

---

# Motivaciones que impulsan el desarrollo profesional de la Inspección Educativa: un análisis desde las Ecologías de Aprendizaje

Motivations that promote the professional development of the Educational Inspection: an analysis from the Learning Ecologies

推动教育督察专业发展的动机:学习生态学的分析

Мотивы, определяющие профессиональное развитие инспекторов образования: анализ с точки зрения экологии обучения

---

**Andrea Carme Doural García**

CEIP Anxo da Garda (A Coruña)  
andrea.doural@edu.xunta.gal  
<https://orcid.org/0000-0001-9071-790X>

**Iris Estévez Blanco**

Universidad de Santiago de Compostela  
iris.estevez.blanco@usc.es  
<https://orcid.org/0000-0003-2821-5663>

**Mercedes González Sanmamed**

Universidad de A Coruña  
mercedes.gonzalez.sanmamed@udc.es  
<https://orcid.org/0000-0002-3410-6810>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2023-05-10  
Aceptado: 2023-09-30  
Publicado: 2023-12-31

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Doural, A. C., Estévez, I., & González, M. (2023). Motivaciones que impulsan el desarrollo profesional de la Inspección Educativa: un análisis desde las Ecologías de Aprendizaje. *Publicaciones*, 53(3), 61–78. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i3.29487>

## Resumen

Este trabajo aborda el análisis de uno de los componentes clave de las Ecologías del Aprendizaje de los inspectores/as de educación: la motivación. El objetivo general se dirige a la identificación y comprensión de las razones que están detrás de su implicación en la mejora de su desempeño y el impulso a su desarrollo profesional. Con este fin se ha implementado un estudio de corte cuantitativo a través de la aplicación de un cuestionario en la comunidad autónoma gallega. El análisis de los datos se realizó con el apoyo del software SPSS. Los resultados muestran que los participantes del estudio se involucran en los procesos de mejora y actualización profesional, esencialmente, por razones de carácter intrínseco. Las conclusiones emanadas tienen importantes implicaciones para el diseño de planes de formación más ajustados a las necesidades e intereses de este colectivo.

---

Palabras clave: motivación, Inspección Educativa, Ecologías de Aprendizaje, aprendizaje profesional, desarrollo profesional.

---

## Abstract

This paper deals with the analysis of one of the key components of the Learning Ecologies of education inspectors: motivation. The general objective is aimed at identifying and understanding the reasons behind their involvement in improving their performance and boosting their professional development. To this end, a quantitative study has been implemented through the application of a questionnaire in the Galician autonomous community. Data analysis was performed with the support of SPSS software. The results show that the study participants are involved in the processes of professional improvement and updating, essentially, for reasons of an intrinsic nature. The conclusions drawn have important implications for the design of training plans more adjusted to the needs and interests of this group.

---

Keywords: motivation, educational inspection, learning ecologies, professional learning, professional development.

---

## 概要

本研究致力于分析教育督察专业学习生态的关键组成部分之一：动机。总体目标旨在识别和理解他们参与提高绩效和促进专业发展背后的原因。为此，我们通过在加利西亚自治区进行问卷调查的方式进行了定量研究，在SPSS软件的支持下进行分析。结果表明，研究参与者参与专业改进和更新的过程，本质上是出于内在的原因。研究得出的结论对于设计更适合该群体的需求和兴趣的培训计划具有重要意义。

---

关键词：动机、教育检查、学习生态、专业学习、专业发展。

---

## Аннотация

Данная работа посвящена анализу одного из ключевых компонентов «Экологии обучения» инспекторов образования - мотивации. Общая задача состоит в том, чтобы выявить и понять причины их участия в повышении эффективности своей работы и профессиональном развитии. Для этого было проведено количественное исследование с использованием анкетирования в автономном сообществе Галисия. Анализ данных проводился с помощью программы SPSS. Полученные результаты свидетельствуют о том, что участники исследования вовлечены в процессы профессионального

совершенствования и обновления в основном по внутренним причинам. Сделанные выводы имеют важное значение для разработки учебных планов, в большей степени отвечающих потребностям и интересам этой группы.

---

Ключевые слова: мотивация, образовательная инспекция, экологии обучения, профессиональное обучение, профессиональное развитие, повышение квалификации.

---

## Introducción

La figura del inspector de educación se considera esencial en el funcionamiento del sistema educativo, ya que desempeña una labor fundamental en la supervisión y mejora de la calidad de los procesos y estructuras que lo conforman. Por esta razón, resulta relevante conocer las motivaciones que impulsan a estos profesionales a implicarse en la mejora de su desempeño laboral y en los procesos de desarrollo profesional.

Consecuentemente, en este trabajo se presenta un estudio sobre las motivaciones de los inspectores/as de educación gallegos para el ejercicio de sus funciones y tareas. Se analiza qué elementos erigen su motivación, tales como la mejora profesional, la actualización, la innovación, su identidad profesional y la percepción que tienen en torno a la trascendencia de su labor.

Una de las razones que justifican el desarrollo del presente trabajo es la laguna advertida en la literatura sobre la investigación disponible, específicamente, sobre la Inspección Educativa. Autores como Castán (2018), Blanco (2018) o Tébar (2017) ponen de manifiesto el interés y la urgencia de llevar a cabo estudios rigurosos que arrojen luz sobre aspectos inherentes al aprendizaje profesional del colectivo de inspectores/as, en aras de poder diseñar e implementar estrategias, medidas y programas de formación que se ajusten a las especificidades y características de este perfil profesional. Referido al estudio de la motivación de los inspectores/as, hasta el momento solo se dispone de un estudio cualitativo de Doural et al. (2021) en el que aborda de forma ciertamente somera y preliminar la descripción de la motivación del colectivo en relación con el ingreso al Cuerpo de la Inspección.

Esta escasez de corpus documental sobre la Inspección Educativa puede explicarse por tratarse de un grupo profesional concreto y no excesivamente numeroso. Además, dado que es un requisito *sine qua non* para el ingreso en el Cuerpo de Inspección que se ejerza previamente la función docente, es algo frecuente que se recurra a la literatura sobre profesorado, buscando aquellos hallazgos que se puedan aplicar al caso de los inspectores/as. No obstante, desde un punto de vista preciso y exhaustivo, esto podría suponer una generación de inferencias poco ajustada, descontextualizada y carente de base sólida. La atribución de explicaciones y la deducción inconsistente de comunalidades entre las características de dos perfiles profesionales próximos -en términos de la disciplina en la que emergen (Ciencias de la Educación)-, pero ciertamente diferenciados en cuestión de funciones, competencias, identidad y trayectoria profesional, puede derivar en una toma de decisiones desarticulada e incongruente. Este hecho se hace, si cabe, más palpable si se tienen en cuenta las características del contexto actual y el enfoque interdisciplinar, que exigen un elevado nivel de pericia y experticia en el desempeño de tareas cada vez más específicas, técnicas y delimitadas (Rodríguez et al., 2018).

## Inspección Educativa en Galicia

La Inspección Educativa es ejercida por las administraciones educativas a través de funcionarios públicos del Cuerpo de Inspectores de Educación, así como los pertenecientes al extinguido Cuerpo de Inspectores al servicio de la Administración educativa creado por la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio, que no hubieran optado en su momento por su incorporación al de Inspectores de Educación (art. 152, LOMLOE).

La función de la Inspección Educativa en Galicia abarca la supervisión y evaluación de todos los aspectos del sistema educativo en los centros docentes, servicios, actividades y programas -tanto públicos como privados-, en todos los niveles educativos. El objetivo de la Inspección es asegurar el cumplimiento de las leyes y normativas, contribuir a la mejora del sistema educativo y garantizar los derechos y deberes de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo ello con el fin de asegurar la calidad de la enseñanza (art. 2.1. del Decreto 99/2004, del 21 de mayo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa y el acceso al cuerpo de inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Galicia).

En relación, al proceso de aprendizaje continuo de este colectivo, se puede destacar que la formación de los inspectores/as de educación (cuyo diseño, promoción e implementación es competencia de la Consejería de Cultura, Educación e Universidad) constituye un derecho y un deber de los inspectores/as de educación (Decreto 99/2004). Este proceso se articula formalmente a mediante el plan anual de perfeccionamiento y actualización del ejercicio profesional de la Inspección Educativa concretado en la *Resolución de 7 de noviembre de 2022, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establece el Plan general de la Inspección Educativa para el curso 2022/23*. En dicho documento se especifica que la propia Consejería organiza jornadas periódicas, fomenta la internacionalización de la Inspección y contempla la posibilidad de participación en otras actividades específicas (englobando las que se destinan a docentes).

## Competencias profesionales del inspector/a de educación

Las competencias se refieren a un conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes para desempeñar con éxito y eficacia una profesión específica, siendo capaz de resolver las problemáticas que surjan de forma creativa (Jornet et al., 2011).

Si nos centramos en el perfil de inspector/a (Blanco, 2018), se puede destacar la aportación de Soler (2015) que establece un decálogo de las competencias profesionales del inspector/a de educación diferenciadas en tres categorías (conocimientos, habilidades y actitudes). La explicación arrojada en torno a esta relación de destrezas se ve enriquecida gracias a las aportaciones de Piñel (2019) que se sintetizan a continuación.

En cuanto a los *conocimientos*, se requiere tener saberes científicos relacionados con la disciplina del ámbito de la educación y la pedagogía, sin dejar de lado el dominio de los marcos legislativos y reguladores. Las habilidades engloban, esencialmente, la experiencia docente, la competencia digital, la competencia en técnicas de inspección (en donde se destaca la investigación de Doural, Estévez, & Cubeiro, 2021) y en técnicas de evaluación, la capacidad de asesoramiento (tal y como se recoge en el trabajo realizado por Doural, Estévez, & González-Sanmamed, 2021), la organización y la plani-

ficación y la capacidad de solucionar problemas y tomar decisiones. Dentro de las actitudes, se pueden identificar elementos como la capacidad de liderazgo profesional, el espíritu de observación, la inteligencia emocional, la capacidad de trabajar en equipo, el compromiso ético, la flexibilidad y la capacidad de adaptación.

## El desarrollo profesional de los inspectores/as de Educación en la actualidad

Los nuevos modelos de producción de conocimiento se basan en cuatro factores que caracterizan a la sociedad actual: el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, la mediación de las tecnologías, la eliminación de barreras y distancias espacio-temporales y la personalización del aprendizaje (de Oliveira et al., 2015; Marimon et al., 2016). Por ello en estos últimos años se produjeron cambios importantes en el papel que el individuo adquiere en su proceso de aprendizaje y en los elementos que intervienen en el (Coll, 2014).

Es este contexto donde emergen las Ecologías de Aprendizaje (EdA). Este concepto proporciona un marco de análisis para poder interpretar de forma profunda y holística cómo aprendemos, y que contextos y/o elementos empleamos para formarnos (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo, & Estévez, 2018). Uno de los valores de este emergente paradigma ecológico se asienta en su potencial de generar una mayor y mejor consciencia por parte del individuo sobre el surgimiento de las oportunidades de aprendizaje que se le presentan, y sobre cómo hacer un uso provechoso de esas nuevas posibilidades. En otras palabras, ser conscientes de los elementos y/o contextos que configuran nuestras EdA puede ser una estrategia muy útil para actualizarnos de forma autodirigida, satisfactoria y efectiva (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo, & Santos, 2018; Rocosa et al., 2018).

González-Sanmamed et al. (2019), con el objetivo de facilitar el análisis y la comprensión del constructo de las EdA, identifican sus componentes clave y los agrupan en dos categorías según su naturaleza: personal y experiencial, para así poder realizar una aproximación conceptual a cada uno de esos elementos ecológicos.

Por una parte, la *dimensión personal* está compuesta por elementos intersubjetivos que caracterizan al sujeto que aprende y fomentan una disposición para el aprendizaje. Entre los componentes ecológicos intrínsecos se encuentran la *motivación* (Estévez et al., 2021), las *concepciones* y las *expectativas* sobre el aprendizaje, considerándose factores relevantes a la hora de tomar decisiones para involucrarse en actividades y contextos de aprendizaje. Por otra parte, la *dimensión experiencial*, incluye otros elementos que también influyen en el aprendizaje de una persona a lo largo de su vida. Esta incluye las *acciones* (que engloba tanto actividades como estrategias que se pueden desarrollar en un escenario formal, no formal, informal o autodidacta), *recursos* (entendiéndose clave las herramientas tecnológicas en el desarrollo de cualquier proceso de formación en la actualidad; González-Sanmamed et al., 2020), las *relaciones interpersonales* (es decir, las interacciones con otras personas o comunidades que contribuyen, influyen y moderan el proceso de aprendizaje del individuo, como señalan Estévez et al., 2022) y el *contexto* (conociendo este como cualquier orden social mínimamente estructurado). Como señalan y subrayan autores como González-Sanmamed et al. (2019), la identificación y operativización de cada uno de los componentes solo tiene un fin analítico, pues cada uno de estos elementos está vinculado en redes de relaciones con otros y carecen de sentido funcional tomados de forma aislada.

La consideración del elemento motivacional como un componente fundamental de las EdA no es una novedad propuesta por los autores citados en líneas precedentes, sino que previamente Barron (2006a) y Jackson (2013b) en sus respectivas propuestas ya lo habían mencionado sucintamente, argumentando que la ecología de un individuo se potencia y enriquece, en parte, mediante la perseverancia ante una tarea de aprendizaje.

Así pues, hay que destacar la importancia de las EdA en el análisis del desarrollo profesional teniendo en cuenta que este se identifica con un fenómeno de aprendizaje altamente complejo y multidimensional. Para Day (2005) el desarrollo profesional docente comprende todas aquellas experiencias de aprendizaje y formación (tanto intencional, como casual) que pretenden cubrir determinadas necesidades del individuo, grupo o institución. Su objetivo principal es mejorar el conocimiento y las habilidades profesionales de las personas para mejorar su desempeño laboral. En un esfuerzo inferencial para acercarnos a la definición del desarrollo profesional en el colectivo de inspectores/as, podemos deducir que es un proceso orientado a modificar y enriquecer las concepciones, conocimientos, habilidades y actitudes propias del perfil profesional. Con lo que, siguiendo lo aportado por Soler (2015) y Piñel (2019), este proceso de aprendizaje y actualización debe dirigirse al desarrollo de: saberes sobre el sistema educativo, conocimiento acerca de los marcos legislativos y organizativos que lo regulan, sobre innovación educativa, la competencia digital, la destreza en técnicas de inspección y en estrategias de evaluación, la capacidad de asesoramiento, la resolución problemas, la tomar decisiones, la capacidad de liderazgo profesional, habilidades inter e intrapersonales, el trabajo en equipo, el compromiso ético y la capacidad de adaptación, entre otros.

Este proceso de cambio está influido por diversos factores, tales como las experiencias, la motivación, la colaboración con otros colegas, el apoyo de la organización y la participación en actividades de formación.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que estos factores que impulsan el proceso de desarrollo también pueden inhibirlo u obstaculizarlo. De este modo, se considera que este proceso de mejora profesional es discontinuo (como antagónico de lineal) y que se pueden producir regresiones, cambios de sentido o limitaciones infranqueables (Huberman et al., 2000). Estos elementos pueden estar vinculados de forma directa con la profesión (ej.: sistema de acceso y promoción), elementos de índole personal (Ej.: edad, salud, personalidad, motivación, experiencia y conocimiento), factores contextuales (Ej.: la familia, las amistades) y factores sociales (Ej.: sucesos políticos, acontecimientos sociales, cambios económicos y legislativos, o transformaciones culturales) (Caballero & Bolívar, 2015).

## **La motivación como elemento ecológico clave en el desarrollo profesional de los inspectores/as**

Como se ha indicado en líneas previas, la motivación se ha alzado como uno de los elementos clave de la dimensión personal de las EdA. Esta idea está en concordancia con las aportaciones de otras investigaciones previas (Barron, 2006; González-Sanmamed et al., 2019; Jackson, 2013). El interés que impulsa la mejora y el aprendizaje del individuo es condición indispensable para conformar las EdA. En cualquier proceso de aprendizaje, la motivación juega un papel central, tanto en cuanto, puede activar y mantener el proceso o, por el contrario, inhibirlo.

A pesar de las múltiples y divergentes enfoques conceptuales de aproximación al complejo proceso motivacional, todos ellos coinciden en que la motivación abarca el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; Good & Brophy, 1983). Es un proceso interno de la persona que genera un fuerte interés hacia una meta específica y la puesta en marcha de acciones para lograr alcanzar esa meta.

Los estudios recientes sobre motivación focalizan su énfasis en los aspectos cognitivos tratando de encontrar soluciones para los problemas motivacionales que ocurren en distintos ámbitos, como el laboral, el deportivo o el educativo. El hecho de que estos enfoques se centren en áreas específicas (en lugar de intentar comprender la conducta humana de manera generalista) ha provocado un cambio en la forma de concebir y estudiar la motivación que ha derivado en diversas perspectivas (Reeve, 2008).

La planificación y activación motivacional implica, según Pintrich (2000), la adopción de metas (en relación con los propósitos para implicarse en la tarea), así como la activación de una serie de creencias autorreferidas, como la autoeficacia percibida (juicios de competencia sobre la realización de la tarea), el interés personal en la tarea (relacionado con el contenido de la actividad, el dominio o área de contenido), las creencias sobre el valor de la tarea (concepciones sobre la importancia, utilidad y relevancia de la misma) y los afectos (emociones) que suscita en el individuo el desempeño de esa actividad.

Dentro de los paradigmas motivacionales que explican los diversos resultados en la resolución de tareas desde un enfoque cognitivo, destacan los modelos de expectativa-valor. Desde este enfoque se entiende que el individuo es un agente activo y racional de toma de decisiones, lo que le permite moderar su volición en función de las diferentes situaciones y procesos de enseñanza-aprendizaje (Pintrich & Shunk, 2006; Valle et al., 2010). Además, la teoría de expectativa-valor se erige como una de las teorías motivacionales más enraizadas (junto a la teoría de las metas de logro y teoría de la autodeterminación) las cuales ya han sido aplicadas en el estudio de la motivación de los docentes (Estévez et al., 2021; Rodríguez et al., 2009), lo que ha generado un aumento leve en el número de investigaciones sobre este grupo profesional próximo a la Inspección Educativa (Han & Yin, 2016).

Además, también podemos diferenciar entre motivación intrínseca y extrínseca (Reeve, 1994). La motivación intrínseca se define como la realización de una actividad por sus satisfacciones inherentes más que por alguna consecuencia separable. Es decir, cuando una persona está intrínsecamente motivada, se implica en la tarea o acción por el desafío que implica. La propia participación en la tarea es su propia recompensa, más que los potenciales estímulos, presiones o recompensas externas (Elliot & Dweck, 1988; Ryan & Deci, 2000; Schunk et al., 2014). La motivación intrínseca se basa en factores internos como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío o el esfuerzo (Reeve, 1994).

Por su parte, la motivación extrínseca es una construcción que se aplica siempre que se realiza una actividad para alcanzar algún resultado separable o disociado de la tarea en sí (como gratificaciones o elogios). En este caso prima la imagen que proyecta el individuo, la opinión de los demás y la obtención de juicios positivos (Elliot & Dweck, 1988; Ryan & Deci, 2000; Schunk et al., 2014).

A la luz de las evidencias aportadas en los epígrafes previos y teniendo en cuenta la advertencia del problema de investigación asociado, fundamentalmente, a la laguna de conocimiento en el corpus bibliográfico existente, el objetivo del presente estudio

se dirige al análisis y comprensión del elemento motivacional de las EdA de los inspectores/as. Desde un enfoque ecológico, las preguntas de investigación a las que se pretende dar respuesta con el desarrollo de este trabajo son: a) ¿Cuáles son las razones que están detrás de la implicación del colectivo de inspectores/as en su proceso de desarrollo profesional? b) ¿Están motivados los inspectores/as gallegos para seguir formándose y actualizándose profesionalmente?

## Métodos

Esta investigación se enmarca en una metodología de investigación de naturaleza cuantitativa. Se desarrolla en el marco de un diseño exploratorio-descriptivo a través de encuesta. Además, es un estudio de carácter transversal, pues los datos fueron recogidos en un único momento temporal.

## Participantes

La población de estudio estuvo compuesta por un grupo de 71 inspectores/as que ejercen su labor en la Comunidad Autónoma de Galicia. Tratándose de un colectivo limitado y manejable, se intentó obtener la participación de todos ellos/as y, finalmente, se obtuvo una muestra de 44 inspectores/as, lo que representa el 62% de la población total.

En cuanto a la composición de la muestra, el 75% fueron hombres y el 25% fueron mujeres. En lo relativo a la edad de los participantes ( $\bar{X}$ = 57.27; DT= 8.39), el 2.3% de los participantes tenía entre 31 y 40 años; el 22.7% entre 41 y 50 años; el 40.9% entre 51 y 60 y el 34.1% más de 61 años.

Con respecto a los años de experiencia como docentes la media es de  $\bar{X}$  = 23.32 (DT = 10.56). De este modo un 9.1% dispone de una experiencia de entre 6 y 11 años; un 22.7% de entre 12 y 17 años; un 29.5% de entre 18 y 23 años; un 15.9% de entre 24 y 29 años y un 22.7% cuenta con una experiencia de 30 años o más. En relación con este aspecto, hay que señalar que han ejercido las funciones docentes en diferentes ámbitos (como la formación de profesores, docencia universitaria o preparador/a de oposiciones, entre otros) de manera paralela al trabajo de inspector/a.

Acerca de los años de experiencia como inspectores/as la media es de  $\bar{X}$ = 13.43; (DT = 9.96). Así, un 15.9% cuenta con una experiencia de entre 0 y 5 años; un 40.9% dispone de experiencia de entre 6 y 11 años; un 22.7% de entre 12 y 17; un 2.3% de entre 18 y 23 años; un 9.1% de entre 24 y 29 y un 9.1% cuenta con más de 30 años de experiencia.

## Instrumento de recogida de datos

Para tratar de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, se ha seleccionado como instrumento de recogida de información un cuestionario conformado por 10 ítems cuya elaboración y puesta en práctica se explicará en líneas subsiguientes.

Así, para diseño del instrumento de recogida de datos, se partió de las teorías motivacionales mencionadas en epígrafes previos y se tomó de referencia la Escala de Motivación Docente (Rodríguez et al., 2009), empleada en otras investigaciones como la desarrollada por Estévez et al. (2021) para evaluar la motivación del profesorado.

En este caso la escala sufrió modificaciones a fin de que los reactivos se ajustasen a la realidad concreta del colectivo de inspectores/as educativos, haciendo cambios de carácter nominal, esencialmente.

Los diez ítems que integran la escala fueron formulados con el propósito de evaluar el nivel de motivación de los inspectores/as con relación a distintas afirmaciones vinculadas con la formación y el desarrollo profesional. Se formularon interrogantes específicos para indagar tanto sobre la motivación intrínseca como la extrínseca. En este caso, la escala de respuesta es de tipo Likert, entre 1 (nada) y 5 (mucho).

Una vez finalizado el diseño preliminar del instrumento, se procedió a su revisión mediante un juicio de expertos con el objetivo de verificar la validez del instrumento (Colmenero & Pegalajar, 2015). Para llevar a cabo esta revisión, se contactó con cinco expertos que contaban con experiencia previa en el diseño y aplicación de cuestionarios, así como en el ámbito de la formación permanente y de las EdA. A partir de sus aportaciones se realizaron modificaciones en varios ítems del cuestionario inicial. Además, siguiendo las recomendaciones de DeVellis (2017), se realizó una prueba piloto para verificar la comprensión de las premisas y la adecuación del instrumento al colectivo para el que fue diseñado.

Asimismo, tratando de implementar estrategias de rigor en la investigación vinculadas con las propiedades psicométricas del instrumento, se efectuó un análisis factorial exploratorio de la escala por el método de extracción de los componentes principales y el método de rotación Varimax con normalización Kaiser. Los resultados han permitido la extracción de dos factores (como en la escala original de Rodríguez et al. (2009); o en el estudio de Estévez et al. (2021). Tanto el valor de la medida de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que es de .6, como la prueba de esfericidad de Bartlett, cuyo nivel de significación es de  $p < .01$ , proporcionan respaldo estadístico a la oportunidad de realizar esta factorización.

En el análisis final descartamos el ítem 9 del cuestionario original, por presentar pesos factoriales con cargas muy similares en ambos factores. La varianza explicada por estos dos factores extraídos a partir de los ítems que finalmente integraron la escala alcanza el 55.72% del total. En la Tabla 1 se especifican los pesos factoriales de ambos factores.

**Tabla 1**

*Estructura factorial de la escala de motivación*

Ítems de la escala de motivación	Pesos factoriales de ítems del factor 1	Pesos factoriales de los ítems del factor 2
Ítem 1: Ser mejor profesionalmente.		.87
Ítem 2: Estar actualizado.		.70
Ítem 3: Prepararme para innovar en el desempeño de mi profesión.		.73
Ítem 4: Obtener puntos para el concurso de traslados.	.69	
Ítem 5: Conseguir un nuevo sexenio.	.67	

Ítems de la escala de motivación	Pesos factoriales de ítems del factor 1	Pesos factoriales de los ítems del factor 2
Ítem 6: Ser mejor que los demás en mi trabajo.	.75	
Ítem 7: Conseguir que mis compañeros me consideren un gran profesional.	.79	
Ítem 8: Conseguir que los centros me consideren un gran inspector/a.	.75	
Ítem 10: Sentirme más satisfecho con mi trabajo.		.67
Varianza explicada (%)	31.12	24.60
Varianza total (%)	55.7	

Por último, cabe mencionar que se ha realizado el análisis de la fiabilidad a través del cálculo del coeficiente de alpha de Cronbach. Obteniendo en el total de la escala ( $\alpha = .72$ ) y en cada una de las dimensiones que la configuran índices óptimos de consistencia interna. El primer factor ( $\alpha = .72$ ) agrupó los ítems 1, 2, 3 y 10; y el segundo factor ( $\alpha = .78$ ) agrupó los ítems 4, 5, 6, 7 e 8. El primer factor denominado *Motivación extrínseca*, agrupó 4 ítems relacionados con factores externos al propio individuo: obtener un incentivo económico, puntos en el concurso de traslados (a fin de cambiar la sede de trabajo) o la opinión de otras personas con respecto al desempeño laboral. Por el contrario, el segundo factor, *Motivación intrínseca*, se configuró a partir de 5 ítems que representan concepciones y objetivos vinculados con la satisfacción y el placer sobre su trabajo, o sobre el aprendizaje profesional en sí (por ejemplo: ser mejor profesionalmente).

## Procedimiento

Se optó por utilizar una herramienta electrónica para la distribución del cuestionario, concretamente el software de administración de encuestas *Google Forms*, enviando el enlace a los participantes por correo electrónico. La aplicación estuvo abierta a la recepción de respuestas durante un periodo de tres meses. La elección de este formato obedece a su potencial alcance y a la reducción de costes asociados (Díaz de Rada, 2012). En la realización del estudio se respetaron los principios éticos de investigación propuestos por el Comité de Ética de la Universidade da Coruña y recogidos en la Declaración de Helsinki, asegurando la protección del anonimato de los participantes y la confidencialidad de la información recolectada.

## Análisis de los datos

Dada la naturaleza cuantitativa del estudio, para llevar a cabo la codificación y el procesamiento de los datos obtenidos, se realizó un tratamiento estadístico de los mismos con el apoyo del software de análisis de datos SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 27.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo para examinar la distribución de los datos (incluyendo asimetría y curtosis), las medidas resumen como la media, y los indicadores de dispersión como el valor mínimo, máximo y la desviación típica. Una vez comprobado que los datos se hallaban dentro de los parámetros de normalidad, se procedió con la realización de la evaluación de las propiedades psicométricas del instrumento. Consecuentemente, después de los resultados obtenidos en el análisis factorial (expuestos en el epígrafe anterior), se prosiguió con la generación de las variables construidas que se identifican con cada uno de los dos factores (*Motivación Intrínseca* y *Motivación Extrínseca*), a partir de las variables observadas (ítems). Por último, entendiendo la naturaleza exploratoria y descriptiva del estudio, se volvieron a calcular las formas de distribución, la tendencia central y la dispersión de las nuevas variables creadas, para dar respuesta a los objetivos del estudio y a las preguntas de investigación formuladas.

## Resultados

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables construidas.

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos de las variables construidas*

VARIABLES CONSTRUIDAS	MÍN.	MÁX.	MEDIA	DT	ASIMETRÍA	CURTOSIS	ALFA DE CRONBACH
Motivación extrínseca	1.00	4.80	2.22	.81	.67	1.38	= .72
Motivación intrínseca	3.25	5.0	4.30	.50	-.08	-1.11	= .78

En general, observamos que la motivación de los inspectores/as tiene un carácter fundamentalmente intrínseco ( $\bar{X} = 4.30$ ;  $DT = .5$ ), presentando desde una perspectiva comparativa la motivación extrínseca, un índice significativamente inferior ( $\bar{X} = 2.22$ ;  $DT = .81$ ). Tomando cada una de las variables de forma independiente, podemos informar de que la motivación intrínseca arroja resultados altos, y la motivación extrínseca moderadamente bajos. Llama especialmente la atención la proximidad de los valores mínimo y máximo atribuidos a la Motivación Intrínseca, estando entre  $Min = 3.25$  y  $Max = 5.0$ .

### Motivación extrínseca

Como se mencionó en líneas previas, la “Motivación extrínseca” se configuró a partir de la combinación de los cuatro ítems de la batería de preguntas original. En la Tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos correspondientes a cada reactivo.

**Tabla 3**

*Estadísticos descriptivos de las razones extrínsecas*

Ítems	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
4. Obtener puntos para el concurso de traslados	1.00	5.00	1.32	.74	3.37	14.06
5. Conseguir un nuevo sexenio	1.00	5.00	1.55	.93	1.97	4.02
6. Ser mejor que los demás en mi trabajo	1.00	5.00	2.09	1.18	.71	-.67
7. Conseguir que mis compañeros me consideren un/una gran profesional	1.00	5.00	2.73	1.25	-.06	-.97
8. Conseguir que los centros me consideren un/una gran inspector/a	1.00	5.00	3.43	1.35	-.67	-.67

Como podemos observar, los intereses de los inspectores/as por “Obtener puntos para el concurso de traslados” (Ítem 4:  $\bar{X} = 1.32$ ; DT = .74) y por “Conseguir un nuevo sexenio” (Ítem 5:  $\bar{X} = 1.55$ ; DT = .93) reflejan índices bajos o muy bajos. Creemos que la motivación de los inspectores/as en este sentido es casi inexistente ya que tras tener una amplia experiencia como docentes (Media de años de experiencia:  $\bar{X} = 23.32$ ; DT = 10.56) y como inspectores/as (Media de años de experiencia:  $\bar{X} = 13.43$ ; DT = 9.96) ya pueden contar con los cinco sexenios posibles o la formación necesaria para obtenerlos (se requieren 100 horas para cada uno). Por otro lado, creemos que la obtención de puntos para el concurso de traslados tampoco influye de manera decisiva en su motivación, ya que teniendo en cuenta la veteranía derivada de sus prolongadas trayectorias profesionales, es probable que ya hayan conseguido ubicarse en la ciudad que querían.

Se arrojan puntuaciones ligeramente superiores en los ítems “Ser mejor que los demás en mi trabajo” (Ítem 6:  $\bar{X} = 2.09$ ; DT = 1.18) y “Conseguir que mis compañeros me consideren un gran profesional” (Ítem 7:  $\bar{X} = 2.73$ ; DT = 1.25). El ítem con mayor puntuación corresponde a “Conseguir que los colegios me consideren un gran inspector/a” (Ítem 8:  $\bar{X} = 3.43$ ; DT = 1.35). Estos resultados muestran que los inspectores/as valoran más la imagen que proyectan en los centros educativos que en grupo de inspectores/as al que pertenecen. Parece, por tanto, que sus preocupaciones se centran más en cumplir las expectativas suscitadas por la dirección del centro, del profesorado, de las familias y del alumnado, que en la exhibición de pericia profesional ante sus colegas inspectores/as.

### Motivación intrínseca

Para la conformación de la dimensión intrínseca de los elementos motivacionales, se combinaron los ítems 1, 2, 3 y 10. La Tabla 4 contiene los estadísticos descriptivos obtenidos para cada una de las variables observadas.

**Tabla 4***Estadísticos descriptivos de las razones intrínsecas*

Ítems	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
1.Ser mejor profesionalmente	3.00	5.00	4.32	.64	-.39	-.62
2.Estar actualizado/a	4.00	5.00	4.59	.50	-.38	-1.94
3.Prepararme para innovar en el desempeño de mi profesión	2.00	5.00	4.00	.81	-.56	.06
10. Sentirme más satisfecho con mi trabajo	3.00	5.00	4.30	.73	-.53	-.94

A nivel general podemos observar como las puntuaciones medias en estos ítems son muy superiores a las agrupadas en la dimensión anterior (motivación extrínseca). En este caso todos los ítems muestran puntuaciones igual o mayor a 4 puntos, considerándose esta puntuación bastante alta. Esto demuestra que el motor de la formación proviene de motivos, esencialmente, intrínsecos y vinculados con el ejercicio de la labor en sí. Por ejemplo: *estar actualizado* (Ítem 2:  $\bar{X} = 4.59$ ; DT = .50), *ser mejor profesionalmente* (Ítem 1:  $\bar{X} = 4.32$ ; DT = .64), *sentirse más satisfecho con el trabajo* (ítem 10:  $\bar{X} = 4.3$ ; DT = .73) y/o *prepararse para innovar en el desempeño de la profesión* (Ítem 3:  $\bar{X} = 4.00$ ; DT = .81). Como vemos, las razones que parecen tener una significación mayor en la configuración de la motivación del colectivo de Inspección Educativa son acciones que redundan directamente en la mejora de la práctica profesional, como la actualización de competencias y el perfeccionamiento de destrezas.

## Discusión

En este apartado se muestran las interpretaciones y conclusiones generadas a partir de los resultados emergidos, atendiendo a dos ejes básicos que se asocian a las preguntas de investigación formuladas en el presente estudio: a) la naturaleza de los motivos que están detrás de la implicación de los inspectores/as en su desarrollo profesional y b) la relevancia de la formación permanente y su vinculación con el desarrollo, la identidad profesional y la profesionalización.

Así pues, en primera instancia y a partir de los resultados obtenidos en nuestro estudio, podemos concluir que la motivación de los inspectores/as para seguir formándose tiene una inclinación clara hacia razones de carácter intrínseco. Es decir, el interés por seguir formándose está ligado al desarrollo y perfeccionamiento de su pericia o sus habilidades, y denota una gran preocupación por el desempeño de su trabajo, aspectos que coinciden con otras investigaciones previas relativas a la motivación en el colectivo docente (Estévez, 2020; Estévez et al., 2021). Concretamente, el motor de la formación se debe al deseo de actualizarse, de ser mejor profesionalmente, de sentirse más satisfecho con su trabajo y poder innovar en el desarrollo de su profesión.

Desde una perspectiva comparativa dentro de la dimensión intrínseca, y aunque la puntuación promedio directa obtenida en el ítem asociado a la innovación en las tareas profesionales también es alta, se puede deducir como la media más baja dentro de la vertiente intrínseca. Una posible hipótesis explicativa puede asentarse en el hecho de que el empleo de recursos, herramientas o estrategias para poder generar innovación directamente en el trabajo como inspector/a no está tan extendido (en comparación, por ejemplo, con el colectivo docente).

En cuanto a los factores que se relacionan con la motivación extrínseca (es decir, aquellos asociados a la imagen profesional y competencial que se proyecta ante los demás o a la obtención de recompensas externas (Ryan & Deci, 2000) los inspectores/as atribuyen mayor importancia al cumplimiento de las expectativas que generan los diferentes agentes de los centros (profesorado, equipos directivos, etc.), que a la opinión de otros compañeros/as inspectores/as. Por otra parte, las motivaciones que apenas son referidas el proceso de desarrollo y mejora profesional son las vinculadas con las recompensas, incentivo o retribuciones extrínsecas.

Estos resultados señalan que los programas de formación deben adaptarse a las necesidades e intereses intrínsecos de los inspectores/as. Además, sugieren la posibilidad de involucrar a los centros educativos en su planificación y ejecución, garantizando la efectividad y satisfacción de todas las partes y agentes que forman parte del proceso.

Con relación al segundo eje principal de esta interpretación de resultados y generación de conclusiones, se entiende que la formación continua es crucial para el desarrollo profesional (Villagrà, 2012) y la consolidación de la identidad de los docentes (Nieto & Alfageme-González, 2017). La construcción de la identidad profesional se vuelve fundamental en el proceso de profesionalización del docente (Serrano et al., 2013) y de cualquier otro colectivo. La profesionalización implica el reconocimiento social de la actividad y el desempeño de funciones respaldadas por conocimientos especializados (Frades, 2007). En esta línea, la Inspección Educativa ha buscado históricamente la profesionalización a través de rigurosos procesos de selección, desarrollo de conocimientos, definición clara de funciones, independencia e imparcialidad en la toma de decisiones, formación y evaluación de la práctica (Lorente & Madonar, 2006). Sin embargo, a la luz de los resultados obtenidos parece que el diseño de los planes de formación y de los procesos de actualización continua de los inspectores/as se percibe como insuficiente y, frecuentemente, desajustado a sus intereses y orientaciones motivacionales. Este hecho dificulta su adaptación a los nuevos desafíos educativos y el desempeño efectivo de sus tareas. En consecuencia, esto podría desembocar en una pérdida gradual de influencia por parte de la Inspección Educativa y en la reasignación de tareas a unidades especializadas externas (contratando, por ejemplo, empresas privadas) (Tébar, 2017). Tratándose de una subutilización de las funciones atribuidas a los inspectores/as, un retroceso en el camino hacia la profesionalización y una innecesaria transferencia de responsabilidades educativas hacia el sector privado.

Basándonos en los resultados obtenidos y tratando de minimizar o eliminar las limitaciones que la investigación alberga en futuros trabajos, se advierte la necesidad de diseñar un mapa competencial sobre el que se establezcan y fundamenten programas formativos específicos (Blanco, 2018; Castán, 2018).

Además, considerando que los inspectores/as de educación valoran altamente la percepción que los centros educativos tienen de su labor, se podría complementar el estudio adhiriendo una nueva perspectiva. Esta nueva potencial perspectiva podría emerger de la indagación sobre qué aspectos considera el profesorado como indica-

dores del perfil de un buen inspector/a. Sería interesante diferenciar entre la opinión de los docentes y la de los directores/as, por la interacción diferencial que se producen entre estos agentes y el/la inspector/a; dando así continuidad a trabajos previos realizados por Doural, Estévez, y Cubeiro (2021) y Doural, Estévez, y González-Sanmamed (2021), en los cuales se analizó la visión del profesorado en relación a las funciones de supervisión y asesoramiento de la Inspección de Educación, y Doural, Rodríguez et al. (2021) sobre la visión de la dirección escolar. Estas investigaciones podrían proporcionar información valiosa para mejorar el desempeño de los inspectores/as y su relación con los centros educativos.

Asimismo, en futuras investigaciones se entiende pertinente el estudio de las orientaciones motivacionales en función de las diferentes fases de la trayectoria laboral del colectivo (como las razones de acceso a la profesión), pudiendo hacer una propuesta de caracterización procesual, como la aportada por Day et al. (2007) en torno a la carrera docente.

## Referencias

- 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>
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis SA.
- Blanco, J. L. (2018). La competencia profesional del inspector de educación. *Cuadernos de Pedagogía*, (494), 68-72. <https://bit.ly/3IItCOD>
- Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. <https://cutt.ly/JroDvpg>
- Castán, J. (2018). La formación del Inspector de Educación del siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (494), 73-79. <https://bit.ly/3BUKOg9>
- Coll, C. (2014). Los profesores, las TIC y la nueva ecología del aprendizaje. *Nova Escola en línea*. <https://doi.org/10.13140/2.1.4806.3367>
- Colmenero, M. J., & 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>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4<sup>th</sup> ed.). Sage Publications
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2007). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Department for Education and Skills. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6405/1/rr743.pdf>
- 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](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20040525/AnuncioE58A_es.html)

- de Oliveira, J. M., Henriksen, D., Castañeda, L., Marimon, M., Barberà, E., Monereo, C., Coll, C., Mahiri, J., & Mishra, P. (2015). El panorama educativo de la era digital: prácticas comunicativas que (nos) impulsan hacia adelante. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 14-31. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2440>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale Development. Theory and Applications* (4th ed.). Sage Publications.
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers: revista de sociología*, 97(1), 193-223 <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v97n1.71>
- Doural, A. C., González-Sanmamed, M., & Santos-Caamaño, F. J. (2021). Percepciones de inspector de educación sobre sus tareas y responsabilidades profesionales. En M. A. Santos, M. M. Lorenzo, & A. Quiroga (Coords.), *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes: XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 664-670).
- Doural, A. C., Estévez, I., & Cubeiro, N. (2021). Acciones de supervisión y control de la Inspección Educativa: opiniones del profesorado. En L. Ortiz, J. A. Torres, J. J. Carrión, S. Fernández, M. A. Peña, & E. Pérez (Coords.), *Organización educativa para todas las personas*. Universidad de Almería. Wolters Kluwer Legal & Regulatory España. <https://bit.ly/3HFJk7R>
- Doural, A. C., Estévez, I., & González-Sanmamed, M. (2021). La labor de asesoramiento de la Inspección Educativa a los centros escolares. En L. Ortiz, J.A. Torres, J. J. Carrión, S. Fernández, M. A., & Peña, E. Pérez (Coords.), *Organización educativa para todas las personas*. Universidad de Almería. Wolters Kluwer Legal & Regulatory España. <https://bit.ly/42sUUQr>
- Doural, A. C., Rodríguez, E. R., & Veiga, E. (2021). Las funciones de la Inspección Educativa desde la visión de la dirección escolar. En B. D. Silva, S. Leandro, A. Almeida, M. Barca, M. Peralbo & R. Alves. *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho (pp. 491-501). <https://bit.ly/44K-F5Xs>
- Elliot, 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>
- Estévez, I. (2020). *Análisis del desarrollo profesional del docente universitario de ciencias de la salud a través de las ecologías de aprendizaje* [Tesis de doctorado]. Universidade da Coruña. <https://bit.ly/37X40xZ>
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., González -Sanmamed, M., & Valle, A. (2021). Ecologías de aprendizaje y motivación del profesorado universitario de Ciencias de la Salud. *Educación XX1*, 24(2), 19-42. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28660>
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., & González-Sanmamed, M. (2022). Aprender de y con los demás: Análisis de las interacciones como oportunidades para el desarrollo profesional docente. *New Trends in Qualitative Research*, 12, e728. <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e728>
- 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>
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., & 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>

- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P., & 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., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Santos, F. (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.
- Good, T., & Brophy, J. E. (1983). *Psicología educacional: un enfoque realista*. Interamericana.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Huberman, M., Thompson, C. L., & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Paidós.
- Jackson, N. J. (2013). Learning Ecology Narratives. Lifewide Learning, Education and Personal Development E-book. <https://cutt.ly/9rsBTkE>
- Jornet, J., González, J., Suárez, J. M., & Perales, M. (2011). Diseños de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón* 63(1), 125-145. <https://bit.ly/3XTkJz>
- 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>
- Lorente, Á., & 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>
- Marimon, M., Barberà, E., Coll, C., & Monereo, C. (2016). Nous models de construcció de coneixement. En M. Gisbert & J. González (Eds.), *Nous escenaris d'aprenentatge des d'una visió transformadora. New learning environments from a transformative perspective* (pp. 57-78). Wolters Kluwer.
- Nieto, J. M., & Alfageme-González, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489004.pdf>
- Orden del 13 de diciembre de 2004 por la que se desarrolla el Decreto 99/2004, del 21 de mayo, por el que se regula el funcionamiento de la Inspección Educativa y el acceso al cuerpo de inspectores de Educación na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 247, de 22 de diciembre de 2004. [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20041222/Anuncio2448E\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20041222/Anuncio2448E_es.html)
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Pearson Educación.

- Piñel, S. (2019). Competencias profesionales de la inspección de educación (esbozo de necesidades formativas). *Supervisión 21*, 51, 1-31. <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/360>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. McGraw-Hill.
- Reeve, J. (2008). *Understanding motivation and emotion* (5º ed.). Harcourt Brace College Publishers.
- Resolución de 7 de noviembre de 2022, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establece el Plan general de la Inspección Educativa para el curso 2022/23. *Diario Oficial de Galicia*, 220, de 18 de noviembre de 2022. [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20041222/Anuncio2448E\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20041222/Anuncio2448E_es.html)
- Rocosa, B., Sangrà, A., & Cabrera, N. (2018). La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender: un enfoque globalizador singular. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 31–51. [https://doi.org/10.21703/rexe.especial2\\_201831512](https://doi.org/10.21703/rexe.especial2_201831512)
- Rodríguez, M., Álvarez, C., & 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, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7. <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n1/art01.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Santos Caamaño, F. (2019). Ecologías de aprendizaje en la formación de los futuros maestros [tese de doutoramento]. Universidade da Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/24360>
- Tébar, F. (2017). Mejorar la calidad de la Inspección Educativa. *Supervisión 21, revista de educación e inspección*, 44, 1-19. <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/231>
- Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th Edition). Pearson Higher Ed.
- Serrano, J. D., González, M. B. A., & 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>
- Soler, E. (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 149-160. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.4.009>
- Valle Arias, A., Sánchez Rodríguez, S. M., Núñez Pérez, J. C., González Cabanach, R., González-Pienda García, J. A., & Rosário, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86-97.
- Villagrà, S. L. (2012). Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en Educación Primaria [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid.