

David Rodríguez-Gómez  
Diego Castro Ceacero  
(Eds.)



**Relaciones y  
aprendizaje  
intergenera-  
cionales:  
un reto para la  
universidad**



Relaciones y aprendizaje  
intergeneracionales:  
un reto para la universidad



David Rodríguez-Gómez  
Diego Castro Ceacero  
(Eds.)

Relaciones y aprendizaje  
intergeneracionales:  
un reto para la universidad

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Relaciones y aprendizaje intergeneracionales: un reto para la universidad*

Con el apoyo del Ministerio de Ciencia e Innovación (Programa I+D+i).  
PRUNAI, Universidad y Aprendizaje Intergeneracional (PID2019-107747RB-I00)

Primera edición: abril de 2024

© David Rodríguez-Gómez, Diego Castro Ceacero (eds.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/  
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las  
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-64-6

Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

# Sumario

Introducción . . . . .	9
DIEGO CASTRO CEACERO; DAVID RODRÍGUEZ-GÓMEZ	
1. Escenarios e implicaciones de las relaciones intergeneracionales . . . . .	17
M.ª JESÚS COMELLAS I CARBÓ; JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN; DIEGO CASTRO CEACERO	
2. La discriminación por edad en instituciones educativas . . . . .	31
BERTA MARTÍNEZ; FRANCESC VILA; DAVID RODRÍGUEZ-GÓMEZ	
3. Implicaciones de las relaciones intergeneracionales en el funcionamiento de las organizaciones de educación superior. . . . .	45
CARME ARMENGOL ASPARÓ; NÚRIA SERRAT ANTOLÍ	
4. Las relaciones intergeneracionales en las funciones académicas . . . . .	59
INMACULADA AZNAR DÍAZ; MARÍA PILAR CÁCERES RECHE; JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES; MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM; XAVIER MARIA TRIADÓ IVERN	
5. El aprendizaje intergeneracional: caracterización, estrategias y situación en las universidades españolas. . . . .	73
DAVID RODRÍGUEZ-GÓMEZ; JOSÉ LUÍS MUÑOZ MORENO	

6. Aprendizaje intergeneracional y liderazgo en la educación superior . . . . .	89
RUTH CAÑÓN RODRÍGUEZ; SHEILA GARCÍA MARTÍN; MARIO GRANDE PRADO	
7. El aprendizaje y las relaciones intergeneracionales desde la percepción de las profesoras. . . . .	101
MARIA DEL MAR DURAN BELLONCH; CRISTINA MERCADER JUAN	
8. Estrategias para las relaciones y el aprendizaje intergeneracional. . . . .	113
TRINIDAD MENTADO-LABAO; ALEIX BARRERA-COROMINAS	
Referencias bibliográficas . . . . .	125



# Introducción

DIEGO CASTRO CEACERO

DAVID RODRÍGUEZ-GÓMEZ

Centre de Recerca i Estudis pel Desenvolupament Organitzacional (CRIEDO),  
Universitat Autònoma de Barcelona

Cada vez vivimos más años y, generalmente, en mejores condiciones. Los cambios demográficos, junto a la tendencia de las políticas estatales a retrasar la edad de jubilación están obligando a las organizaciones a replantear sus planes de carrera para asegurar la calidad de las relaciones sociales, la convivencia generacional, el clima y la transferencia de conocimiento entre los trabajadores jóvenes y aquellos otros con mayor experiencia y edad. El aumento de la esperanza de vida supone el envejecimiento de la población, lo que conlleva un verdadero desafío para la sociedad, nuestro estilo de vida y la convivencia en todas sus formas. No en vano, una de las prioridades de la Comisión Europea en el marco de su programa Erasmus+ para el 2023 es promover el aprendizaje colaborativo entre diferentes generaciones.

Los procesos asociados a las relaciones intergeneracionales se han abordado, preferentemente, como una forma de describir las interacciones, las causas y las consecuencias de la convivencia generacional, y en referencia a cómo mejorar la inclusión, combatir o reducir estereotipos generacionales o fomentar actitudes positivas hacia los demás. De este modo, se considera que el aprendizaje intergeneracional, el intercambio de conocimientos y experiencias, tiene el propósito de construir sociedades más armoniosas y desarrollar el respeto y la comprensión entre diferentes generaciones. También desde la tradición didáctica se han abordado experiencias orientadas al diseño de programas de formación en los que los más jóvenes aprenden de la experiencia y

el conocimiento de los más mayores, mejorando su rendimiento académico, su autoestima y su comportamiento, o incrementando sus aspiraciones vitales. Pese a ello, la importancia de este tema ha abierto recientemente la posibilidad de que, desde una perspectiva claramente pedagógica, se analice cómo en los contextos organizativos y laborales se desarrolla el aprendizaje intergeneracional considerado como el proceso de formación que tiene lugar entre personas de diferentes generaciones: expertos y noveles.

Las organizaciones educativas no constituyen un caso aislado; en ellas ya se observa una clara tendencia hacia el envejecimiento de las plantillas. La inestabilidad contextual, las continuas y cambiantes demandas de la sociedad a las organizaciones y la necesaria aceleración de las innovaciones implican, entre otras muchas cuestiones, el fomento de la colaboración y el aprendizaje, en este caso intergeneracional, entre los miembros de la organización. El estudio de los factores asociados a las diferencias intergeneracionales en los contextos laborales viene ampliándose desde hace años, tanto desde el ámbito del desarrollo organizativo como desde la gestión del personal. Estos estudios señalan, entre otras cuestiones, problemáticas vinculadas a la exclusión o discriminación de unas generaciones frente a otras, la presencia de estereotipos asociados a la edad, la desigual asignación de recursos, o procesos y sistemas de comunicación diferentes en función de la edad y la generación. Las diferencias intergeneracionales no están exentas de prejuicios y observaciones tendenciosas; así, mientras algunos estudios describen al profesorado de mayor edad como trabajadores de bajo rendimiento, otros sostienen precisamente lo contrario: el conocimiento y la experiencia del profesorado en las últimas etapas de su carrera profesional está subestimada. En sentido opuesto, otros trabajos destacan que la capacidad de los sistemas y centros educativos para retener el conocimiento de los trabajadores próximos a la jubilación y para aprender intergeneracionalmente es un aspecto clave para garantizar su éxito y calidad. También el desarrollo de un clima intergeneracional en las organizaciones sienta las bases para el intercambio de conocimientos y experiencias entre el profesorado, potenciando la colaboración entre ellos; por tanto, responde así a uno de los principios básicos de la gestión del conocimiento.

En el contexto específico de las universidades españolas, actualmente cohabitan diversas generaciones de profesorado de acuerdo con su edad cronológica y, aunque las agrupaciones por edad difieren entre los distintos autores, se pueden identificar los *baby boomers* (nacidos entre 1948 y 1966), la generación X (nacidos entre 1967 y 1982), la generación Y –también llamada de los *millennials*– (nacidos entre 1983 y 1998) y la generación Z (nacidos después del 1999). Durante el curso académico 2021-2022 había en España 129 904 académicos cuya edad media era de 49,4 años, aunque ascendía a 55,6 años si se contabilizaba solamente el profesorado consolidado profesionalmente. Estas cifras evidencian el notable envejecimiento de las plantillas de profesorado, que, además, puede explicarse por la contención del gasto público durante varios años como consecuencia de las distintas crisis económicas. Agrava este escenario el que no se hayan promovido políticas públicas capaces de revertir esta situación en el conjunto de las instituciones de educación superior españolas.

El estudio sobre las instituciones de educación superior, especialmente, el de las universidades, ha tenido en los últimos veinte años un crecimiento enorme y ha suscitado propuestas, estudios y enfoques que han reubicado la universidad como motor y agente clave en el marco del sistema educativo, económico, cultural y social. De la misma manera, la investigación sobre educación universitaria y las políticas sobre este sector han crecido exponencialmente en este tiempo, convirtiéndose en una materia de estudio y reflexión propia y específica. La cantidad de aproximaciones realizadas sobre la universidad son enormes, incluyendo el campo de la gestión y organización de sus recursos humanos: relaciones, estructuras, dinámicas, desarrollo profesional, etc.

La universidad ha cambiado sustancialmente en las últimas décadas y está pasando por un proceso de renovación, adaptación y cambio como nunca había conocido desde las reformas estructurales de Humboldt. Los cambios producidos en la esfera social (estratificación), económica (crisis y liberalismo), cultural (generalización de la enseñanza), de mercado (globalización), de gestión (calidad y eficacia), demográfico (migraciones) y los importantes avances y oportunidades que proporciona el desarrollo tecnológico (TIC) han abocado a la institución universitaria a un irreversible proceso de cambio al que debe adaptarse

mediante decisiones de orden político a la vez que técnico. Este proceso holístico, no sectorial, supone la relectura de innumerables variables en el seno de la universidad: financiación, funciones, calidad de la enseñanza, planes de estudio, investigación y desarrollo, docencia y profesorado, metodologías docentes, acceso y permanencia, administración, servicios, estructuras y recursos, relaciones y modelos y formas de gobierno institucional. A primera vista, la magnitud del proceso –debida a que la universidad se ha caracterizado históricamente por su acomodación, su anquilosamiento institucional, la lentitud de sus cambios, la rigidez de sus estructuras y la acusada falta para dar respuesta rápida y eficiente a las necesidades laborales y sociales– puede sorprender, pero lo es cierto es que está respondiendo de manera decidida dentro de sus actuales posibilidades de maniobra para intentar adaptarse a los retos demográficos de su estructura de personal docente e investigador.

El aprendizaje intergeneracional es un tema relevante en las instituciones de educación superior, donde la propia dinámica social y cultura institucional, el sistema de acceso y el aprendizaje acumulado a lo largo de los años por los académicos condicionan el acceso, la socialización y el relevo generacional, así como las posibilidades de desarrollo del personal.

Además, la pérdida del capital intelectual puede ser consecuencia de una inadecuada gestión de las personas que integran y conforman la organización. Los beneficios que aporta el aprendizaje intergeneracional son numerosos y afectan a los individuos (mayor motivación y satisfacción laboral), a los grupos (formación y cohesión) y a la organización (mejora del clima y las relaciones y mayor cohesión en la cultura). Aunque también se pueden constatar beneficios específicos para las distintas generaciones, como un mayor reconocimiento de la autoridad profesional entre los profesionales de mayor experiencia o una mejor vinculación profesional y socialización entre los más jóvenes. Indiscutiblemente, el aprendizaje intergeneracional presenta también algunas limitaciones, como la desconfianza en determinadas interacciones o la aparición de estereotipos generacionales. Finalmente, hay que subrayar que la propia estructuración anidada de las universidades facilita la conformación de agrupaciones con funciones y responsabilidades diferentes, lo que permite un mayor contacto generacional y, por tanto, aprendizaje.

Así, estrategias como la tutoría, la mentoría o los talleres de creatividad donde la interacción generacional es habitual producen beneficios para los trabajadores de edades diferentes.

En cualquier caso, la escasa existencia de estudios, evidencias o reflexiones que abordan procesos de aprendizaje intergeneracional en las Instituciones de Educación Superior, contrasta con la importancia y la urgencia de comprender y promover este tipo de aprendizajes como un elemento clave, no solo en el desarrollo profesional del profesorado sino también, para garantizar la supervivencia, la competitividad y la calidad de nuestras universidades.

En este libro, fruto de tres años de trabajo en el marco del proyecto PRUNAI, Universidad y Aprendizaje Intergeneracional (PID2019-107747RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Programa I+D+i), se comparten algunas reflexiones y resultados que no son más que el inicio de una investigación que necesariamente debe continuar, si pretendemos comprender en profundidad e intervenir con ciertas garantías de éxito, en una realidad tan compleja como la descrita en los párrafos anteriores.

El proyecto PRUNAI ha pretendido dar respuesta a una pregunta clave en el contexto actual: ¿qué aprende y cómo aprende el profesorado de otros colegas de edades y generaciones diferentes?

Para ello se han planteado dos objetivos de investigación e innovación: analizar los procesos de aprendizaje intergeneracional en las diferentes y validar un modelo de aprendizaje intergeneracional entre el profesorado que contribuya al aprendizaje organizativo.

La consecución de dichos objetivos ha implicado la aplicación de dos cuestionarios en dos momentos claves de la investigación y el desarrollo de diversas entrevistas y grupos de discusión. El primero de los cuestionarios trató de caracterizar el clima intergeneracional existente en nuestras instituciones universitarias. Se utilizó una adaptación al contexto universitario español de la Workplace Intergenerational Climate Scale (WICS) creada por King y Bryant (2017) y se obtuvieron datos de 2247 personas con funciones docentes e investigadoras en las universidades españolas. El segundo cuestionario pretendía caracterizar los procesos de aprendizaje intergeneracional entre el PDI (personal do-

cente e investigador), así como identificar alguno de los principales elementos que los condicionan (ej., estructura organizativa, liderazgo y cultura organizativa, entre otros). En esta ocasión se obtuvieron datos de 1604 docentes e investigadores universitarios. Finalmente, se llevaron a cabo entrevistas con 12 directivos universitarios (jefes de departamento, unidad o decanos de facultad) y 45 entrevistas con profesorado e investigadores de las cuatro generaciones contempladas (*baby boomers*, generación X, Y y Z). Estas entrevistas tenían el propósito de profundizar en el tipo de conocimientos que se suelen compartir entre las generaciones, así como en las estrategias utilizadas y en la identificación de los espacios en los que dichos aprendizajes tienen lugar.

En los siguientes capítulos se profundiza en algunas de esas cuestiones y se abren interrogantes que, como hemos señalado, aconsejan continuar indagando en la gestión y desarrollo de las universidades en contextos intergeneracionales. Los primeros cuatro capítulos del texto se centran en las relaciones intergeneracionales en diversos contextos y asientan las bases para que en los siguientes cuatro capítulos se revisen principios, teorías, datos y estrategias que permitan impulsar el aprendizaje intergeneracional en contextos universitarios.

El primer capítulo se aproxima, desde un planteamiento amplio, a las implicaciones de las relaciones intergeneracionales en tres escenarios claves: el sociofamiliar, el institucional y, finalmente, el universitario. Tal y como se señala en el capítulo, en una sociedad que parece caracterizarse por el distanciamiento generacional es esencial encontrar nuevas formas de cooperación y solidaridad entre las distintas generaciones.

El capítulo 2 se centra en uno de los elementos claves que condicionan las relaciones y el aprendizaje intergeneracional en cualquiera de los escenarios descritos: la discriminación por edad. En este caso, el capítulo introduce el concepto de edadismo para referirse a esa discriminación por edad en contextos laborales y, específicamente, en instituciones educativas.

¿Qué condiciones deben darse para que las relaciones y el aprendizaje intergeneracional tengan lugar e influya positivamente a los distintos grupos de edad? Esta es la pregunta clave que se aborda desde el capítulo 3, partiendo de algunos de los datos recopilados en el proyecto PRUNAI. El texto dirige su atención a aquellos aspectos organizativos que de alguna manera in-

terfieren, tanto para facilitar como para obstaculizar, en las relaciones intergeneracionales que se dan entre el profesorado universitario.

El capítulo 4 realiza un análisis pormenorizado de cada una de estas dimensiones basándose en el aprendizaje intergeneracional. Asimismo, se reflexiona sobre una serie de interrogantes, retos, desafíos y líneas de intervención para la mejora de la interacción y dinámicas intergeneracionales como una de las principales claves para el fortalecimiento institucional y la transferencia de conocimiento.

En el capítulo 5 se transita desde las relaciones intergeneracionales hacia el aprendizaje intergeneracional en las universidades españolas. El capítulo no solo describe la situación actual del aprendizaje intergeneracional en las universidades, destacando las potencialidades de la convivencia entre generaciones diversas, sino que lo caracteriza y plantea algunas de las estrategias que, más adelante, en el capítulo octavo se retomarán y desarrollarán en mayor profundidad.

Los líderes académicos, como amplificadores de la cultura organizativa, son agentes claves en el fomento y desarrollo del aprendizaje intergeneracional. Desde la perspectiva de los líderes académicos, la promoción del aprendizaje intergeneracional no solo implica facilitar la transferencia de conocimiento de una generación a otra, sino también fomentar un intercambio recíproco de experiencias, perspectivas y habilidades. En estas cuestiones y otras se centra el capítulo 6.

Cuando las problemáticas y políticas generacionales confluyen con las problemáticas y políticas de género nos abren las puertas a uno de los mayores desafíos de nuestras universidades. En el capítulo 7 se presentan y analizan, desde las perspectivas de las profesoras e investigadoras universitarias, algunos de los datos recopilados en el proyecto PRUNAI.

Finalmente, desde un planteamiento mucho más operativo, el capítulo 8 presenta las estrategias que se han identificado durante el desarrollo del proyecto PRUNAI y que son utilizadas habitualmente por profesionales de organizaciones diversas para responder a la necesaria transferencia de aprendizajes entre generaciones.

Entendemos que esta obracubre la necesidad y busca relacionar el mundo académico con el quehacer de los encargados de

tomar decisiones; pretende establecer puentes para articular un mayor entendimiento sobre lo que sucede en las instituciones universitarias para que sirva de inspiración a políticos y tomadores de decisiones. En el actual momento que vive la educación superior, esta obra resulta una orientación, un diagnóstico para comprender mejor las dinámicas universitarias sobre relaciones intergeneracionales y, sobre todo, orientar la toma de decisiones para conseguir instituciones terciarias de mayor calidad y excelencia, a la vez que más inclusivas y equitativas para todas las personas.



# Escenarios e implicaciones de las relaciones intergeneracionales

M.<sup>a</sup> JESÚS COMELLAS I CARBÓ

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN

DIEGO CASTRO CEACERO

Universitat Autònoma de Barcelona

En una sociedad que parece caracterizarse por el distanciamiento generacional es esencial encontrar nuevas formas de cooperación y solidaridad entre las distintas generaciones. Cada generación satisface demandas y necesidades de otras generaciones y aporta y recibe algo de las demás. Es evidente que nos necesitamos todos, aunque muchas veces en el ámbito social u organizativo parezca que unas u otras generaciones son plenamente autosuficientes. La diversidad social, institucional y grupal (incluida la profesional) se refiere cada vez más a tener personas de diferentes generaciones conviviendo y colaborando, lo que genera numerosas dificultades, como veremos en los diferentes capítulos de esta obra. De hecho, el soporte a las relaciones intergeneracionales viene dándose desde hace ya algún tiempo y las Naciones Unidas en su Asamblea Mundial sobre Envejecimiento ya manifestaron la conveniencia de apoyar la solidaridad intergeneracional mediante medidas favorecedoras del intercambio entre los distintos grupos de edad. Hablar de las relaciones entre generaciones no es una novedad, ya que se han dado a lo largo de la historia de la humanidad, cuando para sobrevivir se compartía la vida y el espacio entre todos los miembros del mismo grupo familiar o comunidad, aunque la nueva realidad se ha visto empujada por este fenómeno, que ya ha sido estudiado especialmente en tres contextos diferentes: el sanitario, el industrial y el educativo.

Tradicionalmente, la práctica profesional se aprendía de los mayores, desde edades relativamente tempranas y en un contexto de proximidad, y las generaciones jóvenes introducían cambios progresivamente. Los grandes cambios que se han dado desde la segunda mitad del siglo XX y, especialmente, en el siglo XXI, tanto con relación a la velocidad como a la magnitud, exigen cambiar el punto de vista y, por tanto, las reglas del juego. La prolongación de las etapas de formación, el mayor acceso al conocimiento y los avances científicos y tecnológicos han favorecido que se acceda a una mayor cualificación profesional; por ello, el perfil de las personas cuando dejan la etapa laboral debe diferenciarse de las imágenes anacrónicas de antaño, aún presentes en el imaginario colectivo.

Este capítulo aborda, en este contexto, las implicaciones de las relaciones intergeneracionales en tres escenarios diferenciados: el sociofamiliar, el institucional y, finalmente, el universitario.

## 1.1. La perspectiva social y familiar

De forma general, obviando las circunstancias personales y sociales, se podría afirmar que cada vez más existe una generación de personas mayores que acumulan experiencia y conocimiento, calidad de vida y expectativas de longevidad y mayor interés para colaborar, participar, ofrecer a la sociedad su capital cultural y social, aprender, acceder a actividades que, por razones múltiples, no habían tenido a su alcance, y no dedicarse solo a actividades de ocio. Este nuevo escenario tiene una clara repercusión en todas las generaciones y, por tanto, en el marco familiar y comunitario, con propuestas de nuevos modelos relacionales.

Un primer debate se ha focalizado aún en las cohortes extremas: infancia y vejez: «la ayuda y cuidado de unos a otros», debido, en parte, a que el trabajo de la generación intermedia se ha alejado del entorno familiar y dificulta el rol parental. Por ello, es importante que este rol perdure, si es posible, especialmente en las etapas más frágiles (primera infancia y adolescencia), pero que no exija asumir la obligación de ser el «comodín» de la familia, ni reclame reciprocidad en su momento. La cuestión está en la necesidad de revisar las formas de dar respuesta a estas necesidades e intereses «supuestos» con un análisis de las decisiones

políticas y económicas a fin de tomar resoluciones que eliminen el enfoque actual que perpetúa situaciones estereotipadas y disfunciones que provocan insatisfacción porque secuestran el tiempo que, especialmente para la generación sénior tiene una importancia vital, y no favorecen el cambio de perspectiva.

En el contexto social y comunitario, los cambios han impactado en la dinámica relacional entre generaciones debido a una falta de análisis sobre el rol que corresponde a cada una y cómo se reconstruyen las relaciones, los roles, el reconocimiento y formas participativas para que sean satisfactorias sin anacronismos y estereotipos.

La Asamblea de la ONU sobre La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) reconoce, en el artículo 27, el derecho a tomar parte de la vida cultural de la comunidad, y La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000) declara, en el artículo 25, el derecho de las personas mayores a llevar una vida digna independiente y participar en la vida social y cultural de la comunidad. Estos mensajes avalan el interés de ampliar las oportunidades más allá del dominio doméstico y exigen reflexión y toma de decisiones sobre conceptos troncales, entre los que cabe priorizar: vejez, longevidad, capital cultural, ética de la generatividad, participación e interdependencia. Muchas instituciones, responsables de proponer respuestas a estos retos, ya han hecho hincapié en la necesidad de potenciar la salud de los mayores planteando un envejecimiento activo, el aprendizaje a lo largo de la vida o la alimentación apropiada, lo que, ciertamente, favorece que muchas de estas decisiones lleven a un cambio positivo. Así, por ejemplo, universidades y centros de formación que promueven un aprendizaje orientado a estimular intereses, actividades culturales, conferencias y debates para la generación mayor. Estas oportunidades han quedado circunscritas en espacios y colectivos concretos, pero han tenido poca repercusión en la mentalidad de la sociedad.

El punto de partida debe orientarse hacia un nuevo modelo más amplio, que supere la direccionalidad univoca en los aprendizajes de quien enseña y quien aprende, por lo que es preciso superar el concepto de relaciones intergeneracionales y centrarlo en el modelo de la interdependencia que conlleva una relación de bidireccionalidad. Ya se señaló en la Declaración Universal de la Interdependencia (1976) que los derechos humanos, civiles y

sociales solo se podrán lograr, con el reconocimiento de la interdependencia humana (Marcellesi, 2017), entre los diferentes colectivos sociales y profesionales, por ser la única manera de pasar a una acción corresponsable y compartir objetivos, principios comunes, así como sumar esfuerzos y conseguir mejoras.

Son las personas de la comunidad –valorando su globalidad, diversidad y necesidades, más allá de una biografía–, como miembros activos, conviviendo, en constante evolución, siempre provisional, siempre cambiante, desde el nacimiento hasta la muerte (Bayés, 2013), quienes pueden encontrar múltiples oportunidades y participar en la promoción de intereses mutuos. En la comunidad se construye la identidad a lo largo de la vida, se genera el sentimiento de pertenencia y se aprende y se evidencia la fortaleza de la experiencia y de lo aprendido en todos los contextos: familia, escuela, trabajo y las múltiples situaciones vitales. La comunidad, pues, debe ofrecer nuevas condiciones de colaboración para actuar en todas las redes que la sociedad organiza: escuelas, vecindario, entidades, profesionales, empresas, comercio, etc.; hecho que incrementa el poder cohesionador, el capital sociocultural, y fortalece los vínculos afectivos y sociales de mayor complejidad (Paugman, 2022).

En este sentido, es preciso ahondar en este cambio de mentalidad que debe establecer un renovado pacto social, basado en la interdependencia entre generaciones. La comunidad es el mejor espacio de participación interdependiente, porque todas las personas, estableciendo una dinámica relacional positiva, pueden transferir sus competencias y habilidades, ampliar la visión de la realidad cambiante, compartir responsabilidades y favorecer la convivencia en una sociedad llena de retos.

Se trata de un renovado contrato social que hace referencia a este acuerdo y reconocimiento necesario entre generaciones en la sociedad actual (Molina Luque, 2021), nombrado con el término *profiguración* (a partir del latín *figuratio*, «formar parte de un determinado conjunto de personas, también destacar o ser considerado importante», y del prefijo latino *pro-*, «en favor de»).

Este reconocimiento implica que todos los participantes logran unos objetivos comunes con la participación de lo que cada uno, específicamente, puede aportar y asumir a fin de favorecer la actitud de compartir retos y pensamientos, participar en el proceso de desarrollo de los aprendizajes y comprender que solo

colectivamente se pueden dar respuestas a nuevas necesidades personales, formativas y sociales en estrecha relación.

La generación sénior aporta experiencia profesional y conocimientos y las generaciones más jóvenes aportan inquietudes, lo que ofrece muchas oportunidades que pueden confluir en este modelo relacional: sénior-profesionales-estudiantes en proceso de formación para conseguir cooperar y complementar conocimientos (Comellas, 2017a): mentorías, debates, grupos de investigación, nuevas formas organizativas, proyectos, acciones concretas y múltiples oportunidades que favorezcan la presencia activa de todas las personas, con su identidad.

Esta interdependencia permite aprovechar la diversidad, disminuir los estereotipos atribuidos a las generaciones, culturas, identidades e intereses para repensar, planificar y favorecer las relaciones (Gil-Calvo, 2003) como factor de desarrollo para toda la comunidad, así como propiciar la cohesión social y el bienestar mutuo, compartiendo el espacio y la forma de organizarse.

Solo con la interdependencia se podrá promover la solidaridad entre generaciones basada en la comprensión (Bauman, 1994) y dar respuestas –con la participación de todas las experiencias, conocimientos y saberes, consistentes y sostenibles– a las necesidades de la sociedad, porque no existe sumisión o escala de poder, sino un enfoque que reconoce el valor de cada aportación, en clave de necesidad para todo el conjunto. Se abren espacios de diálogo y de toma de decisiones compartida, posibilitando la negociación porque se han dado las condiciones previas de respeto, reconocimiento, responsabilidades y roles propios. Esta dependencia recíproca favorece una dinámica positiva para el desarrollo porque permite compartir objetivos, sumar esfuerzos y conseguir mejoras con el reconocimiento de la experiencia y el saber de cada una de las posiciones (Comellas, 2019).

La complejidad de este modelo es evidente, puesto que no se trata solo de un aprendizaje de conductas, sino, básicamente, de unas actitudes que lleven a cambiar los estereotipos, favorecer el respeto y reconocimiento para potenciar la participación, al margen de la edad, construyendo una sociedad en la que estamos globalmente implicados, como enfoque fundamental y natural (Morin, 2015) que facilita, inicialmente, la relación interdependiente con las personas cercanas en situaciones y momentos de

la vida cotidiana y, posteriormente, poder pensar en otros contextos.

Posiblemente, este enfoque está en el fondo de muchas de las acciones e intenciones de las prácticas sociales actuales, pero también es cierto que se pierde esta mirada en el momento en que existen presiones, comentarios o juicios de valor, y se derivan las responsabilidades de unos a otros, lo que provoca una desorientación colectiva con grandes repercusiones.

## 1.2. La perspectiva organizacional

Los cambios demográficos y la natural evolución de las organizaciones también afectan al mundo del trabajo, y se producen desafíos y, al mismo tiempo, oportunidades para las personas y organizaciones. La cuestión es la rapidez con que actualmente se producen los cambios, planteando la necesidad de una mayor integración intergeneracional. Adquirir el bagaje de los variados y experimentados profesionales puede resultar complicado si los procesos no están documentados, los profesionales trabajan solos y la organización no favorece los intercambios entre sus trabajadores. Más de una vez se ha señalado que el desafío para más del 70% de las empresas y organizaciones de servicios es la pérdida de conocimiento en los próximos años. Superarlo exige conocer la dinámica de las organizaciones y las cuestiones que afectan a la organización y gestión de los recursos humanos y, especialmente, la implicación que conlleva la integración de varias generaciones de profesionales en un mismo contexto.

La naturaleza específica de las organizaciones al servicio del progreso humano, el avance que en ellas han tenido los procesos participativos y una mayor atención a los técnicos que intervienen han intensificado la sensibilidad por los problemas humanos de esas organizaciones. Pensar en las organizaciones como construcción social es asumir la incidencia de lo que las personas hacen y dicen, y considerar que hablamos de una dimensión que se construye, que se desarrolla y que tiene una vitalidad propia y diferenciada. De hecho, las personas son tanto continente como contenido de la organización.

Considerar las organizaciones educativas como construcción social supone revisar aspectos relacionados entre sí como:

- Cada grupo tiene finalidades o propósitos que le dan sentido, que pueden ser a corto o largo plazo, compartidos o no, estables o no estables, etc.
- Es preciso estructurar propuestas que permitan integrarse en grupos y vivir en ellos.
- La interacción entre los grupos se orienta a compartir ideas y conservar planteamientos.
- La acción de los grupos y su interacción está sujeta a procesos de revisión.
- Tan importante como la contrastación de planteamientos es su institucionalización, aunque sea provisoria.

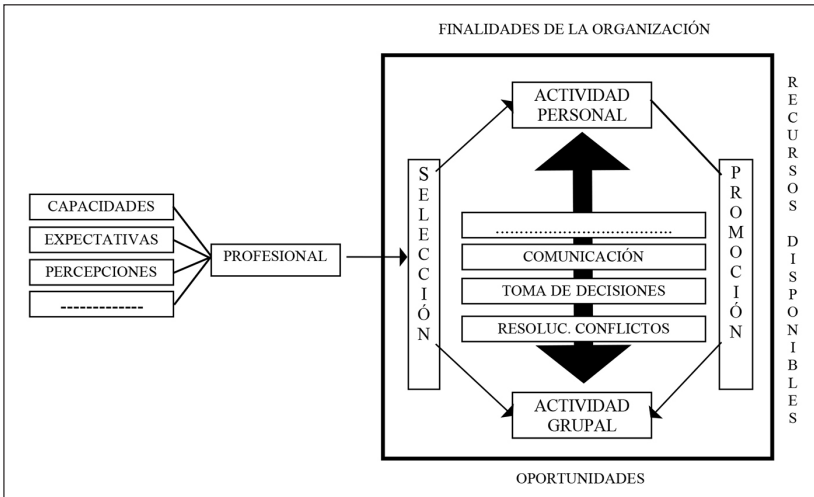
Así, es posible establecer una secuencia como la siguiente:

- a) Las instituciones quedan conformadas por personas con sus capacidades y puntos de vista.
- b) Las personas se interrelacionan y configuran el sistema relacional como un componente básico de las organizaciones.
- c) Las formas de relación incluyen procesos de participación, comunicación y toma de decisiones.
- d) El resultado supone compromiso respecto a los planteamientos institucionales, adecuación de sus inquietudes individuales y colectivas a las estructuras existentes y configuración o refuerzo de un clima y cultura determinados (gráfica 1.1).

En este contexto, decimos que las organizaciones son realidades de la sociedad y para la sociedad, lo que justifica su vinculación con ella en cuanto a objetivos, medios e intereses. Reflejar un equilibrio de edades, pensamientos y formas de actuar es hacerlo de la realidad en la que vivimos, aunque no siempre sea así cuando los procesos internos no se corresponden con las dinámicas externas.

La preocupación más presente en las organizaciones es evitar la pérdida de conocimiento cuando los trabajadores se jubilan o marchan a otra organización. Siendo esto urgente, no es lo más importante si consideramos que varias generaciones pueden convivir en una organización, y que no todo el conocimiento existente debe de ser considerado a la hora de promover su intercambio.

Es posible que en muchas organizaciones haya hasta cinco generaciones de profesionales conviviendo con sus propios valo-



**Gráfica 1.1.** Una aproximación a los ámbitos que configuran el sistema relacional (Gairín, 1995).

res, prioridades y formas de concebir el desarrollo personal, profesional y social. Es indudable que orientar sus planteamientos y formas de hacer en una sola dirección no es fácil, solo puede abordarse logrando subordinar las diversas expectativas e intereses a un bien común consensuado e ilusionante. Esta riqueza de competencias y planteamientos puede y debe de ser una fuente de riqueza y éxito para las organizaciones. Las relaciones intergeneracionales pueden mejorar si priorizamos las experiencias por encima de las diferencias de edad, compartimos retos que hay que solucionar, asumimos la importancia de todos para la organización y nos identificamos con la manera de proceder intergeneracional en un marco de alta comunicación interna y de buen clima laboral.

La gestión del talento intergeneracional no solo es una propuesta con sentido social, sino también un imperativo para las organizaciones si queremos que sean efectivas en la gestión de la diversidad generacional y aprovechen las oportunidades que presenta. No nos podemos permitir prescindir de generaciones de profesionales muy bien formados (más del 35 % del mercado laboral) ni del conocimiento y experiencias que aportan los séniores a las organizaciones. Más bien hemos de trabajar para desarrollar climas de trabajo positivos que motiven, comprometan



y retengan el talento de personas con perfiles diferentes si queremos mantener dinámicas que favorezcan la innovación y la adecuación a las distintas realidades culturales y sociales. De hecho, precisamos una nueva cultura de trabajo y nuevas maneras de gestionar los recursos humanos buscando alinear mejor las expectativas personales y las necesidades de la organización, promover proyectos donde la innovación y la creatividad sea un valor, trabajar por retos y resultados con modalidades de trabajo flexible a nivel espacial y temporal, facilitar acceso a canales de comunicación en línea y de autoaprendizaje o diseñar medidas de conciliación relacionadas con el ocio y el voluntariado. En definitiva, y como dice Cascante (2018), retribuirles con retos, flexibilidad, aprendizaje y reconocimiento.

Si pensamos en el marco de las relaciones intergeneracionales, podemos identificar los factores que la favorecen o dificultan, dependiendo de cómo se considere su influencia:

- Personales: actitudes hacia la diversidad, resistencia al cambio, vivencias personales respecto al trato intergeneracional...
- Profesionales: formación, relaciones intergeneracionales existentes...
- Institucionales: recursos empleados en procesos de inclusión, rotación de personal, políticas activas para la colaboración intergeneracional, grado de implicación del liderazgo...
- Sociales: contexto favorable a la diversidad, políticas sociales y laborales de relaciones intergeneracionales...

El objetivo último es incrementar el capital intelectual de la organización, pero también su potencial innovador, favoreciendo organizaciones más adaptadas a los usuarios internos y externos, más innovadoras y eficientes. En todo caso, las diferencias de formación, de valores y de prioridades personales y laborales no deberán impedir su subordinación a las finalidades de la institución. En eso consiste liderar la diversidad y el éxito de las organizaciones inclusivas, que pasa por respetar espacios de autonomía y asumir responsabilidades en la construcción de los proyectos colectivos.

Gestionar la diversidad intergeneracional incluye considerar a las personas como miembros efectivos de la organización, la realización de actuaciones vinculadas al intercambio de conoci-

mientos y, sobre todo, evitar la pérdida del capital humano e intelectual cuando las personas la abandonan. No solo se trata de generar políticas y actuaciones para lograr la plena integración de todos los trabajadores, sino también de arbitrar mecanismos que permitan que el conocimiento profesional individual sea compartido en el ámbito institucional y sirva para mejorar su funcionamiento y la calidad de los productos y servicios que se ofrecen.

Los procesos más importantes, ligados a una buena gestión del talento humano, exigen una planificación que, de acuerdo con los planteamientos de la institución, considere procesos de reclutamiento, incorporación del personal, desarrollo profesional y transiciones laborales, con clara especificación de los compromisos, las actuaciones y las actividades de liderazgo necesarias.

Centrados en la gestión del conocimiento, las actuaciones han de ir dirigidas a fortalecer la capacidad institucional a partir del aprendizaje e intercambio colectivo y su institucionalización. Y en esa tarea se deben implicar todas las personas bajo el impulso y la coordinación que puedan ofrecer los directivos y las unidades de recursos humanos.

Apostar por esa vía supone poner en marcha mecanismos de interrelación como puedan ser (Cascante, 2018):

- Reconocer el talento y la formación de las personas jóvenes.
- Regenerar el valor de la experiencia y el conocimiento de los más séniores.
- Aprovechar las fortalezas de cada generación en el ámbito que les sea más propicio.
- Facilitar la transferencia de conocimiento entre generaciones.
- Impulsar carreras profesionales que aporten valor hasta la jubilación.
- Potenciar la empleabilidad de los más séniores a través de la formación continua y de nuevos roles.
- Implantar modelos de trabajo que se adapten mejor al momento vital y organizativo.
- Alinear unos estilos de dirección que favorezcan la gestión de equipos intergeneracionales y una cultura integradora que elimine las creencias limitantes que tenemos los unos sobre los otros.

- Considerar y respetar las vivencias personales que afectan a los procesos de transición laboral, al mismo tiempo que utilizar estrategias y herramientas (cuadro 1.1) que favorezcan el compartir y utilizar el conocimiento explícito (codificado) o tácito (*know-how*) existente.

**Cuadro 1.1.** Estrategias en función de los aspectos de CGCC que se consideran

<p><b>A. IDENTIFICAR CONOCIMIENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión después de la acción</li> <li>• Lecciones aprendidas</li> <li>• Balances de <i>know-how</i></li> <li>• Portafolio de conocimiento</li> <li>• Mapas del conocimiento</li> </ul> <p><b>B. CREAR EL CONOCIMIENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejores prácticas</li> <li>• <i>Benchmarking</i> externo e interno</li> <li>• Espacio abierto</li> <li>• Historias de éxito</li> <li>• Círculos del conocimiento</li> <li>• Talleres</li> </ul> <p><b>C. ALMACENAR EL CONOCIMIENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de gestión de documentos</li> <li>• Páginas amarillas</li> <li>• Historial de aprendizaje</li> <li>• Mapa de aprendizaje institucional</li> </ul>	<p><b>D. COMPARTIR Y UTILIZAR EL CONOCIMIENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conferencias internas</li> <li>• Foros de discusión</li> <li>• Línea caliente</li> <li>• Publicaciones sobre empleados</li> <li>• Encuentro de conocimiento</li> <li>• Tutorización (<i>mentoring</i>)</li> <li>• Entrenamiento (<i>coaching</i>)</li> <li>• Análisis de la práctica/problemas de los equipos de trabajo</li> <li>• Auditoría del conocimiento</li> <li>• Comunidades de aprendizaje</li> <li>• Dinámicas conversacionales presenciales o 2.0</li> <li>• Desarrollo de espacios para libre pensamiento</li> <li>• Creación de redes intelectuales</li> <li>• Experimentación</li> </ul>
---	--

Fuente: Gairín, 2015, pp. 118-119.

Elementos clave en este proceso son las actitudes y la gestión que lleven a cabo los directivos y líderes generales, y los intermedios de la organización. El liderazgo intergeneracional es consciente de las diferencias de los distintos grupos de edad y de las aportaciones que cada uno de ellos puede realizar, promoviendo activa y funcionalmente las interrelaciones. Tampoco es menos apreciable el rol de los recursos humanos, que ha de conocer las motivaciones y competencias de las distintas generaciones. En este contexto no hemos de olvidar el rol positivo que pueden adoptar las nuevas tecnologías y planteamientos cibernéticos que, con carácter transversal, están cambiando las formas de relacionarnos, organizarnos y funcionar en el contexto organizacional. La digitalización de los procesos, la introducción de la inteligencia artificial o la adopción de tecnologías de última ge-

neración (5G, realidad aumentada, analítica avanzada de datos, etc.), como ejemplo, no solo modifican los procedimientos de trabajo, sino que exigen profesionales con nuevas competencias y sistemas de trabajo muy diferentes a los que actualmente utilizamos.

### 1.3. La perspectiva de la universidad

Como hemos visto, las relaciones intergeneracionales son inherentes a la condición humana y producto de las interacciones mantenidas entre los miembros de las distintas generaciones que conviven en un mismo espacio temporal; las organizaciones son muestra de ello, y, particularmente, las universidades no escapan a esa realidad plural. De esa manera, el profesorado universitario viene desarrollando sus diferentes funciones en equipos (docentes, de investigación, de gestión) y contextos profesionales que indefectiblemente suponen la articulación de relaciones y dinámicas claramente de naturaleza intergeneracional. Por esta razón, es necesario promover un buen clima organizativo y favorable a las relaciones intergeneracionalmente diversas para el desempeño de sus tareas.

En el caso de las universidades, la conformación de una plantilla académica cada vez más intergeneracional puede explicarse por un conjunto de condiciones y circunstancias específicas, como serían los cambios demográficos, la tendencia en las políticas estatales a retrasar la edad de jubilación; las políticas de limitación en la contratación y contención presupuestaria puestas en práctica como respuesta a las crisis económicas y el propio crecimiento vegetativo del estamento académico (Castro-Ceacero *et al.*, 2023). Como consecuencia, nos encontramos con que en las universidades españolas cohabitan actualmente diversas generaciones de profesorado de acuerdo con su edad cronológica.

La diversidad del colectivo docente y de investigación en el sistema de educación terciaria en España es muy destacada; entre los diversos factores de diversidad, la edad es uno de ellos. Las agrupaciones generacionales difieren entre los distintos autores y taxonomías (Edge, Descours y Frayman, 2016), aunque mayoritariamente coinciden en identificar a los *baby bommers* (nacidos entre 1949 y 1967), la generación X (nacida entre 1968 y 1983),

la generación Y –también llamada de los *millennials*– (nacidos entre 1984 y 1999), y la generación Z (nacida a partir del año 2000). Cada generación posee cualidades, competencias y referentes sociales y culturales específicos que implican sinergias y niveles de desarrollo personal, grupal y organizativo muy significativos que afectan el desarrollo y las diferentes dinámicas académicas de los equipos docentes universitarios. En este punto destacamos algunas características que se observan con relación a las principales funciones del profesorado: docencia e investigación.

En relación con la docencia, cabe destacar la importancia de evitar los estereotipos generacionales como aspecto promotor y favorecedor para promover la inclusión intergeneracional y, consecuentemente, las buenas prácticas de retención del talento. El impacto de los posibles estereotipos en contextos universitarios (Novotný y Brücknerová, 2014) están ampliamente analizados y documentados. En ellos se indica que los estereotipos por razón de la edad pueden generar diferentes consecuencias, tanto sobre los individuos (problemas de salud, disfunciones en la socialización, baja productividad) como sobre la propia organización (mal clima, interrupciones en la producción). Por ello, buena parte de las propuestas que se desarrollan en los equipos docentes con mucha diversidad etaria van encaminadas a reducir los estereotipos y los mitos de la edad.

En relación con la investigación, hay que destacar que el profesorado que desarrolla su trabajo en grupos heterogéneos en cuanto a la edad de sus integrantes construye capital social al ocupar posiciones centrales en la comunidad y son más efectivos que los investigadores que trabajan individualmente (Rotolo y Petruzzelli 2012). Las dinámicas de la influencia social en las organizaciones explican que el investigador es parte de una comunidad que influye en su comportamiento y en los procesos de vinculación, desarrollo profesional y productividad investigadora en términos de cantidad y calidad. Las creencias, los valores y las prioridades diferentes de cada generación tienen implicaciones en el desarrollo profesional, las formas de comunicarse en el trabajo o la manera de establecer relaciones interpersonales. Es más, las diferencias generacionales entre quienes investigan pueden influir en su éxito profesional; en definitiva, relacionarse y compartir experiencias entre investigadores de varias generacio-

nes facilita la comprensión y el entendimiento entre ellas (Çelik y Polat, 2022). Además, permite aumentar la sensibilidad y la colaboración en la actividad profesional y la mejora en el enriquecimiento cultural y humano entre generaciones mediante el intercambio de información y la transferencia de conocimiento.

Las oportunidades que se producen en las organizaciones entre trabajadores de distintas generaciones llevan a señalar los beneficios más destacados además de beneficios específicos para cada cohorte generacional: para los más mayores, motivación, capacidad de comunicación, refuerzo de su capacidad de liderazgo y reconocimiento de su autoridad profesional; para el profesorado más joven, acceso privilegiado a conocimiento relevante y contextualizado y desarrollo positivo de sentimientos de vinculación profesional. Para la universidad, entre los aspectos positivos de unas saludables relaciones intergeneracionales, se encuentran el aprovechamiento de la experiencia y de la sabiduría existente, la mejora de la competitividad y del clima laborales. También se produce un mayor conocimiento e integración entre personas de diferentes generaciones, una mayor adecuación del ámbito organizativo al mundo social y el envejecimiento activo de los más mayores –que cada vez representa una cohorte más significativa de la población académica–.

Para finalizar, queremos apuntar que conocer, comprender y promover las relaciones intergeneracionales entre el profesorado universitario es fundamental para potenciar su desarrollo profesional y su bienestar, facilitando no solo la retención y rendimiento de profesorado en el desarrollo de su carrera profesional, sino también en el momento de la jubilación, además de las posibilidades del aprendizaje entre generaciones y los beneficios para el clima organizativo y la cultura universitaria.

## La discriminación por edad en instituciones educativas

BERTA MARTÍNEZ

FRANCESC VILA

DAVID RODRÍGUEZ-GÓMEZ

Universitat Autònoma de Barcelona

Tal y como se ha expuesto en el capítulo introductorio, las organizaciones y sus integrantes se enfrentan continuamente a múltiples desafíos fruto de las constantes y aceleradas demandas y cambios del contexto en el que se sitúan. Claramente, uno de esos desafíos se vincula con el aumento de la longevidad de la población y la convivencia de diversas generaciones (entre cuatro y cinco, según algunas estadísticas) en una misma organización, ya sea por decisión o necesidad de las propias personas, ya sea por imposición del sistema social y productivo.

Aunque esa diversidad de generaciones y, especialmente, sus variadas experiencias, habilidades, conocimientos y expectativas suponen una riqueza enorme para las organizaciones y potencialmente un recurso único para impulsar sus procesos de innovación y mejorar su rendimiento, así como la satisfacción y bienestar de las propias personas, lo cierto es que frecuentemente también pueden generarse relaciones y situaciones, puntuales o sostenidas en el tiempo, de discriminación entre las personas que conviven en dichas organizaciones.

Así, por ejemplo, en el contexto de las universidades españolas, los resultados del proyecto PRUNAI («Universidad y aprendizaje intergeneracional», PID2019-107747RB-I00) indican que, en general, el clima intergeneracional es aceptable en los tres ámbitos analizados (*i. e.*, docencia, investigación y gestión). No obstante, lo cierto es que existen ciertos estereotipos generacio-

nales y que el contacto entre profesorado de diversas generaciones es escaso (véase tabla 2.1).

**Tabla 2.1.** Estereotipos y contacto intergeneracional en las universidades españolas (escala Likert de 7 puntos)

	Docencia	Investigación	Gestión	
Ausencia de estereotipos generacionales	Los/as colegas de una generación diferente a la mía no están interesados/as en hacer amistades fuera de su generación.*	2,80 (dt=1,88)	2,72 (dt=1,91)	2,67 (dt=1,92)
	Los/as colegas de otras generaciones se quejan más que los/as colegas de mi edad.*	3,18 (dt=2,10)	3,00 (dt=2,03)	2,94 (dt=2,02)
	Los/as colegas de otras generaciones normalmente hablan de cosas que no me interesan.*	2,17 (dt=1,60)	2,07 (dt=1,56)	2,14 (dt=1,63)
	Los/as colegas de una generación diferente a la mía tienden a trabajar de forma diferente a los/as colegas de mi edad.*	4,34 (dt=1,86)	2,72 (dt=1,91)	3,89 (dt=1,94)
Contacto intergeneracional	¿Con qué frecuencia tiene conversaciones con colegas de otras generaciones?	5,52 (dt=1,54)	5,70 (dt=1,53)	5,42 (dt=1,69)
	¿Con qué frecuencia tiene conversaciones con colegas de otras generaciones relacionadas con temas que no sean de trabajo?	4,29 (dt=1,90)	4,51 (dt=1,84)	4,21 (dt=1,99)
	¿Con qué frecuencia habla con colegas de otras generaciones sobre sus vidas personales?	3,59 (dt=1,87)	3,85 (dt=1,86)	3,54 (dt=1,91)
	¿Con que frecuencia come entre semana con colegas de otras generaciones (exceptuando los periodos con restricciones ocasionadas por la covid-19)?	3,11 (dt=2,04)	3,38 (dt=2,09)	2,93 (dt=2,05)

\*Ítems invertidos.

En este capítulo incidiremos en el concepto general de edadismo o discriminación social por cuestión de edad en contextos laborales, para, a continuación, centrarnos en el edadismo en las instituciones educativas y, finalmente, revisar algunas propuestas que nos ayuden a combatir esas discriminaciones por cuestión de edad tanto en las instituciones educativas como en cualquier otro contexto laboral.



Los orígenes del concepto de edadismo se remontan a finales de la década de los años sesenta, cuando Butler (1969) lo definió como una problemática asociada a la discriminación social por edad. Según el autor, los seres humanos conformamos grupos de edad a causa de la identificación social entre individuos con características parecidas. Existen suficientes diferencias sociales entre los distintos grupos de edad para que surjan prejuicios y discriminación entre ellos.

Desde ese momento, varios referentes han tratado la idea de edadismo, complementando las ideas de Butler. En la actualidad, una definición bastante amplia y compartida entre la comunidad académica que ha abordado la cuestión la proporcionan Firzly *et al.*, (2021). Estos investigadores definen la discriminación por edad (edadismo) como el prejuicio y la discriminación contra las personas mayores, basándose en la creencia de que con la edad las personas se vuelven menos inteligentes, adaptables, atractivas y productivas. En la mayoría de los casos, estas actitudes se reflejan implícitamente en las actuaciones que se dan en el día a día del contexto laboral. En otras palabras, no son tangibles, sino que influyen de manera inconsciente en el trato hacia las personas de mayor edad debido a los estereotipos generalizados en la sociedad. Los mismos autores apuntan que, aunque el fenómeno del edadismo no tiene por qué hacer referencia únicamente a la discriminación hacia individuos pertenecientes a los grupos de mayor edad, sí se trata del caso que más se ha estudiado y que más ocurre en la práctica.

Los estudios empíricos sobre edadismo han identificado varios prejuicios comunes hacia las personas mayores en el contexto laboral, incluidos: deterioro físico que inhabilita para el trabajo, poca adaptabilidad al cambio y resistencia e ineptitud para las nuevas tecnologías. Por otro lado, las personas creen que con la edad se pierde motivación para la participación organizativa y disminuye la presencia en actos formativos o para el desarrollo profesional. Finalmente, la investigación ha demostrado que a las personas de mayor edad se les asocia un prejuicio de declive cognitivo, que incluye aspectos como la disminución de la memoria y de las habilidades lingüísticas, un aumento de la indecisión y del tiempo necesario para la toma de decisiones y menores habilidades de razonamiento (Carlsson y Eriksson, 2019; Dimovski *et al.*, 2022; Egdell *et al.*, 2020; Matusitz y Simi, 2023; McCann y Giles, 2002).

En momentos de crisis organizacionales, los estereotipos edadistas se ven amplificados (Lagacé *et al.*, 2019), y prejuicios como los mencionados toman prevalencia ante otras generalidades asociadas a las personas mayores, como su fidelidad o lealtad. Además, si estas percepciones son interiorizadas por los mismos trabajadores de mayor edad, es posible que afecten negativamente a su rendimiento (Lagacé *et al.*, 2019). Este fenómeno se debe a la estrecha relación entre cuestiones psicológicas, como el autoconcepto y la autopercepción, y nuestro desempeño laboral. El trabajo y la productividad se correlacionan con nuestro valor social percibido, lo cual afecta a nuestra autoestima de manera tanto positiva como negativa.

Los prejuicios hacia los trabajadores más veteranos son elementos fundamentales en la generación de expectativas estereotipadas y precursores de prácticas discriminatorias (McCann y Giles, 2002). A su vez, este tipo de prácticas se traducen en obstáculos para el día a día, que afectan a la participación y retención laboral. Stypińska y Nikander (2018) categorizan las prácticas edadistas en dos tipologías: *hard* y *soft*, según si su impacto discriminatorio en la persona trabajadora es directo o indirecto. En el primer grupo encontramos aquellas prácticas vinculadas a los procesos de contratación y despido, a la remuneración, a las oportunidades de formación y al progreso en la carrera profesional. Se trata de prácticas discriminatorias específicas del lugar de trabajo y de la relación que se establece entre trabajadores y empresas. Por otro lado, las prácticas edadistas *soft* se refieren a las relaciones interpersonales que se establecen en el cada día laboral y en los procesos de clima organizativo. En este caso, se trata de consecuencias sutiles de las creencias interiorizadas, que afectan a la calidad de vida laboral de los trabajadores de mayor edad.

Varios autores (Lagacé *et al.*, 2019; Levy, 2018; McCann y Giles, 2002; Egdell *et al.*, 2020) han estudiado las consecuencias de las prácticas de discriminación social por edad en el lugar de trabajo. Sugieren que el edadismo tiene efectos perjudiciales tanto para la salud como para el bienestar psicológico y social de los trabajadores de mayor edad. Afecta a su satisfacción laboral y compromiso, además de intensificar la ansiedad por el envejecimiento y acelerar la jubilación prematura (Carlsson y Eriksson, 2019; Lagacé *et al.*, 2019). Cabe destacar que, aunque pudiera

parecer que los principales perjudicados del edadismo son las personas mayores, también existen consecuencias negativas para sus organizaciones, que deben tenerse en cuenta para un manejo efectivo de los recursos humanos desde la perspectiva de la gestión del conocimiento.

Según Lagacé *et al.* (2019) y McCann y Giles (2002), los estereotipos edadistas en el contexto laboral pueden aumentar la distancia social e incentivar fenómenos de evitación entre personas de diferentes generaciones, creando tensión entre los miembros de diferentes grupos de edad. Asimismo, los trabajadores de mayor edad suelen tener menos demandas de productividad, de modo que no se aprovecha plenamente su potencial, habilidades y conocimientos (Carlsson y Eriksson, 2019; McCann y Giles, 2002). Además, el edadismo en el lugar de trabajo puede amenazar los procesos de intercambio de conocimiento y la sostenibilidad de la memoria empresarial (Lagacé *et al.*, 2019). La pérdida de trabajadores experimentados por jubilación o renuncia hace disminuir la eficiencia en el lugar de trabajo y puede tener consecuencias negativas en la dinámica de la organización y su capacidad de éxito a largo plazo (Rothermund *et al.*, 2021).

En este contexto, la retención del conocimiento emerge como un desafío crucial para las organizaciones, especialmente en un ambiente económico competitivo. La inversión que las empresas realizan en sus empleados no es solo financiera, sino también en términos de experiencia y capacitación. Por lo tanto, es esencial habilitar mecanismos que aseguren que esta inversión es compensada o amortizada a lo largo del tiempo. La jubilación representa un punto crítico en este proceso, ya que es un momento de potencial pérdida de conocimiento (Rothermund *et al.*, 2021). Es imperativo que las organizaciones anticipen este momento y preparen estrategias efectivas para el traspaso de conocimientos; así garantizarán la continuidad y el fortalecimiento de su capital intelectual.

## 2.1. El edadismo en las instituciones educativas

Las instituciones educativas no se encuentran al margen de los procesos sociales y demográficos descritos anteriormente. La convivencia de diferentes generaciones en el profesorado conlleva

va un cierto nivel de diversidad de edad en escuelas y otros centros educativos, la cual puede producir un proceso de categorización social, tal como lo describen Tajfel y Turner (2004). En otras palabras, esto significa que los profesores tienden a asociarse con colegas que consideran similares, por ejemplo, basándose en su edad (Geeraerts *et al.*, 2021). La necesidad de que las instituciones educativas tengan en cuenta la diversidad intergeneracional se ha vuelto aún más evidente y urgente desde la pandemia originada por el SARS-CoV-2 (covid-19) durante el año 2020, que ha supuesto una exacerbación del edadismo en los contextos laborales (Montepare y Brown, 2022).

Las universidades también están experimentando envejecimiento en sus entornos laborales y están sujetas a estereotipos edadistas, similares a los encontrados en otros campos. Se evidencia la necesidad de ofrecer un entorno de aprendizaje intergeneracional, ampliando la educación e investigación sobre el envejecimiento, proporcionando oportunidades de contacto intergeneracional, favoreciendo el aprendizaje permanente para personas mayores y promoviendo el diálogo comunitario en torno a cuestiones relacionadas con el envejecimiento (Montepare y Brown, 2022).

La literatura que ha abordado la temática del edadismo en el contexto educativo es escasa y limitada. A pesar de que existe investigación sobre estereotipos de edad en contextos organizativos, hay una clara brecha en la investigación sobre estereotipos de edad dentro de los equipos de profesorado. Se han desarrollado algunas investigaciones con metodologías cualitativas que examinan la percepción de los profesores sobre conocimientos, habilidades y actitudes de sus colegas (Geeraerts *et al.*, 2021). La ausencia de muestras representativas que serían más fáciles de obtener mediante metodologías cuantitativas dificulta la generalización de los resultados. Por otro lado, la revisión de la literatura sobre la temática del edadismo en instituciones educativas muestra que la mayor parte de estudios realizados tratan sobre la percepción del alumnado respecto a sus docentes.

Los resultados más significativos sobre los estereotipos y discriminación social por cuestión de edad entre el personal docente indican que existe una brecha generacional significativa. En la investigación revisada, los estudiantes de educación más jóvenes se consideran más dispuestos a adoptar reformas educativas que

los maestros de mayor edad (Chen y Wang, 2012). Otros resultados indican que todas las cohortes generacionales atribuyen a los profesores más jóvenes el interés en el cambio tecnológico, el uso de las TIC y tener ideas creativas e innovadoras. Además, los profesores mayores perciben a los profesores más jóvenes como entusiastas y más estrechamente vinculados con los estudiantes (Geeraerts *et al.*, 2021). Por otro lado, los docentes más jóvenes son percibidos como menos confiables e inexpertos en comparación con colegas de mayor edad (Bal *et al.*, 2011; Mazzetti *et al.*, 2022). Asimismo, los profesores mayores perciben a los profesores más jóvenes como personas que abandonan fácilmente (Geeraerts *et al.*, 2021).

Entre los estereotipos positivos hacia los profesores mayores, se encuentra la percepción de que tienen más experiencia en la enseñanza y gestión del aula, y son considerados modelos para los maestros más jóvenes (Chen y Wang, 2012). En particular, se cree que los maestros mayores son más competentes en la enseñanza primaria debido a su experiencia en lidiar con la gestión de los alumnos y el aula (Chen y Wang, 2012). Además, los profesores de todas las cohortes perciben que sus compañeros mayores tienden a asumir roles de liderazgo, son confiables y más comprometidos, y tienen un extenso conocimiento de la materia (Geeraerts *et al.*, 2019).

Entre los estereotipos negativos hacia los maestros y maestras mayores, se incluye la percepción de que son resistentes al cambio, no están dispuestos a aceptar nuevas ideas y están menos motivados para aprender (Chen y Wang, 2012). Adicionalmente, Geeraerts *et al.* (2019) encontraron que los profesores mayores eran percibidos, en cuanto a sus actitudes, como personas con baja motivación, que tienden a quejarse y son conservadoras. Estos estereotipos negativos reflejan una visión más crítica y menos favorable hacia ellos, lo que puede tener implicaciones importantes en su interacción con estudiantes y colegas, así como en su desarrollo profesional.

Por otro lado, cuando se inspeccionan las evidencias no se encuentra una correlación directa entre la edad y la productividad del profesorado de educación superior (Matusitz y Simi, 2023). Además, varios investigadores han subrayado que los estereotipos generacionales a menudo no están respaldados por evidencia empírica suficiente, y algunos estudios han encontra-

do más similitudes que diferencias entre generaciones (Geeraerts *et al.*, 2019). Esta falta de evidencia empírica para respaldar los estereotipos generacionales sugiere una necesidad de reconsiderar las percepciones comunes sobre las capacidades y actitudes de diferentes generaciones de profesores.

Como se ha expuesto, las creencias y percepciones estereotipadas que los profesores jóvenes y mayores tienen sobre sus colegas de diferentes cohortes generacionales pueden tener implicaciones significativas en las interacciones intergeneracionales en el lugar de trabajo (Geeraerts *et al.*, 2019). Estos estereotipos generan expectativas que pueden llevar a profecías autocumplidas, en las que los individuos actúan de acuerdo con estos estereotipos y los refuerzan (Geeraerts *et al.*, 2019).

Por lo que respecta a las consecuencias del edadismo en las instituciones educativas, este puede llevar al agotamiento emocional crónico, afectar negativamente tanto a los individuos como a su entorno laboral y deteriorar el rendimiento del profesorado (Mazzetti *et al.*, 2022). Este agotamiento (*burnout*) puede hacer que los maestros y maestras sean menos efectivos en la organización y gestión de sus aulas, en brindar apoyo emocional a sus estudiantes y en abordar sus necesidades de manera efectiva. Según Mazzetti *et al.* (2022), ello afecta negativamente al aprendizaje y a los logros de los estudiantes. Por otro lado, este tipo de consecuencias puede generar sentimientos negativos entre profesorado de diferentes generaciones, de modo que afecte adversamente al clima organizacional (Geeraerts *et al.*, 2019).

La evidencia apunta a distintas estrategias para combatir el impacto negativo de los estereotipos edadistas y sus consecuencias para los individuos y las instituciones educativas. Por un lado, el desarrollo profesional docente, que incluye actividades como mantenerse actualizado, experimentar, solicitar retroalimentación y colaborar con colegas, puede amortiguar las consecuencias negativas de la discriminación por edad en el lugar de trabajo (Mazzetti *et al.*, 2022). Algunos hallazgos han revelado que los maestros que tienen la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades experimentan una mayor capacidad para gestionar y llevar a cabo tareas diarias de manera efectiva, por lo que se reduce así la probabilidad de experimentar síntomas de agotamiento (Gaikhorst *et al.*, 2015). Además, centrar-

se en estereotipos positivos en lugar de negativos facilita las interacciones intergeneracionales y contribuye al aprendizaje intergeneracional dentro del equipo escolar (Fowler y Gasiorek, 2018; Geeraerts *et al.*, 2021).

Adicionalmente, desde el equipo directivo de las instituciones educativas, se pueden estimular iniciativas para disminuir los estereotipos negativos, enfocándose en las fortalezas de los profesores tanto individualmente como en grupo (Geeraerts *et al.*, 2019). En este sentido, es importante tratar de evitar un sesgo cognitivo frecuente como es percibir las características positivas de una cohorte generacional como una característica negativa de la cohorte opuesta. Fomentar espacios de contacto permite reconocer las diferencias para comprender la contribución de cada generación y establecer una identidad común (Burnes *et al.*, 2019; Iweins *et al.*, 2013).

## 2.2 ¿Cómo se combate el edadismo?

La presencia de diversas generaciones en el contexto laboral ha llevado a un aumento notable en la discriminación por edad (Carral y Alcover, 2019). Esta situación apunta a que la gestión de la edad se ha convertido, en la actualidad, en una necesidad acuciante en los entornos laborales. Las estrategias para una gestión efectiva del contacto y el aprendizaje intergeneracional constituyen un pilar fundamental para la gestión de los recursos humanos y del conocimiento. Las finalidades principales de este tipo de estrategias son la eliminación de obstáculos y la creación de un entorno favorable, y ambas pueden resultar beneficiosas tanto a nivel personal como organizacional (Carlsson y Eriksson, 2019).

Tal como se ha analizado, los efectos y consecuencias del edadismo no solo impactan a las personas a nivel individual, sino también a nivel colectivo. Por ello, es relevante reconocer que los beneficios de combatir la discriminación social por razón de edad repercuten positivamente en la organización en su conjunto, lo cual justifica abordar estos desafíos como problemáticas organizacionales (a nivel de escuela, entidad, empresa, institución, etc.). Definir un plan estratégico integral que vincule medidas concretas e integradas orgánicamente en actividades de la

práctica diaria organizacional favorece un clima laboral positivo, el cual revierte ulteriormente en la eficiencia de los procesos.

Para garantizar su efectividad, estas estrategias deben estar fundamentadas en la evidencia proporcionada por las investigaciones académicas. Al tratarse de una problemática o cuestión organizativa, es imprescindible, en primer lugar, comprender las dinámicas intergrupales subyacentes. Por otro lado, también se deben conocer las características específicas que causan y fomentan los estereotipos edadistas (Lagacé *et al.*, 2019). De este modo, no se logrará un entorno laboral donde los trabajadores mayores se perciban como objeto de exclusión por razón de su edad, sino donde se favorezca un sentido de inclusión en el entorno laboral que nutra el contacto y la comunicación intergeneracional (Fitzly *et al.*, 2021; Lagacé *et al.*, 2019; Levy 2018).

Las teorías del contacto intergrupar ofrecen una perspectiva importante para la mejora de las relaciones interpersonales entre individuos pertenecientes a distintos grupos de edad (McCann y Giles, 2002). Además, ofrecen recursos para aprovechar la tendencia humana a la identificación para la consecución de objetivos organizacionales comunes. A partir de estos principios teóricos, es posible definir líneas estratégicas para la gestión de la edad en las organizaciones, que luego permitan sustentar prácticas concretas.

La primera estrategia que hay que tener en cuenta es la facilitación de espacios para la socialización organizativa, es decir, fomentar oportunidades de socialización previa para ayudar a los trabajadores a prepararse para trabajar en un entorno de diversidad de edades (Icenogle, 2001). Esto puede adoptar la forma de grupos de trabajo intergeneracionales, donde trabajadores jóvenes y de más edad colaboren activamente para conseguir objetivos comunes. Esta medida favorece la integración orgánica de la gestión de la edad en la organización, abordando la cuestión transversal e implícitamente en la práctica diaria. El trabajo colaborativo intergeneracional puede aumentar la innovación y la eficiencia de las organizaciones, ya que las habilidades y conocimientos se complementan (Babnik y Trunk, 2014; Lagacé *et al.*, 2019).

Otra estrategia importante consiste en la gestión efectiva del aprendizaje intergeneracional. La teoría del contacto intergrupar



desarrollada por Allport *et al.* (1954) defiende que la presencia de condiciones específicas, como la igualdad de estatus, la cooperación intergrupala, los objetivos comunes y el apoyo institucional, puede conducir a una significativa reducción de los prejuicios entre diferentes grupos de edad. Establecer procesos de intercambio de conocimiento entre diferentes generaciones de trabajadores se convierte en un elemento clave para una colaboración efectiva (Lagacé *et al.*, 2019; Levy, 2018). Para fomentar la interacción y la comprensión mutua entre miembros de diferentes edades, se pueden implementar prácticas que permitan a los trabajadores recoger información y consejos de sus compañeros, así como compartir su propio capital de conocimiento (Lagacé *et al.*, 2019).

Adicionalmente, la interacción entre individuos y los métodos de aprendizaje no explícitos, es decir, aquellos que no implican la transmisión directa de información, desempeñan un rol significativo en la transferencia de conocimiento tácito. Este se refiere a aquel conocimiento específico de un contexto particular y difícil de codificar o expresar explícitamente, ya que a menudo se adquiere a través de la experiencia y la práctica, y puede incluir intuiciones, habilidades y conocimientos subconscientes, la interacción y la observación de otros, así como la participación en prácticas y actividades compartidas, que son esenciales para su transferencia efectiva (Dimovski *et al.*, 2022).

Por otro lado, también resulta provechoso fomentar un clima organizacional positivo, delimitando prácticas específicas destinadas a combatir la discriminación por edad. Es importante que los miembros, tanto jóvenes como mayores, participen en el establecimiento de medidas que faciliten estos contactos a través de prácticas de intercambio de conocimiento (Babnik y Trunk, 2014). Respecto a esta línea estratégica, podríamos pensar en adoptar medidas como los programas de mentoría. La mentoría es un proceso cooperativo entre trabajadores con mayor recorrido y aquellos otros con menor experiencia. Normalmente se entiende que las personas más veteranas, es decir, las que asumen el rol de mentor o mentora, son aquellas de mayor edad. A pesar de esto, de la definición de mentoría proporcionada también se desprende la posibilidad de que suceda lo contrario, en los denominados procesos de mentoría inversa (Singh *et al.*, 2021). De este modo, se favorece la presencia de procesos de intercam-

bio de conocimiento bidireccional, que mejoran la comunicación y habilitan la aparición de una cultura del aprendizaje entre los miembros de la organización.

Las distintas prácticas mencionadas tienen el objetivo de facilitar espacios donde se puedan llevar a cabo procesos de socialización organizativa, lo cual implica la cooperación entre los trabajadores más veteranos y los recién llegados para que estos últimos puedan adquirir conocimientos técnicos, normativos y de referencia específicos de la organización (Babnik y Trunk, 2014). Eso no solo ayuda a los trabajadores más jóvenes a adoptar una nueva perspectiva sobre su lugar de trabajo, sino que también les permite comprender mejor el trabajo de los trabajadores de más edad (Firzly *et al.*, 2021).

Las investigaciones apuntan que aplicar este tipo de estrategias y prácticas ayuda a la reducción de la discriminación por edad en el lugar de trabajo. Así, se favorece un envejecimiento saludable y exitoso de los trabajadores de mayor edad, lo que garantiza que puedan continuar contribuyendo a la empresa (Carlsson y Eriksson, 2019; Rothermund *et al.*, 2021). Otro beneficio es que puede aumentar la satisfacción de los trabajadores más jóvenes al sentirse más reconocidos e incluidos en un entorno laboral donde la diversidad de edad es valorada (Firzly *et al.*, 2021; Rothermund *et al.*, 2021).

En conclusión, una gestión efectiva del contacto y la comunicación intergrupala favorece la reducción de estereotipos edadistas, la transferencia de conocimiento entre generaciones y la retención del conocimiento organizacional. Como se ha querido remarcar, implementar estas estrategias no solo beneficia a los individuos, sino que también tiene un impacto positivo en la organización, contribuyendo a un entorno laboral más inclusivo, innovador y eficiente.

## 2.3. A modo de conclusión

El edadismo o la discriminación por edad, así como otros tipos de discriminación son procesos habituales, e incluso podríamos decir «naturales», en contextos en los que conviven personas diversas. No obstante, resulta fundamental ser consciente de dichos procesos de discriminación, combatirlos y aprovechar la

diversidad, en este caso por cuestiones de edad, para el beneficio y bienestar de todas las personas implicadas.

En entornos laborales –entre ellos, los propios de instituciones educativas–, la discriminación por edad tiene un impacto claramente perjudicial tanto en la salud organizativa, como en la personal. No obstante, tal y como hemos comentado, son escasos los estudios y reflexiones que sobre esta temática existen en contextos educativos.

Es primordial y urgente que se incida de forma decidida en la descripción y comprensión del edadismo en las instituciones educativas y en cómo esos procesos de discriminación están afectando a la capacidad de mejora e innovación de dichas organizaciones. De lo contrario, no solo estaremos renunciando al talento y bienestar de los profesionales de la educación, sean de la edad que sean, sino también a la calidad de nuestros sistemas educativos.



# Implicaciones de las relaciones intergeneracionales en el funcionamiento de las organizaciones de educación superior

CARME ARMENGOL ASPARÓ  
Universitat Autònoma de Barcelona

NÚRIA SERRAT ANTOLÍ  
Universitat de Barcelona

Gestionar eficazmente la coexistencia de diferentes generaciones en contextos no controlables por la organización impone la necesidad de modificar nuestros modelos mentales si pretendemos mantener la competitividad en aquellos sectores de actividad en los que la organización actúa (Lago, 2013). El aprendizaje intergeneracional es un proceso interactivo entre personas de diferentes generaciones a través del cual una o ambas partes aprenden (Ropes, 2011). A raíz de esta definición, nos surge al menos una pregunta: ¿qué condiciones deben darse para que este aprendizaje tenga lugar e influya positivamente a los distintos grupos de edad?

En este capítulo dirigimos nuestra atención a aquellos aspectos organizativos que de alguna manera interfieren tanto para facilitar como para obstaculizar las relaciones intergeneracionales que se dan entre el profesorado universitario.

El primero de los aspectos en los que vamos a detenernos es el clima. Autores reconocidos por sus teorías innovadoras en el mundo de la empresa, como Douglas McGregor o Edgar Shein ya destacaban, en el siglo pasado, la importancia del clima para el desarrollo de las organizaciones. En general, podríamos defi-

nir el clima como el ambiente o la atmósfera que predomina en una institución. Este ambiente se compone de diversos factores que influyen en la forma en que los miembros de la organización perciben su entorno laboral. En consecuencia, un clima positivo fomentará mayor satisfacción y compromiso con la institución, que a su vez beneficia a la organización en términos de desarrollo organizacional, retención de talento y desempeño profesional.

La información recabada en la investigación que hemos llevado a cabo nos ha dado algunas pistas con relación a esta variable. En la tabla 3.2 se observa que la percepción que tiene el profesorado es bastante positiva, alcanzando una puntuación media (en una escala del 1 al 7) de la dimensión de 5,7. En general, los participantes opinan que se sienten bien cuando se comunican y trabajan con personas de diferentes edades a las que además les gusta hacerlo. Destacan que «un clima de respeto y confianza entre personas de distintas edades es esencial para generar aprendizaje y que la existencia de un buen clima puede ayudar a romper la brecha generacional existente».

**Tabla 3.2.** Análisis descriptivo del clima intergeneracional existente en las universidades españolas

Clima intergeneracional	N	Media	Desv. típ.
Me siento a gusto cuando colegas de otras generaciones conversan conmigo.	1604	6,08	1,273
Me gusta interactuar con mis colegas de otras generaciones.	1604	6,19	1,153
Los colegas de generaciones diferentes a la mía son personas muy interesantes.	1604	5,86	1,291
Las personas trabajan mejor cuando trabajan con personas de la misma edad.	1604	2,66	1,531
Creo que el ambiente en mi lugar de trabajo es positivo para personas de todas las edades.	1604	5,15	1,718
En mi lugar de trabajo se respeta al profesorado de todas las edades.	1604	5,31	1,795
Soy capaz de comunicarme con eficacia con colegas de diferentes generaciones.	1604	5,99	1,140
Trabajar con colegas de diferentes edades potencia la calidad de mi vida profesional.	1604	5,97	1,281

La socialización o generación de un clima positivo ocurre prominentemente cuando los docentes conversan entre ellos. El intercambio de conocimientos ocurre espontáneamente. A veces las personas solo hablan y no son conscientes de que, en realidad, están compartiendo conocimientos. Este proceso también ocurre cuando las personas observan a sus colegas al realizar su trabajo. Un profesor joven mencionó que aprende de sus colegas mayores cuando ve a otros colegas lidiar con el comportamiento de los estudiantes. Este proceso de socialización se da principalmente en reuniones informales, reuniones de equipos de asignaturas, colaboración con colegas, tutorías o seminarios pedagógicos.

En la misma línea, Jarvis (2004) ya comentaba que los procesos de intermediación pueden ocurrir en el lugar de trabajo o durante otras actividades de aprendizaje tanto dentro como fuera del lugar de trabajo. Así pues, se pueden distinguir tres tipos de aprendizaje:

- **Aprendizaje formal**, intencional y que tiene lugar en actividades organizadas de formación y aprendizaje. Debe existir la construcción de un clima positivo que favorezca el intercambio. Por lo tanto, hay que crear un clima adecuado, en el que se fomente que la gente pueda hablar. Este clima positivo tiene que favorecerse desde la propia dirección. Podemos pensar en los departamentos, las áreas u otras instancias superiores como podrían ser los decanatos. Sobre todo, tiene que estar sustentada en una disposición positiva por parte del mayor número posible de docentes. Desde los círculos institucionales debe fomentarse la colaboración, el encuentro y el reparto de tareas. A partir de ahí ayudaría la existencia de una estructura interna de trabajo. Todo ello provoca un ambiente de trabajo que se puede traducir en asociaciones, agrupaciones o redes en las que de forma periódica se va poniendo sobre la mesa el asunto, los asuntos de mayor interés.
- **Aprendizaje no formal**, generalmente intencional, que sucede en el lugar de trabajo. El contacto social es la base del intercambio y del aprendizaje. La gente joven va y cuenta un poquito lo que hace. Solo charlar mejora muchísimo el clima y, además, facilita compartir información. Obviamente, esto significa que debe haber respeto y confianza. La gente debe

sentirse relajada para poder interactuar con ciertas personas con las que a lo mejor en otras circunstancias no lo haría.

- **Aprendizaje informal**, generalmente no intencional, como parte de la vida cotidiana. En los lugares informales es donde realmente se establece el clima de una organización, en esos momentos del café o de la cerveza compartida al finalizar la jornada, las cenas de Navidad o en encuentros informales que aparecen espontáneamente. Sin duda, ello refuerza un clima de confianza que después repercutirá en el ámbito laboral y en el puesto de trabajo.

### 3.1. La cultura organizativa

Un segundo aspecto que hay que considerar es la cultura organizativa. Los valores, las creencias compartidas, las costumbres adquiridas influyen en la manera en la que se comportan los miembros de una organización, promoviendo o no (en función de la cultura subyacente) la colaboración y el trabajo en equipo. La finalidad no será otra que la de aunar esfuerzos para alcanzar metas y resolver desafíos de forma conjunta.

Para desarrollar una cultura de aprendizaje permanente en una organización es importante capturar un flujo de conocimiento (Liebowitz, 2009). Este flujo de conocimiento de los empleados jóvenes a los empleados mayores y viceversa ha sido denominado por Liebowitz (2009): el «flujo de conocimiento bidireccional». El responsable de una institución o de una unidad de trabajo puede ser visto como un facilitador de los procesos de aprendizaje intergeneracional y de creación de cultura en la medida en que estos integren intencionalmente la diversidad de edad o el intercambio de conocimientos intergeneracionales en sus políticas, así como la cultura creada y la capacidad de formulación de políticas (Geeraerts, Vanhoof, Van den Bossche, 2016).

En la tabla 3.3 se observa que el profesorado no tiene una percepción muy alta en relación con este aspecto (3,37 en una escala del 1 al 7). No parece que se otorgue mucha importancia a compartir buenas prácticas o a revisar planteamientos. Las respuestas recogidas tampoco indican que se den recompensas por tomar iniciativas o por aprender.



Fíjate que somos una facultad muy pequeña para la gente que tenemos y la cantidad de títulos, pero sacar dos horas para un seminario tampoco es algo tan difícil, no es cuestión de espacio, yo creo que es más de cultura organizacional. No sería tan difícil ubicar dos horas al mes para compartir con tus compañeros.

Creo que falta esta cultura colaborativa, sobre todo en el ámbito de la docencia. Es difícil que llegue a poder haber discusiones en grupo, reuniones de grupo para hablar de docencia propiamente o de metodologías docentes, a no ser que te encamines a una línea más de investigación en docencia.

Yo mismo que soy supersociable con mis compañeros y demás. Fíjate en el aula, no sé si me sentiría cómodo que estando con otros compañeros, aunque sea una cosa que luego haces habitualmente en una conferencia o en una en un seminario y tal, pero yo creo que en el aula no sé cómo, pero creo que también es cultural.

**Tabla 3.3.** Análisis descriptivo de la cultura de aprendizaje organizativo existente en las universidades españolas

Cultura aprendizaje organizativo	N	Media	Desv. típ.
En mi universidad las personas son recompensadas por aprender.	1604	3,44	1,655
En mi universidad las personas dedican tiempo a generar confianza entre ellas.	1604	3,37	1,524
En mi universidad los equipos revisan sus planteamientos como resultado de discusiones grupales o información recopilada.	1604	3,66	1,631
Mi universidad pone a disposición de todo el personal sus «lecciones aprendidas» o buenas prácticas.	1604	3,65	1,637
Mi universidad reconoce a las personas que toman iniciativas.	1604	3,68	1,651
Mi universidad trabaja junto con otros agentes de su entorno.	1604	4,57	1,573

Parece difícil que en este contexto se pueda establecer un flujo de conocimiento bidireccional que ayude a consolidar una cultura compartida construida a base de las experiencias del profesorado, independientemente de la cohorte generacional de procedencia. Sin embargo, será necesario no escatimar esfuerzos en impulsar una cultura organizacional compartida para conseguir universidades productivas e innovadoras. Los factores que

aportamos a continuación (adaptación de Armengol, 2001) son, en su conjunto, los elementos que pueden ayudar a conseguirlo, teniendo en cuenta que forman un todo fuertemente relacionado, de tal manera que si cualquiera de ellos cambia el resto pueden verse afectados.

1. Comunicaciones abiertas, fluidas y transparentes entre el profesorado y las unidades de organización. Se debe construir un marco de relaciones personales entre el profesorado basado en la comunicación y la coordinación. Ello presupone establecer las bases para empezar a trabajar en equipo y romper con la individualidad.
2. Implicación activa de los miembros en la organización. La implicación nos lleva a querer influir en las políticas y en la toma de decisiones de las instituciones en las que estamos ubicados para cambiarlas y convertirlas en el lugar donde nos gustaría continuar ejerciendo nuestra profesión.
3. Predisposición positiva hacia los cambios y las mejoras adaptando las organizaciones a las necesarias demandas que el contexto y la sociedad imponen, pero con la necesaria reflexión crítica frente a estas.
4. Autonomía en la gestión. La energía y el tiempo que exige una toma de decisiones compartida debe dar paso a una delegación de autoridad real. De poco servirán la comunicación, la implicación, la predisposición hacia los cambios, las metas compartidas si después no existe la suficiente autonomía de gestión para llevar a cabo las decisiones tomadas.
5. Grupos que mantengan estructuras con un equilibrio entre la producción de la tarea y el nivel emocional o socioafectivo. Evitando que los grupos trabajen con tensiones, conflictos o angustias o que sean grupos con una buena relación que se reconfortan con la interacción, pero poco o nada efectivos con sus responsabilidades y tareas.
6. Líderes que den ejemplo mostrando una actitud colaborativa en su gestión con capacidad para transmitir una red de significados que constituyan la cultura de la organización.
7. Universidades que promuevan el desarrollo profesional de su profesorado sin que estos sientan que están estancados. Este crecimiento conlleva a su vez organizaciones más desarrolladas que aprenden y que continuamente se transfor-

man, resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización.

8. Fomento de las relaciones interinstitucionales, apertura a otras instancias sociales y productivas del entorno próximo y lejano. Este vínculo debe ser bidireccional para evitar culturas estancadas y para poder dar a conocer los avances de la ciencia.
9. Estabilidad en las plantillas. Es difícil establecer un proyecto común si la composición de los equipos no tiene una cierta continuidad en el tiempo. Ello nos ayudará a establecer relaciones entre los miembros de distintas generaciones.
10. Adecuación del profesorado a las metas y finalidades de la institución, y no al revés. La institución no está al servicio de las apetencias de cada individuo, sino atenta a las necesidades que la organización tiene para cumplir con sus objetivos, siempre partiendo del supuesto de que las metas y finalidades se han establecido de forma democrática.

## 3.2. La comunicación

Otro de los factores que también puede influir en cómo se produce el aprendizaje intergeneracional es la comunicación. Mediante la comunicación se facilita el intercambio entre grupos de edad diferentes poniendo a disposición el conocimiento que cada generación ha construido y generado (Burmeister y Deller, 2016). Si bien es cierto que cada cohorte etaria colabora en este intercambio en aspectos diferentes, el beneficio que supone en cuanto a adquisición de conocimiento y aceleración del proceso de aprendizaje se consolida en las organizaciones del siglo XXI. Siendo, pues, la comunicación uno de los pilares que fundamenta este aprendizaje intergeneracional, los canales, los contenidos, las estructuras y los procesos de comunicación pueden llegar a influir tanto en cómo este se produce como en su calidad.

La comunicación intergeneracional en las instituciones universitarias estudiadas parece que confirma algunas de las cuestiones que suceden recurrentemente en las organizaciones, como lo es, por ejemplo, la bidireccionalidad de la transferencia de conocimiento. Los resultados analizados indican, como hemos observado, que docentes e investigadores de diferentes grupos de

edad se sienten competentes al entablar comunicación con colegas de otras generaciones; afirman que son capaces de comunicarse con ellos de forma eficaz ( $m = 6,27$ ,  $sd = 1,08$ ). Entablan con frecuencia conservaciones con otros grupos de edad, disfrutan de las conversaciones con otras generaciones y se sienten cómodos cuando colegas de diferentes generaciones dialogan con ellos.

**Tabla 3.4.** Análisis descriptivo de la comunicación intergeneracional existente en las universidades españolas

Contacto intergeneracional	Docencia			Investigación	
	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
¿Con qué frecuencia tiene conversaciones con colegas de otras generaciones?	1604	5,52	1,540	5,70	1,529
¿Con qué frecuencia tiene conservaciones con colegas de otras generaciones relacionadas con temas que no sean de trabajo?	1604	4,29	1,901	4,51	1,844
¿Con qué frecuencia habla con colegas de otras generaciones sobre vuestras vidas personales?	1604	3,59	1,878	3,85	1,862
¿Con qué frecuencia come entre semana con colegas de otras generaciones (exceptuando los períodos con restricciones ocasionadas por la covid-19)?	1604	3,11	2,043	3,38	2,090

¿Cuáles son los contenidos de la comunicación? Una vez establecida la comunicación, los contenidos de las conversaciones se focalizan prioritariamente en aspectos laborales, tanto vinculados a la docencia como a la investigación (ligeramente a favor de esta última: docencia  $m = 5,52$  vs. investigación  $m = 5,70$ ), en detrimento de las conversaciones de tipo personal.

Estos diálogos difieren en función del ámbito de desarrollo laboral, especialmente en docencia o investigación. Así pues, sobre docencia, las temáticas de conversación se centran en cómo organizar las asignaturas, en compartir estrategias docentes para alcanzar las competencias y desarrollar los contenidos o, de forma recurrente, en conocer algunos trucos y técnicas para solucionar situaciones potencialmente disruptivas en la dinámica de aula. Este es un tema muy valorado por la generación Z respecto a sus

colegas de mayor edad, especialmente cuando se enfrentan por primera vez a la impartición de una asignatura. Por otro lado, *boomers* y generación Y valoran que los más jóvenes les informen sobre metodologías innovadoras y recursos tecnológicos que puedan emplear en el aula para conectar con las nuevas generaciones.

Los contenidos que se abordan en las conversaciones respecto a la investigación están también focalizados en cuestiones diferentes según la edad. Por un lado, los más jóvenes requieren conversar con las generaciones mayores cuando se encuentran en situación de consolidación profesional (por ejemplo, acreditaciones o acceso a puestos académicos) o en lo que se refiere al diseño y desarrollo de proyectos de investigación y, posteriormente, a su liderazgo. En dirección opuesta, los grupos de mayor edad gustan de conocer de los más jóvenes los últimos avances tecnológicos y de investigación de los campos disciplinares de referencia, lo cual confirma los hallazgos de Gerpott *et al.* (2017).

### 3.3. La gestión

En cuanto al ámbito de la gestión, aunque es un foco de menos interés, la transferencia de información suele fluir predominantemente de las generaciones más experimentadas a las más jóvenes. Este intercambio de información tiende a producirse, por ejemplo, durante los períodos de cambio de cargos académicos, procedimientos oficiales de acreditación, cambios de planes de estudio, etc. A su vez, las generaciones emergentes valoran la orientación proporcionada por sus pares más expertos en lo que concierne a la estructura organizativa y los procedimientos internos de la universidad. Esta información abarca aspectos tanto formales como informales, contribuyendo así a una comprensión más completa del funcionamiento de la institución y a una mejora en su experiencia en el ámbito académico.

Los datos parece que confirman la tesis de Burmeister, Fasbender y Deller (2018): más allá de entender a los experimentados como *knowledge senders* y a los más noveles como *knowledge recipients* (Deal, Altman y Rogelberg, 2010), existe una comunicación bidireccional que se especializa en contenido y aporta valor a ambos lados. Así lo manifiestan varios de los testimonios al afirmar:

Yo creo que la forma fácil es potenciar que, al menos en la docencia, haya este montón de tandems de generaciones claramente diferentes.

A pesar de la virtud que identifican los docentes e investigadores a esta comunicación bidireccional, también detectan ciertas dificultades desde el punto de vista práctico. Disponer de tiempos y espacios para compartir no es siempre fácil si la universidad no los promueve:

Incluso yo, por ejemplo, soy coordinador de alguna asignatura y realmente el tiempo que tenemos para sentarnos y explicar cómo estamos afrontando la docencia y la relación pedagógica con grupos de estudiantes en el curso es mínimo, por no decir inexistente.

Parece ser que la voluntad de docentes e investigadores es la que actúa como motor para que ese intercambio suceda:

Entonces, en la unidad en la que yo me muevo sí que hay un esfuerzo por llegar a aprender y por llegar a plantearse de manera colectiva la docencia en la universidad.

Los espacios y modalidades de comunicación entre generaciones han cambiado en los últimos años, y la pandemia de covid-19 ha sido, en parte, uno de los motivos. Los espacios físicos como los departamentos, las aulas, los pasillos o la cantina han sido lugares habituales de comunicación entre generaciones dentro de la institución universitaria. En los últimos tres años, estos espacios han visto mermada su preeminencia a favor del espacio virtual que, aunque inicialmente por necesidad, ahora se ha convertido en un canal de comunicación que especialmente los más jóvenes valoran como espacio y momento alternativos para generar aprendizaje. De hecho:

Puede tener lugar por muchos medios ahora, no solo coincidiendo en el espacio físico, creo que está bien verse de vez en cuando, pero con algunas de las personas con las que más colaboro activamente en la docencia, vernos, lo que es vernos, nos vemos poco, sin embargo, dialogamos mucho y de manera muy extensa, o sea que [la presencialidad] no me parece algo imprescindible.

En todo caso, distintos equipos directivos entrevistados mencionan la importancia de la presencia para fortalecer el aprendizaje intergeneracional y reclaman presencia física en el departamento, porque «el contacto es la base, el contacto social es la base del intercambio».

Por último, y no por ello menos importante, la estructura organizativa también es un factor que se ha considerado en nuestro estudio. Como ya argumentaba Szulanski (1996), la bidireccionalidad de la transferencia de conocimiento entre generaciones es factible y se manifiesta en el entorno organizacional cuando existe un compromiso de las partes. En palabras de uno de los entrevistados:

Yo creo que al final es la disposición para reflexionar sobre la práctica docente la que permite que haya este intercambio. Si no hay esa disposición, si se trata con una relación jerarquizada muy fuerte y que es algo que abunda bastante en la universidad, pues poco hay que hacer, luego esa disposición puede tomar diversas formas y diversos espacios.

No obstante, a esta voluntad y esfuerzo de los miembros involucrados hay que sumar las facilidades que otorga la propia institución que, mediante sus estructuras formales, tiempos, espacios etc., puede fomentar o dificultar el aprendizaje intergeneracional.

La presencia de esta estructura universitaria no pasa desapercibida a docentes e investigadores, y en términos generales se concluye que hay un cierto nivel de centralización y formalización en las universidades. De hecho, los encuestados perciben que existe un número considerable de normas (5,45 sobre 7 de media) en su organización. Estas normativas son respetadas, y la gran mayoría de los docentes realiza sus labores diarias dentro del marco de estas regulaciones. Así pues, la percepción general acerca del nivel de formalización en el ámbito universitario oscila entre moderado y elevado, si bien los docentes sienten que el grado de control por parte de instancias superiores sobre sus tareas cotidianas no es excesivamente alto.

A pesar de la existencia de múltiples procedimientos, normas y estructuras que permiten y posibilitan la participación del colectivo docente, este no parece involucrarse en ellas de forma re-

corriente. De hecho, la implicación de docentes e investigadores en las instancias universitarias responsables de la formulación de nuevas políticas o programas es solo una práctica moderada (4,41 sobre 7).

**Tabla 3.5.** Análisis descriptivo de la estructura organizativa existente en las universidades españolas

Estructura organizativa	N	Media	Desv. típ.
En esta universidad hay pocas cosas que se puedan hacer sin la aprobación de un responsable.	1604	4,65	1,671
En mi puesto de trabajo cualquier decisión que tome debe tener la aprobación de mi responsable inmediato.	1604	3,75	1,822
En esta universidad rara vez participo en las decisiones sobre la adopción de nuevas políticas o programas.	1604	4,41	1,885
En mi universidad todas las unidades organizativas tienen una normativa, pautas de tareas y procedimientos operativos bien establecidos.	1604	4,55	1,604
En mi universidad hay muchas normativas.	1604	5,45	1,432
En mi universidad se controla al personal para que cumpla con la normativa existente.	1604	4,04	1,622
Realizo siempre mis tareas de acuerdo con las normas de la organización.	1604	5,47	1,361

Respecto a las estructuras y procedimientos específicos para favorecer el aprendizaje intergeneracional, las respuestas han sido más bien unánimes: las universidades participantes no contemplan sistemas explícitos o conocidos que contribuyan a favorecer el intercambio entre generaciones. Esto se ha identificado como una necesidad relevante por las diferentes edades entrevistadas, dada la situación actual de jubilaciones, rotaciones, temporalidades, etc., y se desea, en general, contar con procedimientos y estrategias más sólidos y estructurados conducentes a un intercambio de conocimiento entre generaciones. Es decir, el aprendizaje intergeneracional se genera tanto en las estructuras formales (participación en comisiones, consejos de departamento y de estudios, jornadas y cursos de docencia e investigación, etc.) como las informales o las de menor rango (participación en grupos de investigación y equipos docentes, desarrollo de pro-



yectos, preparación de asignaturas, etc.), pero no se perciben como estructuras específicas con ese fin. De hecho, cursos y talleres (estructuras o estrategias que se podrían considerar clásicas del aprendizaje intergeneracional) no son percibidos como útiles para ese fin, especialmente por parte de los más jóvenes.

Transversalmente a las distintas edades, las conversaciones informales se identifican como una de las herramientas más utilizadas para aprender de los colegas de otras generaciones. En este sentido, se confirma:

A veces es una cuestión de pasillos o de despacho, un lugar de mucho intercambio, ¿no? Yo me acuerdo de que, con Fernando, a veces nos planteábamos la clase siguiente al salir de clase; entonces era un momento para reflexionar. Y a veces ni siquiera llegábamos al despacho, ya lo íbamos planteando al salir del aula.

Ante esta situación, se identifica como imprescindible la articulación de estructuras y estrategias que explícitamente recojan los conocimientos críticos (tanto en investigación como en docencia y gestión) que, de otra forma, se están perdiendo a marchas forzadas.

Como puede observarse a partir de los datos de la investigación, clima, cultura, comunicación y estructura son cuatro factores que inciden directamente en las relaciones intergeneracionales, y coadyuvan como facilitadores u obstáculos del aprendizaje entre grupos etarios distintos.



# Las relaciones intergeneracionales en las funciones académicas

INMACULADA AZNAR DÍAZ  
MARÍA PILAR CÁCERES RECHE  
JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES  
Universidad de Granada

MARÍA AMPARO CALATAYUD SALOM  
Universitat de València

XAVIER MARIA TRIADÓ IVERN  
Universitat de Barcelona

La educación superior, como uno de los pilares fundamentales de la sociedad, se caracteriza por ser un ámbito donde convergen personas de diferentes edades, procedencias y trayectorias de vida (Cheng *et al.*, 2021). En él convergen un conjunto único de vivencias, creencias y enfoques que dan lugar a una dinámica en constante evolución en la que las relaciones intergeneracionales ejercen un rol preponderante en el desempeño de la función docente, investigadora y de gestión (Fiel, 2020).

En este capítulo se realiza un análisis pormenorizado de cada una de estas dimensiones basándonos en el aprendizaje intergeneracional. Asimismo, se reflexiona sobre una serie de interrogantes, retos, desafíos y líneas de intervención para la mejora de la interacción y dinámicas intergeneracionales como una de las principales claves para el fortalecimiento institucional y la transferencia de conocimiento.

## 4.1. La docencia

En el seno de las instituciones académicas se teje una compleja red de interacciones intergeneracionales que va más allá de la

simple transmisión de conocimientos. Estas interacciones representan un crisol de perspectivas, valores y experiencias que enriquecen tanto la experiencia de aprendizaje como el entorno académico en su conjunto (Leedahl *et al.*, 2018).

Así pues, en la actualidad, se encuentran distintas generaciones de profesores y profesoras según su edad. De acuerdo con los datos recopilados a través de PRUNAI, durante el periodo académico 2021-2022, destaca un total de 129 904 docentes, con una edad promedio de 49,4 años, aunque este aumentaba a 55,6 años si solo se consideraba el personal docente permanente, según datos del Ministerio de Universidades (2022). Estos números ponen de manifiesto un marcado proceso de envejecimiento en las plantillas docentes, el cual puede explicarse, además, por la restricción en el gasto público durante varios años debido a diversas crisis económicas (Rodríguez *et al.*, 2023, p. 3):

**Tabla 4.6.** Estadística del PDI en las universidades españolas (curso 2020-2021)

	TOTAL	Menos de 30 años	De 30 a 39 años	De 40 a 49 años	De 50 a 59 años	De 60 a 64 años	65 años y más
PDI	108.796	2.234	15.045	32.122	38.822	13.609	6.964

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El objetivo principal de esta primera parte del capítulo es destacar la importancia de las relaciones intergeneracionales en las funciones académicas, especialmente en el contexto de la docencia universitaria; abordar cómo estas relaciones enriquecen la experiencia educativa y contribuyen al desarrollo personal y profesional tanto del estudiantado como del profesorado.

#### 4.1.1. Contextualización de las relaciones intergeneracionales en las funciones académicas

El término *relaciones intergeneracionales en las funciones académicas* se refiere a las interacciones y conexiones que se establecen entre personas de diferentes generaciones en el contexto de las actividades y roles relacionados con la educación y la academia. Estas relaciones involucran a personas de distintas edades que

trabajan juntas o interactúan en roles académicos, como personal docente, estudiantado, investigadores e investigadoras y personal administrativo, entre otras (Woodman, 2022).

Las relaciones intergeneracionales en las funciones académicas docentes, investigadoras y de gestión pueden manifestarse de diversas formas, como la colaboración entre docentes de diferentes generaciones en proyectos de investigación o el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesorado de diferentes edades (Azorín *et al.*, 2022). A su vez pueden tener un impacto significativo en la dinámica de una institución académica y en la calidad de la educación que se ofrece, así como enriquecer la experiencia de aprendizaje, promover la diversidad de perspectivas y fomentar el desarrollo personal y profesional de todas las partes involucradas (Moreno *et al.*, 2022).

#### 4.1.2. La importancia de las relaciones intergeneracionales en la docencia

La docencia universitaria se beneficia notablemente de la amalgama entre la experiencia consolidada de docentes veteranos y la vitalidad innovadora de sus colegas más jóvenes. Los docentes de diversas generaciones aportan una variedad de perspectivas, metodologías y enfoques en las aulas, lo que enriquece sustancialmente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta misma línea cabe mencionar, de acuerdo con los resultados derivados de PRUNAI, la presencia de un clima intergeneracional gratificante en las universidades españolas, donde interactúa profesorado de edades diferentes dentro del ámbito de la docencia. La calidad y experiencia de dichas relaciones aportan grandes beneficios al profesorado novel. De tal modo, el ejercicio de la mentoría por parte del profesorado de edades más avanzadas supone un referente fundamental para el profesorado en formación (FPU o contratos) que se inicia dentro del ámbito de la docencia universitaria, tal y como lo evidencian los datos aportados recogidos sobre la calidad de la docencia ( $m = 6,06$ ;  $sdn = 1,38$ ) y la experiencia docente ( $m = 5,55$ ;  $sd = 1,46$ ), así como otros ítems que resultan con una media superior a 6, vinculados con la comunicación eficaz e interacción con los compañeros de otra generación (Rodríguez *et al.*, 2023).

Estos resultados coinciden a su vez con un gran número de aportes recogidos desde la literatura científica, donde se destaca que los docentes con una trayectoria más amplia pueden desempeñar un rol fundamental como mentores para el profesorado más joven al proporcionar orientación, compartir su experiencia y contribuir al crecimiento en sus roles docentes (Jin *et al.*, 2021).

Del mismo modo, el ámbito académico está en constante transformación, con avances tecnológicos, modificaciones en las metodologías pedagógicas y desafíos socioculturales en constante evolución. La interacción entre docentes de diferentes edades facilita la adaptación a estos cambios, dado que las generaciones más jóvenes pueden aportar conocimientos sobre las últimas tendencias, mientras que las generaciones más experimentadas aportan estabilidad y sabiduría acumulada. Focalizando la atención en las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), las generaciones más jóvenes de docentes suelen estar al tanto de las últimas tendencias tecnológicas y son hábiles en su integración en la enseñanza (Leek y Rojek, 2021). Su conocimiento y experiencia en el uso de herramientas digitales, plataformas de aprendizaje en línea y recursos interactivos son invaluable para enriquecer la experiencia educativa. Este profesorado puede introducir métodos pedagógicos innovadores que complementan y aprovechan plenamente el potencial de las TIC, mejorando así la participación de los estudiantes y la eficacia del aprendizaje (Azorín *et al.*, 2022).

Igualmente, la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo en el que se valora la multiplicidad de ideas y experiencias, la variedad de enfoques y experiencias que los profesores de diferentes generaciones aportan brinda la oportunidad de explorar un tema desde múltiples ángulos (Cesnales *et al.*, 2022).

También, la colaboración entre docentes puede dar lugar a proyectos de investigación más completos y equilibrados. De esta forma, los más jóvenes pueden beneficiarse de la experiencia de los más veteranos y adquirir conocimientos y habilidades que les serán de utilidad a lo largo de sus carreras. Esto contribuye a la formación de la próxima generación de profesionales de la educación. El profesorado experimentado actúa como modelo para los más jóvenes (Podolsky *et al.*, 2019). Los valores, la ética profesional y la dedicación que muestran pueden inspirar y guiar

al personal docente novato en su propia práctica educativa. Además, al observar a otras personas más experimentadas, los docentes jóvenes aprenden a manejar efectivamente situaciones difíciles o desafiantes en el entorno educativo.

#### 4.1.3. ¿Cuáles son los desafíos en las relaciones intergeneracionales en la docencia?

Los desafíos en las relaciones intergeneracionales en la docencia varían según el contexto y las dinámicas específicas de una institución educativa. Uno de los desafíos más comunes en el ámbito académico es que los docentes de diferentes generaciones tengan enfoques pedagógicos y estilos de enseñanza distintos. Las generaciones más jóvenes pueden estar más familiarizadas con tecnologías y métodos de enseñanza modernos, mientras que las generaciones mayores pueden preferir enfoques más tradicionales (Purkarthofer, 2020). Estas diferencias generan tensiones en la colaboración y la planificación de cursos.

Al hilo de lo anterior, la brecha generacional en el uso de la tecnología constituye un desafío. Los docentes más jóvenes suelen estar más familiarizados con herramientas digitales y recursos en línea, mientras que los docentes mayores a menudo se sienten menos cómodos con estas tecnologías (Azevedo y Ponte, 2020).

## 4.2. La investigación

Las relaciones intergeneracionales en la universidad española tienen un impacto significativo en la investigación. En España, al igual que en muchos otros países, la colaboración y la comunicación entre diferentes generaciones de investigadores/as desempeñan un papel esencial en el enriquecimiento del entorno académico, en la promoción de la innovación y en el avance de la investigación.

La universidad española presenta fundamentalmente tres funciones: la investigación, la docencia y la transferencia de conocimiento; siendo la función de investigación la más visible y reconocida en mejoras laborales y de incentivo (sexenios de investigación). En general, estas tres funciones se han visto muy afectadas por el cambio de modelo que en los últimos años han

experimentado las instituciones de educación superior en España, que han transitado desde un modelo burocrático y académico hacia otro decididamente abierto al mercado (Carvalho y Videira, 2019). Un modelo de mercado que se distingue por la mayor apertura a las demandas de la sociedad, la orientación de la gestión a la eficiencia, una identidad institucional favorecedora de la diferenciación entre universidades (Pinheiro y Stensaker, 2014), la mayor interlocución de la universidad con el mercado laboral y el sistema económico (Gornitzka, Maassen y De Boer, 2017), y, especialmente, la intensificación de la función investigadora entre el personal académico (Castro, Rodríguez, Muñoz, y Calatayud, 2023).

A pesar de los avances en el análisis de las relaciones intergeneracionales en diferentes organizaciones, escasos estudios han profundizado en el ámbito de la investigación en la universidad española. Por eso nos preguntamos: ¿cómo son las relaciones intergeneracionales en la investigación universitaria española y cuáles podrían ser las propuestas para incentivarlas?

#### 4.2.1. Relaciones intergeneracionales entre los investigadores españoles. Tejiendo una red de conocimiento y experiencia

Los académicos vienen desarrollando la función investigadora especialmente en grupos de trabajo, lo que sugiere que en estos equipos se producen contactos entre el personal de diferentes edades y, por tanto, de diferentes generaciones. En una sociedad que parece caracterizarse por el distanciamiento generacional, es esencial encontrar nuevas formas de cooperación y solidaridad entre las generaciones, porque cada generación satisface demandas y necesidades de otras generaciones, y aporta y recibe algo de las demás (Albuerne y Juanco, 2022).

Un importante número de contribuciones recientes, como las de Çelik y Polat (2022), coinciden en señalar que es muy positivo potenciar un buen clima intergeneracional en las universidades, ya que el hecho de compartir experiencias entre investigadores de varias generaciones facilita la comprensión y el entendimiento entre ellos. Además, permite aumentar la sensibilidad y la colaboración en la actividad profesional y la mejora en el enriquecimiento cultural y humano entre generaciones mediante el



intercambio de información y la transferencia de conocimiento (Castro *et al.*, 2023).

#### 4.2.2. Metodología y muestra participante

El instrumento aplicado fue el cuestionario *The Workplace Intergenerational Climate Scale* (WICS), que permite medir las actitudes y las percepciones de los miembros de una organización sobre otros colegas de edades diferentes en su lugar de trabajo (King y Bryant, 2017). Originalmente, el cuestionario está compuesto por 20 ítems agrupados en cinco subescalas: carencia de estereotipos generacionales, afecto intergeneracional positivo, contacto intergeneracional (IC), inclusión generacional en el lugar de trabajo y retención generacional en el lugar de trabajo. En la versión aplicada del cuestionario en nuestro estudio, todos los ítems fueron construidos según una escala Likert de 7 puntos (de acuerdo/desacuerdo), a excepción de la subescala IC, en la que la escala fue de frecuencia.

El trabajo de campo llevado a cabo entre los meses de febrero y julio de 2021 ha consistido en la aplicación de un cuestionario en línea autoadministrado a una muestra de 2003 profesores universitarios españoles que desempeñan la actividad investigadora (1049 hombres y 931 mujeres), aceptando un margen de error máximo del 2 %, con un nivel de confianza del 95 % ( $p = q = 0.50$  y  $k = 2$ ).

#### 4.2.3. Resultados

La información proporcionada por los investigadores/as que han participado en este estudio nos indican que, en general, no existen estereotipos generacionales en los equipos de investigación, a pesar de que se perciben formas diferentes de trabajar en función de la edad ( $m = 3,84$ ). Habitualmente, los investigadores se sienten cómodos trabajando e interactuando con colegas de otras generaciones, con medias que oscilan entre  $m = 6,31$  ( $sd = 1,22$ ) y  $m = 5,57$  ( $sd = 1,73$ ). Estos datos son coherentes con las altas valoraciones obtenidas en relación con el grado de inclusión intergeneracional ( $m = 6,16$ ,  $sd = 1,35$  a  $m = 5,23$ ,  $sd = 1,91$ ). En cuanto a la retención intergeneracional, aunque las valoraciones vuelven a ser elevadas y ninguna de las genera-

ciones se siente presionada por las otras para renunciar a sus responsabilidades ( $m = 6,54$ ,  $sd = 1,26$  y  $m = 6,39$ ,  $sd = 1,46$ ), hay una cierta percepción acerca de que los investigadores más jóvenes y competentes tienden a ser ignorados en los procesos de promoción. Si nos fijamos en la frecuencia de contactos intergeneracionales, podemos observar que aquellas interacciones que van más allá de las cuestiones puramente laborales reciben unas puntuaciones más bajas: conversaciones sobre temas no laborales ( $m = 4,55$ ,  $sd = 1,83$ ), conversaciones sobre las vidas personales ( $m = 3,89$ ,  $sd = 1,86$ ) y comidas con colegas de otras generaciones ( $m = 3,38$ ,  $sd = 2,09$ ).

Sobre las diferencias entre generaciones, la generación Y, o *millennials*, acusa mayores estereotipos generacionales. La mayoría del profesorado universitario se siente cómodo con los colegas de otras generaciones, interactuando con ellos, considerando que son profesionales de interés y mostrándose en desacuerdo con que se trabaja mejor con profesionales de la misma edad. Sobre esto último, la generación Y manifiesta un afecto ligeramente inferior con respecto a las demás generaciones. Algo parecido sucede en cuanto a la inclusividad generacional en el lugar de trabajo y al contacto intergeneracional, donde las diferencias intergeneracionales son leves, aunque la generación Y se sigue expresando con una valoración menor. El comportamiento del profesorado universitario es similar con independencia del ámbito de conocimiento al que se pertenece. Solamente hay algunas diferencias en la inclusión y en el contacto intergeneracionales. La variable de género es la única que no muestra diferencias significativas de acuerdo con las categorías especificadas y en relación con el clima intergeneracional.

### 4.3. El reto de la gestión universitaria

La gestión en la universidad tiene un componente singular, y a la vez muy interesante, por gestionar personas. No sin motivo, Geoff Garrett y Graeme Davies, en su libro *Herding cats* (2011), apuntan la visión de que la gestión de los académicos es como «pastorear gatos»: difícil y, en última instancia, casi imposible. Gestionar talento nunca es una tarea sencilla. Cuando estas personas, a las que se pretende coordinar, son profesoras y profesos-

res universitarios, el reto se convierte en complejo y dinámico a la vez. Se hace apasionante. La capacidad intelectual, el juicio crítico, el enriquecimiento y conocimientos innovadores, la discusión científica, la dedicación a las tareas, la visión desde múltiples áreas de conocimiento de personas altamente cualificadas deben garantizar este reto, enriquecido ahora por el relevo generacional y el intercambio de experiencias.

#### 4.3.1. La gestión de la universidad importa

La experiencia en la dirección de organizaciones muestra que la buena gestión aumenta la productividad en las universidades, tanto en el sector privado como en el público. No es universal la creencia de que el profesorado deba dedicar parte de su tiempo a la gestión. Sin embargo, McCormack, Propper y Smith (2014) concluyen que una buena gestión en las universidades las potencia, señalando como catalizador el uso adecuado de incentivos. Afirman que contrasta con la opinión comúnmente aceptada de que estas personas (el profesorado) son insensibles a una buena (o mala) gestión. Una gestión farragosa frecuentemente, pues las universidades están sometidas a los procedimientos de contratación de derecho público. Todas las compras y las licitaciones están en el orden del día. Eso requiere un personal técnico preparado, que gestione las innumerables compras con múltiples fines, desde los reactivos para laboratorios hasta las bombillas leds para las salas de estudio. Pero esa no debe ser la tarea del personal docente e investigador. La gestión a la que nos queremos referir en este capítulo no se refiere a la gestión que realiza el personal de administración de la universidad –que sin duda es importante y muy necesaria–, sino a la gestión que realiza el profesorado universitario.

¿Quién debe gestionar la universidad? ¿Quién debe marcar las políticas docentes, el contenido actualizado de los programas académicos, las políticas de investigación y de transferencia? ¿Quién realiza su seguimiento? ¿Quién gestiona los recursos que convierten a una universidad en excelente? Por un lado, está la gestión que realiza el PAS (personal de administración y servicios, o en terminología de la nueva Ley de Ordenación Universitaria, «personal técnico, de gestión y de administración y servicios» (PTGAS). Por otro lado, está la gestión que realizan el per-

sonal docente e investigador (PDI) en los distintos niveles, desde un jefe de estudios hasta el rector o rectora.

### 4.3.2. Gestores en las universidades

Preparar a las nuevas generaciones para tener competencias en gestión y despertar el interés en los ámbitos de gestión de la universidad es el reto sobre el que queremos reflexionar aquí. Las universidades son organizaciones complejas, cambiantes, ligadas a la investigación, la docencia y la tecnología. La incorporación de generaciones jóvenes en gestión, así como el contacto con profesorado con experiencia son aspectos en los que se podría incidir para la renovación y dinamización de la universidad (Bargh, Scott y Smith, 1996). En el estudio ya presentado en el apartado anterior, que hace referencia a la investigación, se pone de manifiesto que solo 24 % del profesorado tiene un tramo o más de gestión. Es cierto que alcanzar el primer tramo es costoso, pero también refleja que la gestión no ocupa una prioridad para muchos profesores. Por otro lado, y sin que ello sea contradictorio, gran parte del profesorado cree que realiza gestión. Al ser preguntados responden afirmativamente, y es cierto que llevan a cabo actividades que implican una cierta gestión. Cerca de la mitad del profesorado (48,6 %) apunta haber realizado acciones en este ámbito. Hay una gestión del día a día, y una gestión más estratégica.

Se plantearon preguntas en cinco dimensiones: 1) sobre la ausencia de estereotipos generacionales, 2) sobre el afecto positivo intergeneracional, 3) acerca de la inclusividad generacional en el lugar de trabajo, 4) sobre el contacto intergeneracional, 5) sobre la retención intergeneracional en el lugar de trabajo.

En las dimensiones que hacen referencia a la dimensión 2: afecto positivo intergeneracional, la 3: inclusividad generacional en el lugar de trabajo, y la 4: contacto intergeneracional, se obtuvieron valoraciones en las respuestas que oscilan entre el 5,4 y 6,1. Hay dos excepciones, con valoraciones de 2,3 puntos al preguntar sobre si «las personas trabajan mejor cuando trabajan con otras personas de la misma edad» y si «con frecuencia come entre semana con colegas de otras generaciones (exceptuando los periodos con restricciones ocasionadas por la covid-19, que reafirman inversamente las preguntas con alta puntuación. Al mismo

tiempo señalan algunas ideas que apuntamos separadamente. Las preguntas que perfilan las dimensiones 1, sobre la ausencia de estereotipos generacionales, y 5, la retención intergeneracional en el lugar de trabajo, obtuvieron valoraciones en las respuestas que oscilan entre el 2,4 y 3,9. Hay dos excepciones, con valoraciones alrededor de los 5 puntos, al preguntar sobre la «frecuencia de conversaciones con colegas de otras generaciones» y la «frecuencia de conversaciones con colegas de otras generaciones relacionadas con temas que no sean de trabajo».

Es necesario el liderazgo de nuevas generaciones y su visión de la universidad del futuro. Junto a ello necesitamos la experiencia de quienes tienen experiencia de gestión. Ahí está el reto de la gestión en los centros de educación superior. Además, los nuevos retos en inteligencia artificial y la implantación de sistemas de ERP (*enterprise resource planning*) nos permitirán unos cambios importantes y necesarios.

En este sentido, el trabajo de referencia que hemos realizado destaca el bloque de ítems que representa el afecto positivo de las relaciones intergeneracionales. También presentan unas medias elevadas el conjunto de ítems que describen la inclusividad generacional en el lugar de trabajo. Entendemos que un campo interesante de trabajo futuro reside en la transmisión de experiencias y de conocimientos para basar la acción de nuevas generaciones y minimizar errores, aunque se quieran afrontar reformas y retos importantes. La interrelación en el ámbito profesional y sobre aspectos del área de conocimiento se muestra como correcta.

#### 4.4. Conclusiones y prospectiva

Las relaciones intergeneracionales desempeñan un papel crucial en la enriquecedora dinámica docente, investigadora y de gestión en el entramado universitario.

En primer lugar, en el ámbito docente, estas relaciones aportan una diversidad de perspectivas, experiencias y enfoques que enriquecen la experiencia de desarrollo personal y profesional del profesorado.

La colaboración entre docentes de diferentes generaciones permite la transferencia de conocimientos, la innovación peda-

gógica y la adaptación a las cambiantes tendencias tecnológicas y socioculturales. Los docentes más jóvenes aportan conocimientos sobre tecnología y métodos de enseñanza modernos, mientras que los docentes más experimentados ofrecen estabilidad y sabiduría acumulada.

La presencia de profesorado de diferentes edades enriquece la diversidad en el aula y promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo en el que se valoran múltiples perspectivas. Esto contribuye a una comprensión más completa y matizada de los temas tratados.

Los docentes más jóvenes pueden beneficiarse de la experiencia de sus colegas más veteranos, adquiriendo conocimientos y habilidades que les serán útiles en sus carreras. Además, los docentes experimentados sirven como modelos y pueden inspirar y guiar a los educadores novatos. Sin embargo, también existen desafíos en las relaciones intergeneracionales en la docencia, como diferencias en enfoques pedagógicos, resistencia al cambio tecnológico y posibles prejuicios basados en la edad. Estos desafíos requieren una gestión consciente y un enfoque en el diálogo abierto, el respeto mutuo y la colaboración para superarlos.

En segundo lugar, atendiendo a la función investigadora, se va constatando cada vez más la necesidad de articular relaciones intergeneracionales entre el profesorado universitario de las distintas generaciones tanto para la generación de conocimiento como para su transferencia. El estudio llevado a cabo ha arrojado luz sobre la percepción que tiene el profesorado universitario del clima intergeneracional; al mismo tiempo, ha posibilitado la emisión de algunas propuestas para promoverlo desde este ámbito.

A continuación, se señalan algunas como ejemplo:

- Investigación colaborativa entre profesorado de diferentes generaciones. Esto incluye los proyectos conjuntos, la formación de grupos de trabajo intergeneracionales o la participación en redes de investigación que involucran a profesorado de diferentes edades.
- Reconocimiento, transferencia y valoración del conocimiento intergeneracional donde se destaquen las contribuciones del profesorado mayor y se fomente el aprendizaje mutuo entre generaciones. Por lo que es conveniente establecer programas formales de mentoría.

- Desarrollo de comunidades de práctica intergeneracionales. Se trata de promover el aprendizaje mutuo, fomentar la construcción colectiva del conocimiento y su transferencia. Por tanto, es conveniente asignar equipos de trabajo que incluyan investigadores de diferentes edades y niveles de experiencia, lo que permitirá la combinación de perspectivas y diversas habilidades.
- Apoyo institucional y recursos para el aprendizaje intergeneracional. Las universidades han de establecer políticas y ofrecer recursos específicos para promover el aprendizaje intergeneracional entre el profesorado. Esto incluye la reserva de tiempos y espacios para llevar a cabo actividades de colaboración, así como la implementación de programas de desarrollo profesional intergeneracionales.
- Divulgación de buenas prácticas. Establecer canales de comunicación y divulgación que permitan al profesorado compartir sus experiencias y buenas prácticas relacionadas con el aprendizaje intergeneracional. En esta dirección está la creación de plataformas en línea, boletines informativos o eventos de divulgación donde el profesorado comparta sus logros, lecciones aprendidas y consejos para impulsar el aprendizaje intergeneracional.

Además, algunas de las propuestas de acción en el contexto universitario son: la necesidad de articular campañas de sensibilización y difusión intergeneracional, implementar talleres para el encuentro intergeneracional, o generar espacios intergeneracionales para el intercambio y la colaboración en el marco de una universidad inclusiva y solidaria.

Poco a poco, tiene que ir calando el enfoque intergeneracional en la universidad española, configurándose como una institución para todas las generaciones que conviven en ella. En este rumbo debe aprovecharse el potencial humano existente y compartirse la transferencia del conocimiento en aras de mejorar el ámbito de la investigación, estimular unas óptimas relaciones entre las diversas generaciones y favorecer el desarrollo profesional de quienes investigan, así como el desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior. Sin lugar a dudas, el clima intergeneracional es una prioridad en la agenda universitaria. Tiene un impacto significativo en la calidad de la investiga-

ción, la transferencia de conocimiento y la formación de la próxima generación de investigadores/as. Un reto de futuro para la universidad española.

Por último, respecto a la gestión, la encuesta realizada al profesorado de las universidades nos permite identificar cuatro aspectos en los que la colaboración intergeneracional en gestión puede descubrir estos retos importantes:

- Estandarizar procesos de toma de decisiones, de modo que sea más profesional y basada en evidencias.
- Fomentar la discusión objetiva de retos, de manera que la gestión sea más participativa e interdisciplinar.
- Compartir los motivos que fundamentan distintos puntos de vista con grupos de trabajo en los que se incorporen las visiones multigeneracionales e interdisciplinarias.
- Provocar momentos de encuentro para el análisis de evidencias. Este punto es muy relevante, a nuestro entender. Provocar momentos de encuentro y momentos de intercambio de puntos de vista es un elemento clave que sin intención se realiza en pocas ocasiones y de manera irregular.

Algunos de los retos que los gestores deberán afrontar en los próximos años vienen de la mano de la inteligencia artificial (Elliott, 2021). Acciones de «cocreación» en servicio, tanto en bibliotecas como en muchos procesos de aprendizaje, serán elementos importantes del cambio. Redimensionar los niveles intermedios en las organizaciones, los espacios, la manera de aprender deben ser elementos de debate entre gestores, como el trabajo desde la distancia y la digitalización en los aprendizajes, entre otros.

Introducir al profesorado joven en gestión ya ha dado buenos resultados (Pages *et al.*, 2022). La experiencia muestra que los futuros gestores se forman en los primeros años en la universidad, en contacto con mentores experimentados. Estos jóvenes líderes estarán en mejores condiciones para desarrollar sus habilidades y capacidades técnicas para «pastorear los gatos» en las universidades, que siempre habrá.



## El aprendizaje intergeneracional: caracterización, estrategias y situación en las universidades españolas

DAVID RODRÍGUEZ-GÓMEZ  
JOSÉ LUÍS MUÑOZ MORENO  
Universitat Autònoma de Barcelona

El aprendizaje intergeneracional ha constituido, desde siempre, un mecanismo informal para la transferencia de valores, competencias, conocimientos, habilidades y normas en el marco de los diferentes grupos sociales y, especialmente, en el ámbito familiar. Tradicionalmente, las personas ancianas no solo se han encargado –y eran reconocidas por ello– de compartir la cultura (ej., valores, tradiciones), sus conocimientos y experiencias a las nuevas generaciones, y de perpetuar la cultura, sino también de mantener un enlace con el pasado y con la historia (Newman y Hatton-Yeo, 2008).

En la actualidad, en sociedades complejas como la nuestra, con cambios evidentes en el concepto y la estructura familiar, el aprendizaje intergeneracional tiene lugar, cada vez más, fuera del ámbito familiar. No obstante, este aprendizaje intergeneracional sigue implicando, por definición, la interacción entre diversas generaciones.

El concepto de «generación» es complejo y va más allá del grupo de edad. Podemos delimitar y analizar las «generaciones» desde aproximaciones genealógicas, pedagógicas o sociohistóricas (Schmidt-Hertha, 2014). Originalmente, el concepto de generación proviene de la biología. En este sentido, las generaciones se vinculan más a una etapa vital que al año de nacimiento. Esta concepción se refiere a las diferentes generaciones (*i. e.*, abuelas/os, madres/padres e hijas/os) existentes en el marco familiar, que

quedan asociadas con un determinado rol que varía, tradicionalmente, en más de una ocasión durante la vida de una persona, pasando, a lo largo del tiempo, de nieta/o a abuela/o.

La evolución de esta concepción nos lleva a asociar las generaciones con el desarrollo de nuestra misma sociedad, como etapas o categorías de ese desarrollo. En línea con esta idea, Mannheim (1928) formula su conceptualización de las «generaciones» asociando las características, los eventos históricos y los cambios sociales drásticos (ej., Segunda Guerra Mundial o incorporación masiva de la tecnología móvil) a la edad y etapa vital de las personas. Las personas de cada generación han nacido y se han socializado en un medio definido por unas características concretas, y presentan unos rasgos distintivos comunes que las diferencian de las otras personas nacidas y socializadas en otros contextos diferentes (Bartomeus, 2016).

Así, podemos convenir que las personas que forman parte de una misma generación comparten unos determinados momentos históricos y sociales, y también cuentan con unas percepciones similares alrededor de las realidades que les han tocado vivir. Por tanto, insistimos en que el hecho de pertenecer a una generación no tiene que ver solamente con una mera cuestión de edad, sino que guarda relación con el conjunto de las vivencias, las experiencias, las culturas y las percepciones que se tienen y que marcan las diferencias generacionales. Las generaciones acostumbran a distinguirse por compartir ciertas subculturas e identidades.

Asimismo, la contribución hecha por el Observatorio Generación y Talento (2016) ha puesto de relieve cómo se autodefinen las principales generaciones tal y como sintetizamos aquí:

- Generación *baby boomer* (personas nacidas entre 1956 y 1970): experiencia, responsabilidad, constancia, lealtad, compromiso, apoyo, perseverancia, honestidad, esfuerzo, trabajo, innovación, lucha, adaptación, emprendimiento, trabajo por metas, analodigital, experiencia vital, valores y trabajo bien hecho.
- Generación X (personas nacidas entre 1971 y 1981): curiosidad, capacidad de aprendizaje, autodesarrollo, fuertes valores, autoexigencia, responsabilidad, trabajo en equipo, compromiso, padres/madres, generación «viejovent», referencia

para las futuras generaciones, dinamismo, creatividad, versatilidad y automotivación.

- Generación Y (personas nacidas entre 1982 y 1992): tenacidad, liberadoras del cambio, orientación al reto, mucha cualificación, sin miedo, dinamismo, inconformismo, cuesta profundizar, adaptabilidad, ambición, autoconfianza, global, interconexión, intensidad, responsabilidad, pasión, individualismo e impaciencia.
- Generación Z (personas nacidas entre 1993 y 2010): innovación, compromiso con su desarrollo, trabajo en equipo, iniciativa, disposición a todo para abrir paso, aventura, apertura, intolerancia, impaciencia, fuerza de voluntad, esfuerzo, autodidacta, dominio de la tecnología, exigencia y autoexigencia.

Frente a esta diversidad generacional, cabe considerar que la desigualdad entre las generaciones a menudo debilita las sociedades, pero también las organizaciones y a las mismas personas. Además, factores como la mejora de la esperanza de vida, el envejecimiento de la población, las variaciones en las estructuras sociales y la necesidad de impulsar la cohesión social y la convivencia han acrecentado la preocupación y el interés por iniciativas diversas y proyectos que impulsen las relaciones y el aprendizaje intergeneracional. Al respecto, la Conferencia Internacional sobre Programas Intergeneracionales definía, ya en 1999, los programas intergeneracionales como mecanismos sociales que crean un intercambio intencionado y continuo de recursos y aprendizajes entre las generaciones mayores y jóvenes, produciendo beneficios individuales y sociales.

La importancia e interés sobre el aprendizaje intergeneracional no es de ahora y ya vino poniéndose en evidencia años atrás, cuando la Asamblea Mundial sobre Envejecimiento de las Naciones Unidas expresara la conveniencia de dar soporte a la solidaridad intergeneracional mediante actuaciones proclives al intercambio entre los diferentes grupos de edad (ONU, 2002). Y, aunque si bien las relaciones intergeneracionales reducen las discriminaciones y las exclusiones producidas por razones de edad (Burnes *et al.*, 2019), el aprendizaje intergeneracional trae consigo toda una serie de beneficios que invitan a su impulso y estímulo. En tal sentido, el aprendizaje intergeneracional puede apoyar la creación de relaciones entre las generaciones, enrique-

cer las redes sociales, influir positivamente en la calidad de vida de las personas, favorecer el intercambio de experiencias culturales, preservar tradiciones y valores, etc. (Kolland, 2008; Putman, 2000; Coleman, 1994). Los efectos positivos del aprendizaje intergeneracional en la calidad de vida de las personas derivan particularmente del mantenimiento y el desarrollo de unas óptimas relaciones sociales (Boström, 2014).

Tal y como destacamos, el aprendizaje intergeneracional se produce entre personas de las distintas generaciones (Lyashenko y Frolova, 2014; Ropes, 2013), de tal manera que este se convierte en un puente entre generaciones, facilitando que unas generaciones aprendan de las otras desde la cooperación (Wermundsen, 2007). Esto mismo conecta con la solidaridad intergeneracional y, por supuesto, con el aprendizaje permanente, así como con la adquisición y el desarrollo de competencias clave para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir conjuntamente.

El aprendizaje intergeneracional, coincidiendo con Sáez (2002), incorpora procesos que se apoyan y legitiman enfatizando en la interacción y la cooperación entre dos o más generaciones, procurando compartir experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la búsqueda de una mayor autoestima y autorrealización. De alguna manera, el aprendizaje intergeneracional trata de romper con las distancias sociales y temporales que se traducen en unos distanciamientos físicos, sociales y emocionales que acrecientan las brechas entre generaciones.

En unas realidades donde parece evidente la existencia de distanciamiento generacional (Zaidi, Gasior y Manchin, 2012) es más preciso que nunca alentar el aprendizaje intergeneracional, así como la solidaridad y la cooperación entre las personas de las distintas generaciones (Gutiérrez y Hernández, 2013). Fundamentalmente, porque cada generación puede satisfacer las demandas, las necesidades, los intereses y las expectativas de las otras generaciones, así como aportar y recibir algo de las demás (Albuerne y Juanco, 2022).

El aprendizaje intergeneracional se da en una gran diversidad de contextos y modalidades en las que se produce la interacción entre personas de diversas edades y generaciones. Los escenarios de aprendizaje etiquetados como «intergeneracionales» difieren

en sus objetivos (ej., inclusión, retención del talento, enculturación, etc.) y se enfrentan a desafíos y problemáticas diversas (ej., motivación, interés, estructuras, valores, estereotipos, etc.). En cualquier caso, para Brown y Ohsako (2003) se produce aprendizaje intergeneracional, desde una visión amplia, cuando:

- Al menos dos generaciones no adyacentes aprenden juntas sobre la otra (temas de envejecimiento, experiencias, valores, aspiraciones, etc.).
- Dos generaciones diferentes aprenden juntas sobre el mundo, las personas o los acontecimientos históricos y relevantes para ellas.
- Dos grupos de edad diferentes comparten experiencias de aprendizaje y actividades de formación diseñadas para desarrollar conocimientos y habilidades académicas y preparar sus habilidades (como las relacionadas con la ecología o la paz).

Desde una visión amplia, Schmidt-Hertah (2014) diferencian tres tipologías de aprendizaje intergeneracional en función del tipo de interacción que se genera entre las personas implicadas:

- **Aprendiendo de otros.** Es típico de situaciones de aprendizaje formal o no formal en las que docentes o alumnado pertenecen a generaciones diferentes. No obstante, a menudo resulta complicado denominar este tipo de procesos como aprendizaje intergeneracional, ya que no es tan evidente que la pertenencia de los actores implicados a diferentes generaciones suponga un hecho distintivo. Es decir, si el proceso de aprendizaje no está guiado o determinado por las experiencias, conocimientos, valores o actitudes generacionales, no podría denominarse «intergeneracional».
- **Aprendiendo juntos.** En este caso, las personas implicadas afrontan juntas un proceso de aprendizaje en grupos de edad heterogéneos, utilizando las diferentes perspectivas generacionales sobre el objeto de aprendizaje. Este tipo de escenarios se caracterizan, además, por contener procesos de aprendizaje colaborativo en los que no existe ningún tipo de jerarquía y en los que todas las personas implicadas tienen las mismas oportunidades de aprender y de contribuir a aprender.

- **Aprendiendo unos de otros.** En esta última modalidad, las experiencias, conocimientos, habilidades, valores y patrones generacionales no solo se utilizan para aprender, como en el caso anterior, sino que, además son objeto de aprendizaje por parte de las otras generaciones. Esta tipología de aprendizaje intergeneracional es considerada la más «auténtica», ya que nos permite aprender y comprender en mayor profundidad las perspectivas de otras generaciones, a la vez que reflexionamos sobre las características y especificidades de nuestra propia generación.

Asimismo, el aprendizaje intergeneracional puede ser tanto no formal e intencionado, como no formal e incidental, informal y no intencionado, o, inclusive, informal pero intencionado. Por consiguiente, es un aprendizaje que está presente en cualquier contexto donde las personas que forman parte de las distintas generaciones se reúnen con el ánimo y la voluntad de compartir y aprender (Boström, 2003).

Newman y Hatton-Yeo (2008) sugieren que, en el caso de las propuestas más formalizadas de aprendizaje informal y, más allá de las posibles diferencias en los planteamientos, los valores o la infraestructura disponible, todos los programas de aprendizaje intergeneracional deben compartir tres elementos básicos:

- **Beneficios.** Las propuestas de aprendizaje intergeneracional deben generar beneficios para todas las personas implicadas y, si es el caso, sus organizaciones, a corto, medio o largo plazo. Más allá de contribuir a una mejor comprensión, aceptación, confianza y respeto mutuo entre las diversas generaciones, se espera que este tipo de propuestas mejoren la autoestima y la autoconfianza de todos los implicados.
- **Reciprocidad.** El aprendizaje intergeneracional debe ser, necesariamente, bidireccional, promover el intercambio mutuo de habilidades, valores y conocimientos entre generaciones.
- **Empoderamiento.** El aprendizaje informal promueve una reflexión crítica, el cuidado mutuo, la participación y el equilibrio entre los recursos disponibles. Desde la perspectiva de las teorías del capital social, el aprendizaje intergeneracional proporciona las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida,

generando sinergias, confianza, cohesión y solidaridad intergeneracional.

Además, el aprendizaje intergeneracional implica distintos intereses generacionales, puede emplearse para plantear la mejora del bienestar abordando retos y desafíos, y demanda la determinación por comunicarse recíprocamente para compartir nuevos significados, espacios y prácticas (Mannion, 2012). Para Brücknerová y Novotny (2017) se pueden distinguir hasta cuatro tipos de aprendizaje intergeneracional de acuerdo con las formas de interacción y la clase de contenidos que se pueden compartir. Son el aprendizaje intergeneracional adoptivo, el exploratorio, el transformador y el impulsado por la inspiración.

Aunque durante años, como hemos indicado al inicio del capítulo, la importancia del aprendizaje intergeneracional ha estado vinculado con los contextos familiares y socioeducativos (Kenner *et al.*, 2007; Rivero y Preciado, 2020), o incluso con propuestas de aprendizaje intergeneracional en espacios educativos formales, tanto en etapas obligatorias como postobligatorias, el desarrollo sociodemográfico de la población, junto con la evolución del mercado laboral nos lleva también a plantear la promoción de este tipo de aprendizajes en los contextos organizativos y laborales.

En los contextos formales, Tejada (2010) nos recuerda que la base psicopedagógica del aprendizaje intergeneracional es el constructivismo social y que, por lo tanto: 1) el centro de interés es la base para el desarrollo del currículo; 2) las estrategias metodológicas a plantear deben considerar la creación de equipos o tandems intergeneracionales; 3) el papel del formador, profesor o monitor se transforma, convirtiéndose en un facilitador del aprendizaje y pudiendo ser asumido por cualquiera de las partes; 4) una de las modalidades organizativas más adecuadas serían las comunidades de aprendizaje, ya sean presenciales o en línea.

Finalmente, Tejada (2010) insiste en que para que tenga éxito este tipo de aprendizajes intergeneracionales en contextos más o menos formalizados es importante contar con una buena formación de base o experiencia profesional consolidada.

En el ámbito organizacional, donde el aprendizaje intergeneracional se ha convertido en una de las máximas preocupaciones

institucionales (Kuyken, Ebrahimi y Saives, 2018), algunas de sus ventajas más destacadas enlazan con aprovechar las experiencias y las sabidurías existentes en las organizaciones, maximizar el potencial del conjunto de los profesionales, propulsar la organización que aprende y genera conocimiento, fomentar unos procesos de transición menos traumáticos, reducir los procesos de capacitación y preparación, tomar decisiones con mayor agilidad, acompañar en las socializaciones profesionales o mejorar los ambientes laborales, entre otras (Gairín, 2017).

En efecto, el aprendizaje intergeneracional constituye una magnífica oportunidad para valerse del potencial de los profesionales en las organizaciones, lo que tiene una repercusión provechosa tanto para el desarrollo profesional como para el desarrollo organizacional. La presencia y el recorrido del aprendizaje intergeneracional en las organizaciones van a demandar lógicamente compromiso profesional, pero también la amplitud de perspectivas, la comprensión y el entendimiento.

Las ganancias del aprendizaje intergeneracional para las organizaciones igualmente se vinculan con las siguientes (Villalba, 2023):

- La transmisión de valores, competencias y cultura institucional entre los profesionales, lo que redundará en el beneficio del colectivo.
- El incremento del respeto, el entendimiento y la solidaridad entre los distintos profesionales que pertenecen a la organización.
- Auspiciar el contacto entre los profesionales con diferencias de edad importantes, que suele ser complicado que se genere sin unas condiciones adecuadas.
- Ampliar la confianza y extender la comunicación que hay entre los profesionales de la organización, lo que posibilita unos mejores ambientes de intervención.

El reconocimiento equitativo de los saberes de las personas de cada generación influye efectivamente sobre la mejora del bienestar psicológico y social de estas (Comellas, 2017a). Pero el aprendizaje intergeneracional no solo mejora la armonía de las diversas generaciones en la transferencia de conocimientos (Hoff, 2007), sino que también ofrece oportunidades para ani-



mar el progreso profesional (Geeraerts, Tynjäläb y Heikkinen, 2018). Asimismo, con el aprendizaje intergeneracional se deben cambiar las relaciones sociales, modificar las percepciones que se tienen sobre las capacidades que poseen las distintas generaciones y lograr unos procesos y unos resultados más positivos (Ruiz, 2007).

## 5.1. Promover el aprendizaje intergeneracional en las organizaciones

Una vez acotado el término *aprendizaje intergeneracional*, así como sus beneficios y ventajas más sustanciales, resulta apropiado ahondar ahora sobre las distintas maneras de promoverlo en el ámbito organizacional. Al respecto, consideramos a continuación algunas estrategias para ello, aunque que no son las únicas, ni mucho menos, ya que existen múltiples formas de favorecer el aprendizaje entre los distintos grupos de edad que conviven en las realidades institucionales. Son variadas y pueden servir de referencia, pese a que siempre debieran tomar en cuenta los diferentes contextos organizacionales de aplicación.

**Tabla 5.1.** Estrategias para promover el aprendizaje intergeneracional

Estrategias vinculadas con el registro de aquello que se hace	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La identificación del talento</li> <li>• Los mapas de conocimiento</li> <li>• Los registros de procesos de conocimiento</li> <li>• Otras</li> </ul>
Estrategias vinculadas con el intercambio y la transferencia de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cursos, los seminarios y las conferencias</li> <li>• Los talleres de intercambio</li> <li>• El estudio de casos</li> <li>• Las narraciones biográficas</li> <li>• Los juegos de simulación</li> <li>• La identificación de puntos clave</li> <li>• Las lecciones aprendidas</li> <li>• Las entrevistas guiadas</li> <li>• Las audiencias</li> <li>• La biblioteca viviente</li> <li>• Las retrospectivas</li> <li>• La historia del conocimiento</li> <li>• La asistencia entre iguales</li> <li>• Otras</li> </ul>

---

Estrategias vinculadas con los productos

- Las listas de funcionalidades de objetos, herramientas, etc.
  - El inventario de tareas
  - Las guías de supervivencia en el puesto de trabajo
  - Los informes de entrega
  - Los manuales de transferencia de conocimientos
  - Los programas de procesos
  - La generación de activos de conocimiento (publicaciones, vídeos, etc.)
  - Otras
- 

Fuente: Gairín, 2017.

Algunas de las estrategias anteriores o varias de ellas, e incluso otras similares, bien podrían integrarse alrededor de programas de aprendizaje intergeneracional de las organizaciones. Estos programas formativos a buen seguro podrían contribuir, asimismo, a sensibilizar sobre la convivencia intergeneracional, reducir los prejuicios generacionales y fomentar el respeto y la comprensión entre las diferentes generaciones. Los programas intergeneracionales tienen el cometido de mostrar un beneficio y un valor para las generaciones y demostrar que mejoran su calidad de vida (Granville y Ellis, 1999). Sin embargo, su articulación en los contextos organizativos va a depender en gran medida de la necesidad que tengan los entornos institucionales de reducir la pérdida de conocimientos estimulando el mismo aprendizaje intergeneracional.

En cualquier caso, los programas de aprendizaje intergeneracional debieran incluir actuaciones planificadas y organizadas para impulsar contactos, intercambios y la cooperación entre generaciones. Tienen que proporcionar socialización, pero también oportunidades de interacción reforzando vínculos y eliminando estereotipos. De algún modo, han de contribuir al mayor acercamiento intergeneracional (Carney, 2020), lo que decididamente tiene que redundar en mejor convivencia y cohesión entre generaciones y al servicio del bien común (Orte y Vives, 2016).

## 5.2. El aprendizaje intergeneracional en la universidad española

El proyecto PRUNAI «Universidad y aprendizaje intergeneracional» (PID2019-107747RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (España), recopiló datos entre febrero y julio del año 2023 sobre las características y los condicionantes de los procesos de aprendizaje informal entre investigadores y profesorado universitario ( $n = 1604$ ) de las diez universidades públicas españolas mejor situadas en los ránquines internacionales (*i. e.*, QS World University Rankings, The World University Ranking y Academic Ranking of World Universities). Las dimensiones de análisis contempladas en el cuestionario aplicado fueron: la información individual y organizativa del personal universitario, y su tendencia a la innovación, la creatividad y el empoderamiento del personal docente e investigador (PDI); el afecto organizativo intergeneracional; la inclusión intergeneracional, la cultura de aprendizaje organizativo, la existencia de un liderazgo transformador en las universidades, el grado de centralización y formalización de la estructura organizativa, y, por supuesto, la tipología de aprendizaje intergeneracional.

**Tabla 5.2.** Características sociodemográficas del PDI ( $n = 1604$ )

Edad	M = 48,12 (dt = 11,69)
<b>Género</b>	
Masculino	49,6%
Femenino	47,9%
No binario	0,8%
Otros	0,2%
No deseo responder	1,4%
Experiencia laboral (años)	M = 16,77 (sd = 12,622)
<b>Ámbito de conocimiento</b>	
Arte y Humanidades	15,6%
Ciencias y Biociencias	22,3%
Ciencias de la Salud	19,9%
Ciencias Sociales y Jurídicas	30,3%
Ingeniería y Arquitectura	12,0%

Figura laboral	
Agregado/a	9,8%
Asociado/a	20,5%
Ayudante (no doctor/a)	0,6%
Ayudante doctor/a	7,5%
Catedrático/a de universidad	11,0%
Catedrático/a de escuela universitaria	0,5%
Catedrático/a contratado/a	1,2%
Colaborador/a	1,6%
Contratado/a doctor/a	8,0%
Emérito/a	0,9%
Investigador/a postdoctoral	4,3%
Investigador/a predoctoral (investigador/a en formación)	7,2%
Investigador/a Ramón y Cajal	1,2%
Lector/a	2,9%
Titular de universidad	22,0%
Titular de escuela universitaria	0,5%
Profesor/a visitante	0,2%

Tal y como podemos observar en la tabla anterior, el PDI participante tiene una edad media de unos 48 años, acumula casi 17 años de experiencia laboral y es, mayoritariamente, masculino (49,6%). En coherencia con los datos disponibles para el total de universidades españolas, el ámbito de conocimiento más numeroso es el de Ciencias Sociales y Jurídicas (30,3%). Igualmente, en coherencia con las estadísticas del Sistema Integrado de Información Universitaria, el colectivo con mayor representación en nuestras universidades es el que pertenece a la categoría de profesorado titular de universidad (22%), seguido por el profesorado asociado contratado a tiempo parcial (20,5%).

**Tabla 5.3.** El aprendizaje intergeneracional en las universidades españolas

Aprendizaje intergeneracional		Total	
		Media	Desv. típ.
Aprendo con colegas de la universidad...	Reflexionando sobre un evento que generó nuevas ideas.	5,13	1,50
	Observando deliberadamente a los colegas para seguir su ejemplo.	4,96	1,50
	Haciendo preguntas intencionadamente a otros colegas.	5,31	1,39
	Reflexionando sobre lo sucedido y contribuyendo a la comprensión mutua.	5,31	1,37
	Buscando efectivamente información sobre un tema.	5,74	1,24
	Asistiendo a cursos o talleres de formación.	4,98	1,74

Aprendo individualmente...	Preparándome para una tarea y encontrando respuestas a problemas diferentes a los que me enfrentaba.	5,99	1,06
	Explorando una nueva aplicación de forma independiente.	5,67	1,28
	Examinando mi desempeño personal y reflexionando sobre lo que hago.	5,84	1,18
	Asistiendo a cursos o talleres de formación.	5,12	1,76
Aprendo de personas externas a la universidad...	Observando deliberadamente reacciones de personas ajenas a la actividad universitaria como fuente de reflexión.	5,28	1,47
	Solicitando explícitamente a personas del entorno sugerencias que me ayuden en mi trabajo.	4,96	1,57
	Eligiendo deliberadamente realizar una tarea que involucra a personas ajenas a la universidad.	4,54	1,78
	Observando espontáneamente a colegas de otras universidades.	4,86	1,64
	Asistiendo a cursos o talleres de formación.	4,63	1,87
Aprendo de colegas de generaciones más jóvenes...	Viendo a un colega nuevo que acaba de iniciar su carrera universitaria.	4,69	1,68
	Hablando con un colega menos experimentado para generar nuevas ideas.	5,17	1,51
	A partir de ideas que surgen mientras reflexionamos sobre los resultados de nuestra docencia e investigación.	5,48	1,40
	Generando nuevas ideas al supervisar a colegas que tienen menos experiencia que yo.	5,05	1,62
	Conversando informalmente.	5,76	1,31
	Empezando a pensar diferente sobre un tema a partir de la aportación de colegas que acababa de acceder a nuestra universidad.	5,18	1,52
	Asistiendo a cursos o talleres de formación.	4,31	1,91
Aprendo junto a otros colegas...	Realizando una lluvia de ideas sobre cómo abordar un problema compartido.	4,89	1,68
	En reuniones con colegas con los que trabajo en un tema común.	5,48	1,45
	Mediante la discusión con colegas.	5,58	1,34
	Asistiendo a cursos o talleres de formación.	4,39	1,92
Aprendo de colegas de generaciones mayores...	Usando el conocimiento de colegas más experimentados.	5,74	1,32
	Preguntando a colegas más experimentados para que me ayuden a avanzar.	5,67	1,44
	Cuando tengo dudas y pido a un colega que me ayude a resolverlas.	5,64	1,42
	Asistiendo a cursos o talleres de formación.	4,32	1,96

La tabla 5.3 refleja las diferentes modalidades de aprendizaje a las que recurre el PDI universitario en su contexto laboral. El personal universitario compartía su opinión sobre las diferentes opciones planteadas en una escala Likert de acuerdo-desacuerdo de 7 puntos. Aunque se trata de una aproximación descriptiva superficial, podemos ver cómo la opción más utilizada es la del aprendizaje individual y, concretamente, cuando deben prepararse para una nueva tarea o buscar respuestas a nuevos desafíos ( $m = 5,99$ ,  $dt = 1,06$ ). En el extremo contrario, como en la actividad considerada menos útil para aprender, se sitúa la asistencia a cursos o talleres con medias que oscilan entre 5,12 ( $dt = 1,76$ ) y 4,31 ( $dt = 1,91$ ).

Si revisamos exclusivamente los datos disponibles sobre aprendizaje entre colegas de diferentes generaciones, podemos descubrir que la interacción y la reflexión conjunta en el marco de las tareas docentes y de investigación ( $m = 5,48$ ,  $dt = 1,40$ ), así como las conversaciones informales ( $m = 5,76$ ,  $dt = 1,31$ ) o el simple hecho de preguntar y solicitar ayuda a colegas más experimentados ( $m = 5,67$ ,  $dt = 1,44$ ) y aprovechar el conocimiento y la experiencia que han acumulado durante su carrera profesional ( $m = 5,74$ ,  $dt = 1,32$ ) son las estrategias y las actividades que más se utilizan para aprender en los contextos laborales universitarios.

### 5.3. A modo de conclusión

Durante años, el interés sobre el aprendizaje intergeneracional se ha abordado desde una perspectiva genealógica y sociológica en el marco de las familias y de los diversos grupos sociales. Aunque este tipo de aprendizaje intergeneracional es fundamental para la supervivencia de la sociedad y es necesario continuar investigándolo, lo cierto es que cada vez más el aprendizaje intergeneracional tiene lugar en los contextos laborales como parte esencial del desarrollo profesional de los trabajadores y de las trabajadoras.

El aprendizaje intergeneracional en los contextos laborales, entre ellos los universitarios, queda directamente asociado –aunque no exclusivamente– a modalidades de aprendizaje social e informal y procesos de gestión del conocimiento. Asimismo, el

aprendizaje intergeneracional en estos entornos laborales contribuye claramente a la retención del talento, evitando la pérdida de conocimientos esenciales para el funcionamiento organizativo, la creatividad, el bienestar laboral, el desarrollo organizativo y, finalmente, los procesos de innovación y transformación tan necesarios para la supervivencia y mejora de las organizaciones.

Con todo, es preciso continuar investigando las relaciones entre todos estos procesos (*i. e.*, aprendizaje intergeneracional, bienestar, creatividad e innovación), eliminando cualquier duda sobre los beneficios e impacto del aprendizaje intergeneracional, así como los condicionantes individuales (ej., actitudes, estereotipos, etc.) y organizativos (ej., estilos de liderazgo, cultura organizativa, estructura organizativa, etc.) que condicionan el óptimo desarrollo del aprendizaje intergeneracional en los contextos laborales y, especialmente, en los universitarios.





## Aprendizaje intergeneracional y liderazgo en la educación superior

RUTH CAÑÓN RODRÍGUEZ  
SHEILA GARCÍA MARTÍN  
MARIO GRANDE PRADO  
Universidad de León

La interacción entre diferentes generaciones en el ámbito profesional ha emergido como un tema de creciente relevancia que puede aportar una perspectiva enriquecedora para los líderes organizacionales. En el ámbito académico, un contexto que abraza la diversidad y que reconoce el valor único que cada generación aporta, el aprendizaje intergeneracional se erige como un pilar fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y el fortalecimiento de la comunidad académica. Este enfoque innovador desafía las barreras tradicionales que separan a diferentes grupos de edad en el ámbito educativo, abriendo las puertas a un diálogo bidireccional y a la creación de un entorno de aprendizaje dinámico.

Desde la perspectiva de los líderes académicos, para alcanzar el aprendizaje intergeneracional no solo se trata de facilitar la transferencia de conocimiento de una generación a otra, sino de fomentar un intercambio recíproco de experiencias, perspectivas y habilidades. Al reconocer la riqueza inherente a las diversas etapas de la vida, los líderes académicos están llamados a promover una cultura educativa que gestione el conocimiento de los educadores veteranos y la energía innovadora de las generaciones más jóvenes. Esta sinergia entre distintas cohortes generacionales no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos más completos y socialmente conscientes.

Los líderes académicos desempeñan, sin duda, un papel crucial al establecer las bases para un aprendizaje intergeneracional efectivo. Esto no solo implica la implementación de programas específicos, sino la creación de una cultura institucional que fomente la colaboración intergeneracional. Estrategias de mentoría, proyectos colaborativos y actividades que fomenten la interacción y comprensión mutua se convierten en elementos clave para cultivar un ambiente académico en el que la diversidad generacional sea reconocida y apreciada.

Por tanto, el aprendizaje intergeneracional desde la perspectiva de los líderes académicos se presenta como una cuestión de máximo interés que debe superar perspectivas tradicionales, capitalizando la riqueza que cada generación aporta. Al liderar esta iniciativa, se modela una comunidad educativa que valora la continuidad del conocimiento y la vitalidad de la innovación. En un mundo que evoluciona rápidamente, el aprendizaje intergeneracional emerge como una estrategia esencial para la formación de individuos capacitados y conscientes de su entorno.

## 6.1. El aprendizaje intergeneracional

El aprendizaje intergeneracional (AIG) (o IGL, en inglés) es un elemento crucial para el desarrollo de la sociedad y de las organizaciones, especialmente en un contexto como el actual, tanto en la Administración como en las universidades españolas, donde se prevé un número significativo de jubilaciones en los próximos años y el consecuente riesgo de pérdida de capital intelectual (Gairín, 2017). Este concepto se ha abordado especialmente desde la sociología para promover la inclusión, combatir estereotipos generacionales y fomentar actitudes positivas (Newman y Hatton-Yeo, 2008). En el ámbito educativo, se han desarrollado programas de formación para que los jóvenes aprovechen la experiencia y los conocimientos de las personas mayores (Duvall y Zint 2007).

Existen distintas definiciones del concepto de AIG. Por una parte, desde la perspectiva sociológica (Wermundsen, 2007), se busca construir sociedades armoniosas y promover el respeto y la comprensión entre generaciones. Desde una perspectiva pedagógica (Lyashenko y Frolova, 2014), se considera un proceso de

formación entre expertos y novatos de distintas generaciones. Algunos autores destacan que el AIG ocurre frecuentemente de manera incidental, sin que el educador sea consciente de su papel, y los alumnos son perceptivos y receptivos a estímulos beneficiosos para su práctica (Brücknerová y Novotný, 2016) y de carácter habitualmente unidireccional (Fasbender y Gerpott, 2022), de los mayores a los jóvenes, aunque realmente puede ser enriquecedor para ambos grupos (Nováčková, 2016).

En ese sentido, Gairín (2017) destaca que para los mayores se pueden encontrar beneficios como la motivación, las habilidades comunicativas, la capacidad de liderazgo y el reconocimiento de la autoridad profesional, mientras que los más jóvenes se pueden beneficiar de conocimientos precisos y avanzados e identidad profesional.

Todo ello repercute positivamente en la propia organización, mejorando en ella la competitividad y el entorno laboral, y en la sociedad, mediante la integración y el envejecimiento activos.

Sin embargo, las relaciones intergeneracionales en el ámbito laboral no están carentes de riesgos o dificultades, como la desconfianza o los estereotipos (Comellas, 2017b). Estos conflictos intergeneracionales (Irhamahayati, Hubeis y Hermawan, 2018) afectan significativamente al desempeño en el ámbito laboral. Poder afrontar las dificultades o barreras intergeneracionales requiere cambios en las organizaciones que faciliten la cultura del compromiso y la colaboración (Leon, 2020).

Sobre las generaciones propiamente dichas, una de las clasificaciones más habituales es la de Edge *et al.* (2016):

- *Baby boomers* (nacidos entre 1948 y 1966)
- Generación X (nacidos entre 1967 y 1982)
- Generación Y, o *millennials* (nacidos entre 1983 y 1998)
- Generación Z (nacidos después de 1999).

En el ámbito de la educación superior, estas generaciones están interactuando. Las consecuencias del aprendizaje intergeneracional que desarrollen pueden ayudar a prevenir la pérdida de conocimientos y experiencia acumulada por el profesorado de más edad en su jubilación (Sprinkle y Urlick 2018), siendo beneficioso para las diferentes generaciones implicadas (Martínez y Bedmar, 2018), con actividades como tutorías, grupos de inves-

tigación o talleres que faciliten interacciones intergeneracionales (Bratianu y Leon, 2015). El AIG está, además, claramente vinculado a diferentes cuestiones organizativas, como, por ejemplo, la cultura, la comunicación y el liderazgo.

## 6.2. El liderazgo en las instituciones educativas

El liderazgo, arraigado en la historia humana, ha sido ejercido por diversas figuras emblemáticas como reyes, capitanes y sabios. La conceptualización del liderazgo es compleja, siendo todo un desafío dirigir personas. Desde una perspectiva ecléctica, el liderazgo universitario implica la capacidad de atraer, convencer y ganar el aprecio y seguimiento de otros. Distintas definiciones respaldan esta visión, como la de Álvarez (2002), que considera que el liderazgo implica el desarrollo de expectativas, capacidades y habilidades que optimizan el potencial humano de una organización educativa. Alfaro (2010), por su parte, lo describe como el arte de influir, dirigir y guiar a las personas hacia objetivos comunes. El líder, en este contexto, enriquece, ayuda y es atractivo para los demás. Pero ¿nace o se hace? Existe una doble dimensión: personas (escasas) con habilidades innatas y aquellas que desarrollan el liderazgo a través del aprendizaje y de la experiencia. Sobre el género, en el ámbito universitario, la presencia de mujeres líderes es limitada, persistiendo el «techo de cristal» (Cantón *et al.*, 2021). Por otro lado, el liderazgo situacional, basado en la teoría de los rasgos y factores, indica que líderes exitosos en ciertas organizaciones pueden fracasar en otras similares.

La literatura sobre liderazgo es vasta y en ocasiones contradictoria, aunque sí parece claro que el liderazgo no debe limitarse a una gestión meramente administrativa o burocrática –no es lo mismo un líder que un gestor (Cantón *et al.*, 2021)–, sino que debe incluir aspectos pedagógicos (Bolívar, 2010). Es un tema complejo y controvertido (Arias y Cantón, 2006), y dentro de esa complejidad, el aprendizaje intergeneracional debe ocupar un lugar importante en la gestión del conocimiento relacionada con la gestión del talento.

En este sentido, la gestión del talento se refiere al conjunto de políticas, conceptos y prácticas coherentes que tienen como ob-

jetivo aprovechar el capital humano y las capacidades de los miembros de una organización (Chiavenato y Villamizar, 2009). Esto abarca tanto el proceso de reclutamiento y selección de personal como el mantenimiento de ese capital humano a lo largo del tiempo (Werther, Davis y Guzmán, 2014). Es, sin lugar a dudas, una de las principales herramientas para mejorar la calidad educativa.

### 6.3. El liderazgo intergeneracional

Con el paso de los años, la perspectiva laboral ha ido cambiando como consecuencia de una serie de factores que obliga a los líderes a tener que gestionar y adaptar la cultura de las organizaciones a dichos cambios para poder conseguir los objetivos fijados. Dichos factores son:

- El factor demográfico, ya que se observa que cada vez hay mayor presencia de trabajadores adultos de diferentes generaciones en las empresas.
- El desarrollo tecnológico, que demanda la necesidad de un constante aprendizaje de las nuevas herramientas tecnológicas.
- La presencia de la generación *millennial* en el mercado laboral, con objetivos relacionados con sentirse realizados y ser felices en el trabajo.

Debido a ello, los trabajadores de cualquier organización son más heterogéneos encontrándonos hasta cuatro generaciones dentro de sus plantillas: los *baby boomers*, la generación X, la generación Y y la generación Z. Esto conlleva una complejidad para los líderes al tener que dirigir a un grupo de personas que, al pertenecer a diferentes generaciones, poseen diferentes experiencias, perspectivas, formas de hacer las cosas y expectativas del trabajo.

Por un lado, el hecho de que cada generación tenga diferentes expectativas sobre el trabajo y sobre cómo realizarlo (Lester *et al.*, 2012) puede suponer un reto para los líderes, que deben gestionar y liderar una plantilla intentando que todos se entiendan, se complementen y se minimicen los conflictos que surjan como consecuencia de las diferencias generacionales.

Pero también puede suponer una ventaja, como bien señala De Asís (2019), si los líderes consiguen gestionar bien dichos retos logrando así que se mejoren diferentes áreas de las organizaciones, como la comunicación, la flexibilidad ante los cambios y un ambiente cooperativo. Siempre y cuando los líderes de las organizaciones se adapten a la diversidad generacional, siendo más flexibles y abiertos (Baran y Klos, 2014).

De esta manera, nos encontramos con que un líder ha de poseer la capacidad de crear un grupo con personas de su plantilla de trabajo que se aprovechen de las diferencias intergeneracionales para enriquecerse como personas, como equipo de trabajo, convirtiendo la diversidad en una ventaja competitiva para la organización (De Asís, 2019). Y si se logran, se podrán conseguir unos beneficios que incluyen una mejora en la cultura organizacional, promoviendo el respeto, la integración y la productividad entre los trabajadores. También se favorece la competitividad al evitar la fuga de talento cuando los empleados mayores se retiran, ya que las generaciones más jóvenes pueden aprender de ellos si están integrados. Además, se mejora la efectividad en el reclutamiento del personal de todas las generaciones. La moral y el compromiso de los trabajadores también se ven beneficiados cuando un líder integra y motiva a todos los empleados, sin importar su edad o generación, a trabajar como un equipo utilizando una comunicación eficaz. Esto, a su vez, contribuye a una mejor retención de personal, ya que los trabajadores estarán más satisfechos y comprometidos con la organización.

Retomando las cuatro generaciones que pueden estar presentes en las plantillas de trabajo de cualquier organización, se revisan a continuación cuáles son las prioridades que tiene cada una de ellas y que deben ser tenidas en cuenta por los líderes, según un estudio realizado por el Observatorio GT (2018).

**Tabla 6.1.** Preferencias de las diferentes generaciones

<i>Baby boomers</i>	Generación X	Generación Y, o <i>millennials</i>	Generación Z
Familia	Familia	Familia	Amigos
Autonomía	Autonomía	Crecimiento	Familia
Amigos	Crecimiento	Amigos	Crecimiento

Ayudar	Amigos	Autonomía	Autonomía
Crecer	Ayudar	Ocio	Ayudar
Cuidarse	Cuidarse	Ayudar	Ocio
Vida interior	Vida interior	Cuidarse	Cuidarse
Ocio	Ocio	Vida interior	Vida interior

Fuente: Observatorio GT (2018).

Como se puede observar, existen diferencias en cuanto a las preferencias, pero si se toman las cuatro primeras de cada generación, las que siempre aparecen en todas las generaciones son la familia y la autonomía, seguida de los amigos. Aspectos estos que deberán ser tenidos en cuenta, ya que, para que se pueda gestionar correctamente una plantilla, los líderes deberán diseñar sus estrategias basándose en los aspectos que tienen en común las diferentes generaciones, como pueden ser las aspiraciones y motivaciones laborales o las expectativas de desarrollo profesional, etc.; sin olvidarse de aprovechar las diferencias intergeneracionales, que añadirán riqueza de conocimientos y de oportunidades a las organizaciones (De Asís, 2019).

### 6.3.1. Características de un líder intergeneracional

Un líder multigeneracional (De Asís, 2019) debe poseer un conjunto de competencias básicas: valores, rol de equipo, comunicación eficaz, consecución de objetivos, disfrute, estrategia de trabajo en equipo, formación, oportunidades de desarrollo, reconocimiento y conciliación; y de competencias transversales: la inteligencia emocional y la perspectiva generacional. Además de estas competencias, otras habilidades importantes para un líder multigeneracional eficaz son: consistencia, justicia, trato respetuoso, comunicación liderada, capacidad para brindar una dirección laboral amplia, fomento del trabajo en equipo.

Si tenemos en cuenta el estudio realizado por el Observatorio GT (2018), podemos ver cuáles son las características que ha de tener un líder según las diferentes generaciones.

**Tabla 6.2.** Características del líder ideal según sus colaboradores

<i>Baby boomers</i>	Generación X	Generación Y, o <i>millennials</i>	Generación Z
Cercano/empático, con escucha activa	Colaborativo	Responsable	Integrador
Colaborador	Flexible	Innovador	Adaptativo/orientado al cambio
Inspirador/motivador	Facilitador		
Participativo	Ambicioso	Capaz de tomar decisiones	

Como puede observarse, todas las generaciones coinciden a la hora de caracterizar al líder ideal como comunicativo, colaborativo, responsable e integrador. Las cualidades que más se valoran son las que están relacionadas con la comunicación emocional, destacando las cualidades que aluden a que sea innovador y que posea la capacidad de adaptarse al cambio (Moldes y Gómez, 2021).

### 6.3.2. Percepciones del profesorado universitario

En ese sentido, en la investigación PRUNAI (PID2019-107747RB-I00, Ministerio de Ciencia e Innovación, programa I+D+i-) sobre el aprendizaje intergeneracional, realizada en diversas universidades españolas, en los resultados parciales analizados se observa que la cultura de aprendizaje organizativo ha sido percibida en muchos casos como negativa, especialmente en cuestiones como los incentivos para el aprendizaje, la confianza interpersonal y el reconocimiento a quienes toman iniciativas.

Las entrevistas realizadas resaltan la importancia de la cultura organizativa para impulsar los procesos de aprendizaje intergeneracional (AIG), señalando la relevancia de la cultura para asignar tiempo a actividades colaborativas. Los profesores universitarios indican que la cultura organizativa influye en la manera en que la gente comparte conocimientos informales y se relaciona tanto a nivel departamental como con los estudiantes. La existencia de un clima favorable se identifica como un facilitador para superar la brecha generacional, y se observa que la pandemia ha tenido un impacto negativo en la cultura y en el clima



organizativos dado que la falta de reuniones presenciales se ha percibido como una pérdida importante para la cohesión y el intercambio de información.

Finalmente, se destaca la necesidad de medidas institucionales para fomentar un clima positivo, subrayando la importancia del liderazgo en este proceso. En cuanto al liderazgo transformador, la mayoría de los participantes no percibe que sus líderes adopten este estilo, pues se dan cuenta de que una mayor iniciativa desde la coordinación o la dirección del departamento podría fomentar la colaboración y el diálogo entre el personal. En relación con la estructura organizativa, se observa una elevada burocratización.

## 6.4 Conclusiones

Para finalizar este capítulo, es preciso sintetizar algunas ideas relevantes y proponer posibles líneas de investigación. El aprendizaje intergeneracional en el ámbito educativo desafía las barreras tradicionales entre diferentes generaciones, fomentando un intercambio recíproco de experiencias y habilidades.

Desde la óptica de los líderes académicos, este enfoque no solo implica la transferencia de conocimientos, sino también la creación de una cultura institucional que promueva la colaboración entre distintas cohortes generacionales. Los líderes académicos tienen un papel crucial a la hora de establecer las bases para un aprendizaje intergeneracional efectivo, implementando programas específicos y cultivando una cultura que valore la diversidad generacional. Estrategias como la mentoría, los proyectos colaborativos y las reuniones y actividades que fomenten la interacción son elementos clave para crear un ambiente óptimo en el que se reconozca y se aprecie la riqueza de cada generación.

Destaca la importancia del aprendizaje intergeneracional en el contexto tanto de la Administración como de las universidades españolas, donde se prevén jubilaciones significativas y el consecuente riesgo de pérdida de capital intelectual. Así, el aprendizaje intergeneracional es una estrategia esencial para prevenir la pérdida de conocimientos y de experiencia acumulada por el profesorado de mayor edad con su jubilación.

En las organizaciones educativas, el liderazgo es un concepto complejo que implica la capacidad de atraer, convencer y ganar el aprecio de los demás. Por tanto, el liderazgo universitario va más allá de la gestión administrativa. También es interesante señalar el liderazgo situacional (los mismos líderes pueden ser menos efectivos en situaciones diferentes) y la persistencia del «techo de cristal» para las mujeres líderes en el ámbito universitario. La gestión del talento, centrada en aprovechar el capital humano y las capacidades de los miembros de una organización, se posiciona como una herramienta clave para mejorar la calidad educativa. En este contexto, el aprendizaje intergeneracional se integra como un componente clave de la gestión del conocimiento relacionada con el talento.

En el ámbito laboral, aunque las relaciones intergeneracionales no están exentas de dificultades, como la desconfianza o los estereotipos, el liderazgo intergeneracional se presenta como una oportunidad, dado el cambio en la perspectiva laboral impulsado por factores demográficos, avances tecnológicos y la presencia de generaciones diversas en las organizaciones que permiten mejorar la comunicación, la flexibilidad y crear un ambiente cooperativo.

En este sentido, el líder intergeneracional debe ser capaz de aprovechar las diferencias generacionales para enriquecer al equipo y convertir la diversidad en una ventaja competitiva. Al hacerlo, se pueden lograr beneficios significativos, como mejorar la cultura organizacional, promover el respeto, la integración y la productividad, así como facilitar la retención de talento. Además, para poder ejercer un liderazgo intergeneracional efectivo debe poseer competencias básicas como valores, comunicación eficaz, consecución de objetivos, y competencias transversales como inteligencia emocional y perspectiva generacional. Asimismo, debe demostrar consistencia, justicia, trato respetuoso y capacidad para brindar una dirección laboral amplia.

Los propios resultados del proyecto PRUNAI sobre aprendizaje intergeneracional en el ámbito universitario parecen indicar que la percepción de los docentes sobre la cultura organizativa y el liderazgo transformador resalta la importancia de una cultura organizativa positiva para fomentar el aprendizaje intergeneracional, y señalan la necesidad de medidas institucionales que

promuevan un clima favorable, destacando la influencia crucial del liderazgo en este proceso.

En resumen, el liderazgo intergeneracional es esencial para adaptarse a la diversidad generacional en el entorno laboral, y los líderes efectivos deben ser conscientes de las preferencias y características de cada generación, aprovechando sus fortalezas y creando un ambiente inclusivo y colaborativo. El aprendizaje intergeneracional es una necesidad para el desarrollo integral, el fortalecimiento de la comunidad académica y la prevención de la pérdida de conocimientos en entornos educativos y laborales en constante evolución.

Teniendo en cuenta todo esto, surgen posibles nuevas líneas de investigación, como las citadas a continuación:

- Impacto del aprendizaje intergeneracional en la calidad educativa:
  - Estudiar cómo la implementación de programas de aprendizaje intergeneracional afecta directamente a la calidad educativa en diferentes niveles académicos.
  - Analizar la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de métodos intergeneracionales en la mejora de su experiencia educativa.
- Desarrollo de estrategias innovadoras en liderazgo intergeneracional:
  - Explorar nuevas estrategias de liderazgo intergeneracional que vayan más allá de las tradicionales, integrando la tecnología y los métodos participativos.
  - Evaluar el impacto de líderes académicos que adoptan prácticas intergeneracionales en la eficiencia organizativa y la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa.
- Integración de tecnología en el aprendizaje intergeneracional:
  - Investigar cómo la incorporación de tecnologías emergentes puede facilitar y potenciar el aprendizaje intergeneracional.
  - Evaluar la efectividad de plataformas digitales y herramientas colaborativas en la promoción de la interacción entre diferentes generaciones.
- Liderazgo, género y aprendizaje intergeneracional:
  - Explorar los desafíos y las oportunidades que enfrentan las líderes femeninas al implementar estrategias de aprendizaje intergeneracional.

- Analizar el impacto del liderazgo femenino en la promoción de un ambiente educativo o laboral inclusivo y colaborativo.
- Inclusión y equidad en contextos intergeneracionales:
  - Analizar cómo se pueden diseñar programas de aprendizaje intergeneracional que fomenten la inclusión y aborden las desigualdades presentes en las diferentes generaciones.
  - Evaluar el papel del liderazgo intergeneracional en la promoción de la equidad de género y otros aspectos de diversidad en entornos educativos y laborales.
- Evaluación del impacto organizativo del aprendizaje intergeneracional:
  - Investigar cómo las prácticas de aprendizaje intergeneracional impactan en la cultura organizativa, la retención del talento y la productividad en entornos laborales.
  - Analizar las medidas institucionales más efectivas para fomentar un clima organizativo positivo en contextos intergeneracionales.

Estas líneas de investigación podrían ofrecer nuevas perspectivas y contribuir al desarrollo continuo de prácticas educativas y de liderazgo, más efectivas y adaptadas a entornos diversos y cambiantes como los que caracterizan las sociedades del siglo XXI.

## El aprendizaje y las relaciones intergeneracionales desde la percepción de las profesoras

MARIA DEL MAR DURAN BELLONCH  
CRISTINA MERCADER JUAN  
Universitat Autònoma de Barcelona

Las barreras que las profesoras universitarias tienen para alcanzar su desarrollo profesional, las conduce –en no pocas ocasiones– al abandono o a no llegar a ocupar los puestos de mayor grado académico. Este hecho es un limitador en la promoción de las profesoras universitarias, y provoca que las universidades vayan perdiendo su incuestionable aporte. La metáfora del Chilly Climate (Britton, 2017) nos ayuda a comprender lo que sienten las profesoras universitarias al ser discriminadas de las redes predominantemente masculinas establecidas en las universidades (Webster, 2001; Fritch, 2015).

La eficacia de las políticas de género aplicadas por las universidades no siempre ha quedado garantizada por el simple hecho de que haya mujeres dispuestas a integrarse y otras que lo faciliten, porque con frecuencia las relaciones entre generaciones diferentes no han sido del todo fáciles (Trower, 2008). De hecho, algunos estudios (Burkinshaw y White, 2020) apuntan a que las profesoras universitarias de las generaciones más jóvenes acusan a las profesoras de las generaciones más mayores de sumarse a unos modelos de liderazgo tradicionales que han sido heredados del patriarcado.

En este capítulo revisaremos cómo son el aprendizaje y las relaciones intergeneracionales según las profesoras de universidad y analizaremos las diferencias de percepción entre generaciones más jóvenes (generación Z y generación Y) y las más ma-

yores (generación X y generación *boomer*) que actualmente conviven en las instituciones de educación superior. El análisis de las relaciones intergeneracionales se realizará a partir de las variables: innovación, clima y cultura, liderazgo transformador y estructura organizativa; mientras que el análisis del aprendizaje intergeneracional parte de las variables: conocimientos críticos, modalidades de aprendizaje y sistemas y estrategias para el aprendizaje intergeneracional, la gestión y la retención del conocimiento.

## 7.1. Factores condicionantes del aprendizaje intergeneracional

### 7.1.1. Innovación

La innovación es un elemento importante para las universidades y es habitual que estas la incluyan en sus principios institucionales. Así y todo, nos preguntamos: ¿las profesoras la perciben como un valor propio de sus universidades? En el estudio, las profesoras confirman que la innovación no es simplemente una palabra vacía, sino que forma parte de la cultura subyacente de la institución. Además, señalan que la innovación es un valor central en su entorno (en sus facultades y departamentos) y que las finalidades y objetivos de innovación son mayoritariamente coherentes entre sí. Asimismo, las profesoras de las universidades españolas se consideran personas innovadoras y piensan que una de las claves para la innovación radica en que el profesorado exprese su singularidad en las actividades diarias. Es en el ámbito docente donde las profesoras dicen innovar en mayor medida y afirman que las relaciones intergeneracionales que se dan en los encuentros establecidos para la coordinación favorecen y promueven la innovación. La importancia de las relaciones intergeneracionales para aportar conocimientos, enfoques y recursos valiosos a las iniciativas conjuntas (Harris *et al.*, 2022) puede potenciar una innovación que respete la singularidad y asegure la transferencia de conocimiento en los cambios generacionales, indispensable en una plantilla en envejecimiento (Fernández, 2021).

Las profesoras jóvenes (generación Z y *millennial*) de las universidades españolas son un poco más críticas que sus colegas de generaciones mayores con el trato que la universidad le da a la innovación. Por ejemplo, las profesoras de la generación X, o *boomer*, ven más oportunidades de desarrollar su potencial creativo de manera más clara que las profesoras de las generaciones más jóvenes. Estas afirman con contundencia que uno de los aprendizajes más claros que realizan gracias a las generaciones más jóvenes tiene que ver con la motivación, con las ganas de hacer cosas, de buscar formas diferentes de proceder, en una palabra, de innovar.

### 7.1.2. Clima y cultura

Estudios como el de Bagilhole (2007) y otros más recientes como el de Wallace y Wallin (2015) señalan que una de las dificultades más grandes se relaciona con el clima académico derivado de una cultura predominantemente masculina y patriarcal, que es percibida por las profesoras universitarias como muy poco amigable e incluso excesivamente fría y distante.

En el estudio realizado, en los contextos formales las mujeres perciben un clima claramente positivo, identificando que están a gusto con colegas de otras generaciones, que interactúan con ellos y que se comunican de manera eficaz; que son interesantes, que estas relaciones potencian la calidad de la propia vida profesional y que el ambiente de trabajo es positivo para personas de todas las edades. Los contextos formales en los que las profesoras mencionan que a menudo se dan relaciones intergeneracionales percibidas como agradables, tanto por las generaciones más mayores como por las más jóvenes, son los consejos de departamento y las reuniones de coordinación de asignaturas.

Sin embargo, en los contextos informales se manifiestan percepciones menos positivas en la comparación de la percepción de clima entre generaciones. De hecho, es menos habitual que las profesoras jóvenes se encuentren en espacios informales con profesores y profesoras de generaciones más mayores. Muy pocas profesoras jóvenes son las que habitualmente comen juntas entre semana con colegas de otras generaciones, o tienen temas de conversación sobre la vida personal, o temas que no sean del trabajo. Así, las profesoras de las generacines Z y *millennial* son

más críticas a la hora de valorar estos aspectos del ambiente de trabajo y tienden a relacionarse menos con sus colegas de generaciones mayores. Por ejemplo, una profesora dice al respecto: «Es como que hay una distancia. Hay un choque a veces de “no te estás poniendo en mi lugar”». Y otra perteneciente a las generaciones más mayores describe algunas fricciones cuando los colegas de su generación dicen de los más jóvenes: «Este profesor mira cómo me ha contestado» o «Mira qué me ha dicho» o «Mira qué correo electrónico» o «Acaba de llegar, ¿no?, y ya habla como si fuera el rector».

Con todo, la confianza en el saber de las personas que las preceden es indiscutible y, muy frecuentemente, genera relaciones basadas en la admiración de las generaciones jóvenes hacia las más mayores. Como ejemplo, una de las profesoras comenta: «Tengo una confianza ciega incluso en temas que yo no controlo y en los que ellos [los más mayores] son especialistas». Pero no solamente hay admiración en esta dirección, también en la contraria: es decir, las profesoras más mayores reconocen en el profesorado más joven competencias que ellas no tienen, que consideran necesarias y desean aprender. En este sentido, las profesoras más mayores señalan que los jóvenes han tenido una formación diferente y su aproximación a la docencia es más fresca y colaborativa, por lo que confían en su capacidad de transferencia de nuevo conocimiento.

Para asegurar un desarrollo académico adecuado, es necesario que las profesoras tengan más acceso a los recursos a través de la colaboración, manteniendo unas relaciones interpersonales positivas entre colegas, y recibiendo el debido y merecido reconocimiento profesional a tenor del trabajo colaborativo realizado, como recomiendan Misra *et al.* (2017). El sentir general de las profesoras es que falta reconocimiento por parte de la universidad hacia las personas que toman iniciativas. Esta visión crítica, aunque es más preponderante entre las generaciones más jóvenes, es un sentir general de todas las profesoras. Por ejemplo, una de las profesoras explica: «Alguna vez me he sentido cuestionada por ser mujer por parte de algún hombre [...]. ¿Eso me lo diría si yo tuviera barba? Creo que no».



### 7.1.3. Liderazgo transformador

Las universidades, como organizaciones de investigación y transformación social, han impulsado políticas de género para fomentar la equidad (Verge y Cabruja, 2017). Las actuaciones más reiteradas han sido las relacionadas con la mentoría formal entre profesoras jóvenes y sénior (Meschitti y Lawton, 2017) o el impulso de la creación de redes profesionales de cooperación femenina (Torrado y González, 2017). En el estudio realizado, las profesoras no explican que existan dichos procesos formales de mentoría; sin embargo, afirman lo necesario que sería que hubiese un acompañamiento, porque los profesores jóvenes aprenden de la estructura y de las relaciones. A su vez, las profesoras reconocen que sería necesario formalizar y reconocer las relaciones de apoyo que se dan de manera informal y más bien voluntaria en la academia, dado que a las personas que colaboran con las que están en formación no se les reconoce de ninguna manera.

Los responsables institucionales en las universidades deben realizar una crítica constructiva sobre los problemas que puedan suceder en su entorno con el objetivo de transformar las instituciones de educación superior. En las universidades españolas, las mujeres consideran que esto sucede, pero no de manera contundente, pues casi la mitad de ellas (45,6%) puntúa 3 sobre 7 el nivel de autocrítica que tienen los responsables institucionales. Del mismo modo, las profesoras expresan que es necesario que desde puestos de liderazgo institucional se anime más a las personas a expresar los diferentes puntos de vista sobre los problemas.

Cuando se trata de relaciones interpersonales más cercanas, la percepción de las profesoras sobre el apoyo recibido por generaciones mayores es clara. Habitualmente, se dejan guiar por las generaciones precedentes, compartiendo asignatura y confiando en sus conocimientos. Por tanto, sí existe cierto liderazgo transformador ejercido por las generaciones más mayores en opinión de la mayoría de las académicas participantes en el estudio. No obstante, hay voces discrepantes que prefieren no dejarse influir por las generaciones precedentes, entendiendo que la mentalidad que tienen no es la misma, puesto que se siguen aplicando métodos considerados antiguos y que se podrían aplicar otros más actuales.

### 7.1.4 Estructura organizativa

Algunos elementos de la estructura organizativa, como el organigrama, puede resultar una evidencia de las posibilidades de promoción que tienen las mujeres en las universidades. Las mujeres han sido un colectivo históricamente sobrerrepresentado en la universidad española. En este sentido, informes como el de la Comisión Europea (2021) destaca la segregación vertical: muchas más profesoras que profesores iniciaron su desarrollo profesional, pero no llegaron a ocupar posiciones de poder académico. A su vez, y como consecuencia de la segregación horizontal, hay una escasa presencia de las mujeres profesoras en estudios de los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (Unesco, 2017; Ministerio de Ciencia e Innovación, 2023).

Al examinar la percepción de las profesoras españolas respecto a la verticalidad de las instituciones universitarias, en general las profesoras perciben que se trata de una institución jerárquica, donde hay poco margen de maniobra sin la aprobación de una persona responsable y que las decisiones que toman deben estar aprobadas por el responsable inmediato. Además, las profesoras confirman que en sus universidades tienen muchas normativas y que en sus unidades organizativas (ya sean grupos de investigación, departamentos o facultades) tienen pautas y procedimientos establecidos y que rara vez participan en las decisiones sobre las nuevas políticas o programas. Considerando que los informes como *She figures* (Comisión Europea, 2021) resaltan que son los hombres los que mayoritariamente ocupan cargos de responsabilidad, el ejercicio de poder sigue estando en posesión de los hombres frente a las mujeres. Esta percepción de las estructuras es unánime entre las profesoras de las diferentes generaciones, aunque es siempre la generación Z y la generación Y las que perciben un mayor control sobre su trabajo y menor posibilidad de participación en los procesos de toma de decisiones de políticas y programas.

Otro tema que importa a las profesoras de las distintas generaciones y que consideran fundamental para dar continuidad a los procesos de la academia es la política de contratación. Es necesario poder contar con personas jóvenes que se establezcan en la plantilla. Uno de los elementos clave es el relevo generacional. Se aprecia que sin jóvenes no hay transmisión y se pierde el co-

nocimiento. Reconocen la voluntariedad y esfuerzos de las generaciones más jóvenes, pero les preocupa que no tengan opciones reales de consolidar su carrera académica.

También con relación a elementos estructurales, las profesoras destacan la importancia de contar con espacios adecuados para las relaciones interpersonales entre generaciones y para el intercambio de conocimiento. Es clave el «cara a cara», la presencialidad en un espacio agradable en el que encontrarse. Es importante que se trabajen las relaciones presenciales en el departamento o facultad e incluso trabajarlas fuera de ahí. Con ello, el aprendizaje intergeneracional fluirá y será más enriquecedor. Compartir el espacio físico ayuda a reducir la distancia entre diferentes estatus jerárquicos.

## 7.2. Aprendizaje intergeneracional

### 7.2.1. Conocimientos críticos

La experiencia que proporciona «haber dado clases» durante muchos años es un activo que las más jóvenes valoran, reconocen y consideran que deben aprender: tanto en lo relativo a las metodologías de enseñanza-aprendizaje como, sobre todo, a los contenidos propios de cada disciplina. La experticia en las correspondientes áreas de conocimiento es un valor indiscutible y un mérito que se reconoce con admiración al profesorado de mayor edad. Los consejos que se dan para sobrevivir en la universidad son muy valiosos.

Aun en el ámbito de la docencia, las jóvenes reconocen que compartir asignaturas con personas de más experiencia les proporciona conocimientos en relación con cómo gestionar las relaciones en el aula, con los grupos y con el estudiantado individualmente. También la experiencia en procesos como solicitar proyectos de investigación competitivos es muy valorada por las generaciones que comienzan a participar en ellos y saben que su promoción profesional pasará por ser las solicitantes algún día, si todo va bien.

Por otro lado, las profesoras de generaciones mayores reconocen en las más jóvenes la ventaja que supone haber sido alumnas recientemente y conocer qué estrategias docentes se valoran

más y qué estrategias menos entre el estudiantado. De ahí que afirmen aprender de sus colegas más jóvenes y cambiar prácticas en la gestión del aula a raíz del conocimiento compartido por sus colegas recientemente incorporadas.

Las profesoras jóvenes consideran que tienen conocimientos de tipo instrumental que pueden aportar a las generaciones más mayores y que, al disponer de más tiempo –cuando no tienen responsabilidades de gestión– están más al día en nuevas metodologías aplicadas a la docencia. Este sentir es compartido en gran medida por sus colegas más mayores. El dominio de tecnologías digitales y de metodologías activas y participativas son las competencias que más reconocen en los jóvenes y más interés tienen en aprender.

Un aspecto menos amable es lo difícil que les resulta introducir cambios cuando trabajan con personas de más edad que, además, tienen un estatus muy superior al propio. Los cambios que se proponen suelen ser desestimados considerando que ya se han probado anteriormente y no han funcionado: «Cuando llegas piensas que vas a hacer grupos, vas a aplicar determinados sistemas y llega el mayor y te dice que eso ya se probó hace años».

Otro tipo de conocimiento considerado crítico es el relativo a la universidad como organización, su funcionamiento y también el contenido de las culturas organizativas de las diferentes unidades de gestión: los departamentos, las facultades, etc. En este caso, las profesoras jóvenes afirman aprender de las más mayores. Algunos tienen que ver con sus campos de saber y otros son más de tipo instrumental. Uno de los más importantes dentro de este segundo grupo es, sin duda, el que tiene que ver con la búsqueda de consenso. Las generaciones jóvenes han tenido que negociar con las más mayores cualquier pequeño cambio que se haya querido introducir en la praxis, ya sea docente, ya sea investigadora.

Las más mayores valoran de sus colegas más jóvenes la alta motivación con la que empiezan sus carreras y la cantidad de cuestiones que lanzan, lo que a ellas las empuja a actualizar sus propios conocimientos y a aprender de los conocimientos más recientes que las nuevas generaciones dominan.

## 7.2.2. Modalidades de aprendizaje

El aprendizaje intergeneracional se puede dar en diferentes modalidades: mentoría, creación de redes profesionales, reuniones, cursos de formación, proyectos de innovación docente, colaboración en las asignaturas y en las relaciones interpersonales informales.

La mentoría formal entre profesoras noveles y profesoras sénior es una estrategia conocida en el ámbito universitario que ayuda a retener el talento femenino y evitar el estancamiento en el desarrollo profesional (Gardiner, *et al.*, 2007; Meschitti y Lawton, 2017). Así lo confirman las profesoras en el estudio realizado. La mentoría, más o menos formalizada, entre profesorado con veteranía y profesorado novel, en la que el primero actúa de modelo del segundo y asesora, acompaña, etc., aparece a raíz de compartir asignaturas entre personas de más edad y personas más jóvenes. La mentoría combinada con la creación de redes profesionales de cooperación (Torrado y González, 2017; Nokkala, Culum y Fumasoli, 2017) puede impulsar el aprendizaje intergeneracional.

Las profesoras consideran que tanto las reuniones de naturaleza formal como las de naturaleza informal las ayudan a aprender. Las primeras son encuentros en los que las personas asistentes han sido convocadas y las últimas consisten en encuentros casuales con colegas: conversaciones en el pasillo, encuentros en el café, de camino al aula, etc. También las reuniones de colaboración entre docentes que comparten asignaturas son un entorno altamente formativo, sobre todo en aquellas ocasiones en que las reuniones se celebran semanalmente. En un espacio de naturaleza formal, la participación en cursos de formación para el profesorado y jornadas de innovación educativa que organizan las universidades es una forma efectiva de aprender para las profesoras. En estos espacios formales también se dan encuentros informales en los que se intercambian anécdotas que se convierten en aprendizajes valiosos, siendo el modelaje la base del proceso.

Las reuniones periódicas que celebran los equipos de investigación también son un contexto en el que se ofrece aprendizaje. En estos entornos de aprendizaje, el diálogo y el debate son las formas más frecuentes de intercambio, siendo consideradas muy valiosas.

Otra forma de aprender es a través del *feedback* recibido por algún o alguna colega que asiste a las clases y observa su actuación docente. Las profesoras que llevan más tiempo ejerciendo comentan que el aprendizaje intergeneracional se produce cuando el profesorado más joven pide ayuda, formula una pregunta, solicita *feedback* o asesoramiento. Los canales de comunicación son diversos y más o menos informales. Se utiliza tanto el correo electrónico, con un lenguaje más formal, como sistemas de mensajería instantánea como WhatsApp, con un lenguaje más cercano e incluso directamente compartiendo tiempo y conversación en los momentos de descanso.

### 7.2.3. Sistemas y estrategias para el aprendizaje intergeneracional, la gestión y la retención del conocimiento

La transferencia de conocimiento en las universidades a través de las publicaciones científicas es el único sistema reconocido por las profesoras como sistemático y formalizado, tanto en los departamentos como en las facultades. Sin embargo, señalan que existen otros sistemas más o menos informales, destinados a recoger datos, procedimientos, etc., de distinta naturaleza.

La pérdida de conocimiento es sentida y percibida por las profesoras, que reconocen el problema y manifiestan el deseo de que se planifiquen acciones claras para evitarla. Las jubilaciones del profesorado son la principal causa de pérdida de conocimiento según las académicas. Las profesoras exponen muchos problemas y casos en los que se han perdido líneas de investigación y conocimiento generado tras la jubilación de los investigadores principales. Aunque en menor medida, también falta retención del conocimiento de las personas con contratos no estables en las universidades, ya que, cuando se marchan, se llevan con ellas lo que han aprendido.

Con todo, existen procedimientos para la retención del conocimiento y también para su gestión, aunque sean procedimientos nada formalizados y poco, por lo tanto, sistemáticos y sin diseños optimizados. El más citado es el propio grupo de trabajo y las reuniones que se celebran. El intercambio de conocimiento oral es, claramente, la forma más frecuente de gestionar el conocimiento entre los grupos docentes y también entre los grupos de investigación. Tanto es así, que el grupo es la herramienta cla-

ve para que el conocimiento individual pase a ser compartido por el grupo. Lo que permite que no se pierda el conocimiento son los pequeños grupos de trabajo, aunque esto no es algo que se dé en todas las unidades organizativas de la universidad.

Las herramientas de comunicación que se utilizan para gestionar el conocimiento son páginas web (departamentos, facultades, proyectos, grupos de investigación...), intranets y actas. Las actas escritas de las reuniones de trabajo y de los diferentes órganos de gobierno son contenedoras de conocimiento relevante, que deben custodiarse para poder ser consultadas por el profesorado. La comunicación informal a través de los sistemas de mensajería móvil como WhatsApp, el teléfono o los pasillos son también sistemas de transmisión de información y conocimiento frecuentemente usados entre colegas por las profesoras universitarias.

En el terreno de la gestión existe un esfuerzo mayor para documentar y así retener conocimiento. Las personas al frente de los departamentos y de las unidades son las que se ocupan de ello a través de hojas de cálculo, mapa de procesos, memorias anuales, etc. Sin embargo, hay ciertas funciones asumidas por los distintos cargos que no están recogidas formalmente, por lo que el traspaso entre personas que dejan un cargo y personas que lo asumen carece de información clave para su ejercicio. La manera en que se da el traspaso sigue siendo mayoritariamente oral, a través de reuniones a las que asiste la persona que deja un cargo y la persona que la sucederá en él.

De esta manera, la gestión del conocimiento sigue siendo una tarea pendiente. Hay una carencia en sistemas formalizados de gestión y retención del conocimiento, muy necesarios para asegurar el aprendizaje intergeneracional y la gestión del conocimiento.





# Estrategias para las relaciones y el aprendizaje intergeneracional

TRINIDAD MENTADO-LABAO  
Universitat de Barcelona

ALEIX BARRERA-COROMINAS  
Universitat Autònoma de Barcelona

Las universidades españolas se enfrentan a una serie de desafíos y oportunidades, sobrevenidas por el aumento de la esperanza de vida y las dificultades de acceso, promoción y desarrollo en la carrera docente, que justifican la promoción de la interacción y el aprendizaje entre generaciones.

La transferencia de conocimientos es esencial para la supervivencia y la prosperidad de las organizaciones (Burmeister y Deller, 2016; Liebowitz *et al.*, 2007; Tempest, 2003), ya que existe un valor poderoso en el intercambio de conocimiento organizacional (Argote, 2013; Beazley, Boenisch y Harden, 2002). En el contexto de un lugar de trabajo cada vez más intergeneracional y que envejece, donde la transferencia de conocimiento se lleva a cabo más comúnmente de los trabajadores más experimentados a los menos experimentados (Fleig-Palmer y Schoorman, 2011), es esencial comprender mejor los factores que facilitan o contrarrestan dicha transferencia.

La investigación realizada para la elaboración de este capítulo, cuyos resultados previos se han presentado en Trujillo-Torres *et al.* (2023), profundiza en el aprendizaje intergeneracional y su incidencia en la mejora de procesos formativos, y constata que el aprendizaje intergeneracional es una importante alternativa para seguir promoviendo procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces, tanto en contextos formales como no formales. Además,

la investigación realizada permitió afirmar que tiene importantes beneficios en la mejora de la empatía, la promoción de la integración social, la mejora de relaciones familiares, la promoción de valores sociales y humanos, y la prevención de enfermedades (sobre todo, mentales); asimismo, contribuye a combatir la brecha digital.

Las universidades pueden y deben emplear la transferencia de conocimiento y experiencias que enriquezcan e impulsen la calidad de la educación y preparar a los más jóvenes para enfrentarse a los desafíos futuros, que no son pocos, en las universidades actuales. Este capítulo presenta las estrategias que se han identificado durante el desarrollo del proyecto I+D+i PRUNAI, «Universidad y aprendizaje intergeneracional» (PID2019-107747RB-I00), y que son llevadas a cabo por profesionales de organizaciones diversas para responder a la necesaria transferencia de aprendizajes entre generaciones. El objetivo general del proyecto desarrollado ha sido analizar y dar respuestas desde la educación al complejo cambio social que supone ese aumento de la longevidad en el contexto específico de las universidades públicas españolas. Para ello se han analizado las relaciones que se establecen entre el profesorado de diversas generaciones en las universidades, y se ha conformado un banco de estrategias que pueden contribuir a la promoción de aprendizaje intergeneracional dentro de este colectivo profesional.

## 8.1. La identificación de estrategias de gestión del conocimiento para la promoción del aprendizaje intergeneracional

A partir de la revisión sistemática, siguiendo los principios de la declaración PRISMA acerca de la elegibilidad (especificación de las características de los estudios analizados) y selección de los estudios (proceso de escrutinio llevado a cabo), se realizó una primera aproximación para identificar tipologías de estrategias y criterios existentes. La búsqueda tuvo lugar durante el primer trimestre del año 2023 y se revisaron todos los artículos publicados hasta la fecha. Se seleccionaron las bases de datos Web of Sciences (WoS) y Scopus, ya que son aquellas que cuentan con mayor reco-

nocimiento debido a los índices de impacto que presentan: *Journal Citation Reports (JCR)* y *Scimago Journal & Country Rank (SJR)*

En un segundo momento, se presenta una recopilación y descripción de algunas de las principales estrategias y prácticas utilizadas para fomentar el aprendizaje intergeneracional (fase 2). Las estrategias identificadas en la búsqueda posterior están pensadas desde la perspectiva de que son realmente funcionales en sus contextos y que pueden ser extrapoladas a otros contextos parecidos, como el universitario, y no solo buscan un objetivo concreto, sino que además dan respuesta a un problema. En esta segunda fase se identificaron cuatro áreas que engloban el total de las estrategias encontradas: a) la creación de mentorías intergeneracionales, b) la organización de actividades intergeneracionales, c) la promoción y el uso de tecnologías, d) el fomento a la colaboración intergeneracional en el lugar de trabajo.

Consideramos que es importante que las estrategias identificadas sean también buenas prácticas en el ámbito de la gestión del conocimiento intergeneracional. En este sentido, no se trata únicamente de identificar estrategias, sino de identificar aquellas que están funcionando en los contextos donde se utilizan y, en consecuencia, podrían ser transferidas a otros contextos similares, ya sea de forma directa o con las adaptaciones pertinentes. Consideramos, por tanto, la buena práctica como aquella estrategia contextualizada y que ha dado resultados en unas condiciones determinadas (Zabalza, 2012). Asimismo, y desde un punto de vista amplio, partiremos de que las buenas prácticas son aquellas acciones que se implementan para conseguir unos objetivos concretos, teniendo en cuenta el contexto específico en el que estos se deben alcanzar (Ballesteros y Mata, 2009).

Además, desde el enfoque educativo/formativo, consideraremos que la buena práctica debe ser «una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos y los resultados educativos de los alumnos y del proceso de formación-acción» (Bru, 2011, p. 427); y debe articularse a partir de...

...un conjunto de acciones innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables, transferibles y fiables, integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático, que pretende dar respuesta a una necesidad sentida por los miembros de una institución

o colectivo, orientadas a conseguir los objetivos propuestos, en un contexto determinado. (Pérez Serrano, 2011, p. 212)

Tal y como sintetizan Fernández de Álava, Barrera-Corominas y Díaz-Vicario (2012, p. 221), las razones por las que resulta oportuno reconocer, reunir, compartir y difundir buenas prácticas son:

- Ayudar a que experiencias, relativamente aisladas, sean diseminadas y replicadas en contextos diferentes.
- Aportar ejemplos prácticos, enlazando la teoría con la práctica y la investigación con la acción.
- Aprender de otros y transferir el conocimiento de unos grupos a otros.
- Identificar alternativas de acción.
- Promover soluciones innovadoras, exitosas y sostenibles a problemas compartidos.
- Tender puentes entre las soluciones empíricas efectivas, la investigación y las políticas.
- Proporcionar orientaciones para desarrollar nuevas ideas e iniciativas y definir nuevas políticas.
- Promover el intercambio de experiencias entre profesionales para mejorar la calidad de los servicios que se ofrecen.
- Favorecer la reflexión profesional y los modos de afrontar proyectos y acciones sucesivas.

Considerando los elementos que justifican la necesidad de identificar buenas prácticas, es necesario tener en cuenta los indicadores para valorar las estrategias y prácticas, para, posteriormente, razonar si son dignas de ser consideradas buenas prácticas o no. Como norma general, siguiendo el programa *Management of social transformation* (MOST) de la Unesco (2003), una buena práctica debe ser:

- Innovadora: desarrolla soluciones nuevas y creativas a problemas comunes.
- Efectiva: tiene un impacto positivo y tangible sobre las personas, grupos o comunidades afectadas.
- Sostenible: contribuye a solucionar un problema de manera sostenida, gracias a la implicación de los participantes.

- Replicable: actúa de modelo para la generación de políticas, iniciativas y actuaciones en otros contextos.
- Evaluable: en función de criterios de innovación, éxito y sostenibilidad por parte de los profesionales y expertos implicados en el campo en cuestión.

A partir de Gairín y Rodríguez-Gómez (2021), que pretendían identificar buenas prácticas para el acceso a la universidad de colectivos vulnerables, diferentes criterios fueron clasificados en formales y de contenido. Se presenta a continuación una adaptación de estos que responde a las características de la identificación de buenas prácticas en la transmisión y gestión de conocimiento intergeneracional.

- Criterios formales: acceso a la información, marco temporal, número de participantes, escalabilidad, sostenibilidad, transferibilidad, evaluación y contacto.
- Criterios de contenido: colaboración, satisfacción, aprendizaje generado y ámbito de aplicación.

## 8.2. Síntesis de experiencias consideradas buenas prácticas identificadas

En este apartado se presenta una síntesis de las principales experiencias vinculadas a la creación y gestión del conocimiento que, una vez aplicados los criterios para la identificación de buenas prácticas, se han tomado como válidas para facilitar y promover el aprendizaje intergeneracional en el contexto del profesorado universitario.

### 8.2.1. Programas de mentoría y asesoría

La creación de programas de mentoría intergeneracional y acompañamiento es esencial en la construcción de sociedades más enriquecedoras y resistentes. Estos programas reúnen a profesionales de diferentes edades con el propósito de fomentar la transferencia de conocimiento y experiencia, al tiempo que establecen relaciones significativas que benefician a ambas partes conectan-

do a personas de diferentes generaciones (Peppler, Sedas y Dahn, 2020).

Los beneficios de los programas de mentoría intergeneracional son diversos. Para los mentores más experimentados, esto representa una oportunidad de compartir su teoría y práctica acumulada a lo largo de los años, lo que les brinda un sentido de propósito renovado en la vida y legado, a la vez que les permite mantenerse activos y conectados con las generaciones más jóvenes. Por otro lado, los jóvenes tienen la oportunidad de aprender de la experiencia y perspectiva de sus mayores, adquiriendo conocimientos que no se pueden o es difícil obtener de otra manera.

Los jóvenes pueden recibir orientación para tomar decisiones educativas y profesionales informadas, mientras que los mentores pueden observar un crecimiento en sus colegas más jóvenes, lo que les brinda una sensación de logro y satisfacción profesional.

Los programas de mentoría –como estrategia dialógica que es– involucran a ambas partes en un proceso de aprendizaje activo, en el que se da la conversación significativa, el pensamiento crítico y entra en juego el desarrollo de habilidades de comunicación (Pol Asmarats y Rodríguez Moreno, 2013). A su vez, en esta relación que se establece entre el mentor/a y quien recibe la inducción se fomenta el respeto, la comprensión y la empatía entre generaciones porque la interacción cercana promueve la reducción de estereotipos y prejuicios, lo que lleva a una sociedad más inclusiva y cohesionada.

Se trata, pues, de herramientas poderosas para fomentar el aprendizaje, el enriquecimiento mutuo –«Todos lideran, todos aprenden» (Satterly *et al.*, 2018)– y la construcción de comunidades más fuertes y cohesionadas. Son un recordatorio de que el conocimiento no tiene edad y que todos pueden aprender y crecer sin importar cuántos años hayan vivido:

- **La tutoría intergeneracional (IGM)** potencia la retención de conocimiento; mejora el desarrollo de las competencias; aumenta la empleabilidad de los sénior a la vez que desarrolla el aprendizaje y la práctica profesional de los júnior; y permite aprender nuevas habilidades y métodos por el hecho de compartir experiencias (Satterly *et al.*, 2018). Se puede distinguir entre la tutoría clásica, donde el sénior ayuda a mejorar

el aprendizaje y desarrollo profesional del colega júnior; la tutoría inversa, que establece un tutelaje del colega junior al sénior permitiendo aumentar la empleabilidad de estos; y la tutoría recíproca, en la que se produce una asesoría conjunta entre generaciones diferentes, generando entre todos aprendizajes diferentes relacionados con las habilidades o el intercambio de experiencias

- **El asesoramiento entre iguales (*per coaching*)** es una estrategia de capacitación que puede ser transferida a todos los niveles del sistema educativo. Ayuda a mejorar la práctica profesional e incentivar la innovación. Los participantes de estas prácticas profesionales expresan que tener a un colega como compañero/a fomenta un clima de apoyo y un sentido de confianza en la organización.

## 8.2.2. Organización de actividades intergeneracionales

La organización de actividades intergeneracionales es una práctica valiosa que busca promover la interacción y el aprendizaje entre personas de diferentes edades. Estas actividades en las universidades reúnen a docentes jóvenes y docentes experimentados en un entorno en el que pueden compartir experiencias, conocimientos y perspectivas, lo que aporta numerosos beneficios. Según el programa de entrenamiento de Kirkpatrick las actividades conjuntas favorecen el aprendizaje de los demás y la creación de relaciones que resulten significativas entre los participantes (Mitrofanenko *et al.*, 2015). Si aplicamos esto a personas de diferentes generaciones, podemos incluso evaluar su impacto.

En el ámbito universitario, estas actividades ofrecen oportunidades únicas para enriquecer los planes de estudios. Los estudiantes pueden beneficiarse de la experiencia y la sabiduría de las generaciones mayores, lo que agrega un componente práctico y humano a su aprendizaje. Dentro de las actividades más comunes y sencillas de aplicar, encontramos los talleres de trabajo (*workshops*) y los proyectos de voluntariado, que por su naturaleza requieren pocos elementos complejos para funcionar correctamente, por lo que estas actividades han de ser planificadas e implementadas de manera firme pero flexible, considerando el contexto en el que se estén desarrollando, en el marco de activi-

dades intergeneracionales, que, por ejemplo, requieran elementos tecnológicos (Mansilla *et al.*, 2019):

- **Las capacitaciones y talleres intergeneracionales** (IGTW, por sus siglas en inglés) tienen por objetivo la retención de conocimientos (transferencia); mejorar el desarrollo de competencias entre trabajadores jóvenes y expertos; mejorar el aprendizaje de todas las generaciones y entre generaciones; aumentar la motivación de los docentes; potenciar y mejorar la adopción de nuevas prácticas innovadoras; mejorar el intercambio de conocimiento; construir un capital social; desarrollar la conciencia de la diversidad; mejorar la comunicación entre los colegas, y encontrar tiempos y espacios para la cooperación. Se trata de una práctica que puede ser transferida a cualquier contexto organizacional en el que convivan varias generaciones. La evaluación está basada en los cuatro niveles de Kirkpatrick (2004): respuesta, aprendizaje, desempeño y resultados.
- **La generación de conocimiento práctico a través de la investigación-acción** tiene por objetivo compartir y utilizar el conocimiento; mejorar y transformar la práctica social y educativa; promover la mejora de la comprensión de la práctica social y educativa, y articular la investigación Acciona la formación a partir del vínculo del cambio y el conocimiento. Se suele desarrollar en espacios formales que generan discusión y reflexión conjunta entre participantes y en donde se genera un aprendizaje relacionado con el saber escuchar, saber gestionar la información, saber relacionarse con otras personas, saber implicar a otras personas en el trabajo, etc.
- **Café cultural**: se trata de un espacio de aprendizaje multidisciplinar, innovador, flexible al diálogo, la reflexión y el intercambio de saberes. Es una estrategia que pretende ofrecer espacio para que las ideas se nutran y los proyectos se compartan de manera colaborativa. Uno de sus objetivos es el compartir y utilizar el conocimiento y potenciar la actitud proactiva de los colegas. Los aprendizajes que se producen tienen que ver con el conocer a sus iguales, promover el sentimiento de unidad y familiarización, y crear la comodidad y confianza entre colegas de diferentes edades. Esta estrategia debe ser generada tras una formación que contenga de forma



implícita la necesidad de relacionarse entre iguales para la mejora individual de su práctica profesional. Permite ser un encuentro informal para establecer un intercambio sobre las necesidades de tipo comunicativo, estructural y organizacional.

- **La radio como herramienta de aprendizaje** tiene como objetivo crear un espacio de encuentro, de aprendizaje compartido y colaborativo entre diversas generaciones; además, contribuye a desarrollar en las personas mayores un sentimiento de participación social y de aproximación a generaciones más jóvenes. Se trata de utilizar la radio como una herramienta de didáctica. El aprendizaje que se genera a partir de esta estrategia tiene que ver con el aprendizaje permanente, aprendizaje colaborativo y aumento de la autoestima, intercambio cognitivo y lingüístico, intercambio de experiencias vitales y generación de un espacio de ocio y tiempo libre conjunto.

### 8.2.3. Promoción en el uso de la tecnología

La promoción en el uso de la tecnología es esencial en la sociedad actual y específicamente en el ámbito educativo. En las universidades, la tecnología se ha convertido en una parte integral de nuestra vida cotidiana. Esta promoción no solo es importante a nivel individual, sino también a nivel comunitario, hecho que pudimos experimentar durante la pandemia de la covid-19 (García Zabaleta y Sáenz de Jubera Ocón, 2021) como la única solución posible no solo para conectar familias y difuminar la soledad, sino también para buscar mecanismos para el trabajo y de aprovechamiento del tiempo libre para la formación.

En un nivel individual, la promoción del uso de la tecnología puede empoderar a las personas al brindarles acceso a distintos recursos. El dominio de habilidades tecnológicas se ha convertido en una competencia transversal en las universidades, y la promoción de la alfabetización digital es fundamental para cerrar la brecha digital y garantizar que todos tengan igualdad de oportunidades. También es un importante recurso a nivel comunitario, ya que, a través de distintas plataformas para realizar videoconferencias como Zoom, Teams o Meet, sumado a las redes sociales y a las aplicaciones móviles, pueden ser utilizadas como herramientas para conectar (literal y figurativamente) a las personas de diferentes generaciones (Senteio, 2018), a la vez que

facilitar la creación de redes y la movilización de recursos para abordar problemas comunes en el ámbito de nuestras disciplinas universitarias.

Al utilizar la tecnología entre generaciones diferentes, es esencial hacer un uso equitativo y justo, garantizando que nadie se quede atrás. Esto implica abordar las disparidades en el acceso a la tecnología y brindar capacitación y apoyo a quienes encuentren barreras para su aplicación, porque la tecnología puede ser una fuerza transformadora positiva si se utiliza inclusiva y éticamente, lo que conlleva que su promoción sea un objetivo fundamental en la actualidad, pero también puede ser un arma de doble filo si no se actúa con conciencia y responsabilidad.

- **La captura de conocimientos intergeneracionales (IGKC,** por sus siglas en inglés) es una estrategia que tiene por objetivo generar conocimientos codificados, desarrollar competencias, mejorar la innovación y, sobre todo, contrarrestar el riesgo de perder conocimientos vitales de la organización. Se trata de un proceso de codificación del conocimiento de una persona experta sobre un tema o ámbito concreto para una futura o posterior posibilidad de su traspaso otra persona sin necesitar la intervención del experto. El proceso de codificación del conocimiento se realiza a través de un manual o descripción de buenas prácticas que se almacena en un sitio web o en una base de datos. El procedimiento consiste en realizar a un experto dos o tres entrevistas de hora y media y escribir el conocimiento como un conjunto de principios operativos.
- **La estimulación de aprendizaje TIC** es una estrategia que se puede poner en marcha con personas mayores sin competencias digitales. Con esta estrategia los sénior aprenden nuevas competencias digitales mientras que los júnior que enseñan también adquieren habilidades de comunicación, así como comprensión sobre la responsabilidad social e intergeneracional. La práctica consiste en enseñar y transmitir conocimientos TIC a colegas sénior, a través de colegas júnior con competencias digitales previamente adquiridas a partir de la concienciación de la responsabilidad social.

## 8.2.4. Fomento de la colaboración intergeneracional en el lugar de trabajo

Se ha convertido en fundamental en un mundo laboral cada vez más diverso en términos de edades y experiencias. Integrar eficazmente a colegas de diferentes generaciones, como *baby boomers*, generación X, *millennials* y la generación Z, no solo es beneficioso, sino esencial para el éxito organizacional.

El intercambio de conocimientos y experiencias es un componente vital de la colaboración intergeneracional. Los empleados más jóvenes pueden aportar una comprensión fresca de la tecnología y las tendencias actuales, mientras que los trabajadores más experimentados pueden compartir su sabiduría y experiencia acumulada a lo largo de los años. Esta sinergia crea un entorno de aprendizaje continuo y mejora la toma de decisiones. En particular, esta estrategia apunta a mejorar la cultura de la organización y, por tanto, a aumentar la retención del conocimiento acumulado (Gairín, 2020).

La colaboración entre docentes de distintas generaciones aporta y enriquece la creatividad y la innovación; las distintas perspectivas generacionales aportan soluciones únicas a los problemas y desafíos diferentes; así como el fomento de la colaboración intergeneracional fomenta la cohesión en el equipo y mejora el ambiente de trabajo. Promover el respeto y la comprensión mutua entre las generaciones disminuye las tensiones generacionales y crea un ambiente más armónico. Según la investigación de De la Cruz Pérez *et al.* (2017), la colaboración intergeneracional en el lugar de trabajo también puede mejorar el bienestar y la calidad de la comunidad.

- **Los equipos intergeneracionales** (IGT, por sus siglas en inglés) tienen como objetivo la retención de conocimiento; el desarrollo de competencias; la mejora de la innovación; el compartir conocimientos, habilidades y experiencias específicas entre colegas de diferentes generaciones; asegurar la retención del conocimiento organizacional crítico; estimular la innovación, mejorar el capital social y eliminar estereotipos negativos. Para poner en marcha esta estrategia es necesario que previamente exista una cultura organizacional abierta que fomente el intercambio de conocimiento y aprendizaje. Los IGT

se denominan a veces equipos de edades mixtas porque están formados por diferentes generaciones que tienen por objetivo aprovechar el conjunto de conocimientos, habilidades y experiencias a partir de compartirlos en espacios y tiempo permanente o de manera ocasional.

- **La comunidad de aprendizaje** es una comunidad organizada que se construye para involucrarse en un proyecto educativo o cultura, y tiene un sentido intergeneracional, cooperativo y solidario para la autogestión y la autoformación. Para que exista una comunidad de aprendizaje es necesario poseer los recursos, los agentes, las instituciones y las redes de aprendizaje; es decir, los soportes necesarios para construir un proyecto común. Puede articularse desde la educación formal y la no formal. Es un aprendizaje que se genera a partir de potenciar las características requeridas de los participantes que la conforman; se potencian capacidades individuales y sociales de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad.
- **Los procesos de acogida** constituyen un conjunto de acciones que permiten cubrir las necesidades de información, de documentación y conocimiento del colectivo al nuevo integrante en la organización. Por lo general, en esta estrategia se elabora un documento como «manual de acogida».

### 8.3. A modo de conclusión

El desarrollo de esta investigación ha permitido constatar que diversas experiencias de gestión del conocimiento pueden propiciar y promocionar el aprendizaje intergeneracional entre el profesorado de las universidades, ya sea en lo relativo a aspectos docentes, de investigación o de gestión. Sin embargo, destaca el hecho de que muchas de estas experiencias no se presentan en los contextos en que son utilizadas, directamente vinculadas a la promoción de este tipo de aprendizaje. Por ello consideramos que es necesario que cada institución, facultad o departamento universitario analice las experiencias identificadas y valore la idoneidad de su aplicación para propiciar el aprendizaje entre diferentes generaciones, así como el aprendizaje conjunto de todo el profesorado mediante su aplicación.

# Referencias bibliográficas

- Albuerne, F. y Juanco, Á. (2002). Intergeneracionalidad y escuela: trabajamos juntos, aprendemos juntos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 77-88.
- Alfaro, P. (2010). *Docencia superior y liderazgo*. Verbo Divino.
- Allport, G. W., Clark, K. y Pettigrew, T. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley
- Álvarez, M. (2002). Los grandes desafíos que configuran las organizaciones del siglo XXI. En: M. J. Fernández Díaz. *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Síntesis.
- Argote, L. (2013). *Aprendizaje organizacional: crear, retener y transferir conocimiento* (2.ª ed.). Springer.
- Arias, A. R. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Davinci Continental.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración: reto para una enseñanza de calidad*. La Muralla.
- Azevedo, C. y Ponte, C. (2020). Intergenerational solidarity or intergenerational gap?». *Observatorio*, 14 (3), 16-35. <https://doi.org/10.15847/obsOBS14320201587>
- 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/JPC-08-2022-0047>
- Babnik, K. y Trunk Širca, N. (2014). Knowledge creation, transfer and retention: the case of intergenerational cooperation. *International*

- Journal of Innovation and Learning*, 15 (4), 349-364. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2014.062472>
- Bagilhole, B. (2007). Challenging women in the male academy: think about draining the swamp. En: S. Cotterill, S. Jackson y G. Letherby (eds.). *Challenges and negotiations for women in higher education* (pp. 21-32). Springer.
- Bal, A. C., Reiss, A. E., Rudolph, C. W. y Baltes, B. B. (2011). Examining positive and negative perceptions of older workers: a meta-analysis. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 66 (6), 687-698. <http://dx.doi.org/10.1093/geronb/gbr056>
- Ballesteros, B. y Mata, P. (2009). Approaching the concepts of «educational achievement» and «best practice»: Delphi methodology as a tool for building consensus. *Research in Comparative and International Education*, 4 (4), 356-365.
- Baran, M. y Klos, M. (2014). Managing an international workforce as a factor of company competitiveness. *Journal of International Studies*, 7 (1), 94-101. DOI: 10.14254/2071-8330.2014/7-1/8.
- Bargh, C., Scott, P. y Smith, D. (1996). *Governing universities: changing the culture?* Open University.
- Bartomeus, O. (2016). *La influència del relleu generacional en la transformació del comportament electoral a Catalunya* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/399560#page=1>
- Bauman, Z. (1994). *Pensando sociològicamente*. Nueva Visión.
- Bayés, R. (2013). Jubilación activa. *Informació Psicològica*, 104, 5-12.
- Beazley, H., Boenisch, J. y Harden, D. (2002). Desde la genealogía de la violencia de género a la generación. John Wiley & Sons.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Boström, A. K. (2003). *Lifelong learning, intergenerational learning, and social capital*. Institute of International Education, Stockholm University.
- Boström, A. K. (2014). Intergenerational learning and social capital. En: B. Schmidt-Hertha, S. Jelenc Krašovec y M. Formosa (eds.). *Learning across generations in Europe: contemporary issues in older adult education* (pp. 190-201). Sense.
- Bratianu, C. y Leon, R. D. (2015). Strategies to enhance intergenerational learning and reducing knowledge loss: an empirical study of

- universities. *Vine*, 45 (4), 551-567. <https://doi.org/10.1108/VINE-01-2015-0007>
- Britton, D. M. (2017). Beyond the chilly climate: the Salience of Gender in Women's Academic Careers. *Gender & Society*, 31 (1), 5- 27. DOI: 10.1177/0891243216681494.
- Brown, R. y Ohsako, T. (2003). A study of inter-generational programmes for schools promoting international education in developing countries through the International Baccalaureate Diploma Programme. *Journal of Research in International Education*, 2 (2), 151-165.
- Bru, C. (2011). Buenas prácticas en los programas universitarios para mayores. Origen y estado de la cuestión en España. En: C. Bru (coord.). *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (CIUUMM) 2011* (pp. 417-433). AEPUM.
- Brücknerová, K. y Novotný, P. (2016). Intergenerational learning among teachers: overt and covert forms of continuing professional development. *Professional Development in Education*, 43 (3), 387-415. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1194876>
- Burkinshaw, P. y White, K. (2020). Generation, gender, and leadership: metaphors and images. *Frontiers in Education*, 5 DOI: 10.3389/educ.2020.517497.
- Burmeister, A. y Deller, J. (2016). Knowledge retention from older and retiring workers: what do we know, and where do we go from here? *Work, Aging and Retirement*, 2 (2), 87-104. <https://doi.org/10.1093/workar/waw002>
- Burmeister, A., Fasbender, U. y Deller, J. (2018). Being perceived as a knowledge sender o knowledge receiver: a multistudy investigation of the effect of age on knowledge transfer. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 91 (3), 518-545.
- Burnes, D., Sheppard, C., Henderson Jr, C. R., Wassel, M., Cope, R., Barber, C. y Pillemer, K. (2019). Interventions to reduce ageism against older adults: a systematic review and meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 109 (8), e1-e9. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2019.305123>
- Butler, R. N. (1969). Age-ism: another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9 (4\_Part\_1), 243-246. [https://doi.org/10.1093/geront/9.4\\_Part\\_1.243](https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243)
- Cantón-Mayo, I., García-Martín, S., Cañón, R. y Grande, M. (2021). Calidad y liderazgo sostenible. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9 (1), 76-91. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2021.5361>

- Carlsson, M. y Eriksson, S. (2019). Age discrimination in hiring decisions: evidence from a field experiment in the labor market. *Labour Economics*, 59, 173-183. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2019.03.002>
- Carney, G. (2020). Coronavirus: why young and old must pull together to survive this. *The Conversation*. <https://acortar.link/UZBVlc>
- Carral, P. y Alcover, C. M. (2019). Measuring age discrimination at work: Spanish adaptation and preliminary validation of the Nordic Age Discrimination Scale (NADS). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (8), 1431. <https://doi.org/10.3390/ijerph16081431>
- Carvalho, T. y Videira, P. (2019). Losing autonomy? Restructuring higher education institutions governance and relations between teaching and non-teaching staff. *Studies in Higher Education*, 44 (4), 762-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1401059>
- Cascante, E. (2018). Hoja de ruta para la gestión del talento intergeneracional. *Revista AEDIPE Catalunya*, 43, 30-31
- Castro, D., Rodríguez, D., Muñoz, J. L. y Calatayud, A. (2023). The intergenerational climate of Spanish university research. *Studies in Higher Education*, 48 (11), 1696-1707.
- Çelik, Ç. y Polat, S. (2022). The relationship between intergenerational knowledge sharing and intergenerational learning levels among. *Teachers. Journal of Intergenerational Relationships*. <https://doi.org/10.1080/15350770.2022.2084202>
- Cesnales, N. I., Dauenhauer, J. A. y Heffernan, K. (2022). Everything gets better with age: traditional college-aged student perspectives on older adult auditors in multigenerational classrooms. *Journal of Intergenerational Relationships*, 20 (3), 265-276. <https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1835781>
- Chen, H. J. y Wang, Y. H. (2012). Age stereotypes of older primary teachers in Taiwan. *Educational Gerontology*, 38 (5), 362-371. <https://doi.org/10.1080/10668926.2011.559839>
- Cheng, S., Brand, J. E., Zhou, X., Xie, Y. y Hout, M. (2021). Heterogeneous returns to college over the life course. *Science Advances*, 7 (51), 1-14.
- Chiavenato, I. y Villamizar, G. (2009). *Gestión del talento humano*. <https://bit.ly/3NIuaH9>
- Coleman, J. S. (1994). Társadalmi tőke. En: G. Lengyel y Z. Szántó (eds.). *A gazdasági élet szociológiája* (pp. 99-127). Aula Kiadó.
- Comellas, M. J. (2017a). El reconocimiento del saber de la generación senior. *Revista Psicopedagogía*, 34 (104), 228-241.



- Comellas, M. J. (2017b). *Generación sénior y mentoría. Construir conocimiento mediante relaciones multigeneracionales*. Octaedro.
- Comellas, M. J. (2019). *Les relacions interdependents entre persones, generacions i institucions. Desmuntar estereotips i afavorir el reconeixement i canviar les relacions*. Octaedro.
- Comisión Europea (2021). *She figures 2021*. Publications Office of the European Union.
- De Asís Aguado, N. (2019). Liderazgo intergeneracional: agentes implicados y estrategias. *Cuadernos del Tomás*, 11, 81-109.
- De la Cruz Pérez, M., Menéndez, A. C. y Robirosa, L. P. (2017). Comunidad de aprendizaje: un proyecto potencializador de competencias profesionales en el profesorado universitario. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 23, 88-96.
- Deal, J. J., Altman, D. G. y Rogelberg, S. G. (2010). Millennials at work: what we know and what we need to do (if anything). *Journal of Business and Psychology*, 25 (2), 191-199. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9177-2>
- Dimovski, V., Penger, S., Peterlin, J., Grah, B., Roblek, V., Meško, M., Peljhan, D. y Colnar, S. (2022). *Towards an integrated theory of aging*. Pearson Education. <https://tuit.cat/KOg2t>
- Duvall, J. y Zint, M. (2007). A review of research on the effectiveness of environmental education in promoting intergenerational learning. *The Journal of Environmental Education*, 38 (4), 14-24. <https://doi.org/10.3200/JOEE.38.4.14-24>
- Edge, K; Descours, K. y Frayman, K. (2016). Generation X school leaders as agents of care: leader and teacher perspectives from Toronto, New York City and London. En: K. Leithwood, J. Sun y K. Pollock (eds.). *How school leaders contribute to student success* (pp. 175-202). Springer International.
- Egdell, V., Maclean, G., Raeside, R. y Chen, T. (2020). Age management in the workplace: manager and older worker accounts of policy and practice. *Ageing & Society*, 40 (4), 784-804. <https://doi.org/10.1017/S0144686X18001307>
- Elliott, B. (2021). It's time to free the middle manager. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2021/05/its-time-to-free-the-middle-manager>
- Fasbender, U. y Gerpott, F. H. (2022). Knowledge transfer between younger and older employees: a temporal social comparison model. *Work, Aging and Retirement*, 8 (2), 146-162. <https://doi.org/10.1093/workar/waab017>

- Fernández de Álava, M., Barrera-Corominas, A. y Díaz Vicario, A. (2012). Buenas prácticas para fomentar el acceso y el éxito académico de grupos vulnerables en la educación superior. En: J. Gairín; D. Rodríguez-Gómez y D. Castro (ed.). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 217-245). Wolters Kluwer Educación.
- Fernández, R. (12 de marzo, 2021). La reforma de la universidad española. *Nueva Revista*. <https://cutt.ly/lK8GLvo>
- Fiel, J. E. (2020). Great equalizer or great selector? Reconsidering education as a moderator of intergenerational transmissions. *Sociology of Education*, 93 (4), 353-371. <https://doi.org/10.1177/0038040720927886>
- Firzly, N., Van de Beeck, L. y Lagacé, M. (2021). Let's work together: assessing the impact of intergenerational dynamics on young workers' ageism awareness and job satisfaction. *Canadian Journal on Aging/La Revue Canadienne du Vieillissement*, 40 (3), 489-499. <https://doi.org/10.1017/S0714980820000173>
- Fleig-Palmer, M. M. y Schoorman, F. D. (2011). Trust as a moderator of the relationship between mentoring and knowledge transfer. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18 (3), 334-343.
- Fowler, C., Gasiorek, J. y Afifi, W. (2018). Complex considerations in couples' financial information management: extending the theory of motivated information management. *Communication Research*, 45 (3), 365-393. <https://doi.org/10.1177/0093650216644024>
- Fritsch, N. (2015). At the leading edge, does gender still matter? A qualitative study of prevailing obstacles and successful coping strategies in academia. *Current Sociology*, 63 (4), 547-565. DOI: 10.1177/0011392115576527.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Zijlstra, B. J. y Volman, M. L. (2015). Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher Education*, 38 (1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902439>
- Gairín, J. (1995). Las relaciones interpersonales en el contexto escolar. Propuestas. *Espacios de Pedagogía*. UAB-Fundación Santa María.
- Gairín, J. (2015). Estrategias e instrumentos para la mejora de las comunidades de práctica profesional. En: Gairín, J. (coord.). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación* (pp. 108-166). Wolters Kluwer.

- Gairín, J. (2017). Creación y gestión del conocimiento intergeneracional. Reflexiones y propuestas. *Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, 1, 42-59.
- Gairín, J. (2020). La gestión del conocimiento intergeneracional. En: J. Gairín, C. I. Suárez y A. Díaz (eds.). *La nueva gestión del conocimiento* (pp. 229-280). Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2021). *Laboratorio de políticas y prácticas para el desarrollo social de la educación superior*. EDO-SERVEIS.
- García Zabaleta, E. y Sáenz de Jubera Ocón, M. (2021). Acciones digitales intergeneracionales en el marco de las metodologías activas en los grados en educación. En: M. Valdemoros San Emeterio y R. Alonzo Ruiz. *Experiencias intergeneracionales digitalizadas: acciones innovadoras de aprendizaje-servicio* (págs. 31-41). Universidad de La Rioja.
- Gardiner, M., Tiggemann, M., Kearns, H. y Marshall, K. (2007). Show me the money! An empirical analysis of mentoring outcomes for women in academia. *Higher Education Research & Development*, 26 (4), 425-442. DOI: 10.1080/07294360701658633.
- Garrett, G. y Davies, G. (2011). *Hearding cats: being advice to aspiring academic and research leaders*. Triarchy.
- 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. (2021). Flemish teachers' age-related stereotypes: Investigating generational differences. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19 (2), 179-195. <https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1701603>
- Geeraerts, K., Vanhoof, J. y Van den Bossche, P. (2016). Teachers' perceptions of intergenerational knowledge flows. *Teaching and Teacher Education*, 56, 150-161
- Gerpott, F. H., Lehmann-Willenbrock, N. y Voelpel, S. (2017). A phase model of intergenerational learning in organizations. *Academy of Management Learning & Education*, 16 (2), 193-216. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0185>
- Gil Calvo, E. (2003). *El poder gris*. Mondado.
- Gornitzka, A., Maassen, P. y De Boer, H. (2017). Change in university governance structures in continental Europe. *Higher Education Quarterly*, 71 (3), 274-289. <https://doi.org/10.1111/hequ.12127>
- Granville, G. y Ellis, S. W. (1999). Developing theory into practice: Researching intergenerational exchange. *Education and Ageing*, 3, 231-248.

- Gutiérrez, M. y Hernández, D. (2013). Las relaciones intergeneracionales en la sociedad actual: un imperativo necesario. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 55, 135-145.
- Harris, N., Diamond, G., Barnes, D., Menia, R. y Hussain, S. (2022). *Alianzas intergeneracionales para lograr un cambio transformador*. Ungei, Waggs, Unicef.
- Hoff, A. (2007). Intergenerational learning as an adaptation strategy in aging knowledge societies. En: European Commission (ed.). *Education, employment, Europe* (pp. 126-129). National Contact Point for Research Programmes of the European Union.
- Icenogle, R. S. H. M. (2001). Preparing for an age-diverse workforce: Intergenerational service-learning in social gerontology and business curricula. *Educational Gerontology*, 27 (1), 49-70. <https://doi.org/10.1080/036012701750069049>
- Irhamahayati, I., Hubeis, M. y Hermawan, A. (2018). Generational conflicts at the Indonesian public sector workplace from the millennial's perspective. *Polish Journal of Management Studies*, 18 (2), 151-161.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. Routledge.
- Jin, X., Li, T., Meirink, J., Van der Want, A. y Admiraal, W. (2021). Learning from novice-expert interaction in teachers' continuing professional development. *Professional Development in Education*, 47 (5), 745-762.
- Kenner, C., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E. y Arju, T. (2007). Intergenerational learning between children and grandparents in East London. *Journal of Early Childhood Research*, 5 (3), 219-243.
- King, S. P. y Bryant, F. B. (2017). The workplace intergenerational climate scale (WICS): a self-report instrument measuring ageism in the workplace. *Journal of Organizational Behavior*, 38 (1), 124-151.
- Kirkpatrick, D. (2004). Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles. *Gestión 2000*.
- Kolland, F. (2008). Was ist intergenerationelles Lernen im Hochschulkontext? En: *Das ADD LIFE Europäische Tool Kit für die Entwicklung intergenerationellen Lernens im Universitäts, und Hochschulwesen*.
- Kuyken, K., Ebrahimi, M. y Saives, A. L. (2018). Towards a taxonomy of intergenerational knowledge transfer practices: Insights from an international comparison (Germany, Quebec). *Learning Organization*, 25 (2), 81-91.

- Lagacé, M., Van de Beeck, L. y Firzly, N. (2019). Building on intergenerational climate to counter ageism in the workplace? A cross-organizational study. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17 (2), 201-219. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1535346>
- Lago, J. L. (2013). Reflexiones sobre la gestión intergeneracional de los recursos humanos en la organización. *FACES*, 40-42 (19), 95-110.
- Leedahl, S. N., Brasher, M. S., Estus, E., Breck, B. M., Dennis, C. B. y Clark, S. C. (2019). Implementing an interdisciplinary intergenerational program using the Cyber Seniors® reverse mentoring model within higher education. *Gerontology & Geriatrics Education*, 40 (1), 71-89. <https://doi.org/10.1080/02701960.2018.1428574>
- Leek, J. y Rojek, M. (2021). ICT tools in breaking down social polarization and supporting intergenerational learning: cases of youth and senior citizens. *Interactive Learning Environments*, 31 (6), 3682-3697. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1940214>
- Leon, R. D. (2020). Fostering intergenerational learning in the hotel industry: a multiplecriteria decision-making model. *International Journal of Hospitality Management*, 91, 102685. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102685>
- Lester, S. W., Standifer, R. L., Schultz, N. J. y Windsor, J. M. (2012). Actual versus perceived generational differences at work: an empirical examination. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19, 341-354.
- Levy, S. R. (2018). Toward reducing ageism: PEACE (positive education about aging and contact experiences) model. *The Gerontologist*, 58 (2), 226-232. <https://doi.org/10.1093/geront/gnw116>
- Liebowitz, J. (2009). *Knowledge retention: strategies and solutions*. Auerbach.
- Liebowitz, J., Ayyavoo, N., Nguyen, H., Carran, D. y Simien, J. (2007). Cross-generational knowledge flows in edge organizations. *Industrial Management & Data Systems*, 107 (8), 1123-1153.
- Lyashenko, M. S. y Frolova, N. H. (2014). LMS projects: a platform for intergenerational e-learning collaboration. *Education and Information Technologies*, 19 (3), 495-513. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9333-9>
- Mannheim, K. (1928). Das problem der generationen [The problem of generations]. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7 (2), 157-185, 7 (3), 309-330.
- Mannion, G. (2012). Intergenerational education: the significance of reciprocity and place. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10 (4), 386-399.

- Mansilla, J. C., Mejía, L. y Queiroz, C. (2019). Transmedial worlds with social impact: exploring intergenerational learning in collaborative video game design. *Journal of Childhood Studies*, 44 (5), 103-110.
- Marcellesi, F. (2017). Nueva tesis a favor de la interdependencia. *Revista Contexto*, 142, 1-22.
- Martínez, N. y Bedmar, M. (2018). Aprendizaje basado en la experiencia. Programa de Educación Intergeneracional. *Clave Pedagógica*, 14, 7-14.
- Matusitz, J. y Simi, D. (2023). Ageism in US higher education: a perspective from social closure theory. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10 (3). <https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i3p254>
- Mazzetti, G., Vignoli, M., Guglielmi, D., Van der Heijden, B. I. y Evers, A. T. (2022). You're not old as long as you're learning: ageism, burnout, and development among Italian teachers. *Journal of Career Development*, 49 (2), 427-442. <https://doi.org/10.1177/0894845320942838>
- McCann, R. y Giles, H. (2002). Ageism in the workplace: a communication perspective. En: *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons* (pp. 163-199). The MIT.
- McCormack, J., Propper, C. y Smith, S. (2014). Herding cats? Management and university performance. *The Economic Journal*, 124 (578), F534-F564. <https://doi.org/10.1111/ecoj.12105>.
- Meschitti, V. y Lawton Smith, H. (2017). Does mentoring make a difference for women academics? Evidence from the literature and a guide for future research. *Journal of Research in Gender Studies*, 7 (1), 166-199. DOI: 10.22381/JRGS7120176.
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2023). *Científicas en cifras 2023*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación. NIPO: 831230051.
- Ministerio de Universidades (2022). *Estadística de personal de las universidades. Curso 2020-2021*. Gobierno de España. <https://cutt.ly/2K8Gwni>
- Misra, J., Smith-Doerr, L., Dasgupta, N., Weaver, G. y Normanly, J. (2017). Collaboration and gender equity among academic scientists. *Social Sciences*, 6 (1), DOI: 10.3390/socsci6010025.
- Mitrofanenko, T., Muhar, A. y Penker, M. (2015). Potential for applying intergenerational practice to protected area management in mountainous regions. *Mountain Research and Development*, 35 (1), 27-38.
- Moldes Farelo, R. y Gómez, F. (2021). Hacia la construcción de un modelo de liderazgo intergeneracional. *Revista Internacional de Organi-*

- zaciones, 25-26, 127-150. <https://doi.org/10.17345/rio25-26.127-150>
- Molina Luque, F. (2021). *El nuevo contrato social entre generaciones. Elogio de la profiguración*. Los Libros de la Catarata.
- Montepare, J. M. y Brown, L. M. (2022). Age-friendly universities (AFU): combating and inoculating against ageism in a pandemic and beyond. *Journal of Social Issues*, 78 (4), 1017-1037. <https://doi.org/10.1111/josi.12541>
- Moreno, P., Martínez, S. y Salmerón, J. A. (2022). Establishing intergenerational relationships in unlikely collaborative educational contexts. *Risks*, 10 (3), 49. <https://doi.org/10.3390/risks10030049>
- Morin, E. (2015). *Penser global*. Robert Laffont.
- Newman, S. y Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*, 8 (10), 31-39.
- Nokkala, T., Culum, B. y Fumasoli, T. (2017). Early career women in academia: an exploration of networking perceptions. En: A H. Eggins (ed.). *The changing role of women in higher education. Academic and leadership issues* (pp. 267-290). Springer.
- Nováčková, E. (2016). Effects of intergenerational learning in a small manufacturing company. *Studia Paedagogica*, 21 (2), 117-130. <https://doi.org/10.5817/sp2016-2-8>
- Novotný, P. y Brücknerová, K. (2014). Intergenerational learning among teachers: an interaction perspective. *Studia Paedagogica*, 19 (4), 45-79.
- Observatorio Generación y Talento. (2016). *Diagnóstico de la diversidad generacional*. <https://generaciona.org/generaciones.pdf>
- ONU (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Naciones Unidas. <https://cutt.ly/BK5strp>
- Orte, C. y Vives, M. (2016). *Compartir la infancia. Proyectos intergeneracionales en las escuelas*. Octaedro.
- Pages, T., Amador-Campos, J. A., Marzo, L., Gonzalez, E. y Pujolà, J. T. (2022). Máster en Docencia Universitaria para Profesorado novel: de la formación a la innovación. *Revista de Docencia Universitaria*, 20 (2), 125-143. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.18125>.
- Paugam, S. (2022). *Le lien social*. Que Sais-je.
- Peppler, K., Sedas, R. M. y Dahn, M. (2020). Making at home: interest-driven practices and supportive relationships in minoritized homes. *Education Sciences*, 10 (5), 1-28.
- Pérez Serrano, G. (2011). Buenas prácticas en las universidades para adultos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 225-226, 207-226.



- Pinheiro, R. y Stensaker, B. (2014). Designing the entrepreneurial university: the interpretation of a global idea. *Public Organization Review*, 14, 497-516.
- Podolsky, A., Kini, T. y Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4 (4), 286-308. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2018-0032>
- Pol Asmarats, C. y Rodríguez Moreno, M. (2013). «Muta me meta mu, tú eres yo, yo soy tú», o la relación dialógica entre el profesorado sénior y el profesorado novel universitario. *En-clave Pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 115-125.
- Purkarthofer, J. (2020). Intergenerational challenges: of handing down languages, passing on practices, and bringing multilingual speakers into being. En: A. Schalley y S. Eisenclas. *Handbook of home language maintenance and development* (pp. 130-150). Walter de Gruyter GmbH.
- Putman, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Rivero, S. C. y Preciado, N. R. (2020). Intergenerational learning in family and socio-educational contexts. Case study in the Extremadura Region of the Sierra Suroeste. *International Journal of Sociology of Education*, 9 (1), 1-33. DOI: 10.17583/rise.2020.4210.
- Rodríguez-Gómez, D., García, S., Calatayud, M. A., Muñoz, J. L., Jarauta, B., Serrat, N., González, T., Armengol, C., Aznar, I., Castro, D. y Cáceres, M. P. (2023). Clima y aprendizaje intergeneracional entre el personal docente e investigador de las universidades españolas. En: Gairín-Sallán, J. y López-Crespo, S. *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia* (pp. 545-582). Praxis.
- Ropes, D. (2011). Intergenerational learning in organizations. A research framework. En: Cedefop (ed.). *Working and ageing. Guidance and counselling for mature learners* (pp. 105-125). European Union.
- Ropes, D. (2013). Intergenerational learning in organizations. *European Journal of Training and Development*, 37 (8), 713-727.
- Rothermund, K., Klusmann, V. y Zacher, H. (2021). Age discrimination in the context of motivation and healthy aging. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76 (supl. 2), S167-S180. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbab081>
- Rotolo, D. y Petruzzelli, A. (2012). When does centrality matter? Scientific productivity and the moderating role of research specialization



- and cross-community ties. *Journal of Organizational Behavior*, 34 (5), 648-670.
- Ruiz, J. (2007). *Materiales, herramientas y buenas prácticas para la transformación social desde los procesos de participación con niños, niñas y jóvenes*. Universidad de Sevilla, Red de Impresión.
- Sáez, J. (2002). Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades. En: Sáez, J. (coord.). *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Aljibe.
- Satterly, B. A., Cullen, J. y Dyson, D. A. (2018). The intergenerational mentoring model: an alternative to traditional and reverse models of mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26 (4), 441-454.
- Schmidt-Hertha, B (2014). Different concepts of generation and their impact on intergenerational learning. En: Schmidt-Hertha, B., Jelenc Krašovec S. y Formosa, M. (eds.). *Learning across generations in Europe: contemporary issues in older adult education* (pp. 145-153). Sense.
- Senteio, C. R. (2018). Investigating the enduring impact of a community-based health education program to promote African American elders' use of technology designed to support chronic disease self-management. *Geriatrics (Switzerland)*, 3 (4), 1-14.
- Singh, S., Thomas, N. y Numbudiri, R. (2021). Knowledge sharing in times of a pandemic: an intergenerational learning approach. *Knowledge and Process Management*, 28 (2), 153-164. <https://doi.org/10.1002/kpm.1669>
- Sprinkle, T. y Urlick, M. (2018). Three generational issues in organizational learning: knowledge management, perspectives on training and «low-stakes» development. *The Learning Organization*, 25 (2), 102-112. <https://doi.org/10.1108/TLO-02-2017-0021>
- Stypińska, J. y Nikander, P. (2018). Ageism and age discrimination in the labour market: a macrostructural perspective. En: Ayalot, L. y Tesch-Römer, C. (eds.). *Contemporary perspectives on ageism* (pp. 91-108). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8_6)
- Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, 17 (S2), 27-43. <https://doi.org/10.1002/smj.4250171105>
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. En: J. T. Jost y J. Sidanius (eds.). *Political psychology: key readings* (pp. 276-293). Psychology. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>

- Tejada Fernández, J. (2010). *El aprendizaje intergeneracional*. <http://skat.ihmc.us/rid=1JQ7QDSKC-1SNGRJ-1C3Z/Aprendizaje%20intergeneracional.pdf>
- Tempest, S. (2003). Aprendizaje intergeneracional: Un proceso de desarrollo de conocimiento recíproco que desafía el lenguaje de aprendizaje. *Aprendizaje de Gestión*, 34 (2), 181-200.
- Torrado, E. y González Ramos, A. (2017). Redes de cooperación: una herramienta para minimizar las desigualdades de género en la ciencia. *Feminismo/s*, 29, 397-415. DOI: 10.14198/fem.2017.29.16.
- Trower, C. A. (2008). Making the academy more attractive to new teacher-scholars. *Journal of Veterinary Medical Education*, 35 (1), 58-61. DOI: 10.3138/jvme.35.1.058.
- Trujillo-Torres, J. M., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Mentado-Labao, T. y Barrera-Corominas, A. (2023). Intergenerational learning and its impact on the improvement of educational processes. *Education Sciences*, 13 (10), 1019.
- Unesco (2003). *MOST clearing house. Best practices*. <http://www.unesco.org/most/bphome.htm>
- Unesco (2017). *Measuring gender equality in science and engineering: the SAGA toolkit*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/saga-toolkit-wp2-2017-en.pdf>
- Verge Mestre, T. y Cabruja Ubach, T. (2017). *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives*. [http://www.vives.org/mbdb\\_Series/politica-universitaria/](http://www.vives.org/mbdb_Series/politica-universitaria/)
- Villalba, J. (2023). Cómo fomentar el aprendizaje intergeneracional en las empresas. *Factorial*. <https://factorialhr.co/blog/aprendizaje-intergeneracional/>
- Wallace, J. y Wallin, D. (2015). The voice inside herself: transforming gendered academic identities in educational administration. *Gender and Education*, 27 (4), 412-429. DOI: 10.1080/09540253.2015.1019838.
- Webster, B. M. (2001). Polish women in science: a bibliometric analysis of Polish science and its publications, 1980-1999. *Research Evaluation*, 10 (3), 185-194.
- Wermundsen, T. (2007). *Intergenerational learning in Europe policies, programs & initiatives*. FIM-New Learning, University of Erlangen-Nuremberg.
- Werther, W., Davis, K. y Guzmán, M. (2014). *Administración de recursos humanos*. *Gestión del capital humano* (7.ª ed.). McGraw Hill.

- Woodman, D. (2022). Generational change and intergenerational relationships in the context of the asset economy. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 23 (1), 55-69. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2020.1752275>
- Zabalza, A. (2012). El estudio de las «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10 (1), 17-42.
- Zaidi, A., Gasior, K. y Manchin, R. (2012). Population aging and intergenerational solidarity: international policy frameworks and European public opinion. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10 (3), 214-227. DOI: 10.1080/15350770.2012.697845.



# Índice

Introducción .....	9
1. Escenarios e implicaciones de las relaciones intergeneracionales .....	17
1.1. La perspectiva social y familiar .....	18
1.2. La perspectiva organizacional .....	22
1.3. La perspectiva de la universidad .....	28
2. La discriminación por edad en instituciones educativas ..	31
2.1. El edadismo en las instituciones educativas .....	35
2.2. ¿Cómo se combate el edadismo? .....	39
2.3. A modo de conclusión .....	42
3. Implicaciones de las relaciones intergeneracionales en el funcionamiento de las organizaciones de educación superior .....	45
3.1. La cultura organizativa .....	48
3.2. La comunicación .....	51
3.3. La gestión .....	53
4. Las relaciones intergeneracionales en las funciones académicas .....	59
4.1. La docencia .....	59
4.1.1. Contextualización de las relaciones intergeneracionales en las funciones académicas ..	60
4.1.2. La importancia de las relaciones intergeneracionales en la docencia .....	61

4.1.3. ¿Cuáles son los desafíos en las relaciones intergeneracionales en la docencia? . . . . .	63
4.2. La investigación . . . . .	63
4.2.1. Relaciones intergeneracionales entre los investigadores españoles. Tejiendo una red de conocimiento y experiencia . . . . .	64
4.2.2. Metodología y muestra participante. . . . .	65
4.2.3. Resultados . . . . .	65
4.3. El reto de la gestión universitaria . . . . .	66
4.3.1. La gestión de la universidad importa . . . . .	67
4.3.2. Gestores en las universidades. . . . .	68
4.4. Conclusiones y prospectiva . . . . .	69
5. El aprendizaje intergeneracional: caracterización, estrategias y situación en las universidades españolas . . . . .	73
5.1. Promover el aprendizaje intergeneracional en las organizaciones . . . . .	81
5.2. El aprendizaje intergeneracional en la universidad española . . . . .	83
5.3. A modo de conclusión . . . . .	86
6. Aprendizaje intergeneracional y liderazgo en la educación superior. . . . .	89
6.1. El aprendizaje intergeneracional . . . . .	90
6.2. El liderazgo en las instituciones educativas . . . . .	92
6.3. El liderazgo intergeneracional . . . . .	93
6.3.1. Características de un líder intergeneracional . . . . .	95
6.3.2. Percepciones del profesorado universitario . . . . .	96
6.4 Conclusiones. . . . .	97
7. El aprendizaje y las relaciones intergeneracionales desde la percepción de las profesoras . . . . .	101
7.1. Factores condicionantes del aprendizaje intergeneracional . . . . .	102
7.1.1. Innovación. . . . .	102
7.1.2. Clima y cultura. . . . .	103
7.1.3. Liderazgo transformador . . . . .	105
7.1.4 Estructura organizativa . . . . .	106
7.2. Aprendizaje intergeneracional . . . . .	107
7.2.1. Conocimientos críticos. . . . .	107
7.2.2. Modalidades de aprendizaje. . . . .	109

7.2.3. Sistemas y estrategias para el aprendizaje intergeneracional, la gestión y la retención del conocimiento. . . . .	110
8. Estrategias para las relaciones y el aprendizaje intergeneracional . . . . .	113
8.1. La identificación de estrategias de gestión del conocimiento para la promoción del aprendizaje intergeneracional . . . . .	114
8.2. Síntesis de experiencias consideradas buenas prácticas identificadas. . . . .	117
8.2.1. Programas de mentoría y asesoría . . . . .	117
8.2.2. Organización de actividades intergeneracionales. . . . .	119
8.2.3. Promoción en el uso de la tecnología . . . . .	121
8.2.4. Fomento de la colaboración intergeneracional en el lugar de trabajo. . . . .	123
8.3. A modo de conclusión . . . . .	124
Referencias bibliográficas . . . . .	125

## Relaciones y aprendizaje intergeneracionales: un reto para la universidad

Los cambios demográficos –vivimos más y mejor– y la tendencia de las políticas estatales a retrasar la edad de jubilación han incrementado la diversidad de los escenarios institucionales y están obligando a las organizaciones a replantear su estructura y dinámicas para garantizar la convivencia y la calidad de las relaciones intergeneracionales, así como el intercambio de conocimientos entre los trabajadores jóvenes y quienes tienen mayor experiencia y edad.

En el contexto específico de las universidades españolas, actualmente cohabitan diversas generaciones de profesorado de acuerdo con su edad cronológica, pudiendo identificarse a los llamados los *baby boomers* (nacidos entre 1948 y 1966), la generación X (nacidos entre 1967 y 1982), la generación Y, también llamada de los *millennials* (nacidos entre 1983 y 1998), y la generación Z (nacidos después del 1999). Las relaciones y el aprendizaje intergeneracional es un tema relevante en las instituciones de educación superior, donde la propia dinámica social y cultura institucional, el sistema de acceso y el aprendizaje acumulado a lo largo de los años por los académicos condiciona el acceso, la socialización y el relevo generacional, así como las posibilidades de desarrollo del personal. La pérdida del capital intelectual y social, causada por una inadecuada gestión de las personas que integran y conforman la organización, impacta negativamente en el rendimiento de las universidades. Más allá de esta cuestión, los beneficios que aportan las relaciones y el aprendizaje intergeneracional son numerosos y afectan a los individuos (mayor motivación y satisfacción laboral), a los grupos (formación y cohesión) y a la organización (mejora del clima y las relaciones y, mayor cohesión en la cultura).

**Diego Castro Ceacero.** Profesor titular del Departamento de Pedagogía Aplicada (Facultad de Ciencias de la Educación) de la UAB y subdirector del CRiEDO (Centro de Estudios e investigación sobre el Desarrollo de las Organizaciones).

**David Rodríguez-Gómez.** Profesor titular del Departamento de Pedagogía Aplicada (Facultad de Ciencias de la Educación) de la UAB y secretario académico del CRiEDO (Centro de Estudios e investigación sobre el Desarrollo de las Organizaciones).