (pp. 251– 287). Edipucrs.
- Bolívar, A., Domingo, J. e Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla S.A.
- Brannen, J. (2008). The practice of a mixed methods research strategy: Personal, professional and project considerations. En M. M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research* (pp. 53-65). SAGE.
- Briggs, A. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management*, 5 (27), 471-485.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3rd edition). Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development: Research paradigms: Present and future. En N. Bolger; A. Caspi, G. Downey e Moorehouse, M. (Eds.), *Human development in cultural and historical contexts. Persons in context: Developmental processes*, 25–49. Cambridge: University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.
- Bronfenbrenner, U. e Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. En W. Damon e R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed.) (pp. 993-1028). John Wiley.
- Brown, J. S. (1999). *Learning, working & playing in the digital age: Creating learning ecologies*. Conference on Higher Education of the American Association for Higher Education.
http://serendip.brynmawr.edu/sci_edu/seelybrown/seelybrown.html
- Brown, J. S. (2000). Growing up digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32, 11-20.
<https://doi.org/10.1080/00091380009601719>
- Brown, J. S. e Duguid, P. (2000). *The Social Life of Information*. Boston: Harvard Business School Press.
- Buendía, L., García, R., Rebollo, M. A. e Colás, P. (1998). El informe de investigación. En L. E. Buendía e P. C. Bravo (1998). *Investigación Educativa* (pp. 317-357). Alfar.
- 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>
- Cabero, J. e Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 48, 1 - 16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Cabero, J. e Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.

- Camacho, A. (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos* [tese de doutoramento, Universitat de Barcelona]. http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/134797/ACP_TESI.pdf.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. e Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation, and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Casanova, M. A. (2005). Supervisión, evaluación y calidad educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 1. . <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/2>
- Casanova, M. A. (2014). Control, un aval de la calidad. *Cuadernos de pedagogía*, (441), 67-69.
- Casas, J., Repullo, J. R. e Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (i). *Atención Primaria*, 31(8), 527–538. <https://bit.ly/2NpsZw9>
- 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. e Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Editorial Marfil.
- Castañeda, L. e Gutiérrez, I. (2010). Redes Sociales y otros tejidos online para conectar personas. En L. Castañeda, (coord.), *Aprendizaje con Redes Sociales. Tejidos educativos en los nuevos entornos*. MAD Eduforma.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (vol. 2). Alianza.

- Castells, M. (2005). Prólogo. En I. Tubella e J. Vilaseca (eds.). *Sociedad del conocimiento. Cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Ediuoc.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red. Una visión global*. Alianza.
- Castrillo, M. D., Martín, E. e Vázquez-Cano, E. (2018). *Guía práctica para el diseño y tutorización de MOOC*. Miríadax. <https://bit.ly/314TGi0>
- 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.
- Christensen, L. B. (2006). *Experimental methodology* (10th ed.). Allyn e Bacon.
- Cobo, C. e Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Coll, C. (2013a). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez Illera (comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156 – 170). Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2013b). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>
- Coll, C. (2014). Los profesores, las TIC y la nueva ecología del aprendizaje. *Nova Escola en línia*. DOI:10.13140/2.1.4806.3367
- Collins, K. M. T.; Onwuegbuzie, A. J. e Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed methods research in special education and beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(1), 67-100.

- Colmenero, M.J. e 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 das 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>
- Colón, A. P. L., Olivares, S. L. O. e Corolla, M. L. T. (2018). Aprendizaje autodirigido utilizando la estrategia didáctica Aprendizaje Basado en Proyectos. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (46), 23-40.
- Cope, B. e Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning*. USA: University of Illinois Press.
- Cormier, D. (2008a). Rhizomatic Education: Community as Curriculum. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(5), Article 2. <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol4/iss5/2>
- Cormier, D. (2008b). *Rhizomatic knowledge communities: Edtechtalk, Webcast Academy*. <http://www.webcitation.org/5XfE5yYAY>.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Creswell, J. W. (2009) *Research design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: planning, conducting, evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. SAGE Publications.

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage Publications
- Creswell, J. W. e Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. e Plano, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Cuberos, M., Santamaría, A., Prados, M. e 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>
- Davenport, T. e Prusak, L. (1999). *Ecología de la información. Por qué la tecnología no es suficiente para lograr el éxito en la era de la información*. Oxford University Press.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. e Sammons, P. (2006). The personal and the professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-161.
- Deleuze, G. e Guattari, F. (1987). Introduction: rhizome. *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*, 2, 3-25.
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development. Theory and Applications* (4th ed.). Sage Publications.
- Díaz de Rada, V. (2001). *Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación comercial*. ESIC Editorial. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v97n1.71>

- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers: revista de sociología*, 97(1), 193-223.
- Doural, A. C., Rodríguez, E. R. e Veiga, E. (2021). Las funciones de la Inspección Educativa desde la visión de la dirección escolar. En B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, e R. Alves (Eds). *Atas do XVI Congreso Internacional galego-portugués de psicopedagogía* (pp. 491-501). Universidade do Minho.
- Dillon, P. (2008). Creativity, wisdom and trusteeship – niches of cultural production. En A. Craft, H. Gardner e G. Claxton (eds.), *Creativity and wisdom in education* (pp. 105–118). Corwin Press.
- Díez-Gutiérrez, E. e Díaz-Nafría, J. (2018). Ubiquitous learning ecologies for a critical cybercitizenship. *Comunicar*, 54(26), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- Dorfsman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. RED-DUSC. *Revista de Educación a Distancia–Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 9(6), 1-23.
- Downes, S. (2007) (3/02/2007). What Connectivism is. *Half an hour*. <https://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks*. https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Drucker, P. F. (1969). *The Age of Discontinuity*. Harper & Row.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Ediciones Ballaterra, S.L.
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(3), 49-67.

- Elliot, E. e Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(1), 5-12. <https://cutt.ly/Grgzpye>
- Escobar-Pérez, J. e Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, *6*, 27–36. <https://bit.ly/3eqQQYn>
- Estañán, S. (2014). Inspección y mejora del sistema. *Cuadernos de pedagogía*, (441), 74-77
- Esteban, S. (2014). *La inspección de educación. Historia, pensamiento, vida*. ADIDE de Castilla y León y KRK Ediciones.
- Estefanía Lera, J. (2017). La Inspección ante la innovación educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (27), 1-36. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i27.591>
- 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. e Romero, P. (2021). Ecologías de Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente: oportunidades y retos en un contexto formativo cambiante. *Publicaciones*, *51*(3), 71-107.
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., González -Sanmamed, M. e Valle, A. (2021). Ecologías de aprendizaje y motivación del profesorado universitario de Ciencias de la Salud. *Educación XXI*, *24*(2), 19-42. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28660>
- Estévez, I., Souto-Seijo, A. e González-Sanmamed, M. (2021). El estudio de caso en la investigación de las ecologías de aprendizaje del docente universitario. *New Trends in Qualitative Research*, *5*, 104-115. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.104-115>

- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. e Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC Publishing. <https://bit.ly/2zWkype>
- Fernández Enguita, M. (2013). El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 6(2), 150-167.
- Fernández Enguita, M. (2016). Se non è ver, è ben trovato. Las leyendas urbanas del profesorado y una posible explicación de las mismas. En J. M. Valle y J. Manso (Eds.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas* (pp. 99–110). Narcea.
- Fernández González, D. (2017). La alta inspección de Educación. En E. Vázquez-Cano, (coord.). *La inspección y supervisión de los centros educativos* (pp. 108-125). UNED.
- Fisher, M., King, J. e Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7), 516-525.
- Flórez, M., Aguilar, A. J. e Hernández, Y. K. (2017). Sociedad del conocimiento, las TIC y su influencia en la educación. *Revista Espacios*, 38(35), 38-50. <http://hdl.handle.net/20.500.12442/1770>
- Feuer, M. J., Towne, L. e Shavelson, R. J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31(8), 4-14.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2011). Introducción editorial. En S. Kvale, *Las entrevistas en investigación cualitativa* (pp. 1-15). Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.

- Frades, S. E. (2007). Reflexiones sobre las antinomias de la inspección educativa en España. Un problema sin resolver. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 6, 1-22. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/273/233>
- Gallego, J. (2009). Do it yourself: Cultura y tecnología. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 7(2), 278-291. <https://doi.org/10.7195/ri14.v7i2.327>
- Galicia, F. J. (2016). La Inspección de Educación: régimen jurídico. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).
- Galicia, F. J. (2017). El régimen jurídico de la Inspección de Educación. *Revista Aragonesa de Administración Pública*, (49), 152-195.
- Galicia, F. J. (2018). La inspección de educación en la unión europea. *Aula*, 25, 129-146.
- Galván, F. (2011). Sistema educativo y Alta Inspección. *Avances en Supervisión Educativa*, 15, 1-6. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/490>
- García, E. (1994). Investigación etnográfica. En V. García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación* (pp. 343-375). Rialp.
- García, F., Portillo, J., Romo, J. e Benito, M. (septiembre, 2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. *IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables (SPDECE)*. Bilbao, Spain. <https://cutt.ly/lrsxyY4>
- García-Martínez, J. A. e González-Sanmamed, M. (2017). Entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios costarricenses de educación: Análisis de las herramientas de búsqueda de información. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 389-407. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.253101>
- García-Martínez, J.A. e González-Sanmamed, M. (2019). Cómo generan y gestionan contenidos los estudiantes de educación de Costa Rica: una contribución al

- estudio de su entorno personal de aprendizaje. *Digital Education Review*, 36, <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.15-35>
- García-Martínez, J. A. e González-Sanmamed, M. (2020). La comunicación y la interacción como aspectos clave de los entornos personales de aprendizaje: Perspectiva de estudiantes costarricenses de educación. *Educare*, 24(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.5>
- García-Martínez, J. A., González-Sanmamed, M. e Muñoz-Carril, P.C. (2020). Entornos personales de aprendizaje: un estudio comparativo entre profesores costarricenses en formación y en ejercicio. *Estudios sobre Educación*, 39, 135-157. <https://doi.org/10.15581/004.39.135-157>
- García-Martínez, J. A., González-Sanmamed, M. e Muñoz-Carril, P.C. (2021). Construcción y validación de la escala de actividades en los Entornos Personales de Aprendizaje de estudiantes de educación superior. *Psicothema*, 33(2), 320-327 <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.259>
- García-Martínez, J. A., Santos, F.J., Muñoz-Carril, P. e González-Sanmamed, M. (2021). Análisis de las herramientas digitales que utilizan los estudiantes universitarios de estudios de Educación. *American Journal of Distance Education*, 35(2), 152-167. <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.1913786>
- García-Peñalvo, F. J., Reimann, D., Tuul, M., Rees, A. e Jormanainen, I. (2016). An overview of the most relevant literature on coding and computational thinking with emphasis on the relevant issues for teachers. *TACCLE3 Consortium*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.165123>
- Garduño, R. (2006). Aprendizaje rizomático e hipertextual: dos sustentos para el desarrollo de contenido didáctico en la educación virtual. En F. F. Martínez Arellano e J. J. Calva González (Comp.), *Memoria del Tercer Seminario Hispano-Mexicano de investigación en bibliotecología y documentación. Tendencias de la investigación en bibliotecología y documentación en México y España* (pp. 171-185). http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/CL951

- Garrison, R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
<https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Garrido, P. e Munné, M. (1999) La comunidad educativa y la inspección de educación. *Bordón*, 51(3), 323-331.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gifre, M. e Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*,(15),79-92.
<http://hdl.handle.net/10256/8515>
- Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,(68),-260.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276065>
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 14 – 24.
- González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. Universidade de A Coruña, servicio de publicaciones.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., Santos Caamaño, F., Estévez, I. (24-26 de octubre de 2018). *Learning ecologies oriented to the professional development of university teachers. Towards Personalized Guidance and Support for Learning Proceedings*.10th European Distance and E-Learning Network Research Workshop, Barcelona, España, 398-407.

- González Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. e Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 11-38.
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. e Santos-Caamaño, F. (2019). Key components of learning ecologies: A Delphi assessment. *British Journal of Education Technology*, 50(4), 1639-1655. <https://doi.org/10.1111/bjet.12805>
- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I. e 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. e Muñoz-Carril, P. C. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Comunicar*, 28(62), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, (29), 75–91.
- Guba, E. G. (ed.) (1990). *The paradigm dialog*. Sage Publications
- Guba, E. e Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman e J. A. Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Guba, E. e Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd Ed. (pp. 191-215). Sage Publications.

- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, (1), 111-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169414>
- Hammond, M. (2019). What is an ecological approach and how can it assist in understanding ICT take-up? *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 853-866. <https://doi.org/10.1111/bjet.12889>
- Heras, M. (2012). Comprender la realidad sin representaciones: Affordances y psicología ecológica. *Ciencia Cognitiva*, 6(2), 48-50.
- Hernández-Sampieri, R. H. e Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R. H.; Fernández, C. e Baptista, P. (2014a). *Metodología de la investigación (6ª edición)*. McGraw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R. H.; Fernández Collado, C. e Baptista, P. (2014b). Capítulo 12. Ampliación y fundamentación de los métodos mixtos. *Centro de recursos en línea*. <https://bit.ly/3IFd8nn>
- Herrera, J. e Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente que es la motivación?. *Correo Científico Médico*, 18(1), 126-128.
- Herrera, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M., e Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de Investigación*, 34(1). España. <https://doi.org/10.35362/rie3412885>
- Herrera F. A. (2013). La adaptación del docente al nuevo contexto de ecologías de aprendizaje en el proceso formativo: La nueva misión del docente actual en Colombia. *Escenarios*, 11(2), 24-29.
- Hernández-Sellés, N., González-Sanmamed, M. e Muñoz-Carril, P. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje

- colaborativo en entornos virtuales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 147-163.
- Hutchins, R.M. (1968) *The Learning Society*. University of Chicago Press.
- Husen, T. (1974). *The Learning Society*. Methuen.
- Hyett, N., Kenny, A. e Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.23606>
- INTEF (2014). *Gestión del conocimiento, conectivismo y aprendizaje rizomático*. <https://intef.es/Noticias/gestion-del-conocimiento-conectivismo-y-aprendizaje-rizomatico/>
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/intef-competencia-digital-docente-2017.pdf>
- Jackson, N. J. (2013). The Concept of Learning Ecologies. En N. Jackson e G. B. Cooper, (Eds.). *Lifewide Learning Education and Personal Development E-Book* (pp. 1-21). https://www.lifewideebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf
- Jiménez, J. (2014). Una nueva y vieja inspección. *Cuadernos de pedagogía*, 441, 58 – 62.
- Jorrín-Abellán, I. M. (2016). Hopscotch building: A model for the generation of qualitative research designs. *Georgia Educational Researcher*, 13(1). <https://doi.org/10.20429/ger.2016.130104>
- Jorrín, I., Fontana, M. e Rubia, B. (coord.) (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.
- Johnson, T. P. (2014). *Handbook of health surveys methods*. Wiley

- Knowles, J. G. (2013). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. En I. F. Goodison (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 111–164). Routledge.
- Kozma, R. e Schank, P. (2000). Conexión con el siglo xxi: la tecnología como soporte de la reforma educativa. En D. Chris, *Aprendiendo con Tecnología*. Editorial Paidós.
- Kumar, S. (2010). The net generation's informal and educational use of new technologies. *In education*, 16(1), 20-32. <https://doi.org/10.37119/ojs2010.v16i1.43>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Laurillard, D., Stratfold, M., Luckin, R., Plowman, L. e Taylor, Josie. (2000). Affordances for Learning in a Non-Linear Narrative Medium. *Journal of Interactive Media in Education*, (2), 1-19. <http://doi.org/10.5334/2000-2>
- Lepkowski, J. M. (2008). Population. *Encyclopedia of Survey Research Methods*. SAGE Publications (pp. 590- 591).
- Lincoln, Y. S. e Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Lichtman, M. (2011). Qualitative Research in Education: A User's Guide. *Modern Language Journal*, 95(3), 470-471. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01212_14.x
- Lave, J. e Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lemke, J. (2000) Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture and Activity*, 7(4), 273–290.
- Longworth, N. e Davies, W. K. (1996). *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century*. Kogan Page.

- Looi, C.-K. (2001). Enhancing Learning Ecology on the Internet. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(1), 13-20. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2729.2001.00155.x>
- López Calvo, S. (2021). Ecologías de Aprendizaje de los docentes universitarios de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas [tese de doutoramento, Universidade da Coruña]. <https://bit.ly/3iqQIvJ>
- López del Castillo, M. T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- López-Meneses, E., Gómez-Galán, J., Bernal-Bravo, C. e Vázquez-Cano, E. (2020). Fortalezas y debilidades de los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) frente a otros modelos de enseñanza en contextos socio-educativos. *Formación universitaria*, 13(6), 77-84.
- López-Roldán, P. e Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lorente, Á. e Madonar, M. (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>
- Loveless, A. e Williamson, B. (2017). *Nuevas indentidades de aprendizaje en la era digital. Creatividad. Educación. Tecnología. Sociedad*. Ministerio de Educación.
- Lucendo, J. M. e Vázquez, E. (2020). *Modelos de inspección y supervisión educativa*. UNED.
- Lugton, M. (23/08/2012). What is a MOOC? What are the different types of MOOC? xMOOCs and cMOOCs. *Reflections*. <https://reflectionsandcontemplations.wordpress.com/2012/08/23/what-is-a-mooc-what-are-the-different-types-of-moocxmoocs-and-cmoocs/>

- Maina M. e García, I. (2016) Articulating Personal Pedagogies Through Learning Ecologies. En B. Gros, Kinshuk e M. Maina, M. (Eds.). *The Future of Ubiquitous Learning. Lecture Notes in Educational Technology* (pp. 73-94).Springer.
- Martínez, J. S. (2017). El *habitus*. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3). <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Martín, B. (2011). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En S. Cubo, B. Martín e J. L. Ramos Sánchez (Eds.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 173–234). Pirámide.
- Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton University Press.
- Matus, L. G. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa. *Revista Exitus*, 3(1), 75-87
- Maxwell, J.A. (2008). Designing a qualitative study. En L. Bickman e D.J. Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Science Research Methods* (pp. 214-253). Sage.
- Mayorga, A. (1999). La Inspección en el nivel de la Educación Primaria. Proceso histórico. *Revista de Educación*, (320), 11-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19301>
- Mayorga, A. (2000). *La Inspección Educativa. Siglo y medio de la inspección educativa en España*. Santillana.
- McMillan, J. H. e Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa (5ª edición)*. Madrid: Pearson.
- Mejía, I. e Colín, M. (2013). Gestión del conocimiento y su importancia en las organizaciones. *Revista trilogía*, 26(9), 25-35. <https://bit.ly/3D5Tvnk>
- Melrose, S. (2009). Naturalistic generalization. En A. J. Mills, G. Durepos e E. Wiebe (Eds.). *Encyclopedia of Case* (pp. 599-601). Sage Publications.

- Miles, M. e Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Sage.
- Miles e Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Sage.
- Miles, M. B.; Huberman, A. M. e Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd edition). Sage
- Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Sinéctica*, 32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000100008
- Montes, R. (2019). *Ecologías del aprendizaje en cursos MOOC: Educación Expandida en contextos múltiples de Formación*. Universidad de Granada
- Morrison, G. S. (2004). *Educación infantil*. Pearson Educación.
- Moratalla, S. (2017). La Inspección educativa: funciones y atribuciones. En E. Vázquez-Cano, E. (coord.). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos* (pp. 155-173). UNED.
- Moreno, A. J. (2019). Estudio Bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 23-40. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.002>
- Morgan, D. L. (2008). Snowball sampling. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. http://www.sage-ereference.com/research/Article_n425.html
- Morse, J. M. e Niehaus, L. (2016). *Mixed method design: principles and procedures*. Routledge
- Muñoz. M. e Díaz, Á. (2013). Affordances: construcción social y propiedades dinámicas. En M. J. Miranda, C. Saborido e J. J. Alemán (eds). *Filosofías*

- Subterráneas Topografías*. XLVIII Congreso de Filosofía Joven (pp. 63-72). Plaza y Valdés.
- Nardi, B. A. e O'Day, V. L. (1999). *Information Ecologies: Using Technology with Heart*. MIT Press.
- Nava-Casarrubias, A., Carmona, A e Correa, B. (2010) Hacia una educación conectivista. *Revista Alternativa*, 22, 22-38. <https://bit.ly/3D5Tvnk>
- Neuman, W.L. (2009). *Social Reserch Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Pearson Education.
- Newman, I., Ridenour, C. S., Newman, C. e De Marco, G. M. (2002). A typology of research pur- poses and its relationship to mixed methods. En A. Tashakkori y C. Teddlie (2010) (Eds.). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 167-188). Sage.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341, 99-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165128>
- O'day, V. L. (2000). Information Ecologies. *The Serials Librarian*, 38(1-2), 31-40. https://doi.org/10.1300/J123v38n01_05.
- Oliver, J. (2016). La Inspección de Educación como factor de calidad ejercida desde su espacio en el sistema educativo. *Avances En Supervisión Educativa*, (25), 1-21. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.541>
- Olmeda, G. J. e Corbella, M. R. (2013). El código deontológico de la profesión docente: evolución y posibilidades. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (43), 113-131.
- Orozco, G. H., Humanante, P. R., e Jiménez, C. N. (2020). Evolución e importancia de los MOOC en los procesos de formación académica: Una revisión sistemática de

- la literatura. *Revista espacios*, 41(11).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4406388>
- O'Toole, L., Hayes, N. e Halpenny, A. M. (2020). Animating systems: The ecological value of Bronfenbrenner's bioecological model of development. En R. Barnett e N. Jackson (Eds.), *Ecologies for Learning and Practice* (pp. 19-31). Routledge.
- Parra, J., Cerda, C., López-Vargas, O. e Saiz, J.L. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. *Educación y Educadores*, 7(1), 91-107. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83430693005.pdf>
- Pérez, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé*, 3(2), 161-177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071166>
- Pessoa, T., Matos, A., Vieira, C. e Amado, J. (2012). Conceção e desenvolvimento de comunidades virtuais de formação de professores: o curso de b-learning de violência e gestão de conflitos na escola. En A. Monteiro, J. A. Moreira e A. C. Almeida (Orgs.). *Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais* (pp. 127-144). De Facto Editores.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Piñel, S. (2019). Competencias profesionales de la inspección de educación (esbozo de necesidades formativas). *Supervisión* 21, 51, 1-31.
- Prat, R. e Doval, E. (2005). Construcción y análisis de escalas. En Lévy Mangin, J. P. e Varela, J. *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 43-89). Pearson Prentice Hall.
- Quintanilla, L., García-Gallego, C., Rodríguez-Fernández, R., Fontes de Gracia, S. e Sarriá, E. (2019). *Fundamentos de Investigación en Psicología. Diseños y estrategias*. UNED.

- Ramírez, E. (1995). La inspección educativa en las enseñanzas de formación profesional. En E. Soler (Coord.), *Estudios históricos sobre la Inspección Educativa* (pp. 259-292). Madrid: Escuela Española.
- Real Academia Galega. (s.f.). Ecoloxía. En Dicionario da Real Academia Galega. Consultado o 6 de febreiro de 2022. <https://academia.gal/dicionario/-/termo/busca/ecolox%C3%ADa>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. McGraw-Hill.
- Richerson, P.; Mulder, M. e Vila, B. (1996). *Principles of human ecology*. Simon & Schuster.
- Rodríguez, M., Álvarez, C. e 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. e 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>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. e Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.
- Rodríguez, G.; Gil, J. e García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Algibe.
- Rodríguez-Roa, E. (2005). Educación y educadores en el contexto de la globalización. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(6).
- Romero, S. J., e Ordoñez, X. G. (2018). *Métodos, diseños técnicas de investigación psicológica y educativa*. Centro de estudios financieros.
- 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>

- 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>
- Romeu-Fontanillas, T., Guitert-Catasús, M., Raffaghelli, J. E. e Sangrà, A. (2020). Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(62), 31-42.
- Rogers, A. (2003). *What is the difference? a new critique of adult learning and teaching*. NIACE.
- Ruiz, J. V., Velázquez, C., Rodríguez, J. M., Corral, L. e López, M. (2018). Validez y fiabilidad del cuestionario sobre valores en situaciones motrices cooperativas. *Revista Digital de Educación Física*, 55, 33–48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6702842>
- Ruiz-San-Miguel, F. J., Ruiz Gómez, L. A., Hinojosa-Becerra, M., e Maldonado-Espinosa, M. (24-27 de xuño de 2020). *Uso de Instagram como herramienta de debate y aprendizaje*. 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI). Sevilla (España).
- Ruiz Palmero, J., López, D. e Sánchez, E. (2021). Revisión de la producción científica sobre MOOC entre 2016 y 2019 a través de SCOPUS. *Píxel-Bit*, 60. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.77716>
- Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe, I. e Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *CES Psicología*, 4(2), 82-102.
- Saint - Exupéry, A. d. (2008). *El principito*. Publicaciones y Ediciones Salamandra, S. A.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3rd ed.). Sage Publications.

- Salgado, F. (2009). *Funcións da inspección, aspectos curriculares e de desenvolvemento profesional na Comunidade Autónoma de Galiza*. Universidade de Santiago de Compostela. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Sangrà, A., Gonzalez-Sanmamed, M. e Guitert, M. (1-4 de Outubro de 2013). *Learning ecologies: Informal professional development opportunities for teachers*. In Educational Media (ICEM), 2013 IEEE 63rd Annual Conference International Council for Educational Media. Singapore.
- Sangrà, A. (10/02/2014). Ecologías de aprendizaxe. *Traspasando la línea*. <https://blogs.elpais.com/traspasando-la-linea/2014/02/ecolog%C3%ADas-de-aprendizaje.html>
- Sangrà, A., González-Sanmamed, M. e Anderson, T. (2015). Metaanálisis de la investigación sobre mooc en el período 2013-2014. *Educación XXI*, 18(2), 21-49, doi: 10.5944/educXXI.13463.
- Sangrà, A., Raffaghelli, J. E. e Guitert, M. (2019). Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1619-1638. <https://doi.org/10.1111/bjet.12795>
- Santamaría, F. (22/08/2011). *Ecologías del aprendizaje (Ampliación)*. Blog de Fernando Santamaría. <https://cutt.ly/OrNQtLW>
- Santiago, R., Trbaldo, S., Kamijo, M., y Fernández, Á. (2015). *Mobile Learning: Nuevas realidades en el aula*. Editorial Océano.
- Santos-Caamaño, F., Gonzalez-Sanmamed, M. e Muñoz Carril, P. (2018). El desarrollo de las ecologías de aprendizaxe a través de las herramientas en línea. *Revista Diálogo Educativo*, 18, 128-148.
- Santos Caamaño, F. (2019). Ecologías de aprendizaxe en la formación de los futuros maestros [tese de doutoramento, Universidade da Coruña]. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/24360>

- Santos Caamaño, F., Vázquez, M. J. e Lorenzo, O. (2021). Ecologías de aprendizaje en procesos de formación docente: análisis de las interacciones formales. En B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo e R. Alves (Eds). *Atas do XVI Congreso Internacional galego-portugués de psicopedagogía*. Universidade do Minho (pp. 491-501)
- Schunk, D., Meece, J. e Pintrich, P. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4rd Edition). Pearson Higher Ed.
- Sebastiá, M. (2008). La ecología de la información: un nuevo paradigma de la infoesfera. *Pliegos de Yuste*, 7-8, 23 – 34.
- Secadura, T. (2008). Principios de organización de la Inspección Educativa en el Estado Español: fortalezas y debilidades. *Avances En Supervisión Educativa*, (8), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2768215>
- Serrano, J. D., González, M. B. A. e Pastor, F. J. S. (2013). Identidad profesional de los docentes en formación de Ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (12), 77-89. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/271370>
- Sharples, M., Mcandrew, P., Weller, M., Ferguson, R., Fitzgerald, E., Hirst, T., Mor, Y., Gaved, M. e Whitelock, D. (2012). Innovating Pedagogy. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers. *Open University Innovation Report 1*. <https://iet.open.ac.uk/file/innovating-pedagogy-2012.pdf>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Recuperado de: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Lulu. com. <https://ia801300.us.archive.org/7/items/KnowingKnowledge/KnowingKnowledg e.pdf>

- Siemens, G. (2007). Connectivism: Creating a learning ecology in distributed environments. En T. Hug (Ed.), *Didactics of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples* (pp. 53-68). Waxmann Verlag.
- Silva, P. (2008). La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de casos. *Avances En Supervisión Educativa*, (9).
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/333>
- Silva, P. (2013). El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar* 2013, 49(1), 67-82.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4152707>
- Skjong, R. e Wentworth, B. (17-22 de junio 2000). *Expert judgement and risk perception*. 11th International Offshore and Polar Engineering Conference, Stavanger, Norway.
<https://bit.ly/2YmcsiY>
- Soler, E. (1993). La estructura epistémica de la Supervisión escolar y su problemática. En E. Soler (coord.) (1993), *Fundamentos de Supervisión educativa* (pp.19-56). Muralla.
- Soler Fierrez, E. (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2015, 13(4), 149-160.
- Souto-Seijo, A. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario [tese de doutoramento, Universidade da Coruña]
<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/24679>
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias, V., e González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56(1), 91-107.
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., Romero, P. e González-Sanmamed, M. (2020). Formal, non-formal and informal learning in the digital age: Contributions to teacher

- professional development. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 428–436.
<https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.428-436>
- Souto-Seijo, A., Estévez, I. e 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 e E. Pérez (Eds.). *Organización educativa para todas las personas*. Wolters Kluwer Legal e Regulatory España, S.A
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Soriano, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diá-Logos*, 14, 19– 40.
- Spurrett, David. (2018). Affording affordances. *Teorema*, 37, 187-202.
- Stake, R. (1995). *The art of Case Study Research*. Sage Publications
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin, e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-453). Sage.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stiglitz, J. E. e Greenwald, B. C. (2015). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. Ediciones Culturales Paidós.
- Super, C. M. e Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
- Tashakkori, A. e Teddlie, C. (1998) *Mixed Methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Tébar, F. (2017). Mejorar la calidad de la inspección educativa. *Supervisión 21, revista de educación e inspección*, 44, 1-19.

- Trejo-Delarbre, R. (2001). Vivir en la Sociedad de la Información Orden global y dimensiones locales en el universo digital. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. <https://cutt.ly/yriNDp8>
- Todd, Z., Nerlich, B. e McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown E D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 3-16). Psychology Press.
- Todd, Z. e Lobeck, M. (2004). Integrating survey and focus group research: A case study of attitudes of English and German language learners. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown y D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 169-184). Psychology Press.
- Tomás-Folch, M. e Duran-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>
- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Ediciones UNESCO. <https://bit.ly/2zRb4LM>
- Uriarte, L. M. e Acevedo, M. L. (2018). Sociedad Red y transformación digital: hacia una evolución de la consciencia de las organizaciones. *Economía industrial* nº 407, pp.35-49
- Vaillant, D. (5,6,7 de septiembre de 2007). *La identidad docente. La importancia del profesorado*. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”.Barcelona.<https://cutt.ly/0s6JGut>
- Valles, M. (2009). *Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valverde Berrocoso, J. (2007). El software libre y las buenas prácticas educativas con TIC, *Comunicación y Pedagogía*,222, 48-55.

- Van Amstel, F. (2007). Folcsonomia: Vocabulário Descontrolado, Anarquitectura da Informação ou Samba do Crioulo Doido?. *Encontro Brasileiro de Arquitetura da Informação*, São Paulo. http://www.usabilidoido.com.br/arquivos/folcsonomia_anarquitectura.pdf
- Van Dijk, J. A. (1999). *The network society*. Sage.
- Vaske, J. J. (2008). *Survey research and analysis: Applications in parks, recreation and human dimensions*. Venture.
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47(1), 51-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836004>
- Vázquez Cano, E. (2017). *La inspección y supervisión de los centros educativos*. Editorial UNED.
- Vázquez Cano, E., Fernández, J. M. e López, E. (2019). Movilidad y ubicuidad en la Educación Superior. En C. Hervás-Gómez, E. Vázquez-Cano, J. M. Fernández-Batanero e E. López-Meneses (Eds.), *Innovación e investigación sobre el aprendizaje ubicuo y móvil en la Educación Superior* (pp. 7–22). Octaedro
- Vázquez Gómez, G. (1999). La supervisión. Función de conocimiento compartido del sistema educativo. *Revista de Educación*, 320, 121-139
- Vázquez Medel, M. Á. (2015). *La Universidad del siglo XXI en la sociedad de la comunicación y del conocimiento*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Vera, J.M. (2014). Supervisión e Inspección a través del tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, (441), 63-66.
- Verd, J. M., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Victor, S. e Hart, S. (2016). Distributed Learning: A Flexible Learning and Development Model. In *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning* (pp. 281-

- 290). Washington, DC, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/173952/>.
- Vinuesa, M. (2005). La encuesta. Observación extensiva de la realidad social. *Investigar en comunicación: Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (pp. 177-206). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Viñao, A. (1999). La inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión. *Bordón*, 51(3), 251-263
- Wang H (2014). A framework for enabling incidental learning on the web. Athabasca University, Academic and Professional Development Fund Report 2013–2014. <http://hdl.handle.net/2149/3410>.
- Weidman, J. C., Twale, D. J. e Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* Jossey-Bass. <https://bit.ly/37OreCn>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Meaning, learning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. En C. Blackmore (2010). *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). Springer, London.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications. Design and Methods* (6th edition). SAGE.
- Zabalza, M. A. e Zabalza, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Narcea.

Referencias legislativas

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978.
[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, de Estatuto de Autonomía para Galicia. *Boletín Oficial del Estado*, 101, de 28 de abril de 1981.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1981/04/06/1/con>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de octubre de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

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 2020.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. *Gaceta de Madrid*, 1710, 10 de septiembre de 1857. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>

Ley del 17 de julio sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 199, 18 de julio de 1945. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1945-7246>

Ley del 26 de febrero de 1953, sobre Ordenación de la Enseñanza Media. *Boletín Oficial del Estado*, 58, de 27 de febrero de 1953.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1953-2404>

Ley 14/1970, del 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley 31/1980, de 21 de junio, de creación del Cuerpo Especial de Inspectores Técnicos de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 154, de 27 de junio de 1980, núm. 154. <https://www.boe.es/eli/es/l/1980/06/21/31/con>

Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. *Boletín Oficial del Estado*, 236, de 2 de octubre de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/10/01/39/con>

Real Decreto de 30 de marzo de 1849 de creación del cuerpo de Inspectores de Educación. *Gaceta de Madrid*, 5315, 2 de abril de 1849.
<https://www.boe.es/gazeta/dias/1849/04/02/pdfs/GMD-1849-5315.pdf>

Real Decreto de 21 de agosto de 1885, organizando el cuerpo de Inspectores del ramo de primera enseñanza del Ministerio de Fomento. *Gaceta de Madrid*, 330, 26 de noviembre de 1885. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1885/11/26/pdfs/GMD-1885-330.pdf>

Real Decreto de 11 de julio de 1887 organizando la Inspección general de enseñanza y la Junta de Inspección y Estadística. *Gaceta de Madrid*, 193, de 12 de julio de 1887.
<https://www.boe.es/gazeta/dias/1887/07/16/pdfs/GMD-1887-197.pdf>

Real Decreto de 27 de marzo de 1896 donde se aprueba un nuevo Reglamento para la inspección de la enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 88, de 28 de marzo de 1896.
<https://www.boe.es/gazeta/dias/1896/03/28/pdfs/GMD-1896-88.pdf>

Real Decreto de 14 de junio de 1905, autorizando al Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, para someter a deliberación de las Cortes un proyecto de ley orgánica de instrucción primaria. *Gaceta de Madrid*, 167, de 16 de junio de 1905.

<https://www.boe.es/gazeta/dias/1905/06/16/pdfs/GMD-1905-167.pdf>

Real Decreto de 18 de noviembre de 1907, por el que se crea la Junta Central de primera enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 329, de 25 de noviembre de 1907.

<https://www.boe.es/gazeta/dias/1907/11/25/pdfs/GMD-1907-329.pdf>

Real Decreto 657/1982, de 17 de marzo, por el que se regula la Inspección Técnica del Estado de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 81, de 5 de abril de 1982. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1982/03/17/657>

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. *Boletín Oficial del Estado*, 53, 2 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/02/23/276/con>

Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas. *Boletín Oficial del Estado*, 270, de 7 de noviembre de 2014. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/10/17/894/con>

Real Decreto 1045/2018, de 24 de agosto, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 206, de 25 de agosto de 2018. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2018/08/24/1045>

Decreto de organización de la Inspección de Educación de 2 de diciembre de 1932. *Gaceta de Madrid*, 342, de 7 diciembre de 1932. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1932/12/07/pdfs/GMD-1932-342.pdf>

Decreto de 7 de septiembre de 1954 por el que se dan normas sobre asistencia escolar obligatoria en las Escuelas de Enseñanza Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 300, de 27 de octubre de 1954. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1954/10/27/pdfs/BOE-1954-300.pdf>

Decreto 3855/1970, de 31 de diciembre, por el que se regula la organización de las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia, Juntas Provinciales y Juntas de Distrito. *Boletín Oficial del Estado*, 43, de 19 de febrero de 1971. <https://www.boe.es/boe/dias/1971/02/19/pdfs/A02764-02767.pdf>

Decreto 664/1973, de 22 de marzo, sobre funciones del Servicio de Inspección Técnica de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 86, de 10 de abril de 1973. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1973-523

Decreto 99/2004, de 21 de maio, polo que se regula a organización e o funcionamento da Inspección Educativa e o acceso ao corpo de inspectores de Educación na Comunidade 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

Orde do 22 de xullo de 1997 pola que se regulan determinados aspectos de organización e funcionamento das escolas de educación infantil, dos colexios de educación primaria e dos colexios de educación infantil e primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. *Diario Oficial de Galicia*, 168, de 2 de setembro de 1997. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1997/19970902/AnuncioAD56_es.html

Orde EDU/3429/2009, de 11 de diciembre, por la que se aprueba el temario de la fase de oposición del procedimiento selectivo de acceso al Cuerpo de Inspectores de

Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 306, de 21 de diciembre de 2009.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2009-20550

Orde do 13 de decembro de 2004 pola que se desenvolve o Decreto 99/2004, de 21 de maio, polo que se regula o funcionamento da Inspección Educativa e o acceso ao corpo de inspectores de Educación na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 247, de 22 de decembro de 2004.
https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20041222/Anuncio2448E_es.html

Resolución do 27 de decembro de 2013, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se publica o Plan xeral da inspección educativa do curso 2013/14. *Diario Oficial de Galicia*, 5, de 9 de xaneiro de 2014, núm. 5. <https://www.edu.xunta.gal/portal/node/11466>

Resolución do 16 de setembro de 2021, da Secretaría Xeral de Educación e Formación Profesional, pola que se establece o Plan xeral da Inspección Educativa do curso 2021/22. *Diario Oficial de Galicia*, 186, de 27 de setembro de 2021.
<http://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/35242>

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial da Unión Europea*, 394, de 30 de diciembre de 2006.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2006-82748>

Anexos



Anexos

Os Anexos están dispoñibles no seguinte enlace <https://bit.ly/36DXonj> ou a través do código QR que se amosa continuación.

