

Educación Inclusiva y Desarrollo Profesional Docente: una mirada desde la perspectiva de colaboración intergeneracional

M. Trinidad Cutanda-López

lopez.cutanda@um.es

Universidad de Murcia, España

M. Begoña Alfageme-González

alfageme@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Este trabajo parte y entrecruza los presupuestos teóricos y de investigación sobre desarrollo profesional docente en Educación Básica Obligatoria. Específicamente sobre su trascendencia y limitaciones en España para afrontar el riesgo de exclusión socio-educativa. Se pretende analizar el potencial de la colaboración entre docentes de distintas generaciones para paliar el aislamiento y las dificultades del profesorado ante las situaciones de riesgo de exclusión. La investigación, financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación español (RTI2018-098806-B-I00), se realizó desde un enfoque constructivista-interpretativo, mediante un estudio comparativo trasversal empleando entrevistas y grupos focales al profesorado para la recogida de información. Los resultados apuntan en dos direcciones principales: 1) la responsabilidad de atender a la diversidad se atribuye a "especialistas" no siendo una prioridad en las dinámicas de colaboración analizadas; 2) Aunque se constatan importantes dificultades para la gestión del aula y atención a la diversidad entre docentes de reciente incorporación, el apoyo que solicitan se limita a soluciones y recetas puntuales. Las conclusiones revelan la importancia de la colaboración intergeneracional para el desarrollo profesional docente. En la práctica sin embargo se circumscribe a cuestiones programáticas lejos de ahondar en teorías y creencias necesarias para impulsar el desarrollo profesional como un eje imprescindible de mejora *en pro* de la debida educación inclusiva y de calidad.

PALABRAS CLAVE: Colaboración Docente, desarrollo profesional docente, relaciones intergeneracionales, educación básica obligatoria, riesgo de exclusión socio-educativa.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se incardina en el marco de la Inclusión Educativa desde una perspectiva concreta y situada en España: la importancia de la colaboración intergeneracional entre el profesorado como clave para proporcionar una respuesta justa y de calidad al alumnado en situación de vulnerabilidad en la etapa de Educación Básica Obligatoria (6-16 años). Conecta precedentes teóricos y resultados de investigación de dos grandes áreas de indagación: el desarrollo profesional docente y el riesgo de exclusión socio-educativa. Específicamente en relación con estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE, según la legislación española) objeto de políticas de compensación por circunstancias derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, pero no atribuibles a necesidades educativas especiales (art. 80 Ley Orgánica 30/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación).

Nos hacemos eco aquí de precedentes teóricos y hallazgos alcanzados en tres proyectos financiados por el gobierno de España en los que participan las autoras del trabajo: 1) “La formación continua del profesorado en educación obligatoria: análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje del profesores y estudiantes” (2014-2017); 2) “Procesos de reenganche educativo y socio-laboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas” (2016-2019); 3) “La implicación del alumnado absentista y en riesgo de abandono en su propio aprendizaje y el papel de la formación, el compromiso y el trabajo en el aula de los docentes. El caso de las Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia.” (2014-2019). Estos estudios constituyen el punto de partida del trabajo desde dos enfoques concretos:

- 1) *Enfoque ecológico de riesgo de exclusión* (Escudero, 2005) que considera de forma interdependiente e interconectada tres planos de análisis y actuación (*macro-políticas*-; *meso*-centro escolar- y *micro*-aula-) sin los que no es posible comprender este fenómeno de gran magnitud entendido como una privación del derecho debido a la educación, ni lograr avances en su imprescindible respuesta. Supone así la superación de un modelo de *déficit* largo tiempo imperante donde se venía culpabilizando a los propios estudiantes de su falta de implicación (*engagement*), comportamiento absentista y disruptivo. E incluso de decisión de abandonar su proceso de educación-formación con todas las implicaciones que, tanto para el individuo y para la sociedad conlleva. Un planteamiento alejado de la responsabilidad derivada de la propia institución manteniendo su *status quo* inalterado.

- 2) *Desarrollo profesional docente* entendido desde una mirada amplia que redefine un modelo de formación (tanto inicial como continua) y desarrollo docente en base a los trayectos recorridos y sobre el contexto y los significados de los propios actores involucrados. Ello conlleva asumir su problemática para lograr la ruptura con el modelo tradicional de corte gerencialista y posicionarnos en la teoría de la complejidad desde la que proporcionar respuestas acordes con mejoras improrrogables en múltiples planos: contenidos, procesos, responsabilidades y sinergias con agentes e instituciones en entornos locales (Escudero et al., 2017; Escudero, 2020). O en línea con los planteamientos de Guskey (2000), entendiendo el desarrollo profesional docente desde una perspectiva de crecimiento profesional; una práctica y un proceso continuo, dinámico e inacabado a lo largo de todo el desempeño laboral, ligado a procesos y actividades diseñados para potenciar entre los educadores el conocimiento, habilidades y actitudes profesionales en aras a una clara incidencia de su aprendizaje en el propio aprendizaje de sus estudiantes. Un asunto que requiere rediseñar estructuras y culturas educativas, especialmente cuando ahondamos en materia de Inclusión Educativa y abordamos el desarrollo profesional del profesorado en contextos de riesgo.

Al amparo de la fundamentación descrita a *grosso modo*, emerge una nueva línea de investigación que parte de la importancia y problemática adherida a la función docente y su desarrollo profesional, y el potencial y las contribuciones que, desde la colaboración intergeneracional entre docentes, se han venido constatando de cara a las mejoras necesarias esgrimidas. Más en concreto, en relación a potenciar el desarrollo profesional del profesorado más joven y menos experimentado que paradójicamente en nuestro país no es infrecuente que se destine a programas y medidas dirigidas a estudiantes en riesgo de exclusión socio-educativa (Cutanda, 2019). Docentes que como también se ha venido constatando se enfrentan a un rol más amplio y desafiante (Comisión Europea/EACEA/Euridyce, 2015) que, a menudo deriva en situaciones de aislamiento y estrés, llegando *in extremis* al “desenganche” de su profesión (González y Cutanda, 2015). Aunque éste no ha sido específicamente el foco de atención, constituye la antesala de los ejes trasversales de indagación en el marco del proyecto titulado “Desarrollo profesional intergeneracional en educación: implicaciones en la iniciación profesional del profesorado”, RTI2018-098806-B-I00, finalizado en diciembre del 2022 y en los que se basan los principales resultados y conclusiones que aquí expresamos. Si bien el proyecto referido tenía un mayor alcance y complejidad.

El estudio sitúa la problemática de base en los cambios sociales y demográficos más recientes y las consecuencias de gran calado para los sistemas educativos actuales por su incidencia en la pérdida de la calidad docente y, por ende, de la experiencia educativa ofrecida al alumnado. Nos referimos al envejecimiento del profesorado y a la diversidad generacional y sus repercusiones peyorativas en tanto que suponen de un lado, una amenaza para el potencial acumulado por el profesorado de mayor edad y experiencia. Y de otro lado, el refuerzo de estereotipos que pueden condicionar las relaciones docentes entre distintas generaciones (Dorczak y Portela, 2022). Se afianza así el potencial de la colaboración intergeneracional entre el profesorado en un escenario, las organizaciones escolares, que se conforman como lugares de trabajo multi-generacionales cuyas relaciones entre docentes han de ser articuladas (Abrams y von Frank, 2014).

Bajo tales coordenadas las generaciones más veteranas se constituyen como una herramienta valiosa para proporcionar recursos y apoyos a los más jóvenes y menos experimentados (Lodge et al., 2016). Es más, si consideramos en la línea de los argumentos de Joshi et al. (2010) que el aprendizaje intergeneracional no solo atañe a conocimientos y habilidades, sino que incide de forma directa en el plano menos visible de las creencias, actitudes, valores, normas, estados o situaciones emocionales, en suma, en perspectivas singulares, el soporte brindado a este último colectivo de docentes se torna decisivo en contextos particularmente sensibles, desafiantes, complejos y diversos. Éste último es el caso de los programas y medidas destinadas al alumnado en riesgo de exclusión. Un contexto, en el que se ha documentado el necesario cambio de mentalidad y de asumir responsabilidades desde todos los planos (*macro-meso-micro*) para generar y cuidar capacidades, actitudes y comportamientos. Unas mejoras que atañen entre otros a: 1) proporcionar mejores condiciones y mayor facilidad de acceso a la formación; 2) refuerzo de un proyecto común y democrático sostenido por toda la comunidad educativa y desde un sólido liderazgo pedagógico; 3) fomento de planes de acogida al profesorado novel, o 4) cambios de actitud de los propios docentes tanto frente a las necesidades y el modelo de formación, como a las atribuciones y responsabilidades que en el caso del alumnado más vulnerable suelen recaer únicamente en manos de especialistas y desvían la necesidad de una formación en materia de atención a la diversidad para todos los docentes como condición *sine qua non* para dar una respuesta de calidad a este alumnado (Cutanda-López y Alfageme-González, 2022). En otros términos, es imprescindible replantear los presupuestos del desarrollo profesional docente desde criterios sociales, morales y éticos de equidad y justicia social, a cuyo fin no podemos descuidar el cultivo de relaciones de colaboración intergeneracional.

A la luz de la problemática, justificación, presupuestos teóricos y contribuciones esgrimidas, el trabajo responde en particular a dos objetivos:

- a) Analizar en qué términos se aborda la inclusión y la atención a la diversidad en el marco de la colaboración intergeneracional entre docentes en la etapa de Educación Básica Obligatoria en España
- b) Analizar las implicaciones derivadas de dicha colaboración para el desarrollo profesional docente en respuesta al alumnado más vulnerable.

MÉTODO

La investigación de la que parten los datos que aquí se presentan se posicionó en un enfoque cualitativo, constructivista-interpretativo. Desde el mismo fue posible alcanzar una comprensión profunda de las vivencias y experiencias de los participantes en contextos reales. Esto es un acercamiento lo más próximo posible para ahondar en la propia significación que les otorgan a través de sus interacciones y desde un plano subjetivo (Denzin y Lincoln, 2018). En particular es un estudio comparativo trasversal comparando individuos y grupos en un solo punto temporal (Flick, 2018).

PARTICIPANTES

La población del estudio estuvo conformada por los docentes en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y enseñanzas de Formación Profesional de centros sostenidos con fondos públicos en el conjunto de las Comunidades Autónomas que forman parte del territorio español. La técnica de muestreo fue un muestreo intencional en base a la riqueza y relevancia de sus aportaciones conjugando dos criterios esenciales: edad y experiencia docente. Se empleó una estrategia combinada de dos variables para identificar patrones comunes y diversos: grupos internamente homogéneos y heterogéneos (Emmel, 2013). Se procuró la saturación muestral atendiendo a la proporción de docentes participantes en las distintas generaciones consideradas en el estudio y las enseñanzas en las que imparten docencia (Azorín et al., 2022; Portela et al., 2022) (Tabla 1).

TABLA 1. Definición de “Generaciones” y “Enseñanzas en las que imparten docencia” consideradas para la selección de la muestra del profesorado participante

	Generaciones	Enseñanzas
Novel (YBT)	Nacidos a partir de 1990 Máximo 10 años de experiencia	Enseñanzas elementales: Educación Infantil (3-6 años); Educación Primaria (6-12 años) Enseñanza Secundaria:
Veterano (MVT)	Mínimo de 50 años de edad	Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años);

Jubilado (ORT)	Mínimo 10 años de experiencia Jubilación forzosa Jubilación voluntaria	Formación Profesional Básica (15-16 años)
-------------------	---	--

Fuente: Elaboración propia

La muestra del profesorado participante quedó conformada tal y como se muestra en la Tabla 2.

TABLA 2. Características de los participantes del estudio

Años y experi- encia (en años)	YBT (n=51)				MVT (n=50)				ORT (n=46)			
	M in	M ax	M ea n	S D	M in	M ax	M ea n	S D	M in	M ax	M ea n	S D
Años	2. 4	31	28	1. 9	5	63	56. 6	2	61	78	66. 9	4. 9
Experi- encia docen- te	<1	9	2.8	2	10	37	27. 6	6	7 ^b 5	4 4	35. 7	6. 2
Experi- encia en el centro (actua- l o no)	<1	5	1	1. 3	3	35	12. 6	8	1	4 4	21. 4	10. .4

Otras características		YBT		MVT		ORT		Toda la muestra	
		n	%	n	%	N	%	n	%
Género	Femenino	37	72. 5	3 8	7 6	2 3	50	9 8	66. 7
	Masculino	14	27. 5	12 4	2 4	2 3	50	4 9	33. 3
Máximo nivel de formación alcanzado	Formación Profesional	0	0	2	4	4	8.7	6	4.1
	Enseñanzas no	14	27. 5	21 2	4 2	14	30. 4	4 9	33. 3

		universitaria s							
	Titulación	3	70.	21	4	2	60.	8	57.
	Universitari as	6	6		2	8	9	5	8
Enseñanz a	Doctorado	1	1.9	6	12	0	0	7	4.8
	Primaria	2	52.	2	4	2	50	7	50.
impartid a		7	9	4	8	3		4	3
	Secundaria	2	47.1	2	5	2	50	73	49.
		4		6	2	3			7

Fuente: Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

Los instrumentos de recogida de información fueron entrevistas en profundidad y grupos focales (Portela et al., 2022). A partir de los mismos fue posible alcanzar una profundización comparativa de los datos, así como asegurar su posterior triangulación. Ambos instrumentos fueron aplicados siguiendo protocolos y guías elaborados por el equipo investigador y sometidos previamente a pruebas piloto. El contacto se realizó por medios telemáticos (correo personal, teléfono y videoconferencias). Se aplicaron durante el periodo de abril a diciembre del 2021 mediante videoconferencia considerando las particularidades del medio. En total se realizaron en dos fases 32 grupos focales (24 en la primera y 8 en la segunda) y 72 entrevistas (60 en la primera y 12 en la segunda). Los tópicos de interés giraron, entre otros, en torno a: vías de colaboración del profesorado; incidencia de dicha colaboración; cómo debería ser la colaboración entre docentes y qué entienden individualmente por colaborar.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recabados fueron transcritos por proveedores profesionales de estos servicios dado el volumen de los mismos, si bien, las transcripciones fueron supervisadas y revisadas por los miembros del equipo de investigación (Portela et al., 2022). La técnica de análisis de dicha información fue el análisis temático reflexivo en las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2022). La codificación se realizó colaborativamente con el apoyo del Atlas ti.22.

Se garantizó el rigor de la investigación adoptando el principio de veracidad y criterios asociados, así como la ética de investigación que incluyó el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato de los participantes. El proyecto fue aprobado por la Comisión Ética de la Universidad de Murcia (informe 2087/2018).

RESULTADOS

Se presentan en este apartado los resultados en respuesta a los objetivos planteados. En conjunto, muestran una panorámica holística de la trascendencia otorgada a la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Y de su abordaje a través de la colaboración intergeneracional entre docentes y del apoyo que ésta última puede proporcionar en la mejora de su desarrollo profesional, en particular, entre el profesorado novel. Para ello agrupamos los resultados en categorías explicativas que nos permiten una mayor aclaración.

Términos en los que se aborda la inclusión y la atención a la diversidad en el marco de la colaboración intergeneracional entre docentes de Educación Básica Obligatoria en España

En relación con la terminología empleada por los docentes en su interacción comunicativa se rastreó la información que incluía aquellos términos relacionados con inclusión y diversidad de una parte, y de otra, en relación a la vulnerabilidad y estudiantes en riesgo. Los resultados alcanzados mostraron que, de forma generalizada, las referencias a los mismos fueron anecdóticas, y, por ende, una ausencia que comporta importantes implicaciones. Algunas aportaciones más detalladas se relatan a continuación:

- En esencia, la presencia del término diversidad se contextualiza desde el plano de asunción de responsabilidades en el discurso de profesionales “especialistas” con funciones directas con ACNEA, o en algunos de los docentes que desempeñan su labor con estudiantes en riesgo. Si bien, no ocurre así entre el conjunto del profesorado entre los que suelen ser frecuentes las referencias al término diversidad, pero en un sentido bien distinto, referido a una visión heterogénea del alumnado y la complejidad inherente a la misma que ha ido en aumento en los últimos años. O en los términos de uno de los participantes... *cada vez son totalmente diferentes entre sí y cada año es diferente al anterior*. Van conformando así un discurso en el que predominan las referencias al alumnado en relación a “sus” dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, importantes carencias para acceder a recursos mínimos imprescindibles, y dificultades tanto de aprendizaje como afectivas, familiares y sociales. Dificultades situadas por tanto en el alumnado y cuya responsabilidad ponen en manos de “especialistas”.
- En lo que respecta al término inclusión su mención también es muy débil entre los docentes en general y, cuando se produce, se vincula a docentes particulares, en detrimento de la necesaria asunción compartida por parte del conjunto de la comunidad, o a

nivel institucional. Ejemplos de lo señalado podemos encontrarlo en los siguientes comentarios de docentes:

El proceso de inclusión y democratización fue por parte del profesorado, no vino de la administración, vino de parte del profesorado porque formaba parte de nuestros ideales, punto y pelota.

La inclusión yo no la veo como muchos docentes la ven también, que la inclusión es meter también a niños que, por ejemplo, van muy bien en otros centros que son específicos para ellos, porque por mucho que queramos no pueden estar en el aula

- El término “estrella” de las entrevistas y los grupos de discusión analizados no es sino las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y la brecha que para algunos docentes marca entre docentes jóvenes y veteranos. Sin embargo y aunque se destaca como una competencia en positivo para los primeros, iría acompañada de otras carencias importantes en la función docente:

Los docentes más jóvenes tienen muchas habilidades a niveles digitales, pero les falta esa otra cosa que yo te decía de la escuela de antes, ese saber qué es lo importante para llegar al alumno...

- La innovación es otro de los términos predominantes también ligado al profesorado joven y asociado en éstos a las TIC. Sin embargo, y en línea con los argumentos anteriores, suele ir ligada entre los más veteranos a una atención más individualizada al alumnado.

Implicaciones derivadas de la colaboración profesional intergeneracional para el desarrollo profesional docente en respuesta al alumnado más vulnerable.

Los datos de la investigación reflejan la importancia abiertamente reconocida a la colaboración docente entre el profesorado de distintas generaciones según apreciaciones docentes como:

Y los compañeros, los buenos compañeros y hasta los malos, porque te ayudan a crecer, a superarte, a ver el mundo de otra forma, la diversidad, es enriquecedora, muy enriquecedora

Sin embargo, los apoyos que de ella se derivan se circunscriben prácticamente en el caso del profesorado novel en su utilidad para la resolución de problemas puntuales. Y para parte de los veteranos por su apoyo en la innovación y las TIC.

Empero lo anterior las interacciones docentes y la colaboración intergeneracional no son extensivas al conjunto del profesorado, sino que parecen sostenerse mayoritariamente por afinidades personales o por

pertenecer al mismo nivel educativo o impartir las mismas disciplinas. Además, hay que destacar el hecho de que suele ser más habitual de lo deseable el escaso conocimiento del profesorado entre sí, y que las relaciones en el centro de trabajo, más allá de las reuniones establecidas formalmente, se produzcan de forma incidental, y que exista una colaboración puntual. En las ocasiones en las que esta se produce suele vincularse al propio interés y esfuerzo de docentes particulares que, en torno a cuestiones e intereses afines, se reúnen “cuándo y dónde pueden”.

DISCUSIÓN

Resultados como los mostrados en relación con el primer objetivo dibujan un escenario caracterizado por aspectos centrales: 1) de nuevo, el predominio de un planteamiento de fondo que coaliga la formación y el apoyo al alumnado en situación de mayor vulnerabilidad con profesorado especialista. Una información que no tanto por la presencia de términos como los aludidos y el debate en torno a los mimos, sino por lo contrario precisamente, la ausencia de referencias en torno a los mismos, vuelve a afianzar en el sentido de otras investigaciones (Cutanda, 2019; Escudero, 2005; González y Cutanda, 2015) que todavía queda mucho que recorrer para remodelar planteamientos y culturas, y para desterrar la visión de déficit en la respuesta inclusiva al alumnado. 2) También referido al plano cultural nada desdeñable en el seno de las organizaciones escolares, cabe añadir el arraigo de estereotipos entre buena parte de los participantes en función a las competencias digitales entre distintas generaciones (Dorczak y Portela, 2022).

Con relación al segundo objetivo se han remarcado dificultades que no por ser remarcadas a la luz de trabajos precedentes (Cutanda-López y Alfageme-González, 2022) dejan de ser preeminentes: el escaso conocimiento del profesorado entre sí con escasas relaciones, al margen de las reuniones formales, dentro del centro de trabajo y centradas en relaciones incidentales puntuales, así como en intereses particulares. Ello como es presumible va en detrimento de las opciones de integrar y atenuar el aislamiento y las dificultades para el ejercicio de su labor que en mayor o menor medida suele experimentar el profesorado novel y de reciente incorporación, y muy presentes entre aquellos destinados a programas y medidas con estudiantes en riesgo de exclusión. De otro lado, la falta de tiempos y espacios para llevar a cabo dinámicas de colaboración vuelve a reivindicarse como una rémora persistente, también desde el plano intergeneracional. Una situación que en términos globales alcanza mayor problemática para dar la respuesta debida al alumnado en situación de vulnerabilidad que precisa de toma de decisiones conjuntas y consensuadas, y que por consiguiente requiere de una colaboración que extrapolá con mucho intereses comunes o afinidades departamentales.

CONCLUSIONES

Las reflexiones derivadas de los argumentos que preceden en los siguientes apartados cabrían plantearlas en torno a dos consideraciones principales:

- 1) La colaboración entre docentes de distintas generaciones se afianza como una cuestión esencial que refuerza las posiciones ante el ejercicio profesional de la enseñanza y ha sido declarada como un eje sustancial de mejora y desarrollo profesional de forma generalizada, si bien por parte del profesorado novel, en particular, cuenta con serias dificultades para llevarse a cabo. En este sentido vuelve a ser preciso destacar la urgente necesidad de promover y consolidar procesos de interacción y colaboración en los centros escolares. A las potencialidades ya señaladas por Hargreaves y O'Connor (2018) o por Donohoo (2016) en torno al poder de la eficacia y profesional colectiva, hay que añadir los derivados de la colaboración intergeneracional para el desarrollo profesional. Un asunto que difícilmente tendrá una efectiva respuesta sino desde sinergias en los planos *macro-meso-micro* en relación a propuestas como las esgrimidas en apartados precedentes.
- 2) Una segunda consideración, en línea con lo anterior, nos lleva a señalar que en las ocasiones en las que se ha declarado la existencia de dinámicas de colaboración intergeneracional su núcleo gira en torno a cuestiones de índole programática y se llevan a cabo con una finalidad concreta: solventar cuestiones de urgencia, a menudo ligadas con problemas y dificultades para la gestión del aula, más frecuentes cuanto mayor es la diversidad y situación de vulnerabilidad del alumnado. La transacción, transmisión y transformación del conocimiento de los más veteranos hacia los noveles no solo es escasa, sino que no va encauzada hacia la mejora de asuntos imprescindibles para definir teorías y creencias que impulsen el desarrollo profesional entre la comunidad docente.

En definitiva, el impacto percibido en materia de colaboración intergeneracional y sus potencialidades para el desarrollo profesional en los términos esgrimidos, sigue los cánones imperantes reforzando las serias limitaciones que sustentan los presupuestos de partida. Con ello, se pierde un potencial inestimable para la mejora de la calidad docente, así como experiencia de enseñanza-aprendizaje ofrecida en materia de conocimiento y recursos, sino que se plantea una colaboración anecdótica y, en muchas ocasiones, sin sustancia, que se erige como una barrera sustancial a las opciones de mejora del bienestar emocional y del imprescindible apoyo a la labor docente de los más jóvenes y menos experimentados, máxime en contextos complejos y desafiantes. La panorámica mostrada es de carácter comprehensivo, pero todo apunta a la

necesidad de seguir ahondando desde una teoría de la complejidad y al amparo de un enfoque ecológico y situado sobre el riesgo de exclusión para establecer cauces y vías de mejora que tornen la colaboración intergeneracional en un foco importante de actuación tanto desde el plano político, como institucional y de los propios docentes. Seguimos apelando al cambio de perspectiva desde el sustrato más profundo, valorativo y cultural, imprescindible para lograr la inclusión plena de los docentes en sus espacios de trabajo, así como su desarrollo profesional desde una perspectiva inclusiva, lo cual no puede proporcionarse sin la colaboración intergeneracional.

REFERENCIAS

- Abrams, J., y von Frank, V. (2014). *The multigenerational workplace: communicate, collaborate, and create community*. Corwin.
- Azorín, C., Portela, A., Nieto, J.M., y Alfageme, M. B. (2022). Professional relationships both within and outside the school: barriers and opportunities from an intergenerational perspective. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(4), 406-418. <https://doi.org/10.1108/JPCC-08-2022-0047>
- Braun, V., y Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A practical guide*. Thousand Oaks: SAGE.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
- Cutanda, M. T. (2019). *La implicación del alumnado absentista y en riesgo de abandono en su propio aprendizaje y el papel de la formación, el compromiso y el trabajo en el aula de los docentes. El caso de las Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Cutanda-López, M.T., y Alfageme-González, M. B. (2022). Teacher Training to Take Care of Students at Risk of Exclusion. *Social Sciences*, 11, 544. <https://doi.org/10.3390/socscill120544>
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y.A. (2018). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In Denzin, N.K. y Y.S. Lincoln (eds). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 5th ed., (pp 1-19), SAGE.
- Donohoo, J. (2016). *Collective efficacy. How educators' beliefs impact student learning*. SAGE.

- Dorczak, R., y Portela, A. (edts.) (2022). *Generational Diversity and intergenerational collaboration among teachers: perspectives and experience*. Uniwersytet Jagielloński.
- Emmel, N. (2013). *Sampling and Choosing Cases in Qualitative Research A Realist Approach*. SAGE.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículo y formación del Profesorado*, 1(1) 1-24.
- Escudero, J.M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significado, procesos y actores. *Revista Qurriculum*, 33, 97-125
- Escudero, J.M., Cutanda, M.T., y Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 83-102.
- Flick, U. (2018). *Designing Qualitative Research*, 2nd. Ed. SAGE.
- González M.T., y Cutanda, M.T. (2015). La formación del profesorado y la implicación (engagement) de los alumnos con su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 9-2
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M.T. (2018). *Collaborative professionalism. When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Joshi, A., Dencker, J. C., Franz, G., y Martocchio, J. J. (2010). Unpacking generational identities in organizations. *Academy of Management Review*, 35(3). <https://doi.org/10.5465/amr.35.3.zok392>
- Lodge, C., Carnell, E., y Coleman, M. (2016). *The new age of ageing: How society needs to change*, Policy Press
- Portela, A., Bernárdez, A., Marrero, J.J., y Nieto, J. M. (2022). Intergenerational professional development and learning of teachers: A mixed Methods study. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-10. <https://doi.org/10.1177/16094069221133233>