

**La Inspección de Educación y la formación del profesorado:
fases de la carrera docente, colaboración voluntaria de inspectores
jubilados y fomento de vocaciones científicas. Propuesta
participativa en la enseñanza de las ciencias experimentales**

/

**Education Inspectorate and teacher training: phases of teaching
career, voluntary collaboration of retired inspectors and promotion
of scientific vocations. Participatory proposal in teaching
experimental sciences**

Miguel Ángel Negrín Medina

Inspector de Educación de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y
Deportes del Gobierno de Canarias y Profesor Asociado de la Universidad de La
Laguna

Juan José Marrero Galván

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.684>

Resumen

El presente trabajo tiene un triple propósito: analizar las distintas fases temporales o etapas de la carrera profesional docente (desde su formación inicial hasta el acceso a la función inspectora), la incorporación de la figura jurídica del docente o inspector colaborador voluntario jubilado a los centros educativos (particularizando su introducción en la Comunidad Autónoma de Canarias) y la posibilidad de participación

en la formación docente inicial y continua de personal inspector de prestigio en activo o jubilado. Finalmente, se presentan algunas acciones de participación de inspectores e inspectoras en la formación inicial docente que se imparte en la universidad, particularizando en el ámbito de las ciencias experimentales por la necesidad de revertir la tendencia negativa de vocaciones científicas que existe en nuestro país.

Palabras clave: colaboración voluntaria, inspectores jubilados, desarrollo profesional docente, formación inicial y continua docente, vocaciones científicas, ciencias experimentales.

Abstract

The objectives of this paper were: to analyse the different phases or stages of teaching career (from initial training to access to the inspection function), the incorporation of volunteer retired teachers or non-active inspectors as partners in educational establishments (specially as how were introduced in Canary Islands) and the possibility of participation in initial and continuing teacher training of senior inspectors with active or retired status. Finally, we present some actions involving inspectors in the initial teacher training offered at the university, in experimental sciences field due to the need to reverse the negative trend of scientific vocations that exists in our country.

Key words: voluntary collaboration, retired education inspectors, teacher professional develop, initial and continuing teaching training, scientific vocations, experimental sciences.

Introducción

Por todos los que, de una manera u otra, no nos es indiferente lo que ocurra con una institución de larga historia como es la Inspección Educativa, nos preocupa el hecho de que, por burda acción de los intereses políticos de turno (Castán, 2016; Sarasúa, 2019), pueda haber perdido credibilidad en su tarea evaluadora de centros docentes y como agente de formación (Segura, Gairín y Silva, 2018). Son escasas las referencias cuando se trata la figura del Inspector de Educación como formador de formadores (Pérez, 2006; Antúnez, 2009), a pesar de ser un cuerpo técnico de elevada formación, cualificación y de procedencia docente variada (Castán, 2016); esto último, más que ser un hándicap, proporciona, con su visión global del sistema educativo, un plus necesario de cara a la formación inicial y continua docente: mientras más extensa sea su carrera profesional, supone, en principio, un mayor bagaje experiencial acumulado.

Una de las realidades que con mayor impacto ha tenido en los centros educativos en España (desde la educación infantil a la universitaria) es, por un lado, el acelerado envejecimiento de su plantilla y la falta de relevo generacional a consecuencia de las restricciones impuestas por las sucesivas leyes presupuestarias españolas desde el año 2011, y, paradójicamente, por otro, el incentivo de las leyes educativas que en nuestro país facilitan las jubilaciones docentes no universitarias a los 60 años (Martínez, 2010), a lo que se une el agotamiento de listas de empleo para las distintas especialidades que necesita el sistema que ha impulsado su apertura con el ingreso al sistema no universitario de muchos docentes sin experiencia previa (salvo su formación inicial universitaria). Esta problemática ha propiciado que en los centros en estos momentos, coexistan docentes procedentes de varias generaciones convirtiéndolos en espacios multigeneracionales de formación y experiencia variable (Green, Eigel, James, Hartmann y McLean, 2012; Abrams y von Frank, 2014) que podrían estar incidiendo en la formación de los docentes noveles desde los propios centros de trabajo; de esta situación no podía estar exenta la Inspección Educativa que, a pesar de que para algunos pueda constituir el culmen de la carrera docente, también ha sufrido un envejecimiento de su plantilla, compensada por el acceso a la función inspectora de nuevos inspectores e inspectoras de carrera o docentes que ejercen esta función con carácter accidental o interino. Todo ello hace que afloren una

serie de situaciones que, con el normal relevo generacional, podría no ocurrir. Entre ellas destacamos:

- Un mayor número de jubilaciones debido al incentivo de las mismas provoca pérdida de conocimiento valioso que no es transferida y que se considera esencial en la evolución de cualquier empresa o institución (Sobrino-De Toro, Labrador-Fernández y De Nicolás, 2019), sin menoscabo de la transmisión de aquel conocimiento y aquellas habilidades consideradas como obsoletas (Sandborn y Williams, 2017, p. 269; Iparraguirre, 2020, p. 165).

- La dinámica que en los últimos lustros ha desarrollado la gestión de recursos humanos referido a considerar que el potencial competitivo, la creatividad, nuevas competencias digitales y el rendimiento del personal sigue una tendencia inversa con la edad (Earl, Taylor y Cannizzo, 2017; van Dalen y Henkens, 2019), profundizando en el fenómeno de edadismo (*ageism*) (Minichiello, Browne y Kendig, 2000).

- La colaboración desinteresada de docentes o inspectores e inspectoras que una vez alcanzada su edad de jubilación, e independientemente de su institución de procedencia, desean seguir vinculados a la profesión mediante acciones que les permitan seguir aportando al sistema educativo y al resto de docentes y personal inspector (principiantes o con cierta experiencia) su bagaje de conocimientos adquiridos, así como las habilidades desarrolladas a lo largo del ejercicio de la profesión docente mediante mecanismos alternativos de continuidad que permitan mantener su identidad profesional (Breheny y Griffiths, 2017). De aquí surge en España la figura de la colaboración voluntaria del docente jubilado (incluyendo el cuerpo de inspectores) mediante la cual la administración educativa comienza a tener consciencia de que la mejora de la actuación docente e inspectora podría pasar por la colaboración intergeneracional, mediante propuestas colaborativas entre docentes nóveles o personal inspector inexperto y docentes o inspectores/as experimentados e incluso jubilados, teniendo en cuenta que, para estos últimos, dichas acciones deben ser compatibles con su condición de no activos.

Respecto a los dos grandes ámbitos de la Inspección Educativa, la supervisión y la evaluación (Sarasúa, 2019), la articulación de procesos que permitan la interacción entre una diversidad de inspectores e inspectoras que pertenecen a diferentes generaciones, incluyendo los posibles jubilados colaboradores, para potenciar sinergias que gestionen la diversidad de visiones sobre estos campos (superando el edadismo y/o el género), tal y como ocurre cuando en un centro educativo convergen diferentes generaciones de docentes con visiones variopintas de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Lodge, Carnell y Coleman, 2016).

En el caso de la Inspección Educativa, el fin último es la conformación de comunidades de aprendizaje que permita la formación a quienes empiezan en la función inspectora y poder desarrollar nuevas perspectivas para el desarrollo profesional y la innovación en los campos de la supervisión y la evaluación institucional y docente, incluidas las buenas prácticas innovadoras en el aula.

En este marco, el objetivo de este trabajo se enmarca dentro de una triple vertiente: (i) analizar las diferentes etapas o fases temporales del desarrollo profesional docente hasta llegar a la función inspectora, (ii) las posibilidades que, dentro del marco normativo territorial español, permite que en la formación continua del personal docente e inspector participe, además de los docentes e inspectores/as más experimentados, docentes e inspectores/as jubilados/as que de manera voluntaria transmitan su experiencia a los docentes noveles o aquellos que ejerzan la función inspectora (formación de nuevos inspectores accidentales o con poco tiempo de experiencia) y (iii) presentar algunas actuaciones que para la formación inicial docente pueda aportar la experiencia consolidada de inspectores/as experimentados/as o jubilados/as, particularizando en aquel personal inspector cuya especialidad docente gire en el ámbito de las ciencias experimentales, dado que el déficit de vocaciones científicas existente en nuestro país, necesita actuaciones desde el ámbito educativo para que, desde edades tempranas, se pueda revertir esta tendencia (Sainz y Martínez-Cantos, 2017).

Con el fin de cumplir con los objetivos previstos, hemos analizado los aspectos fundamentales que configuran la colaboración intergeneracional a medida que el profesorado no universitario avanza en su carrera profesional hasta el ejercicio de la

función inspectora, empezando por la regulación que para estos docentes supone su colaboración voluntaria con las instituciones educativas una vez que alcanzan la edad de jubilación. Por último, se hace una propuesta para la participación de inspectores e inspectoras, en activo o jubilados, en la formación inicial del profesorado, particularizando en aquellos que, por su especialidad docente, puedan incidir en la didáctica de las ciencias experimentales.

Etapas o Fases temporales en el desarrollo profesional docente

Sarasúa y Ortega (2019) consideran que el ejercicio de la función inspectora es la tercera profesión que genera la carrera docente, junto con la docencia y la dirección. Estos tres grandes ejes del ejercicio profesional docente conllevan una formación amplia y variopinta que va desde la que conforma la formación básica para el ejercicio de la profesión hasta la necesaria para la función inspectora.

Figura 1. Distintos grados de formación para la carrera profesional docente



Fuente: elaboración propia.

En este sentido, existe un consenso incuestionable dentro del mundo educativo que pone de manifiesto que la formación y el desarrollo profesional docente es un proceso de larga duración, de elevada complejidad y dinámico a lo largo de la carrera docente

(Novoa, 2009; Kaechele y Del Valle, 2010; Vezub y Alliaud, 2012; Abrams y von Frank, 2014). Considerando este largo itinerario, podríamos englobar el proceso de desarrollo profesional en diferentes etapas o fases temporales (Negrín y Marrero, en prensa), en función de la experiencia docente acumulada, que podríamos catalogarlas en:

a) Etapa 1. Docente en formación inicial: son aquellas personas candidatas al ejercicio a la docencia que reciben una formación básica para ello y que es recibida o no durante su formación superior de grado, generalmente de tipo universitario, y que su único contacto con la docencia o los centros docentes será la proveniente de:

(i) la propia universidad: mediante la concesión de *Venia docendi* para graduados/as que trabajan en la universidad como personal investigador predoctoral o postdoctoral con beca o contrato de investigación o a profesionales no vinculados a la universidad.

(ii) los créditos formativos prácticos en centros docentes no universitarios: en el caso de los grados en maestro en educación infantil o primaria son realizados en los centros educativos que impartan esta etapa (prácticum), para otras titulaciones superiores de grado a través de los estudios de máster en formación del profesorado en educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas y, finalmente, para aquellos que no tengan titulaciones de grado pero sí titulaciones equivalentes a efectos de docencia para el acceso a la misma como profesor o profesora técnico en formación profesional, el certificado oficial de formación pedagógica y didáctica.

b) Etapa 2. Docente novel o en inicio profesional docente: constituyen aquellos docentes que, procedentes de la etapa anterior, se inician en la profesión docente mediante los mecanismos legales establecidos normativamente en España, como son los procedimientos selectivos de acceso a la función pública docente en los diferentes cuerpos funcionariales universitarios o no universitarios (concurso oposición), las contrataciones en centros de enseñanza de naturaleza privada de régimen general o de enseñanza reglada (sin ningún nivel de subvención o sostenidos con fondos públicos a través de conciertos educativos) o las contrataciones que se realizan mediante procedimientos de concurso público para el personal docente e

investigador en las universidades o conformación de listas de empleo que surgen como consecuencia de los procesos selectivos o ampliación extraordinaria de estas listas por su agotamiento.

Para Gatbonton (2008) o Rodríguez y McKay (2010), estos docentes tienen, como máximo, dos años de experiencia docente, aunque el informe TALIS (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) habla de docentes noveles como aquellos cuya experiencia es igual o inferior a cinco años. De cualquier manera. Este profesorado con poca experiencia, constituyen un grupo particular que pasa por una etapa singular, pues, según Vezub y Alliaud (2012), atraviesan vicisitudes como:

- los desafíos y problemas que le son propios a los docentes noveles.
- las inseguridades y temores de los inicios como docente debido a los inconvenientes y las dudas que surgen a la falta de experiencia en el rol docente.
- la estresante responsabilidad que asumen al tener bajo su cargo un grupo de alumnos y alumnas a los que tiene que movilizar los aprendizajes, mediante procesos de enseñanza y aprendizaje, que provoquen la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes, así como contribuir a la adquisición de competencias básicas o profesionales.
- el desajuste que les produce el ejercicio efectivo de la docencia con el bagaje teórico que han adquirido durante su formación universitaria o que forman parte del propio esquema cognitivo del docente principiante y la complejidad creciente de la realidad escolar en los centros en los que ejercen docencia.

c) Etapa 3. Docente experimentado: constituye el grupo de docentes, independientemente de que su desarrollo profesional se haya consolidado en la función pública, en centros de titularidad privada -concertada o no- o en ambas, que, siguiendo la evolución generacional natural, tienen suficiente formación y experiencia para enfrentarse, *a priori*, con solvencia a un grupo clase y con capacidad para acompañar y tutorizar a docentes noveles. Su capacidad estaría avalada por su competencia para realizar buenas prácticas respecto a cómo motivar a los discentes, a cómo mantener su atención, a cómo ejerce su liderazgo en la gestión efectiva y

afectiva del aula y, finalmente, cómo es capaz de buscar alternativas y soluciones ante situaciones no previstas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la búsqueda de la calidad y excelencia educativa, para su mejora y para movilizar y mejorar el aprendizaje del propio alumnado (Rodríguez y McKay, 2010).

Respecto a la edad en la que podemos considerar que un docente es experimentado, la bibliografía no es clara al respecto; por ejemplo, para Rodríguez y McKay (2010) el tiempo de experiencia de estos docentes puede variar entre los dos o tres años a 9 o más años, aunque Tsui (2005) y el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) identifican al docente experimentado como aquel que ha ejercido la docencia durante cinco años o más, siendo en nuestro país la edad media de los docentes que prestan servicios en enseñanzas no universitarias de 43-44 años, con una experiencia de al menos 15-16 años (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). De todas maneras, Rodríguez y McKay (2010) hacen el inciso de que este grupo docente, independientemente de los años dedicados a la docencia, no es homogéneo y que no todos sus integrantes tienen el perfil adecuado para funciones formativas y de tutoría con los docentes noveles. En este punto, hacer notar que la normativa española considera que, en este momento de la carrera profesional, el docente podría haber alcanzado la madurez y la formación suficiente para enfrentarse a la función directiva e inspectora.

Independientemente de la experiencia docente acumulada, en cualquiera de los cuerpos docentes no universitarios, algunos estudios sugieren que la tutoría, el coaching y la observación que podrían hacer estos docentes con los docentes noveles en su acompañamiento, podría incidir en el desarrollo profesional de estos últimos (Rodríguez y McKay, 2010), debido a sus habilidades, conocimiento y confianza en el desarrollo de su enseñanza (Levin y Rock, 2003; Richards y Farrell, 2005).

Por otro lado, tal y como se indicó anteriormente, no todos los que entran dentro de la fase de docentes experimentados tienen el perfil adecuado para el acompañamiento de docentes en formación o docentes noveles, bien porque su desarrollo profesional no ha sido el adecuado (experiencia sí, pero no ha desarrollado suficientemente las competencias profesionales intrínsecas a la docencia) o no muestra empatía hacia la formación entre iguales (Tsui, 2005; Rodríguez y McKay, 2010). Esto no es óbice, siempre en el marco cooperativo que caracteriza el trabajo en equipo, para que exista

transferencia de conocimiento, habilidades, actitudes, creencias, etc. entre éstos docentes, generacionalmente más avanzados, y los docentes nóveles, en formación (Joshi, Dencker, Franz y Martocchio, 2010; Geeraerts, Tynjälä y Heikkinen, 2018) e incluso aquellos que ya han alcanzado la edad de jubilación, de los cuales pueden obtener formación para profundizar en aquellas competencias que en su desarrollo profesional podrían presentar carencias.

d) Etapa 4. Docente jubilado: grupo de docentes (incluyendo inspectores e inspectoras) que, sobre la base de sus méritos docentes, de investigación e innovación educativa y del ejercicio de la función directiva e inspectora, siguen aportando su valor añadido a la docencia mediante su colaboración voluntaria con las instituciones educativas y que cierra el ciclo temporal que convierten a las instituciones educativas (incluida la Inspección de Educación) en espacios multi-generacionales de formación y experiencia variable que interaccionan entre sí para llevarlo a cabo, tal y como propugnan Abrams y von Frank (2014) (Figura 2).

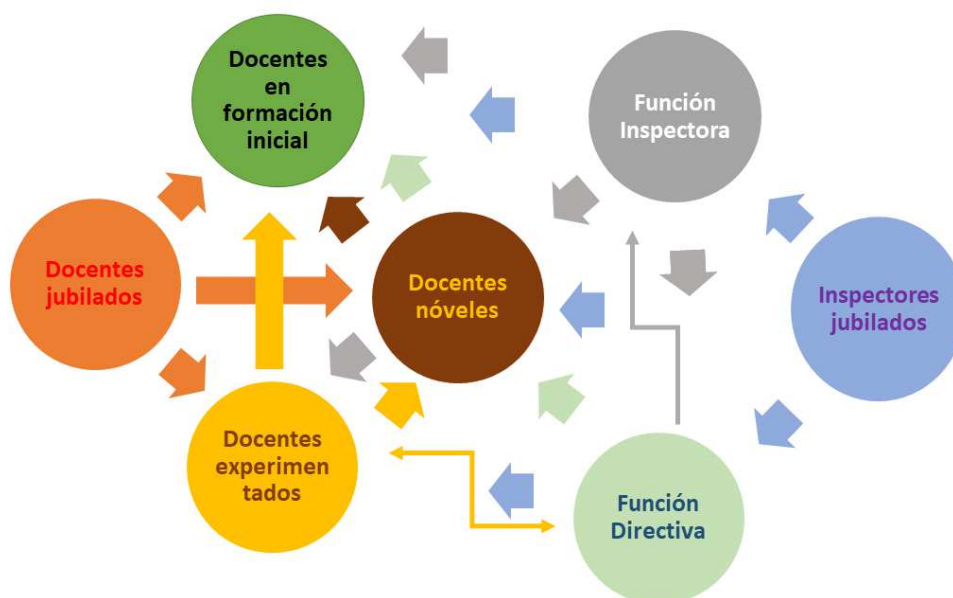
En el ámbito universitario, la figura de este tipo de docente la encarna el profesor/a emérito/a que es aquel docente que una vez jubilado es nombrado por la universidad en la que ha desarrollado su docencia e investigación al poseer méritos relevantes por su historial académico y servicios destacados, pudiendo aportar su producción científica y su experiencia en la formación de nuevos docentes e investigadores con el fin de dar continuidad a proyectos y equipos de investigación.

En el caso de los docentes no universitarios, la creación de la figura del profesorado jubilado es reciente; el encaje jurídico que se ha encontrado es la de la colaboración voluntaria de estos docentes, pues teniendo en cuenta que la mera presencia de profesorado jubilado en los centros educativos no universitarios ha causado rechazo en algunas centrales sindicales, tal y como recoge la prensa digital de comunidades autónomas como Andalucía, Asturias, Canarias y Cataluña que reflejaban la indignación sindical ante la colaboración de estos docentes, al considerar éstos que era una maniobra de la administración educativa para no contratar nuevos docentes.

La Inspección de Educación constituye un caso paradigmático dentro de la carrera docente ya que, para formar parte de ella, es necesario un perfil adecuado y una formación específica, amén del procedimiento selectivo para poder acceder al cuerpo

de inspectores de educación; sin embargo, a pesar de las decisiones tomadas desde las administraciones educativas que han abocado a una inspección de perfil bajo, burocrático y dependiente del poder político (RuI, 2013), el caudal de conocimientos acumulados por inspectores o inspectoras jubilados de prestigio, con experiencia acreditada y contrastada, con altas capacidades y exigencia en el ejercicio de la función inspectora (RuI, 2013), podría ponerse a disposición para (i) la formación del propio servicio de Inspección Educativa, (ii) de aquel docente que se inicia en la función inspectora, (iii) en la profundización de la acción directiva en los centros docentes, e incluso (iv) en la formación inicial docente la cual no debería ser desechada.

Figura 2. Ciclo de la interacción generacional entre docentes en las distintas fases de evolución de su carrera profesional. Las flechas y el color de las mismas indican los emisores y receptores de la experiencia docente acumulada en cada fase.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con todo lo anterior, la evolución de la carrera docente transita a partir de las necesidades que, a medida que gana en experiencia, necesita el profesorado en su formación para la innovación hacia las buenas prácticas docentes y la excelencia educativa o nuevas metas como la función directiva o inspectora. En este

sentido, según un estudio llevado a cabo por Mendioroz y Fiz (2016), la calidad de la enseñanza vendría dada por varios factores; entre ellos se encuentran la necesidad de despertar interés entre los discentes, la vocación hacia la docencia, la empatía y el respeto hacia el discípulo, la transmisión de entusiasmo y funcionalidad de lo que estudia, la institución educativa o la supervisión y evaluación del trabajo que se realiza en el aula; todo esto, precisamente, es un valor añadido para el desarrollo de la carrera profesional del profesorado que, en el caso de la formación inicial docente impartida en las facultades de educación, la participación coordinada y sinérgica entre éstos y los docentes universitarios ayudaría a la transmisión de estos valores y competencias profesionales al futuro profesorado o a quienes ya están desarrollando su carrera docente en centros no universitarios.

En este punto, el papel que la Inspección de Educación debería jugar, entre todos los docentes actores del sistema educativo español, el papel de cohesionador, formador de formadores y oteador de las buenas prácticas docentes. Los inspectores e inspectoras de educación, ni deben, ni pueden quedarse fuera del ámbito de la formación docente o de la evaluación de su práctica, a pesar de que estas funciones han sido difuminadas por el poder político en las sucesivas leyes educativas que desde 1970 se han dictado en España: desde la mera colaboración con los extintos Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) en los cursos y actividades para el perfeccionamiento del profesorado que indicaba el art. 142 de la Ley General de Educación (1970), hasta la supervisión de la práctica docente y la colaboración con la mejora continua que indica el art. 151 de la LOE. Sin embargo, si se repasa la historia de la institución, la función de perfeccionamiento pedagógico-didáctico docente a través de la especialización curricular (Zumeta, 1981) y en la formación básica para el ejercicio del magisterio (Mayorga, 1999) eran funciones inherentes a la inspectora que ha sido sustituida por una burocratizada que no permite que las aulas sean el lugar de trabajo del inspector para su transformación en experto sobre lo que en ella pasa, por qué pasa, y qué buenas prácticas didácticas se están realizando para resolver la cotidianidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Castán, 2016), desde la óptica del acompañamiento y la formación docente, ya sea éste en prácticas, novel o experimentado.

Colaboración voluntaria del profesorado no universitario: los docentes inspectores jubilados

La posibilidad de una colaboración efectiva entre el profesorado jubilado de enseñanzas no universitarias, incluidos los inspectores e inspectoras de educación, en nuestro país ha sido larga y tortuosa, en contraposición del docente emérito universitario, figura bien establecida y en el que cada universidad, sobre la base de su autonomía, establece qué cualidades y méritos debe poseer los candidatos para poder optar a ese título. La figura del docente jubilado colaborador tuvo desde sus inicios la férrea oposición sindical que retrasó el establecimiento de esta figura, siendo Extremadura la primera región en regularlo en el año 2012 mediante decreto (creando, además, la figura del Profesor Emérito de Extremadura), seguidas de Cataluña y Murcia, mediante resolución y orden, respectivamente, en el año 2014 de sus Consejerías con competencias educativas. Posteriormente se han incorporado otras comunidades autónomas como Aragón, Asturias, Baleares (docentes mentores), Castilla y León (profesores honoríficos colaboradores) y Canarias, quedando descolgada Andalucía, en fase de borrador desde el año 2018 por cambio de gobierno en esa comunidad y la oposición sindical, pese a que la Ley de Educación de Andalucía (2007) prevé esta colaboración. La normativa específica de comunidades autónomas como Extremadura y Castilla y León han excluido a los docentes jubilados que han pertenecido al cuerpo de Inspectores e Inspectoras de Educación, mientras que el resto o bien nombra a este cuerpo directamente (Cataluña) o lo engloba bajo el epígrafe de cuerpos docentes no universitarios que indica la LOE.

Como los fundamentos jurídicos que regulan esta colaboración son muy similares, nos centraremos en el caso de Canarias. La regulación de esta participación, incluyendo a los inspectores e inspectoras de educación, fue incluida en el Plan de Reconocimiento Social y Profesional Docente de la Consejería de Educación y Universidades (2017), dictándose la orden que la regula el 22 de noviembre de 2017, siendo publicada en el Boletín Oficial de Canarias el 30 de noviembre.

1. Fundamentación

En esta orden, *“el profesorado constituye uno de los pilares básicos sobre el que se ha construido el sistema educativo canario”* puesto que en la última década se han

incrementado las jubilaciones docentes, bien de carácter forzoso o voluntario, que ha supuesto la pérdida en la transferencia de conocimiento acumulado por la dilatada experiencia tanto en los centros docentes (profesorado en general) como en la propia administración educativa (experiencia de docentes en comisión de servicios e inspectores/as de educación), a pesar de conservar, no en todos los casos pero sí en aquellos que sobresalgan, una amplia capacidad para desarrollar actividades de colaboración, mejora y acompañamiento.

La consecuencia de un marco normativo que limita la permanencia de este profesorado en los centros docentes y en la Inspección Educativa, a pesar de que en estas personas pueda existir una amplia voluntad colaborativa, es la pérdida de conocimiento que supone el valor añadido que da la experiencia a lo largo de la carrera profesional; el rescatar a estos profesionales, dentro de un marco reglado de colaboración voluntaria, puede favorecer la cooperación intergeneracional. Por tanto, se crea con esta orden las condiciones jurídicas y administrativas que ponen en valor el talento del profesorado o inspectores/as experimentados, al no prescindir de este capital humano por el hecho de jubilarse, atendiendo a criterios de calidad y mejora del sistema educativo canario.

Por otro lado, la LOE puso de manifiesto en su artículo 104 la obligación que tiene la administración educativa de velar para que el trato, el respeto y la consideración de los docentes (cualquiera que sea su cuerpo de origen) esté en consonancia con la importancia que para la sociedad tiene la tarea que se le encomienda y que uno de sus cometidos prioritarios respecto a este pilar básico del sistema educativo, sea el reconocimiento social de su función. En este sentido, la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria estableció la potestad de la administración educativa para regular la posibilidad de incorporar a los centros docentes públicos, el profesorado que lo desee y ha pasado a la situación de no activo, para el desarrollo de proyectos que pudiesen contribuir a la mejora de los procesos educativos que los centros ofrecen a su alumnado y para la colaboración con los equipos directivos en la organización de los centros. Todo lo anterior tiene como premisa que, la relación de puestos de trabajo de los centros educativos, no serán provistos con este profesorado; además la disposición adicional decimoprimer de la citada ley canaria, regula los fines del voluntariado educativo en Canarias, indicando que:

“en ningún caso, la acción voluntaria organizada podrá reemplazar las actividades que se desarrollen mediante el trabajo remunerado o servir para que las administraciones públicas queden eximidas de garantizar a la ciudadanía las prestaciones o servicios que tiene reconocidos como derechos frente a aquellas”.

De la misma manera, la Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado (BOE n.º 247, de 15 de octubre) establece en su artículo 6 que uno de los ámbitos de actuación del voluntariado será el educativo con el fin de mejorar las posibilidades de realización de actividades extraescolares y complementarias que contribuyan, en particular, a compensar las desigualdades que pudieran existir entre el alumnado por diferencias sociales, personales o económicas, empleando para ello, entre otros, de programas de aprendizaje-servicio. Lo anterior está en concordancia con el artículo 6 de la Ley 4/1998, de 15 de mayo, de Voluntariado que Canarias (BOC n.º 63 de 25 de mayo) que en cuyo apartado e) señala que una de las áreas de interés social para ejercer el voluntariado es la educativa, entendiéndose como voluntaria a toda persona física que realice una actividad no obligatoria, de forma no lucrativa, responsable, continua, solidaria y pacífica, mediante proyectos o programas de cualquier entidad que ejerza el voluntariado. Sin embargo, tal y como indica la orden de colaboración voluntaria:

“esta colaboración, que no debe confundirse con el voluntariado regulado en la Ley 4/1998, de 15 de mayo, de Voluntariado de Canarias, guarda sin embargo importantes similitudes con aquel, lo que hace aconsejable contemplar en esta Orden algunas disposiciones de parecido tenor a las contenidas en la citada Ley. Así, la consideración de la colaboración del docente jubilado como una actividad voluntaria y gratuita, el establecimiento de una carta de derechos y compromisos del docente jubilado colaborador, la exigencia de un compromiso firmado por el docente jubilado que pretenda colaborar, o la expedición de acreditaciones de la condición de docente jubilado colaborador y de certificados de la colaboración prestada”.

Con todo lo anterior, las reticencias sindicales fueron superadas y la participación voluntaria de docentes y personal inspector jubilado pudo ver la luz.

2. Requisitos y actividades

Para la orden precitada y en nuestra comunidad, se considera docente jubilado colaborador aquel que reúna los siguientes requisitos:

a) Haber prestado servicios como funcionario perteneciente a cualquiera de los cuerpos docentes no universitarios establecidos en la Disposición Adicional Séptima de la LOE. Esto significa que el alcance de esta orden afecta a todos aquellos funcionarios docentes que han prestado servicios en la Comunidad Autónoma de Canarias, incluidos los servicios prestados en el cuerpo de inspectores de educación, antes de su jubilación.

b) No haber sido separado del servicio por sanción disciplinaria firme.

c) No haber sido condenado por sentencia firme por la comisión de delitos contra la libertad y la indemnidad sexual, incluyendo la trata de seres humanos. Por tanto, los docentes jubilados candidatos deben acreditar esto mediante la aportación de una certificación negativa del Registro Central de Delincuentes Sexuales.

De acuerdo con el artículo 4.1:

“los docentes jubilados que tengan la consideración de colaboradores podrán participar en los proyectos de mejora de la educación del alumnado que desarrolle el centro docente con el que colabore, así como colaborar con el equipo directivo en la organización del centro con el que colabore”.

Es el docente jubilado con la complicidad del centro educativo, los que podrán delimitar las necesidades de mejora y plasmar en un proyecto (lo mismo podría ocurrir con los inspectores jubilados respecto a la propia Inspección de Educación de Canarias o con los propios centros educativos). Desde nuestra perspectiva (Negrín y Marrero, en prensa), entre estas actividades, siempre que sean compatibles con su condición de jubilados, podrían estar:

a. Colaborar en actividades complementarias y extraescolares programadas por el centro educativo (talleres, charlas, escuelas de madres y padres, conferencias, concursos, foros literarios o científicos, celebraciones o conmemoraciones, actividades deportivas, salidas, prácticas magistrales de laboratorio, actividades de convivencia, impulso en las lenguas extranjeras, preparación de revistas o publicaciones escolares, etc.).

- b. Colaborar en programas educativos implantados por la administración educativa como los planes de fomento de la lectura, dinamización de bibliotecas y huertos escolares, mediación de conflictos, el fomento de las vocaciones científicas entre el alumnado (STEAM), etc.
- c. Asesorar y colaborar en la creación, mantenimiento y aprovechamiento didáctico de museos escolares.
- d. Colaborar en acciones formativas del profesorado novel o experimentado, en el desarrollo de materiales didácticos y otras actividades de investigación, formación e innovación didáctica, así como en el asesoramiento al centro en su relación con empresas e instituciones de su ámbito de influencia. La participación voluntaria de docentes inspectores jubilados en la formación inicial o continua de funcionarios docentes que ejerzan la función directiva entraría a formar parte en este ámbito.
- e. Asesorar durante la fase de prácticas a los nuevos funcionarios docentes, incluyendo al nuevo personal funcionario inspector o inspectores e inspectoras noveles accidentales.
- f. Colaborar en el mantenimiento de archivos en centros docentes con el fin de su aprovechamiento en investigaciones que tengan carácter histórico y con fines pedagógicos o didácticos. Esto es ampliable a investigaciones que podrían realizarse en el seno de la propia Inspección de Educación o en ciertos ámbitos de la propia administración educativa por parte de inspectores e inspectoras jubilados.
- g. Asesorar al alumnado universitario en sus prácticas y en su formación.
- h. Asesorar en aspectos los procesos de mejora en los centros como los resultados escolares, la autoevaluación, la atención a la diversidad, la prevención de riesgos y la seguridad e higiene en el trabajo, la protección a la infancia, de los datos de carácter personal y de los derechos digitales, los procesos de mediación, etc.

Por tanto, bajo el amparo jurídico que abre esta orden, la posibilidad de colaboración de los docentes y personal inspector jubilado es amplísima por lo que se abriría una puerta para poder observar, desde el punto de vista de la investigación educativa, si las diferencias generacionales entre este profesorado, procedente de

diferentes cuerpos docentes, y los docentes que se inician en el desarrollo de su carrera profesional o se inician en nuevas funciones, facilitan o ralentiza el aprendizaje intergeneracional y cómo es su incidencia en el quehacer escolar del profesorado novel y experimentado.

Participación de Inspectores e Inspectoras en la formación inicial docente

Tal y como hemos indicado con anterioridad, el peso perdido por la Inspección de Educación en el ámbito pedagógico y didáctico, así como en la formación del profesorado, ha sido más que evidente (Zumeta, 1981), dada la deriva hacia las labores administrativo-burocráticas de carácter ordinario. En este sentido, Rodríguez (2019) pone de manifiesto que la intervención en los centros de la Inspección de Educación transcurre entre labores generalistas de intervención ordinaria y aquellas otras que requieren una mayor especialización sobre la que se requiere su intervención pues *“tienen un impacto en la mejora de los aprendizajes del alumnado, en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y que se extiende o se sistematiza en el tiempo”*; entre estas labores especializadas tenemos la supervisión y evaluación de la práctica docente, así como la evaluación de los funcionarios docentes en prácticas, para, finalmente, converger en el acompañamiento pedagógico y didáctico de los docentes por los inspectores e inspectoras; esto se fundamenta en la fortaleza que da la especialidad docente de la que parte, en su formación continua -actualizada, diversificada y directamente vinculada a sus funciones (Rodríguez, Álvarez y Camacho, 2018)- y en los procesos de innovación y perfeccionamiento de las técnicas administrativas e inspectoras en los que interviene a lo largo de su carrera profesional. Todo ello nos permite retomar la idea de que los Inspectores e Inspectoras de Educación deben asumir, en esa nueva idea de especialización de su función, labores de formador docente, en cualquiera de las fases en las que éstos se encuentren, abandonando funciones generalistas pues su intervención en los procedimientos administrativos ordinarios en los centros se relativiza ante los avances tecnológicos que, en gestión educativa, existen en la actualidad.

Referido a esto último es interesante señalar que los inspectores e inspectoras, dado su conocimiento sobre el terreno del estado de la cuestión educativa en cada uno de los centros que conforman las demarcaciones territoriales sobre la que actúa,

tienen atribuida la competencia para detectar las buenas prácticas, a nivel de aula o de centro, cuya base se sustente en evidencias científicas internacionales contrastadas en la bibliografía especializada y no en los denominados “edumitos” (Flecha, 2019), para mejorar sus resultados como docentes o como institución; el que la escuela base su acción docente en evidencias científicas, supone que en su formación continua se fomenta la mejora mediante el conocimiento y análisis de aquellas actuaciones en el aula que las evidencias científicas nos señala (Flecha, 2019). En esta formación debe estar presente el estudio por parte de los docentes y, por extensión, en los inspectores e inspectoras, del pensamiento crítico y el pensamiento científico:

- a. El pensamiento crítico es aquel que permite analizar, evaluar y comprender la estructura y consistencia de los razonamientos, particularmente opiniones o afirmaciones que se aceptan como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana. Edumitos del tipo “los resultados educativos del alumnado dependen del nivel socioeconómico de las familias” o “el alumnado necesita aburrirse para aprender pues el estrés perjudica al desarrollo de su cerebro” (Flecha, 2019), constituyen ejemplos de afirmaciones arraigadas en el ámbito docente que son factibles de ser sometidos al análisis del pensamiento crítico.
- b. El pensamiento científico, sùmmum del pensamiento crítico, todas las afirmaciones se ponen en duda y se somete a su método, consustancial con la razón de ser de la ciencia. El pensamiento científico escolar, según Furman (2016, p. 17), consiste en:

“una manera de pararse ante el mundo, que combina componentes cognitivos y socioemocionales, como la apertura y la objetividad, la curiosidad y la capacidad de asombro, la flexibilidad y el escepticismo, y la capacidad de colaborar y crear con otros”.

Esta autora destaca a los componentes cognitivo, afectivo y social como necesarios para el desarrollo del pensamiento científico y que están presentes desde niños en los que la curiosidad se apodera de sus acciones, se arriesgan, se sorprenden, indagan y concluyen a su manera. En los adolescentes ocurre exactamente igual, pues la creatividad es algo que no se pierde, más bien se debe cultivar en los centros educativos: si el docente no cultiva la creatividad, la curiosidad, la comunicación de

soluciones a problemas planteados por el alumnado, cómo va a desarrollar con éxito desde el aula el pensamiento científico para que el alumnado llegue a edades adultas con este sentido desarrollado.

Partiendo de las ideas anteriores, en este punto, es interesante señalar que la falta de vocaciones científicas podría partir del hecho que, para el pensamiento adulto de un docente, la creatividad del alumnado para el desarrollo del pensamiento crítico y científico puede admitir matices en los análisis que realiza que, en muchas ocasiones, podrían colisionar con los fundamentos conceptuales establecidos, siendo importante que los docentes miren más esa creatividad como principio de contrastación de ideas y no cercenarlas desde el principio. Llegar a conclusiones a un problema planteado (por muy descabelladas que sean), conllevan dos habilidades fundamentales: la observación y la comunicación; ambas requieren el desarrollo de tareas motivadoras, que conecten con el alumnado, los mantenga atentos a lo que sucede para que puedan comprender, reflexionar, concluir y a la vez exponer sus ideas de lo que observaron; después de todo esto, viene la reproducción de lo observado en el laboratorio para contrastar hipótesis. Todo ello, finalmente, hace converger el pensamiento crítico con el científico, el segundo da las herramientas que permiten poner en duda a través del primero, aquello que en la cotidianidad se admite sin discusión, mediante su análisis y evaluación.

Fomentar el interés por el pensamiento científico y por las ciencias en general, desde edades tempranas, con el sistema educativo como garante de la supervivencia de vocaciones científicas tan necesarias para nuestro país, parte de la premisa de que la creatividad, la curiosidad, la observación y la comunicación constituyen habilidades clave a transmitir por los docentes. La acción inspectora también es consustancial con las habilidades anteriores al poner en juego los pensamientos crítico y científico que evolucionan a medida que el inspector y la inspectora va adquiriendo experiencia en esta función. Por tanto, no es desdeñable que la participación de los inspectores de educación en la formación inicial docente sea de interés y básica para los nuevos retos y competencias profesionales docente con los que se enfrenta el sistema educativo.

Propuesta participativa en la formación inicial docente desde el ámbito de las ciencias experimentales

La formación universitaria de maestros en educación infantil y primaria como la del futuro profesorado de secundaria a través del máster en formación del profesorado, constituyen plataformas de interés para la colaboración de inspectores y docentes no universitarios experimentados y jubilados con los docentes propios de la Universidad con el fin de propiciar el desarrollo de competencias profesionales para el ejercicio de la profesión. Por ejemplo, una de las competencias específicas del máster en formación del profesorado de enseñanza secundaria es aquella que implica identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización, planteando alternativas y soluciones en la que estos docentes en formación desarrollan los pensamientos crítico y científico aplicados al ámbito escolar; en este campo, los profesionales citados pueden aportar, como valor añadido, la experiencia acumulada durante su desarrollo profesional respecto a las áreas, materias, asignaturas o módulos que han impartido y la proveniente de la observación de las buenas prácticas que realizan los centros o que son impulsados desde la propia administración educativa.

Los autores de este artículo han llevado a cabo desde el curso 2014-2015 en la Universidad de La Laguna, tanto en la planificación docente del máster en formación del profesorado de secundaria, en las asignaturas Enseñanza y Aprendizaje de la Física y Química y de la Biología y Geología (Negrín, Domínguez, Morales y Marrero, 2018), como en la del Grado en Maestro en Educación Infantil, en la asignatura Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza, experiencias formativas en la que se fomenta la participación voluntaria de docentes jubilados y experimentados (al menos, 15 años de experiencia) y personal inspector en activo o jubilados, para abordar la problemática de la enseñanza de las ciencias experimentales y el déficit de vocaciones científicas existente, con el fin de que los futuros docentes aborden la enseñanza de las ciencias desde un enfoque que mejoren la baja percepción social de la ciencia y las desigualdades de género existente desde edades tempranas y se incremente la vocación del alumnado hacia el trabajo científico (Sainz y Martínez-Cantos, 2017). Entre los aspectos abordados por docentes expertos o personal inspector en su colaboración con esta formación se destacan aspectos tales como el

diseño competencial de programaciones didácticas, los museos como recursos didácticos, los laboratorios virtuales, los nuevos enfoques de las TIC en el ámbito de las ciencias experimentales, complementos formativos aplicados en esta área, la enseñanza de las ciencias experimentales y las funciones docentes, el acceso a la función pública docente, el clima en el aula de ciencias y la resolución de conflictos, etc.

Teniendo en cuenta el devenir de la nueva escuela que augura poderosos cambios en la profesión docente, no solo debidos a la propia evolución de la sociedad sino también debido a otros factores que afectan a nivel global como la pandemia de COVID-19 causada por el virus SARS-CoV-2 durante el año 2020, la formación inicial docente no debe permanecer estática, ni la Inspección de Educación, como observador de excepción de lo que ocurre en los centros, impávida. A modo de ejemplo, ahondamos, en el marco de la formación inicial de docentes en el ámbito de las ciencias experimentales, de qué manera pueden contribuir los inspectores e inspectoras con esta especialidad docente de base. Nuestra propuesta de participación se sustenta sobre los siguientes pilares: la especialidad docente en el cuerpo de origen previo al acceso a la función inspectora (Física y Química o Biología y Geología), la formación especializada recibida para la función inspectora, la observación de la práctica docente y las competencias profesionales que se pretende que adquiera durante su formación inicial el futuro docente. Proponemos, entonces, el siguiente marco participativo para las asignaturas citadas:

a) Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Infantil:

- Experiencias observadas de iniciación en las TIC en esta etapa en los centros.
- Buenas prácticas hacia el interés y el respeto por el medio natural, en general, y por el canario, en particular, desde edades tempranas a través de proyectos didácticos.
- Propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible, adaptado a estas edades.
- Propuestas innovadoras de cómo abordar el pensamiento crítico y científico desde la infancia.

- Experiencias didácticas posibles y observadas en el ámbito de las ciencias de la naturaleza en esta etapa, así como sobre las teorías para la adquisición y el desarrollo de los aprendizajes asociados al estudio de la naturaleza.
- Estudio de experimentos caseros que fomenten desde edades tempranas la observación y la curiosidad de fenómenos que ocurren en la naturaleza.
- Análisis del acceso a la función pública docente en el cuerpo de maestros.

b) Enseñanza y Aprendizaje de la Física y Química y de la Biología y Geología (en adelante, Ciencias Experimentales):

- Análisis del valor formativo y cultural de la Didáctica de las Ciencias Experimentales en la formación de docentes en Educación Secundaria y su relación con los currículos vigentes.
- Análisis del origen, desarrollo histórico y estado actual de la Didáctica de las Ciencias Experimentales, así como su integración en las estrategias metodológicas y prácticas docentes competenciales del currículo.
- Integración de los planteamientos metodológicos competenciales en el entorno al pensamiento crítico y científico, para razonar y explicar la naturaleza, así como en el planteamiento de soluciones a problemas cotidianos, además de su impacto sobre la tecnología/sociedad y la Ética (dilemas morales).
- Experiencias en torno a las estrategias de enseñanza/aprendizaje básicas en la organización de la actividad docente y en los entornos de aprendizaje, desde el análisis del cómo es el grupo-clase a las estrategias didácticas para el desarrollo competencial, el uso de las TIC (simulaciones o laboratorios virtuales), y en la educación en valores de los aprendizajes relacionados con los currículos de las áreas de las Ciencias Experimentales, atendiendo a la diversidad del alumnado.
- Análisis de los criterios de evaluación y de los aprendizajes imprescindibles que de ellos emanan para la selección, elaboración y adaptación de materiales didácticos.
- Análisis del saber, saber ser y saber estar (desarrollo competencial del currículo) respecto a las intenciones y estrategias educativas para el aprendizaje de los distintos contenidos en Ciencias Experimentales (incluyendo

la experimentación en laboratorios escolares o mediante experimentos caseros), así como de los aprendizajes imprescindibles de los criterios de evaluación, para la adaptación del currículo a las situaciones de aula y a sus programaciones.

- Propuestas didácticas en el ámbito de las Ciencias Experimentales que favorezcan un clima facilitador del pensamiento crítico y científico que ponga en valor las aportaciones del alumnado, sus argumentos y su comunicación.
- Experiencias en el ámbito de la búsqueda, obtención, procesamiento y comunicación de la información científica y su transformación en conocimiento útil en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el cambio de paradigma con la evolución de las TIC en Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP).
- Estudio de la evolución de la carrera profesional docente en el ámbito de las Ciencias Experimentales y de los cambios que amerite a lo largo de su ejercicio, partiendo de una formación continua y adaptada a las necesidades de cambio que requiera la profesión docente respecto a sus competencias y actitudes profesionales.
- Experiencias en la interpretación normativa para la transformación de los currículos científicos en instrumentos dinamizadores para la creación en el aula de nuevos espacios de aprendizaje para el desarrollo de actitudes positivas hacia las Ciencias Experimentales.
- Análisis del acceso de la función pública docente en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria.

Sin entrar en otros aspectos básicos de las competencias profesionales docentes que se desarrollan tanto en los grados en maestro como en el máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato (conocimiento de la teoría del currículo, la gestión de centros docentes, procesos y contextos educativos, etc.), la potencialidad de la participación de los inspectores e inspectoras de educación (en activo o jubilados) en esta formación inicial de los docentes es evidente, dado que muchas de las competencias profesionales que potencian esta formación por las universidades forman parte de las funciones y

atribuciones del personal inspector de educación. No obstante, la participación de la Inspección de Educación y, con ella, la colaboración voluntaria de los inspectores e inspectoras en los procesos didácticos y pedagógicos en la formación inicial docente es una asignatura olvidada y soslayada por las diferentes leyes educativas españolas desde 1970. Se necesita, entonces, que una futura ley de educación recupere esta posibilidad de participación de la Inspección de Educación en la formación inicial docente, posibilitando que se establezcan canales colaborativos entre la universidad y la institución pues, no en balde, es ésta la observadora impasible de la evolución educativa en nuestro país.

Conclusiones

En este trabajo se ha puesto en valor la cooperación intergeneracional entre docentes, a medida que van desarrollando su carrera profesional, como mecanismo de formación continua y para asumir nuevos retos docentes como la función directiva y/o la inspectora, con el fin de fomentar la creación de modelos para el desarrollo profesional que favorezcan los entornos de aprendizaje que satisfagan las necesidades formativas y fomenten las buenas prácticas en las distintas fases generacionales que conforman la carrera docente.

Es evidente que la participación de los inspectores e inspectoras en los procesos formativos y de acompañamiento docente en su práctica, así como la interacción intergeneracional en los centros educativos, en la propia Inspección Educativa y en la Universidad pueden coadyuvar a la mejora del desarrollo profesional de: (i) docentes en período de formación inicial, (ii) docentes noveles que se inician o (iii) de los propios docentes experimentados o personal inspector que se inicia en esta función, siendo, en todo caso, la participación voluntaria de inspectores en activo o jubilados de prestigio un pozo de experiencia acumulada aprovechable. Recuperar el papel de la Inspección de Educación como uno de los actores en la formación docente inicial y continua debería ser un objetivo irrenunciable en los próximos años.

Financiación

Proyecto de investigación “Desarrollo profesional intergeneracional en Educación: implicaciones en la iniciación profesional del profesorado” con referencia RTI2018-098806-B-I00.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias Bibliográficas

- Abrams, J. & von Frank, V. (2014). *The multigenerational workplace: communicate, collaborate, and create community*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin.
- Breheny, M., & Griffiths, Z. (2017). “I had a good time when I was young”: Interpreting descriptions of continuity among older people. *Journal of Aging Studies*. 41, 36-43.
- Castán, J. (2016). El reto de la Inspección de Educación en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (25). doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.561>
- Earl, C., Taylor, P. & Cannizzo, F. (2017), ‘Regardless of Age’: Australian university managers’ attitudes and practices towards older academics. *Work, Aging and Retirement*, 4(3), 300-313. doi: <https://doi.org/10.1093/workar/wax024>.
- Furman, M. (2016). Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia. *XI Foro Latinoamericano en Educación*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/IMG/pdf/web-1.pdf>
- Flecha García, J. (2019). Formación universitaria del profesorado. De la LOGSE a la Ciencia en el Parlamento. *Avances en Supervisión Educativa*, (32). doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.661>
- Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers’ classroom behavior: Novice and experienced ESL teachers’ pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*, 12(2), 161-182.

- Geeraerts, K., Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2018). Inter-generational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 479-495.
- Green, A. P., Eigel, L. M., Fames, J. B., Hartmann, D. & Mclean, K. M. (2012). Multiple generations in the workplace: Exploring the research, influence of stereotypes, and organizational applications. En J. W. Hedge y W. C. Borman (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of work and aging* (483–500). Nueva York, USA: Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195385052.013.0146>.
- Iparraguirre, J. L. (2020). *Economics and Ageing: Volume III: Long-term Care and Finance*. London (UK): Palgrave Macmillan.
- Joshi, A., Dencker, J. C., Franz, G. & Martocchio, J. J. (2010). Unpacking generational identities in organizations. *The Academy of Management Review*, 35(3), 392–414. doi: <https://doi.org/10.5465/AMR.2010.51141800>
- Kaechele, M. & Del Valle, R. (2010). Formar mentores en Chile: la experiencia piloto de la Universidad Católica de Temuco. In I. Boerr Romero (Ed.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional* (47-60). OEI, Metas 2021, Santiago, Chile: Santillana.
- Levin, B. & Rock, T. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 135-149.
- Martínez, M. R. (2010). El impacto de las jubilaciones anticipadas en el sistema de pensiones. *Temas Laborales*, 103, 99-127.
- Mendioroz, A. & Fiz, R. (2016). Creencias implícitas del profesorado emérito español: características de buenas praxis. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 183-196. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/789>.
- Minichiello, V., Browne, J. & Kendig, H. (2000). Perceptions and consequences of ageism: Views of older people. *Ageing and Society*, 20, 253-278. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0144686X99007710>.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje Informe español*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:047dfc41-acf6-444a-8e4e-4e5916343a88/talis2018-online-20190807.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje Informe español. Volumen II. Versión preliminar*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1g4d1AcJgtrderNcGmeec9MunKJr2ioLK/view>.
- Negrín, M.A., Domínguez, J., Morales, E. & Marrero, J. (2018). Sinergia en la formación inicial del profesorado a través de la participación del docente de actualización pedagógica (DAP) en el MFPE. En P. Membiela, N. Casado, M. Cebreiros, y M. Vidal (Eds.), *Nuevos desafíos en la enseñanza superior*, (113-117). Vigo: Educación Editora.
- Negrín, M.A. & Marrero, J. (en prensa). Intergenerational collaboration between teachers. Actions that improve teaching in initial training programmes for experimental science teachers. En E. Bogacz-Wojtanowska (Ed.), *Generational diversity and intergenerational collaboration among teachers; perspectives and experiences*. Cracovia (Polonia): Monographs and Studies of the Jagiellonian University, Institute of Public Affairs.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>.
- Pérez, J. (2006). Formar a los formadores. Reflexiones sobre la formación de los docentes. *Avances en Supervisión Educativa*, (3). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/221>.
- Richards, J. C. & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. New York, USA: Cambridge University Press.

- Rodríguez, M. (2019). La especialización de la inspección educativa: un paso hacia la modernización. *Avances en Supervisión Educativa*, (32). doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.659>
- Rodríguez, A. G. & McKay, S. C. (2010). *Professional Development for Experienced Teachers Working with Adult English Language Learners*. CAELA Network Brief. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540598.pdf>.
- 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). doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.608>
- Rul, J. (2013). Problemas y retos de la inspección de educación. *Educar*, 49(1), 29-48. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2013m1-6v49n1/educar_a2013m1-6v49n1p29.pdf.
- Sainz, M. & Martínez-Cantos, J. L. (2017). Desigualdades de género en la percepción social de la ciencia y de la tecnología en función de la edad y el nivel educativo. En FECYT (Ed.), *Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología en España 2016* (234- 275). Madrid: MIC.
- Sandborn, P. & Williams, M. K. (2017). Critical Skills Loss – The Effect of the Disappearance of Non-Replaceable Workforce. En A.-S. Antoniou, R. Burke and C. Cooper (Eds.), *The Aging Workforce Handbook: Individual, Organizational and Societal Challenges* (269-298). Bingley (UK): Emerald Publishing.
- Sarasúa, A. (2019). La Inspección de educación, un futuro incierto. *Aula*, 25, 91-104. doi:10.14201/aula20192591104
- Segura, J., Gairín, J., & Silva, P. (2018). Percepciones de la Inspección educativa catalana sobre su situación y necesidades, a partir de la aprobación del Decreto de autonomía de centros (2010). *Avances en Supervisión Educativa*, (30). doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.627>.
- Sobrino-De Toro, I., Labrador-Fernández, J., & De Nicolás, V. L. (2019). Generational Diversity in the Workplace: Psychological Empowerment and Flexibility in Spanish Companies. *Frontiers in Psychology*, 10, 1953. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01953>

- Surdez, E. G., Magaña, D. & Sandoval, M. (2015). Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos. *Perfiles Educativos*, 37(147), 103-125. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269815000082>.
- Tsui, A. B. (2005). Expertise in teaching: Perspectives and issues. En K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (167-189). Nueva York (USA): Palgrave Macmillan.
- Van Dalen, H. P. & Henkens, K. (2019). Do stereotypes about older workers change? A panel study on changing attitudes of managers. *International Journal of Manpower*. ahead-of-print. doi: 10.1108/IJM-09-2018-0300.
- Vezub, L. & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles: aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Montevideo, Uruguay: MEC– ANEP- OEI.
- Zumeta, I. (1981). La Inspección de Bachillerato y la formación y perfeccionamiento del profesorado. En Inspección de Bachillerato del Estado, Documentos de Trabajo N.º 12, *Perfeccionamiento del Profesorado (Diagnóstico de Necesidades)* (249-256). Madrid: MEC-Dirección General de Enseñanzas Medias.

Referencias normativas

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 106, de 4 de mayo, en su versión actual).
- Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado (BOE n.º 247, de 15 de octubre).
- Ley 4/1998, de 15 de mayo, de Voluntariado que Canarias (BOC n.º 63, de 25 de mayo).
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (BOC n.º 152, de 7 de agosto).
- Orden de 22 de noviembre de 2017, por la que se regula la colaboración voluntaria de los funcionarios jubilados de los diferentes Cuerpos docentes no universitarios

con los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias
(BOC n.º 231, de 17 de noviembre).