

Análisis crítico de la diversidad generacional docente en el contexto universitario¹
Critical analysis of generational teaching diversity in the university context
Análise crítica da diversidade geracional dos professores no contexto universitário

Mónica Vallejo Ruiz. ORCID: 0000-0002-0461-3926¹

Antonio Portela Pruaño. ORCID: 0000-0003-3264-8971²

José Miguel Nieto Cano. ORCID: 0000-0001-8156-1632³

María Luisa García Hernández. ORCID: 0000-0002-1267-2571⁴

Ana Torres Soto: ORCID: 0000-0003-0832-8580⁵

¹ Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

² Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

³ Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

⁴ Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.

⁵ Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Contacto: ana.t.s@um.es

Resumen

La colaboración profesional no es independiente de las condiciones institucionales y organizativas en que se produce; antes bien, es determinada por ellas. Entre las que adquieren especial relevancia para la colaboración orientada al desarrollo y el aprendizaje profesionales, se sitúan las diferencias generacionales entre colegas. Este trabajo pretende examinar y justificar, mediante una fundamentada reflexión teórica, la relevancia de la diversidad generacional en los actuales contextos de trabajo universitarios y presentar un marco para analizar y comprender los resultados de aprendizaje docente que implican colaboración intergeneracional. Para ello, inicialmente, se hace hincapié en la realidad del envejecimiento de las plantillas docentes y el desafío que ello entraña para el sistema educativo. Seguidamente, se fundamenta la diversidad generacional a partir del conocimiento disponible sobre las perspectivas de conceptualización y caracterización del constructo de generación más destacadas, así como los mecanismos de agrupamiento a partir de atributos generacionales, particularmente la edad. Asimismo, se razonan evidencias sobre su incidencia en la construcción de las relaciones docentes, prestando una atención particular al contexto de las relaciones de colaboración entre profesores pertenecientes a diferentes generaciones y sus efectos en el aprendizaje de los docentes y en el desarrollo de su identidad y sus disposiciones profesionales. Para finalizar, se discuten las implicaciones que se derivan de la colaboración intergeneracional en las relaciones socioprofesionales en contextos universitarios.

¹ Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

Palabras clave: diversidad generacional, desarrollo profesional universitario, edadismo, aprendizaje intergeneracional.

Abstract

Professional collaboration is not independent of the institutional and organizational conditions in which it occurs; rather, it is determined by them. Among those that acquire special relevance for collaboration that is oriented to professional development and learning, we must place the generational differences between colleagues. This paper, through a well-founded theoretical reflection, aims to examine and justify the relevance of generational diversity in current university work contexts and to present a framework for analyzing and understanding teacher learning outcomes that involve intergenerational collaboration. In order to do so, initially, emphasis is placed on the reality of the ageing of the teaching workforce and the challenge that this entails for the education system. Next, generational diversity is substantiated on the basis of the available knowledge on the most prominent perspectives of conceptualization and characterization of the construct of generation, as well as the mechanisms of grouping on the basis of generational attributes, particularly age. Evidence is also reasoned about its impact on the construction of teaching relationships, paying particular attention to the context of collaborative relationships between teachers belonging to different generations and their effects on teachers' learning and on the development of their identity and professional dispositions. Finally, it is discussed implications for socio-professional relations in university contexts.

Keywords: generational diversity, university professional development, ageism, intergenerational learning.

Resumo

A colaboração profissional não é independente das condições institucionais e organizacionais em que tem lugar; pelo contrário, é determinada por elas. Entre as de particular relevância para a colaboração para o desenvolvimento profissional e aprendizagem estão as diferenças geracionais entre colegas. Este documento, através de uma reflexão teórica fundamentada, procura examinar e justificar a relevância da diversidade geracional nos atuais contextos de trabalho universitário e apresentar um quadro para analisar e compreender os resultados da aprendizagem dos professores envolvendo a colaboração intergeracional. Para tal, destacamos em primeiro lugar a realidade do envelhecimento da mão-de-obra docente e o desafio que isso implica para o sistema educativo. Em seguida, a diversidade geracional é substanciada com base nos conhecimentos disponíveis sobre as perspectivas mais proeminentes de conceptualização e caracterização da construção da geração, bem como os mecanismos de agrupamento baseados em atributos geracionais, particularmente a idade. As provas são também fundamentadas acerca do seu impacto na construção de relações de ensino, prestando particular atenção ao contexto das relações de colaboração entre professores pertencentes a diferentes gerações e aos seus efeitos na aprendizagem dos professores e no desenvolvimento da sua identidade e disposições profissionais. Finalmente, são discutidas as suas implicações nas relações socioprofissionais em contextos universitários.

Palavras-chave: diversidade geracional, desenvolvimento profissional universitário, ageísmo, aprendizagem intergeracional.

Fecha de recibido: 31-03-2023

Fecha de aceptado: 22-09-2023

1. Introducción

Aunque escasamente abordado en la literatura especializada, el envejecimiento del profesorado universitario es una realidad tangible que va adquiriendo importancia progresivamente (Kaskie,

2017). Este envejecimiento se combina con la creciente y sostenida incorporación de personal docente de forma temporal, provisional e incluso precaria. Los factores que explican esta tendencia son variados: no están limitados a aquellos de carácter económico, sino que incluyen otros como el aumento del número de estudiantes, transformaciones en los currículos universitarios o cambios en la relación con el mercado laboral (Levin y Montero, 2014).

En el caso específico de España, en los últimos años se ha puesto de manifiesto la diversidad en cuanto a edad entre el profesorado universitario de universidades públicas y privadas, siendo el rango de edades bastante amplio. La variabilidad es más reducida entre quienes prestan servicio como funcionarios en universidades públicas, ya que es prácticamente inapreciable la presencia de docentes menores de 35 años en esa categoría. Pero, no obstante, continúa observándose que la mayor parte de los docentes se concentran principalmente en la franja de edades que va desde los 40 a los 60 años. La edad media de los docentes universitarios es, en general, considerablemente elevada.

Por consiguiente, puede considerarse que las universidades se han venido convirtiendo en lugares de trabajo en los que la edad adquiere y ha adquirido (y continuará adquiriendo) importancia y, por tanto, lugares de trabajo donde conviven profesores de diferentes generaciones para realizar las tareas que les son propias. En las próximas líneas se fundamenta la diversidad generacional a partir del conocimiento disponible sobre las perspectivas de conceptualización y caracterización del constructo de generación más destacadas, así como los mecanismos de agrupamiento a partir de atributos generacionales, particularmente la edad. Asimismo, se razonan evidencias sobre su incidencia en la construcción de las relaciones docentes, prestando una atención particular al contexto de las relaciones de colaboración entre profesores pertenecientes a diferentes generaciones y sus efectos en el aprendizaje de los docentes y en el desarrollo de su identidad y sus disposiciones profesionales.

2. La edad como dimensión relevante de la diversidad en las organizaciones

2.1. El fenómeno de la diversidad en las organizaciones

La manera en que ha sido entendida la diversidad organizativa no es homogénea, sino significativamente diversa, si bien pueden identificarse ciertos patrones comunes (Qin et al., 2014). En particular, es habitual utilizar esta noción para hacer referencia, al menos en última instancia, a diferencias entre personas que componen la organización, diferencias que suelen estar referidas a atributos (compartidos) identificables en ellas.

En ocasiones, la información disponible sobre rasgos personales ha sido utilizada para inferir propiedades o caracteres colectivos atribuidos a la organización en su conjunto. Desde este punto de vista, la organización no es diversa per se, sino que es diversa por cuanto sus miembros difieren entre sí en mayor o menor medida con respecto a uno o más rasgos (Harrison y Klein, 2007). Más concretamente, es común equiparar diversidad con la distribución que los miembros de la organización presentan con relación a tales rasgos, de modo que la organización será más o menos diversa (o sea, heterogénea u homogénea) según haya mayor o menor dispersión en cuanto a los rasgos personales considerados relevantes, respectivamente (Qin et al., 2014). Así, Harrison y Klein (2007, p. 1201) han definido la diversidad organizativa como “la distribución de diferencias entre los miembros de una unidad con respecto a un atributo común, X”, como pueden ser el género, la raza, la nacionalidad, el tipo de vínculo contractual con la organización, la posición ocupada en ella, la labor realizada.

2.2. La diversidad organizativa respecto a la edad

Entre los ejemplos de atributos condicionantes de la diversidad señalados, los tres primeros están incluidos en el grupo de los que suelen calificarse como *demográficos*. La edad es precisamente otro atributo demográfico que viene recibiendo cada vez más atención para caracterizar la diversidad apreciable en una organización. Así, ha sido considerada una forma específica de diversidad relevante para la organización (Boehm y Kunze, 2015).

Las diferencias en cuanto a edad no son importantes en sí mismas, sino en virtud de otras diferencias directamente relevantes para la organización a las que se consideran ligadas. Entre ellas, han sido destacadas las siguientes (Hertel y Zacher, 2018):

- La idea extendida de que quienes tienen más edad presentan niveles inferiores de salud en el trabajo ha obtenido solo apoyo parcial a partir de la investigación. En particular, el proceso de envejecimiento está también asociado a deterioros fisiológicos y físicos, si bien hay una notable variabilidad individual. Ciertamente, estos cambios pueden llegar a tener impacto en la salud y bienestar en el trabajo. Sin embargo, hay evidencia de que determinados comportamientos personales e intervenciones de las organizaciones pueden reducir la incidencia de tales cambios en el desempeño profesional.
- Las capacidades cognitivas han sido objeto de mucha atención, puesto que se ha considerado que la edad está asociada con algunas capacidades que predicen el éxito en la realización de numerosas tareas. Aunque hay algunas evidencias de cierto deterioro cognitivo a medida que aumenta la edad (especialmente, en edades avanzadas), también las hay de que tales deterioros tienden a no ejercer un impacto muy significativo en el desempeño profesional y que, en todo caso, esos deterioros son inferiores en la actualidad que los identificados hace décadas, tendencia que se prevé que se mantenga en el futuro. Estos resultados cuestionan la idea de que se produce una decadencia cognitiva general con la edad. De otra parte, hay estudios que sugieren que los trabajos más simples y rudimentarios son menos ventajosos para las personas con más edad, al no dificultar la compensación de posibles deterioros con conocimiento adquirido, pudiendo así contribuir a incrementarlos. Antes bien, son los trabajos complejos basados en la utilización de conocimiento los que ofrecen mayores oportunidades no solo para mantener la calidad del desempeño profesional a edades avanzadas, sino incluso para mejorar el potencial y rendimiento cognitivos.
- En general, la investigación no proporciona base suficiente a la idea de que la motivación e implicación en el trabajo disminuye con el paso de los años. Más bien, la evidencia disponible indica que la motivación y la implicación en el trabajo estarían correlacionadas positivamente con la edad. Sin embargo, esta evidencia está acompañada de otra que sugiere que el carácter de esa motivación y las condiciones a las que está asociada cambian con la edad. Así, la motivación parece adquirir un carácter más emocional que instrumental.
- También está extendida la creencia de que el desempeño y rendimiento en el trabajo es inferior entre quienes tienen una edad más avanzada, cuando los estudios disponibles hallan consistentemente que la correlación entre edad y dichas variables es débil o insignificante. Ello no significa, sin embargo, que otros factores relevantes asociados a la edad (como la salud o las capacidades cognitivas) no puedan afectar la actuación en el trabajo.
- Pero esas variables no necesariamente tienen que ejercer un impacto negativo, y conviene recordar que, por el contrario, pueden tener un efecto compensador en el desempeño profesional. Según Hertel y Zacher (2018), los riesgos mayores para el desempeño profesional para quienes tienen más edad provienen de que tengan que realizar trabajos que requieran procesar rápidamente información sin tener oportunidades de compensarlo con el conocimiento acumulado y la experiencia adquirida en el puesto.
- En contraste con lo que se pudiera pensar, los resultados de estudios indican que los profesionales de edades más avanzadas tienden a experimentar mayor bienestar en el trabajo que los de mediana edad, apartando otros factores.

Pese a todas estas (y otras) evidencias, avanzar en edad y, especialmente, envejecer suelen ser objeto de una valoración sesgada, en sentido negativo (Hertel y Zacher, 2018). Así, las posibles desventajas son enfatizadas frente a las claras ventajas que puede deparar. Este fenómeno ha sido asociado a actitudes negativas vinculadas a la edad, de las que a menudo son destinatarios los más mayores (aunque no exclusivamente ellos).

3. Una consecuencia relevante de la diversidad en cuanto a edad: el *edadismo*

La diversidad de edades y, concretamente, la vejez y las personas de edad suelen acompañarse de actitudes negativas y estereotipos que hacen de esta la etapa vital la que presenta mayor discriminación. Y ello es reflejo de lo que puede suceder en las organizaciones cuando se producen el *edadismo* y una inadecuada intervención en los procesos intergeneracionales.

El proceso de envejecimiento entendido desde una concepción demográfica y biológica constituye un logro social si se interpreta como muestra de progreso y calidad de vida de la sociedad. Sin embargo, desde una concepción social, el concepto de vejez es una construcción social cargada de estigmas, prejuicios e, incluso, rechazo social y discriminación. En este último aspecto hizo hincapié Robert N. Butler en 1969, quien introdujo el término *ageism* (*edadismo*) para referirse a tales actitudes negativas hacia la vejez. Este término, en sus inicios, incluía aquellas que se tienen hacia las personas mayores, solo y exclusivamente por el resultado del avance de la edad cronológica (Butler, 1969). Sin embargo, en un sentido amplio, la definición de *ageism* supone el “estereotipo, prejuicio o discriminación contra un grupo en función de su edad” (Castellano y De Miguel, 2010, p. 260), y puede ser desarrollado hacia personas de cualquier edad. Si bien la evidencia existente sugiere que las personas mayores tienen un mayor riesgo de sufrirlo (Ayalon et al., 2019).

El fondo de los problemas y obstáculos que se encuentran en la vejez se deriva, según Butler (1980), de las actitudes, prácticas y políticas que se desarrollan en torno a este asunto. Además, añade que dichas actitudes (y las creencias asociadas), las prácticas (particularmente en el empleo) discriminatorias y las políticas y normas institucionales no solo se encuentran interrelacionadas entre sí, sino que también se refuerzan mutuamente.

Con relación a las actitudes, se les atribuye tres componentes que las afectan: los estereotipos, los prejuicios y la discriminación. Los primeros hacen referencia a las creencias generalizadas (y comúnmente consensuadas) sobre los atributos que suelen ser asociados a las personas que integran un grupo social. En cuanto al segundo componente, los prejuicios, incluyen una dimensión afectiva producida por sentimientos positivos o negativos hacia una persona o grupo de personas por pertenecer a un determinado grupo de edad. Ejemplo de ello sería disfrutar de la compañía de estas personas (por el mero hecho de serlo) o, por el contrario, sentir repugnancia por ellas. El tercer componente lo constituye la discriminación, entendida como la conducta que anima o impulsa a actuar de manera discriminatoria con las personas de edad. Esta conducta se percibe cuando, por ejemplo, se ignora o se evita la interacción con este grupo de personas.

Con relación a las prácticas, estas suelen caracterizarse como discriminatorias contra las personas mayores. A pesar de que, particularmente, pueden ser detectadas con frecuencia en el empleo, también son habituales en otras esferas sociales (Butler, 1980). Por último, las normas y políticas institucionales, como se ha mencionado, también se identifican como un problema u obstáculo cuando contribuyen, intencionadamente o no, a promover y perpetuar estos estereotipos negativos y prácticas discriminatorias hacia las personas mayores.

Así, el edadismo puede repercutir directa e indirectamente en la colaboración profesional en las organizaciones, normalmente obstaculizando los procesos organizativos que en ellas se producen. Además, estas actitudes tienden a aumentar a medida que los lugares de trabajo y otros entornos se

vuelven cada vez más diversos con respecto a la edad. Es por ello que, según Bratt, Abrams, Swift, Vauclair y Marques (2018), “plantea importantes desafíos en la organización del trabajo” (p. 167).

4. La diversidad generacional y las intervenciones multi/intergeneracionales

La diversidad generacional puede tener importantes implicaciones en las interacciones en el lugar de trabajo, influyendo en los procesos y resultados de la organización de manera positiva o negativa. Una revisión exhaustiva de Woodward, Vongswasdi y More (2015) en la literatura especializada ha puesto de manifiesto la existencia de diferencias generacionales en torno a seis temáticas: a) comunicación y tecnología; b) motivación laboral o características laborales preferidas; c) valores laborales; d) actitudes laborales; e) conductas en el lugar de trabajo o en la carrera, y f) preferencias o conductas de liderazgo. Profundizar en estas caracterizaciones (u otras posibles), considerando otros aspectos con los que interaccionan (naturaleza de los procesos de aprendizaje, por ejemplo) y ponerlas en valor en intervenciones multi/intergeneracionales permitiría desarrollar formas de colaboración profesional tendentes al aprendizaje intergeneracional entre los docentes.

De hecho, se ha demostrado que el aprendizaje que se deriva de la interacción entre profesores de generaciones diferentes proporciona oportunidades para promover el desarrollo profesional (Geeraerts et al., 2018). La evidencia empírica muestra que el desarrollo profesional entre las diferentes generaciones beneficia tanto a unas como a otras. Kardos y Johnson (2007) afirmaron tras sus investigaciones que el desarrollo de una *cultura profesional integrada* caracterizada por el intercambio profesional entre profesores más experimentados y menos experimentados promovía escuelas de éxito. Otras investigaciones han dado cuenta de la contribución que profesionales de generaciones más avanzadas pueden hacer a los de generaciones más jóvenes (Geeraerts et al., 2016). Y también se han manifestado, si bien en menor medida, los beneficios que una generación más veterana puede generar en una generación menos experimentada (Lerham, 2008). Todo ello implica asumir que hay diferencias generacionales significativas entre profesores que pueden incidir en su desarrollo y aprendizaje profesional.

5. La diversidad generacional como recurso de aprendizaje profesional

En consonancia con el discurso educativo contemporáneo, de clara orientación constructivista, en torno al aprendizaje en general (Wilson y Peterson, 2006) podemos derivar ciertas ideas clave que tienen traslación directa al aprendizaje profesional docente en las organizaciones académicas: a) el aprendizaje es un proceso de construcción activa, aunque los profesores puedan variar al actuar en una situación dada como agentes pasivos o activos de su aprendizaje; b) el aprendizaje es tanto una experiencia individual como un fenómeno social; c) el aprendizaje incorpora inseparablemente componentes de contenido y de proceso de manera flexible y equilibrada, y d) las diferencias entre los profesores son recursos para el aprendizaje.

La primera idea pone el acento en que el aprendizaje constituye una acción deliberada de carácter transformativo, una conducta proactiva, motivada o instrumentalmente racional en la medida en que se origina y despliega como medio para alcanzar un fin (un estado o resultado deseado). Ahora bien, ese carácter intencional o propositivo no se agota en las posibilidades conscientes. Pueden darse modalidades o contextos tanto formales como informales de desarrollo profesional, al tiempo que pueden producirse o coexistir aprendizajes tanto formales como informales.

La segunda idea nos remite a dos tipos de procesos que deben activarse necesariamente en el sujeto que aprende, pero son diferentes y pueden producirse simultánea o separadamente; de un lado, “un proceso de *interacción* entre el sujeto y su ambiente (material y social); de otro, un proceso psicológico interno (cognitivo y afectivo) de *adquisición* que tienen lugar en el sujeto a partir de los impulsos e influencias que conlleva la interacción y que generará en él unos efectos o consecuencia en términos de resultados” (Illeris, 2017, p. 24). Con la participación social y la movilización de recursos que entraña la interacción del sujeto con otros, se vinculan efectos motivacionales, cognitivos, conductuales y emocionales relacionados positivamente (Parlar et al., 2020). En ello juegan un papel crítico no solo la calidad técnica de los procesos mediante los que se forman y aprenden los profesores —así como los recursos disponibles para ello—, sino también la calidad de las relaciones entre los participantes que, no lo olvidemos, constituirán recursos de aprendizaje en sí mismos. Es entonces cuando el aprendizaje como fenómeno social sirve para construir una “cultura” basada en creencias motivacionales que sostienen una red social con tiempos y espacios donde los participantes, individual y colectivamente, encuentran inspiración, apoyo (técnico y emocional) y satisfacción (Preston et al., 2017).

La tercera idea hace referencia en general a los resultados de aprendizaje conseguidos o aquello que está teniendo el sujeto que aprende, lo que suele ser conceptualizado como cambios o alteraciones que se consideran efecto o consecuencia de un proceso, en todo caso, complejo y, a menudo, evolutivo (Opfer y Pedder, 2011). Keay, Carse y Jess (2018) lo han descrito como un proceso recursivo y no lineal que depende de las “condiciones iniciales” de cada profesor, así como de los mecanismos de que este se dote para sostener un proceso a largo plazo, entre los cuales tendrán un papel crucial: 1) autoorganizarse e interactuar, 2) reflexionar e investigar, 3) identificar y negociar límites, 4) consolidar, desafiar y crear, y 5) hacer conexiones. A medida que se desarrolla el proceso, el profesor ha de elaborar y profundizar conocimientos, habilidades y relaciones mediante una mezcla de experiencias que consolidan, desafían y apoyan la creatividad. En todo caso, es común significar con el resultado de tales procesos, bien cambios descriptivos (alteraciones de estado o de grado, de cualidad o de cantidad), bien cambios valorativos (interpretables desde criterios de valor particulares como bondad, mejora o progreso hacia un estado deseable) relativos a conocimientos (saberes), destrezas (saber hacer, habilidades) y/o disposiciones (saber ser y estar, actitudes, personalidad) en el orden cognitivo y afectivo propio del sujeto.

La última idea pone en valor la potencialidad de las diferencias individuales y grupales entre los profesores como recursos de aprendizaje profesional, tal y como ha sido puesto de manifiesto. Podría expresarse de otra forma como que “cada profesor es un recurso para aprovechar”, principio que ha sido ignorado en la práctica dado que las políticas, programas y prácticas formales de formación permanente en la universidad han respondido básicamente a un modelo de transmisión o de transferencia guiado por “expertos”. En contraposición, han sido con frecuencia las experiencias informales de aprendizaje entre profesores las que más han contribuido a poner de relieve que, lejos de constituir brechas o barreras, las múltiples y diversas diferencias que traen unos y otros proporcionan una gama de ideas, experiencias y estrategias de resolución de problemas para la discusión y reflexión entre los profesores que son fuente y motor de aprendizaje.

Sería viable, aun cuando resultara una simplificación, concretar la diversidad generacional en dos grupos de profesores. Por un lado, aquellos que completan su carrera profesional como veteranos o como jubilados, y aquellos que la están iniciando como principiantes o noveles. Y sería justificable conjeturar que: a) existen singularidades generacionales significativas entre ambos grupos con relevancia para el desarrollo y aprendizaje profesional, sin perjuicio de la repercusión de otros rasgos también relevantes o de los mismos rasgos cuando se comparten, y b) que tales singularidades generacionales son relevantes tanto para la interacción entre uno y otro grupo como para el aprendizaje que cualquiera de los dos grupos pudiera obtener del otro.

Ambas conjeturas disponen de suficiente respaldo disciplinar, al igual que dos de las condiciones de calidad o eficacia que han de satisfacer las experiencias de desarrollo profesional que involucren a profesores pertenecientes a ambos grupos generacionales: a) que el tipo y contexto de interacción

sea la colaboración, y b) que el sentido y propósito principal de esa colaboración sea el aprendizaje transformativo, sin perjuicio de resultados de aprendizaje transmisivo.

6. Conclusiones

Las universidades cuentan con dos grandes y complejos desafíos, a saber: 1) la pérdida de conocimiento y habilidades de generaciones avanzadas, que suelen atesorar recursos difíciles de reemplazar, al menos en un reducido espacio de tiempo (Fibkins, 2012), y que pueden ser considerados muy valiosos, sobre todo en experiencia, para desarrollar profesionalmente a quienes se incorporan a la profesión, por cualificados que estos estén; 2) la necesidad de articular la interacción entre profesionales generacionalmente diversos, lo que requiere centrar la atención en las diferencias y singularidades generacionales profesionalmente relevantes.

Es cierto que la universidad dispone progresivamente de menos recursos, pero, afortunadamente, posee un capital humano estable y con alta capacidad, susceptible de desarrollar múltiples y diversas formas de mejora de la docencia universitaria. Existen muchos y buenos ejemplos de los que tomar nota, tanto nacionales como internacionales (Bain, 2007; Biggs y Tang, 2011; Lai, Li y Gong, 2016). Sin embargo, para que ello sea posible, es necesario introducir importantes cambios de orden cultural y profesional en el sistema universitario (Rué, 2014).

Una propuesta podría ser la aquí esbozada en la que se plantea la posibilidad de un nuevo ámbito de innovación docente y de desarrollo profesional centrado en los procesos de aprendizaje profesional intergeneracional; esto es, procesos interactivos que tienen lugar entre personas y grupos generacionalmente diferentes que generan o, al menos, contribuyen a aprendizajes (Ropes, 2013) entre profesores veteranos y retirados, por un lado, y quienes están adquiriendo su formación inicial como docentes, afectando no solo el aprendizaje de estos sino también el de aquellos. De forma que se plantea que, si estos son recurrentes y se extienden en el tiempo, las experiencias de innovación y los procesos de desarrollo profesional en colaboración contribuirán a introducir transformaciones en la disposición profesional de los participantes, sean profesores noveles, veteranos o jubilados.

Como conclusión práctica, se sugiere que se implementen condiciones que favorezcan experiencias de formación permanente e innovación educativa basadas en el aprendizaje profesional intergeneracional puesto que constituyen oportunidades potencialmente efectivas para el cambio y mejora que afecta a las competencias docentes y para el incremento global de la calidad de la actividad profesional en un contexto educativo o formativo determinado. Ello significaría que existe voluntad y que se destinan recursos a la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4): asegurar la educación inclusiva y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Referencias bibliográficas

- Ayalon, L., Dolberg, P., Mikulionienė, S., Perek-Białas, J., Rapolienė, G., Stypinska, J., Willińska, M., y De la Fuente-Núñez, V. (2019). A systematic review of existing ageism scales. *Ageing Research Reviews*, 54, 1568-1637. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2019.100919>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Biggs, J. B., y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education.
- Boehm, S. A., y Kunze, F. (2015). Age diversity and age climate in the workplace. En Bal, P. M., Kooij, D. T. A. M., y Rousseau, D. M. (eds.), *Aging workers and the employee-employer relationship* (pp. 33-55). Springer.
- Bratt, C., Abrams, D., Swift, H. J., Vauclair, C. M., y Marques, S. (2018). Perceived age discrimination across age in Europe: From an ageing society to a society for all ages. *Developmental Psychology*, 54(1), 167-180. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000398>

- Butler, R. N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9(4), 243-246. https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243
- Butler, R. N. (1980). Ageism: A foreword. *Journal of Social Issues*, 36(2), 8-11. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1980.tb02018.x>
- Castellano, C. L., y De Miguel, A. (2010). Estereotipos viejistas en ancianos: Actualización de la estructura factorial y propiedades psicométricas de dos cuestionarios pioneros. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(2), 259-278. Recuperado de <https://www.ijpsy.com/volumen10/num2/261/estereotipos-viejistas-en-ancianos-actualizaci-ES.pdf>
- Fibkins, W. L. (2012). *Stopping the brain drain of skilled veteran teachers: Retaining and valuing their hard-won experience*. Rowman & Littlefield.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., y 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.
- Geeraerts, K., Vanhoof, J., y Van den Bossche, P. (2016). Teachers' perceptions of intergenerational knowledge flows. *Teaching and Teacher Education*, 56, 150-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.024>
- Harrison, D. A., y Klein, K. J. (2007). What's the difference? Diversity constructs as separation, variety, or disparity in organizations. *Academy of Management Review*, 32(4), 1199-1228. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.26586096>
- Hertel, G., y Zacher, H. (2018). Managing the aging workforce. En Viswesvaran, C., Anderson, N., Sinangil, D. S. y H. K. (eds.), *The SAGE handbook of industrial, work and organization psychology* (2nd ed.) (pp. 396-428), Volume 3. Sage.
- Illeris, K. (2017). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge.
- Kardos, S. M., y Johnson, S. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2083-2106.
- Kaskie, B. (2017). The academy is aging in place: Assessing alternatives for modifying institutions of higher education. *Gerontologist*, 57(5), 816-823. <https://doi.org/10.1093/geront/gnw001>
- Keay, J. F., Carse, N., y Jess, M. (2018). Understanding teachers as complex professional learners. *Professional Development in Education*, 45(1), 125-137. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449004>
- Lai, C., Li, Z., y Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 54, 12-21.
- Lerham, S. (2008). Novices and teachers journeying into real world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 204-215.
- Levin, J. S., y Montero, L. (2014). Divided identity: Part-time faculty in public colleges and universities. *The Review of Higher Education*, 37(4), 531-558.
- Opfer, V. D., y Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81, 376-407.
- Parlar, H., Polatcan, M., y Cansoy, R. (2020). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools: The intermediary role of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 232-244. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2018-0322>
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R., y Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562.
- Qin, J., Muenjohn, N., y Chhetri, P. (2014). A review of diversity: Conceptualizations: variety, trends, and a framework. *Human Resource Development Review*, 13(2) 133-157. <https://doi.org/10.1177/1534484313492329>
- Ropes, D. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training & Development*, 37(8), 713-727. <https://doi.org/10.1108/EJTD-11-2012-0081>

Rué, J. (2014). La universidad española, sus desafíos y su capacidad de agencia. *Educar*, 50, 9-31. Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Downloads/287045-Texto%20del%20art%C3%ADculo-396430-1-10-20150206.pdf

Wilson, S. M., y Peterson, P. L. (2006). *Theories of learning and teaching: What do they mean for educators?* National Education Association.

Woodward, I., Vongswasdi, P., y More, E. (2015). *Generational diversity at work: A systematic review of the research*. INSEAD Working Paper No. 2015/48/OB. Doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2630650>

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a los miembros del equipo del proyecto y del plan de trabajo, así como a las personas que han prestado apoyo financiero, técnico y administrativo tanto a nivel nacional como regional. Financiación otorgada a través del proyecto de investigación “Desarrollo profesional intergeneracional en educación: implicaciones en la iniciación profesional del profesorado” (ref. RTI2018-098806-B-I00). Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Contribución de autoría

Todos los autores han participado por igual en la elaboración del artículo.

Disponibilidad de datos: “El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles”.