HOJA DE ESTILO PARA SIMPOSIOS

(Extensión de cada aportación: entre 10.000 y 15.000 caracteres con espacios, referencias incluidas)

Temática de la aportación: *Marque con una X la temática de la aportación que realiza.*

|  |  |
| --- | --- |
| x | Metodologías y estrategias para la nueva gestión del conocimiento colectivo y la promoción de la cultura de aprendizaje. |
| x | El nuevo sentido del aprendizaje y de la formación en las organizaciones |
| x | Gestión del talento y de la inteligencia colectiva en las organizaciones. |
|  | Redes corporativas para la promoción de la cultura de aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones. |
|  | Aprendizaje social y colaborativo en la gestión del conocimiento colectivo. |
| x | Gestión del aprendizaje formal e informal en las organizaciones. |
|  | El rol de los directivos en los nuevos escenarios |

**CLIMA Y APRENDIZAJE INTERGENERACIONAL ENTRE EL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS**

**David Rodríguez-Gómez (Coord.),** Universitat Autònoma de Barcelona-CRiEDO / España

**Carme Armengol,** Universitat Autònoma de Barcelona-CRiEDO / España

**Inmaculada Aznar-Díaz**, Universidad de Granada / España

**María Pilar Cáceres Reche,** Universidad de Granada / España

**Mª Amparo Calatayud Salom,** Universitat de València -COMPLICED/ España

**Diego Castro-Ceacero,** Universitat Autònoma de Barcelona-CRiEDO / España

**Sheila García Martín**, Universidad de León – Edutools / España

**Teresa González,** Universidad de Sevilla / España

**Beatriz Jarauta,** Universitat de Barcelona / España

**José Luís Muñoz Moreno**, Universitat Autònoma de Barcelona - CRiEDO / España

**Nuria Serrat,** Universitat de Barcelona / España**[[1]](#footnote-1)**

***Resumen***

Los profundos cambios, políticos, estructurales y demográficos que se han venido produciendo en las universidades en las últimas décadas han modificado el contexto y los referentes de su personal generando nuevas dinámicas y nuevos retos. Actualmente, el envejecimiento del profesorado universitario y el escaso relevo generacional que ha habido durante años está obligando a las universidades a replantear sus planes de carrera y asegurar no sólo la convivencia sino, sobre todo, la transferencia de conocimiento entre los trabajadores con mayor trayectoria y edad y, las generaciones más jóvenes.

No obstante, la dimensión intergeneracional del desarrollo profesional docente esta infrarrepresentada en la literatura especializada y entre los investigadores. La mayoría de los estudios existentes, centrados, principalmente, en contextos no universitarios, presentan sólo evidencias anecdóticas del impacto del aprendizaje intergeneracional, un uso limitado de la teoría y de medidas estandarizadas o la evaluación de una única generación de los participantes.

Un aprendizaje intergeneracional, orgánico y funcional en entornos laborales universitarios genera beneficios individuales, grupales e institucionales. Los responsables universitarios deben orientar sus esfuerzos en trabajar en el diagnóstico y mejora constante de esos procesos de aprendizaje, formal e informal, entre profesorado de diversas generaciones, tratando de superar los estereotipos generacionales que, en muchas ocasiones, se construyen más a partir de intuiciones y creencias que de dificultades reales constatadas.

En este simposio se presentan algunos de los principales resultados obtenidos en las fases uno y dos del proyecto I+D+i “UNIVERSIDAD Y APRENDIZAJE INTERGENERACIONAL-PRUNAI” (ref. PID2019-107747RB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Programa I+D+i). Se revisarán las principales investigaciones desarrolladas hasta el momento sobre relaciones y aprendizaje intergeneracionales en contextos laborales. A continuación, se describen las propiedades psicométricas de la escala WICS utilizada para medir el clima intergeneracional en entornos laborales universitarios y se analizan algunos de los resultados obtenidos sobre el clima intergeneracional de diversas unidades universitarias en los ámbitos de docencia, gestión e investigación. Finalmente, se presentan algunos avances del análisis sobre los procesos de aprendizaje entre el profesorado de diversas generaciones en el contexto universitario.

**INTRODUCCIÓN**

**David Rodríguez-Gómez,** Universitat Autònoma de Barcelona-CRiEDO / España

El aumento de la longevidad durante el siglo XXI supone un desafío para la sociedad actual. Durante los últimos años ha crecido la preocupación entre políticos, prácticos y teóricos por analizar las consecuencias del envejecimiento de la población y, especialmente, en cómo impacta en las organizaciones tanto públicas como privadas. Los cambios demográficos, junto a la tendencia en las políticas estatales a retrasar la edad de jubilación, están obligando a las organizaciones a replantear sus planes de carrera y asegurar no sólo la convivencia sino, sobre todo, la transferencia de conocimiento entre los trabajadores con mayor trayectoria y edad y, las generaciones más jóvenes. No en vano, una de las prioridades de la Unión Europea, en coherencia con el plan propuesto en 2002 por las Naciones Unidas para conseguir una sociedad para todas las edades, es promover el aprendizaje colaborativo entre diferentes generaciones (Canedo-García, García-Sánchez & Pacheco-Sanz, 2017; European Comission, 2012).

Las instituciones universitarias no escapan de esta coyuntura y representan un caso de especial interés de estudio ya que los profundos cambios que se han venido produciendo en las universidades en las últimas décadas han modificado el contexto y los referentes de su personal generando nuevas dinámicas y nuevos retos. Según los últimos datos disponibles del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (véase Tabla 1), correspondientes al curso 2020-2021, el 54,59% del profesorado de las universidades tiene más de 50 años, cifra que se eleva hasta el 84,12% si incluimos el profesorado mayor de 40 años.

**Tabla 1.** 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

Tal y como puede observarse en el gráfico 1, la situación, lejos de mejorar ha ido empeorando en los últimos años, con un incremento constante de la edad media del profesorado.

La dimensión intergeneracional del desarrollo profesional docente esta infrarrepresentada en la literatura especializada y entre los investigadores (Brücknerová & Novotný, 2017; Spannring, 2008). La mayoría de los estudios existentes, centrados, principalmente, en contextos no universitarios, presentan sólo evidencias anecdóticas del impacto del aprendizaje intergeneracional, un uso limitado de la teoría y de medidas estandarizadas o la evaluación de una única generación de los participantes (Canedo-García, García-Sánchez & Pacheco-Sanz, 2017).

Partiendo de la experiencia acumulada y resultados obtenidos en proyectos de investigación anteriores, así como del estado actual de la investigación sobre desarrollo profesional docente y aprendizaje intergeneracional en Instituciones de Educación Superior, el proyecto PRUNAI trata de responder a la siguiente pregunta: ¿Qué aprende y cómo aprende el profesorado de otros colegas de edades y generaciones diferentes?

**Gráfico 1.** Evolución de la edad media del profesorado de las universidades españolas entre el 2015 y el 2021

Gráfico, Gráfico de líneas, Gráfico de dispersión

Descripción generada automáticamente

2015/16 2016/17 2017/18 2018/19 2019/20 2020/21

En coherencia con las preguntas de investigación, el objetivo de esta investigación es doble. El primero de ellos está enfocado a la descripción y comprensión del fenómeno y el segundo a generar una propuesta práctica trasladable a las universidades, cumpliendo así con el compromiso y obligación de transferir la investigación educativa a la realidad de las organizaciones educativas que configuran nuestro sistema educativo:

* Objetivo General 1: Analizar los procesos de aprendizaje intergeneracional en las diferentes funciones del profesorado universitario.
* Objetivo General 2: Validar un modelo de aprendizaje intergeneracional entre el profesorado que contribuya al aprendizaje organizativo.

La investigación desarrollada en el marco del proyecto PRUNAI se estructura en tres grandes fases asociadas a los objetivos generales planteados. Las dos primeras fases, vinculadas directamente al objetivo general 1, plantean un estudio de casos múltiples que se aborda desde una metodología mixta secuencial, combinando una primera aproximación cuantitativa al estudio del aprendizaje intergeneracional (fase 1) y una segunda entrada al campo que combina elementos cualitativos y cuantitativos (fase 2). La última fase, vinculada al objetivo general 2, se plantea desde una perspectiva cualitativa.

En esta aportación se presentan algunos de los principales resultados alcanzados en la fase 1 y fase 2 de PRUNAI. Se revisarán las principales investigaciones desarrolladas hasta el momento sobre relaciones y aprendizaje intergeneracionales en contextos laborales. A continuación, se describen las propiedades psicométricas de la escala WICS utilizada para medir el clima intergeneracional en entornos laborales universitarios y se analizan algunos de los resultados obtenidos sobre el clima intergeneracional de diversas unidades universitarias en los ámbitos de docencia, gestión e investigación. Finalmente, se presentan algunos avances del análisis sobre los procesos de aprendizaje entre el profesorado de diversas generaciones en el contexto universitario.

**LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN CONTEXTOS PROFESIONALES**

**Sheila García Martín**, Universidad de León – Edutools / España

**Mª Amparo Calatayud Salom,** Universitat de València -COMPLICED/ España

**José Luís Muñoz Moreno**, Universitat Autònoma de Barcelona - CRiEDO / España

***1.1. A modo de introducción***

Actualmente, en las organizaciones coexisten distintas generaciones de profesionales de acuerdo con la edad cronológica (Baby Boomers, Generación X, Generación Y o Millennials y Generación Z). Estos profesionales, que coinciden trabajando en una misma organización, no solamente tienen edades diferentes, sino que también han crecido y se han desarrollado con valores, inquietudes y aspiraciones distintas.

Reparar en las relaciones intergeneracionales es esencial para mejorar la inclusión de todos los profesionales, combatir los estereotipos que puedan darse entre estos o favorecer actitudes más positivas hacia los demás (Newman y Hatton-Yeo, 2008). La conexión de las relaciones intergeneracionales con el intercambio de conocimientos y el aprendizaje intergeneracional las sitúa como un verdadero desafío para el ámbito organizacional (Kuyken, Ebrahimi y Saivez, 2018). Del mismo modo, las relaciones intergeneracionales tienen en sí mismas un potencial extraordinario para contribuir a que el envejecimiento activo de la población mayor sea una realidad en esta sociedad compleja y global en la que vivimos.

A continuación, redescubrimos el significado de las relaciones intergeneracionales, analizando su constructo y sus virtualidades para después detenernos en el scoping review realizado a partir de los estudios más recientes sobre esta temática de investigación que está llamada a ser, en los próximos años, un tema crucial hacia la inclusión de las generaciones y su influencia en el envejecimiento activo en las organizaciones.

***1.2. Aproximación al constructo de las relaciones intergeneracionales***

Las relaciones intergeneracionales son fruto de las interacciones mantenidas entre los miembros de distintas generaciones y que conviven en un mismo espacio temporal (Núñez, Míguez y García, 2018). Y en una realidad compleja y global que parece caracterizada por el distanciamiento generacional (Zaidi, Gasior y Manchin, 2012), conviene favorecer más que nunca las relaciones intergeneracionales.

Indudablemente, para comprender las relaciones intergeneracionales es fundamental remitirse a la solidaridad intergeneracional (Gutiérrez y Hernández, 2013). Esta se relaciona con los cambios producidos a nivel general en la estructura demográfica, en la que se visualiza un envejecimiento de la población, lo que, igualmente, permite observar cómo ha aumentado la esperanza de vida después de los 65 años.

Es una situación que cada vez más solicita de la generación de espacios donde las personas más mayores puedan desarrollarse de forma social, física y psicológica. Así, es primordial encontrar nuevas formas de cooperación y solidaridad entre generaciones (Gutiérrez y Hernández, 2013).

***1.3. Las relaciones intergeneracionales como oportunidad para la mejora personal, profesional y organizacional***

Las relaciones intergeneracionales son estratégicas para potenciar la transferencia de conocimientos y experiencias entre distintas generaciones. Además, facilitan cambios positivos en el comportamiento y en el aprendizaje, mejoran la autoestima y los estilos de vida, y fomentan actitudes vinculadas con la ayuda y la cooperación entre las personas. También, 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 forma de establecer relaciones interpersonales (Kazak y Polat, 2018; Kaye, Scheff y Thielfoldt, 2003; Zemke, Raines y Filipczak, 2000). Es más, las diferencias generacionales entre docentes, por ejemplo, pueden influir en su éxito profesional (Portela et al., 2020) por cuanto el trabajo en equipo entre profesionales de distintas edades, además de estimular el aprendizaje intergeneracional, mejora el rendimiento de los mismos equipos de profesionales (Bratianu y León, 2015; Whitehouse, 2013).

***1.4. Metodología***

Este scoping review sigue los *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews* (PRISMA).

*1.4.1. Pregunta de investigación*

En primer lugar, se definió la pregunta de investigación que sirvió como guía: ¿Qué se ha publicado sobre las relaciones (clima, comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, cultura, grupos informales, convivencia...) entre personas que coinciden en un mismo entorno profesional y pertenecen a diferentes generaciones?

*1.4.2. Estrategia de búsqueda*

Tal y como establece PRISMA, se llevó a cabo una estrategia de búsqueda distribuida en 4 fases. Primero, se identificaron las palabras claves, generando una propuesta inicial de los términos de búsqueda en inglés y castellano (Fase 1) y se determinaron las bases de datos en las que se desarrollaría la búsqueda. En total, fueron diez bases de datos seleccionadas en base a su reconocida importancia científica en el campo de la investigación educativa y social (Fase 2). En la Fase 3, los investigadores realizaron la búsqueda y selección de los artículos en una o dos bases de datos. Finalmente, se revisaron y depuraron (eliminando duplicidades) la lista final de referencias de todos los artículos objeto de análisis (Fase 4).

*1.4.3. Criterios de inclusión y exclusión*

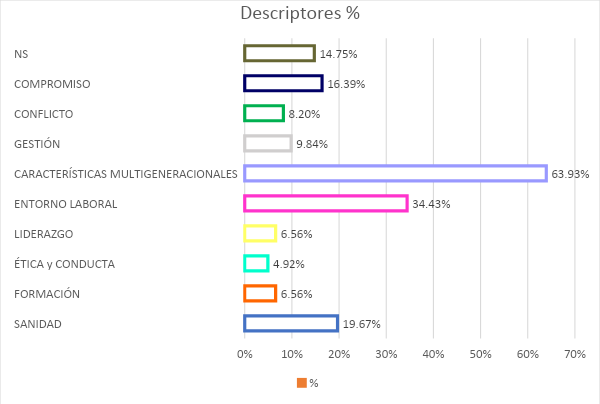
Los documentos incluidos en el scoping review fueron los artículos que incluían las relaciones intergeneracionales en alguno de los siguientes elementos: título, palabras clave y/o resumen. De los 129 artículos identificados en un primer momento, por su relevancia y pertinencia científica, finalmente fueron seleccionados 57 artículos.

***1.5. Resultados***

*1.5.1. Características identificativas de las publicaciones*

Teniendo en cuenta el título y los descriptores o las palabras clave de los artículos analizados, destacan como términos más comunes, los siguientes: relaciones intergeneracionales, multigeneracional, y diversidad generacional o diferencia intergeneracional. Entonces podría categorizarse como características multigeneracionales, recogiéndose en al menos 6 de cada 10 publicaciones (Figura 1).

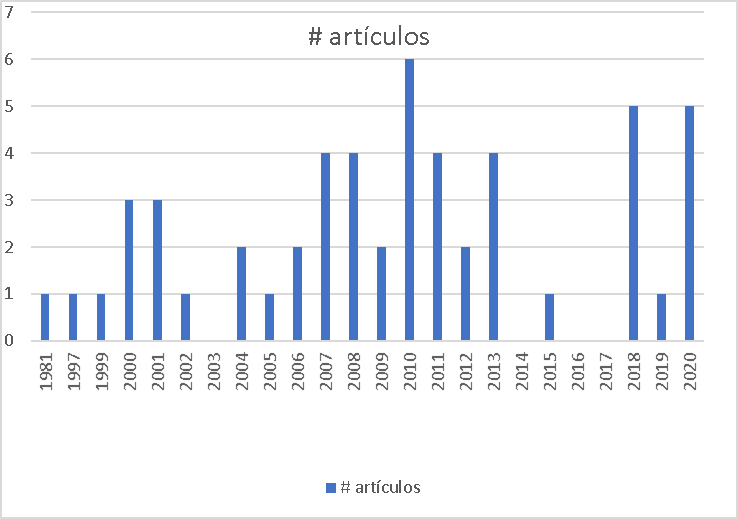
**Figura 1**. Porcentaje de descriptores o palabras clave.



*1.5.2. Año de publicación*

De acuerdo con la Figura 2, la mayoría de los artículos fueron publicados entre 2007 y 2013. Especialmente, es destacable el año 2010 con 6 artículos. Igualmente, los años 2018 y 2020 con 5 artículos publicados en cada uno de estos años.

**Figura 2.** Número de artículos por año de publicación.



*1.5.3. Ámbito de conocimiento*

En función del ámbito de conocimiento de cada una de las publicaciones analizadas, destaca el ámbito sanitario presente en el 80% de las publicaciones. Seguidamente, el ámbito de la Gestión de Recursos Humanos, pero con un porcentaje mucho menor (10,5%). El resto de las publicaciones se refieren a los ámbitos de la Psicología, la Sociología y la Terapia Ocupacional, entre otros, tal y como recogemos en la Tabla 1.

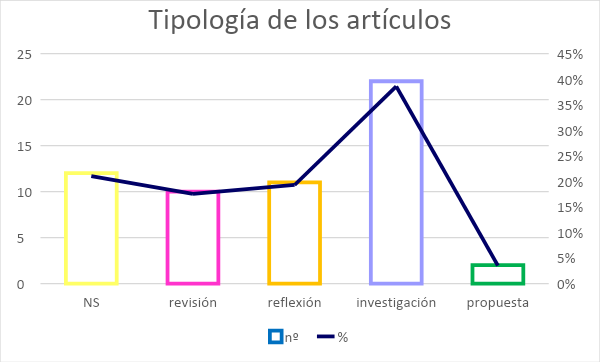
**Tabla 1.** Frecuencia y porcentaje por ámbitos.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **SANITARIO** | **GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS** | **LABORATORIOS CLÍNICOS** | **SOCIOLOGÍA** | **MULTIDISCIPLINAR** | **PSICOLOGÍA** | **TERAPIA OCUPACIONAL** | **SANITARIO UNIVERSIDAD** |
| f | 44 | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| % | 77,19% | 10,53% | 1,75% | 1,75% | 1,75% | 1,75% | 1,75% | 3,51% |

*1.5.4. Tipo de artículo*

Respecto a la tipología de publicaciones, la mayoría de los artículos analizados son de investigación, con una predominancia de los estudios con metodología cuantitativa (Figura 3). No obstante, se desconoce la tipología de 12 de los artículos incluidos en el scoping review debido a la imposibilidad de acceso al texto completo y al no poderse deducir claramente del abstract.

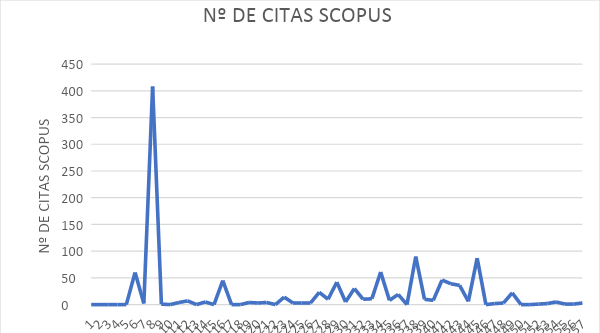
**Figura 3.** Número y porcentaje de artículos por tipología.



*1.5.5. Impacto*

En cuanto al impacto de las publicaciones, y de acuerdo con las citas recogidas en Scopus, los datos son diversos. Uno de los artículos destaca especialmente por recibir más de 400 citas (Kupperschmidt, 2000), seguido por algunos artículos con menos de 100 citas. Tanto la moda como la mediana dibujan un conjunto de publicaciones habitualmente con escasas citas, con valores entre 0 y 4 (Figura 4).

**Figura 4.** Número de citas en Scopus.



*1.5.6. Abordaje de las relaciones intergeneracionales.*

Finalmente, en cuanto a cómo se abordan las relaciones intergeneracionales en las distintas publicaciones, y a partir del análisis de su contenido, cabe señalar que se aúnan las diferencias entre generaciones con los desafíos en el lugar de trabajo, contemplando aspectos como el clima, el liderazgo y el éxito (Clarke, Marks y Miller, 2006; Wieck, 2007). En otros artículos, como el de Kupperschmidt (2000), se presentan las distintas generaciones y se menciona su relación con las actitudes, las características, la mentalidad y el comportamiento, y la dificultad que conlleva liderar grupos intergeneracionales en las organizaciones.

***1.6. A modo de discusión y conclusiones***

Unas óptimas relaciones intergeneracionales contribuyen a reducir las discriminaciones generadas por razones de edad (Burnes et al., 2019). Pero el apoyo a las relaciones intergeneracionales en los contextos profesionales también se justifica por toda la serie de beneficios que traen consigo, ligados, mayoritariamente, con el intercambio de información y la transferencia de conocimiento.

Los valores y prioridades que caracterizan a cada generación tienen implicaciones en el momento de establecer relaciones intergeneracionales, e igualmente inciden en el desarrollo profesional (Kaye, Scheff y Thielfoldt, 2003). Aspectos como el rendimiento y la colaboración entre profesionales pueden verse facilitados por medio de mantenerse buenas relaciones intergeneracionales (Kazak y Polat, 2018). Difícilmente, los profesionales se van a poder conectar, comunicar y cooperar de un modo más efectivo en los entornos de trabajo si no existen relaciones intergeneracionales.

El scoping review llevado a cabo permite concluir que el mayor número de publicaciones sobre la temática queda concentrado alrededor de la última década, y concretamente en los últimos cuatro años. Esto denota que se trata de una temática novedosa, actual y que está cobrando un mayor interés como objeto de estudio y como ámbito de preocupación en el terreno del desarrollo profesional y organizacional.

La gran mayoría de las publicaciones proceden de disciplinas de la Salud, y también, aunque en menor medida, de disciplinas asociadas con la Gestión de los Recursos Humanos. Las contribuciones que analizan las relaciones intergeneracionales entre los profesionales sanitarios son numerosas, mientras que, las que lo hacen, por ejemplo, en el contexto de la Educación Superior, todavía son muy limitadas.

Indiscutiblemente, una de las premisas vislumbradas tras las investigaciones revisadas es que realmente las relaciones intergeneracionales son un medio privilegiado para aumentar el capital social de nuestras sociedades. Siendo fundamental el promover interacciones entre las generaciones, que permitan compartir sus conocimientos y experiencias que, sin lugar a duda, servirán para mejorar la calidad de vida, aumentar la autoestima y la dignidad de las personas. De ahí, que las relaciones intergeneracionales en contextos profesionales sean ya una realidad con mucho futuro en las organizaciones.

**EL APRENDIZAJE INTERGENERACIONAL EN CONTEXTOS LABORALES: UN SCOPING REVIEW**

**Beatriz Jarauta**, Universidad de Barcelona / España

**Nuria Serrat**, Universidad de Barcelona / España

***2.1. Introducción***

La convivencia de profesorado de diferentes generaciones en una misma unidad organizativa implica, más allá de la revisión de las políticas de gestión del personal y de retención del conocimiento, promover estrategias que eviten que el conocimiento y experiencia acumulado por el profesorado de mayor edad se pierda al dejar éstos la institución (ej., Sprinkle & Urick, 2018).

Ante esta realidad resulta fundamental aclarar y sistematizar la información disponible en la literatura sobre la existencia de procesos de aprendizaje intergeneracional en contextos laborales y, concretamente, en el ámbito de la educación superior, sus características y condicionantes, su impacto sobre el rendimiento individual y organizativo, o su relación con otras variables organizativas clave como el clima y la cultura organizativa, entre otros. Así pues, el equipo llevó a cabo un “scoping review” que permitió sistematizar la investigación realizada en este ámbito y, por tanto, identificar posibles vacíos en el conocimiento disponible u oportunidades de investigación.

Concretamente, la pregunta de investigación es la siguiente: ¿qué se sabe sobre el aprendizaje intergeneracional en contextos laborales y, específicamente, en instituciones educativas de educación superior?

Los objetivos que se perseguían con la implementación del scoping review son:

* Identificar sistemáticamente la investigación realizada sobre aprendizaje intergeneracional (AI) en contextos laborales, específicamente, en educación superior.
* Identificar y analizar el conocimiento existente vinculado a la temática.

***2.2. Metodología utilizada***

La metodología utilizada se basa en el Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews elaborado y revisado por un panel de 37 expertos en scoping reviews (Tricco et al, 2018).

*2.2.1. Criterios de elegibilidad y selección*

Los documentos incluidos en la revisión llevada a cabo se limitaron a artículos “peer-reviewed” publicados en revistas científicas, tanto en lengua inglesa como castellana. Se estableció un límite temporal que se inició en el año 2010, hasta 2021.

Los artículos seleccionados fueron aquellos que se centran en analizar los procesos de aprendizaje intergeneracional en contextos laborales, tanto desde aproximaciones cuantitativas, como cualitativas o mixtas, considerando así diferentes posibles aproximaciones y formas de estudiar el aprendizaje intergeneracional.

Las bases de datos utilizadas fueron las siguientes: Education Source (EBSCOhost) electronic database; PsycInfo database; ProQuest; Scopus; Web of Science (WoS); Ovid MEDLINE; PubMed; CINAHL (EBSCO); ERIC; Dialnet.

*2.2.2. Estrategia de búsqueda*

La búsqueda de información se desplegó en cuatro fases consecutivas:

Fase 1. En primer lugar, uno de los investigadores llevó a cabo una búsqueda preliminar en Scopus y WoS, identificando las palabras claves utilizadas en los títulos y resúmenes de los artículos seleccionados y generando una propuesta inicial de los términos de búsqueda.

Fase 2. A continuación, esos términos iniciales fueron valorados, complementados y depurados por el resto de los investigadores. Los términos de búsqueda utilizados están disponibles en la tabla 1.

Fase 3. En una tercera fase, cada investigador se encargó realizar la búsqueda y selección de los artículos en una o dos bases de datos, registrándolos en Mendeley. Para incrementar la consistencia entre los investigadores, tras una primera búsqueda se llevó a cabo una reunión dónde se discutieron los resultados obtenidos. F

Fase 4. Finalmente, uno de los investigadores se encargó de revisar y depurar (ej., eliminado duplicidades) la lista final de referencias de todos los artículos indexados en Mendeley y que serán objeto de análisis.

*2.2.2. Registro y extracción de los datos*

Tal y como ya se ha comentado, los documentos obtenidos fueron registrados, inicialmente, en un grupo de Mendeley creado específicamente para esta tarea. Una vez depurado el listado de documentos, los investigadores revisaron y sintetizaron manualmente la información esencial de los documentos seleccionados en una tabla. Los campos considerados fueron:

* referencia completa del documento,
* ámbito o sector de aplicación del estudio (ej., empresarial, educativo, administración pública, etc.),
* características de la muestra, diseño de investigación (i.e., objetivos, metodología, instrumentos), y
* principales resultados obtenidos.

Los artículos fueron agrupados, en un primer momento, en función del ámbito o contexto en el que se desarrollaron, permitiendo así constatar el número y tipo de documentos que se centran en el ámbito educativo y, concretamente, en la educación superior, como subámbito prioritario del proyecto PRUNAI.

***2.3. Resultados***

La estrategia de búsqueda a través de las diversas bases de datos señaladas anteriormente nos devolvió 5272 documentos. Tras la eliminación de duplicados y la revisión de títulos y resúmenes quedaron 75 documentos que fueron los considerados, finalmente, en esta revisión.

El análisis de los resultados permite extraer unas primeras consideraciones genéricas y exploratorias, que agrupamos en tres bloques:

1. Ámbitos y contextos de estudio del aprendizaje intergeneracional.
2. Metodologías y enfoques de investigación utilizados.
3. Temáticas de estudio.

*a) Ámbitos y contextos de estudio del aprendizaje intergeneracional*

Los ámbitos en los que se contextualizan los estudios en la literatura revisada son, fundamentalmente, tres: empresa, educación y salud. Predominan los estudios realizados en el ámbito empresarial, vinculados principalmente a la gestión de los recursos humanos. El ámbito educativo cuenta con investigaciones realizadas prioritariamente en el nivel no universitario, en concreto en primaria y secundaria, y dirigidas a dilucidar qué y cómo aprenden los profesores de diferentes generaciones entre sí de los centros educativos. Y un último contexto es el de la salud, con un predominio de estudios en torno a programas de formación y acompañamiento en los que participan médicos mentores y médicos residentes. Finalmente, hallamos estudios realizados en el ámbito de las administraciones públicas.

Entre la selección de textos resultante existen pocos estudios en el contexto de la educación superior; aunque hay alguna experiencia, por ejemplo, en estudios de postgrado profesionalizadores en el ámbito sanitario. La poca atención que ha recibido el aprendizaje intergeneracional en la educación superior pone de relieve la necesidad de incrementar el número de investigaciones en este contexto, tanto para indagar acerca del cómo y cuándo se construye e implementa el Aprendizaje Intergeneracional así como su impacto en las generaciones que lo promueven y en la cultura de las instituciones de educación superior. Los estudios analizan el qué, dónde y cómo del AI en distintas organizaciones, siendo todavía un terreno relativamente virgen el relacionado con la educación superior.

*b) Metodologías y enfoques de investigación utilizados*

Los artículos empíricos recopilados (41 de los 57 artículos) abordan el estudio del aprendizaje intergeneracional en contextos laborales, principalmente, desde planteamientos cualitativos (n=26). Sólo uno de los estudios analizados se aborda desde una aproximación mixta (Bratianu & Leon, 2015), aunque algún otro tiene su origen también en un estudio realizado abajo una metodología mixta (Novotný & Brücknerová, 2014). En coherencia, las muestras analizadas en los diversos estudios son relativamente pequeñas y no representativas, aunque, en general, no están circunscritas a una única organización.

El tamaño de las muestras oscila entre los 11 participantes del estudio cualitativo de Polat y Kazak (2015) y los 866 del estudio cuantitativo de Kazak y Polat (2018). Excepcionalmente, existe algún estudio que utiliza una base de datos internacional procedente del PIAAC survey (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)) y que cuenta con una muestra de n=6055 (Fernández-de-Álava, Quesada-Pallarès y García-Carmona, 2017).

No se detectan estudios de corte comparativo entre etapas y generaciones (por ejemplo, entre GX-GY, o bien Gboomer-GZ, etc.), tipología de organizaciones, países, etc. La amplia distribución geográfica de los estudios parece indicar el interés que despierta la temática en distintas latitudes, pero no se identifican investigaciones que combinen, por ejemplo, organizaciones del mismo ámbito en diferentes zonas geográficas.

*c) Temáticas de estudio*

Los focos de estudio en las aproximaciones al fenómeno de lo ‘intergeneracional’ se establecen, principalmente, en tres niveles: a) relaciones entre personal senior y novel en el ámbito empresarial; b) relaciones entre alumnado y profesorado; c) relaciones entre alumnado y familia. Los resultados de los textos sobre la materia apuntan a que el aprendizaje intergeneracional se vincula de forma especial a tres elementos organizativos: la cultura (Kazak & Polat, 2018), la comunicación (Geeraerts, Vanhoof, & Van den Bossche, 2018) y el liderazgo (Babnik & Širca, 2014). Aunque también han sido listados en los distintitos artículos sistematizados: el tamaño de la estructura (Kyndt, Dochy & Nijs, 2009), el porcentaje de personas de cada generación, la confianza, las cuestiones relativas al género, la motivación y el interés personal, entre otros.

El estudio sistemático de la literatura sobre este tema evidencia cómo las formas de aprender e interactuar son distintas entre las diferentes generaciones, por lo que cada una presenta características distintas (Gerpott, Lehmann-Willenbrock & Voelpel, 2017); ello hace que sean necesarias unas condiciones para garantizar que el aprendizaje entre personas y grupos de edades diferentes sea exitoso. Asimismo, la literatura analizada determina cómo las experiencias de aprendizaje intergeneracional son bidireccionales y multifocales y en tal sentido, se apunta la necesidad de que el proceso quede bien definido y acordado desde el inicio, sea voluntario y facilite la reflexión y discusión entre las personas implicadas.

Las investigaciones consultadas coinciden (aunque en diferente medida y profundidad) en el análisis de variables como:

* El concepto de AI y su percepción por parte de distintos agentes en la organización.
* El AI y la cultura organizacional, a través de la existencia o no de apoyo institucional.
* La existencia o no de políticas, estrategias y espacios formales para el fomento del AI.
* Las características individuales y su incidencia en el AI.
* Las características de las relaciones interpersonales y el fomento del AI.
* Las barreras para el desarrollo del AI y su impacto en los empleados.
* Los beneficios del AI en: el rendimiento laboral o el clima de la organización.

Los estudios más recientes acerca del aprendizaje intergeneracional aportan una perspectiva “intangible”, “invisible”, “informal” muy vinculada al clima y a la cultura institucional, situación que complementa la perspectiva más generalizada en la gestión de los recursos humanos que se centra en la jerarquía, el organigrama, los niveles organizativos y, en definitiva, la estructura.

Las formas de aprendizaje e interacción intergeneracional en las organizaciones adoptan formas diferentes entre las diferentes generaciones. Ello se concreta en plataformas y estrategias diferentes que comprenden desde las más institucionalizadas (programas formales AI) hasta las más informales (interacciones diarias entre trabajadores en el puesto de trabajo). Los resultados aportados en los textos seleccionados indican que estrategias como la mentoría, la tutoría, los equipos de trabajo y los talleres de creatividad intergeneracional (Bratianu y León, 2015) son rasgos específicos de estas instituciones de estructura anidada o matricial. Se remarca la tutoría como herramienta eficaz para compartir conocimientos, generar compromiso, desarrollar el liderazgo y, sobre todo, para construir relaciones intergeneracionales basadas en la aceptación mutua (Gadomska, 2020).

En el estudio de las relaciones intergeneracionales entre jóvenes y adultos, la interacción tecnológica (de jóvenes a adultos) y la de contenidos (de adultos a jóvenes) son las más habituales. En todo caso, los estudios investigan también acerca de los distintos intereses que motivan la interacción entre generaciones: búsqueda de conocimiento experto, de apoyo a la interacción social o de soporte organizativo, entro otros.

Finalmente, cabe señalar que un factor importante en los procesos de aprendizaje organizacional es el valor que se atribuye al conocimiento y a la experiencia acumulada por los trabajadores mayores. No obstante, también remarca que existen pocas oportunidades de aprendizaje en las empresas para los trabajadores mayores.

**PROPIEDADES PSICOMETRICAS DE LA ESCALA DE CLIMA INTERGENERACIONAL EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS**

**Teresa González,** Universidad de Sevilla / España

**Carme Armengol,** Universitat Autònoma de Barcelona-CRiEDO / España

***3.1. Introducción***

Uno de los objetivos del proyecto PRUNAI (ref. PID2019-107747RB-I00) es analizar el clima intergeneracional del personal docente e investigador (PDI) de las Instituciones de Educación Superior. Para ello se realizó una adaptación del cuestionario elaborado por (King & Bryant, 2017) denominado The Workplace Intergenerational Climate Scale (WICS). El cuestionario está compuesto, originalmente, por 20 ítems agrupados en cinco subescalas: a) carencia de estereotipos generacionales (LGS), b) afecto intergeneracional positivo (PIA), c) contacto intergeneracional (IC), d) inclusión generacional en el lugar de trabajo (WGI) y e) retención generacional en el lugar de trabajo (WIR). En la versión española del cuestionario los ítems fueron traducidos por los investigadores y, posteriormente, revisados por un traductor profesional. Todos los ítems se construyen en base a una escala Likert de 7 puntos de acuerdo/desacuerdo, excepto en el caso de IC (contacto intergeneracional), donde la escala es de frecuencia. El primer borrador del WICS en español fue testeado con 20 docentes universitarios para identificar ambigüedades o formulaciones de difícil comprensión.

Una vez realizada la primera versión se procedió a la selección de la población y muestra participante en el estudio; contando para ello con profesorado de diferentes universidades españolas. En la selección de las universidades utilizamos como criterio de referencia que estuvieran presentes en los principales ránquines de calidad institucional (ARWU; CWTS; QS; U-Ranking; THES; CWUR) y de manera más específica situadas en el primer cuartil de, como mínimo, el 50% de los ránquines contemplados.

A partir del resultado se propone una muestra estadísticamente representativa de cada una de las universidades seleccionadas. Con un nivel de confianza del 95% y, en el supuesto de máxima indeterminación (p=q=0,5 y k=2), se plantea una muestra de 3453 profesores, garantizando un error máximo del 5% (véase Tabla 1).

**Tabla 1.** Profesorado por universidad: población y muestra

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Población** | **Muestra prevista** | **Muestra obtenida** |
| Autónoma de Barcelona | 4.434 | 354 | 345 |
| Autónoma de Madrid | 2.764 | 338 | 175 |
| Barcelona | 5.712 | 361 | 205 |
| Complutense de Madrid | 6.301 | 363 | 232 |
| Granada | 3.552 | 347 | 375 |
| País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea | 4.493 | 354 | 246 |
| Politécnica de Catalunya | 2.818 | 339 | 44 |
| Valencia | 2.736 | 337 | 234 |
| Pompeu Fabra | 1.477 | 306 | 161 |
| Sevilla | 4.473 | 354 | 230 |
| **Total** | 38.760 | **3.453** | **2247** |

A partir de estas referencias, pasamos a presentar las características psicométricas de la versión española de la Escala de Clima Intergeneracional en la universidad española.

***3.2. Validez y fiabilidad del instrumento***

Con el propósito de comprobar la consistencia interna, la homogeneidad y la validez de constructo del instrumento, se lleva a cabo **en primer lugar un Análisis Factorial Exploratorio (AFE)** que nos permitirá confirmar el modelo teórico planteado y su ajuste a los datos de la investigación mediante los diferentes índices de bondad de ajuste. Son varios los autores que recomiendan el uso del AFE cuando partimos, como es nuestro caso, de una teoría previa y una determinación a priori del número de factores y las relaciones que se establecen entre ellos (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Marsh, Morin, Parker, & Kaur, 2014: Martínez Clares & González Lorente, 2019).

Así pues, se procede al análisis de la validez de las escalas siguiendo el modelo teórico propuesto por King & Bryant (2017). Como ya se ha comentado, este análisis se lleva a cabo mediante un AFE, siguiendo el método de componentes principales y una rotación oblimin de los factores, sin fijar los factores. Cabe señalar que las respuestas a los 9 ítems con enunciados negativos fueron recodificadas de manera inversa.

De acuerdo con la estructura interna del cuestionario, el primer factor, ausencia de estereotipos generacionales (tabla 2) conserva su vinculación a la formulación inicial (LGS1\*; LGS2\*; LGS3\* y LGS4\*) e incorpora el ítem PIA4 de la subescala Afecto positivo Intergeneracional\* en los tres ámbitos: docencia, investigación y gestión.

**Tabla 2.** Factor Ausencia de Estereotipos Generacionales

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Docencia | Investigación | Gestión |
| **Ausencia de estereotipos generacionales** | LGS1. Los/as colegas de una generación diferente a la mía  no están interesados/as en hacer amistades fuera de  su generación\* | ,623 | ,541 | ,641 |
| LGS2. Los/as colegas de otras generaciones se quejan más  que los/as colegas de mi edad\* | ,653 | ,652 | ,679 |
| LGS3. Los/as colegas de otras generaciones  normalmente hablan de cosas que no me interesan\* | ,556 | ,572 | ,585 |
| LGS4. Los/as colegas de una generación diferente a la  mía tienden a trabajar de forma diferente a los/as colegas  de mi edad\* | ,712 | ,695 | ,769 |
| **Afecto positivo intergeneracional** | PIA4. Las personas trabajan mejor cuando trabajan con  otras personas de la misma edad\* | ,503 | ,479 | ,475 |

En cuanto al factor afecto positivo Intergeneracional (tabla 3) los resultados obtenidos incorporan elementos de la dimensión afecto positivo Intergeneracional (PIA1, PIA2, PIA3) e inclusividad generacional en el lugar de trabajo (WGI3, WGI4). Mantiene un perfil interacción intergeneracional en contextos laborales.

**Tabla 3.** Factor Afecto Positivo Intergeneracional

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Docencia | Investigación | Gestión |
| **Afecto positivo intergeneracional** | PIA1. Me siento cómodo/a cuando colegas de otras generaciones intentan conversar conmigo | ,775 | ,763 | ,774 |
| PIA2. Me gusta interactuar con mis colegas de otras generaciones | ,847 | ,844 | ,864 |
| PIA3. Mis colegas de generaciones diferentes a la mía son personas muy interesantes | ,666 | ,679 | ,657 |
| **Inclusividad generacional en el lugar de trabajo** | WGI3. Soy capaz de comunicarme con eficacia con colegas de diferentes generaciones. | ,596 | ,586 | ,607 |
| WGI4. Trabajar con colegas de diferentes edades potencia la calidad de mi vida profesional | ,677 | ,687 | ,740 |

El tercer factor Inclusividad Generacional en el Lugar de Trabajo (tabla 4) aborda el resto de los aspectos vinculados al grado de inclusión intergeneracional en el lugar de trabajo (WGI1, WGI2) y uno de los aspectos relacionados con la retención (WIR4\*)

**Tabla 4.** Factor Inclusividad Generacional en el lugar de trabajo

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Docencia | Investigación | Gestión |
| **Inclusividad generacional en el lugar de trabajo** | WGI1. Creo que el ambiente en mi lugar de trabajo es positivo para personas de todas las edades | -,760 | ,724 | -,672 |
| WGI2. Los/as colegas de todas las edades son respetados/as en mi lugar de trabajo | -,743 | ,756 | -,690 |
| **Retención intergeneracional en el lugar de trabajo** | WIR4. En mi lugar de trabajo, los/las trabajadores/as jóvenes y competentes tienden a ser ignorados/as en los procesos de promoción\* | -,643 | ,683 | -,530 |

El último de los factores (tabla 5) incluido en el AFE se vincula directamente a la retención intergeneracional en el lugar de trabajo (WIR1, WIR2\*, WIR3\*).

**Tabla 5.** Factor Retención Intergeneracional en el Lugar de trabajo

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Docencia | Investigación | Gestión |
| **Retención intergeneracional en el lugar de trabajo** | WIR1. Mis colegas hacen sentir a los de mayor edad que deberían jubilarse\* | ,710 | ,717 | -,632 |
| WIR2. Me siento presionado/a por colegas más jóvenes para que renuncie a mis responsabilidades\* | ,913 | ,883 | -,922 |
| WIR3. Me siento presionado/a por colegas más mayores para que renuncie a mis responsabilidades\* | ,603 | ,576 | -,740 |

La escala Likert utilizada en la dimensión contacto intergeneracional es de frecuencia y no de acuerdo /desacuerdo, como el resto de las dimensiones, es por ello por lo que los resultados de esta dimensiónse someten a un AFE de forma independiente para facilitar su interpretación.

**Tabla 6.** Factor Contacto Intergeneracional

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | Docencia | Investigación | Gestión |
| **Contacto intergeneracional** | IC1. ¿Con qué frecuencia tiene conversaciones con colegas de otras generaciones? | ,753 | ,714 | ,703 |
| IC2. ¿Con qué frecuencia tiene conversaciones con colegas de otras generaciones relacionadas con temas que no sean de trabajo? | ,892 | ,884 | ,880 |
| IC3. ¿Con qué frecuencia habla con colegas de otras generaciones sobre vuestras vidas personales? | ,862 | ,864 | ,874 |
| IC4. ¿Con que frecuencia come entre semana con colegas de otras generaciones (exceptuando los periodos con restricciones ocasionadas por el COVID-19)? | ,668 | ,692 | ,710 |

En los tres AFE realizados la prueba de esfericidad de Bartlett y la medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0,854, KMO=0,845, KMO=0,872, respectivamente) sugieren la viabilidad del AFE realizado.

No obstante, el porcentaje de la varianza explicada por los factores obtenidos (55,90%, 54,97% y 57,57%), así como la distribución y carga factorial de los ítems en cada factor evidencian una inadecuación del modelo teórico respecto al modelo empírico y sugieren una depuración de los diversos factores que permita aumentar el porcentaje de varianza explicada.

En segundo lugar, se procedió al análisis de la consistencia interna de la escala mediante el estadístico alfa de Cronbach. El valor alfa debe ser igual o mayor a 0,70 (Nunally, 1970) para considerar que la escala es fiable, sin superar valores superiores a 0,90.

**Tabla 7.** Fiabilidad de la Escala

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Docencia | Investigación | Gestión |
| Global | 0,846 | 0,840 | 0,863 |
| Ausencia de estereotipos generacionales | 0,640 | 0,609 | 0,688 |
| Afecto positivo intergeneracional | 0,651 | 0,661 | 0,679 |
| Inclusividad generacional en el lugar de trabajo | **0,768** | **0,754** | **0,783** |
| La retención intergeneracional en el lugar de trabajo | 0,575 | 0,587 | 0,648 |
| Contacto Intergeneracional | **0,801** | **0,794** | **0,803** |

Los análisis mostraron que a escala WICS tiene una alfa de Cronbach global más que aceptable en los tres ámbitos analizados: docencia, investigación y gestión (7). No obstante, cuando analizamos los valores de cada una de las subescalas que componen el WICS observamos unos resultados desiguales. A excepción de las escalas sobre inclusividad generacional (con α que oscila entre 0,754 y 0,783) y contacto intergeneracional (con α que oscila entre 0,794 y 0,803). Estos datos vuelven a poner en evidencia lo señalado anteriormente sobre la necesidad de depurar los ítems incluidos en las diferentes subescalas.

En **tercer lugar**, se llevó a cabo el AFC (Análisis Factorial Confirmatorio) para los tres ámbitos analizados: docencia, investigación y gestión. Obteniendo un instrumento de 16 ítems agrupados en 5 factores (tabla7). Las dimensiones “Ausencia de Estereotipos Intergeneracionales” (Factor A) y “Retención Intergeneracional” (Factor D) se mantienen bastante estables, con la simple pérdida de un ítem cada una de ellas (i.e., LGS4 y WIR4, respectivamente). En cambio, las dimensiones “Afecto positivo Intergeneracional” e “Inclusión Intergeneracional” dan lugar a dos nuevas dimensiones que conservan, en esencia, su base teórica. La nueva dimensión “Interacción intergeneracional” (Factor B) está compuesta por 4 ítems, 2 de cada una de las dimensiones originales (i.e., PIA1, PIA2, WGI3, WGI4). Por su parte, la nueva dimensión “Inclusión Intergeneracional” (Factor C) está formada únicamente por 2 ítems (i.e., WGI1 y WGI2).

**Tabla 8.** Propuesta Final de los Ítems

|  |
| --- |
| **Factor A – Ausencia de Estereotipos** |
| LGS1. Los/as colegas de una generación diferente a la mía no están interesados/as en hacer amistades fuera de su generación\* |
| LGS2. Los/as colegas de otras generaciones se quejan más que los/as colegas de mi edad\* |
| LGS3. Los/as colegas de otras generaciones normalmente hablan de cosas que no me interesan\* |
| **Factor B – Interacción intergeneracional** |
| PIA1. Me siento cómodo/a cuando colegas de otras generaciones intentan conversar conmigo |
| PIA2. Me gusta interactuar con mis colegas de otras generaciones |
| WGI3. Soy capaz de comunicarme con eficacia con colegas de diferentes generaciones |
| WGI4. Trabajar con colegas de diferentes edades potencia la calidad de mi vida profesional |
| **Factor C – Inclusión intergeneracional** |
| WGI1. Creo que el ambiente en mi lugar de trabajo es positivo para personas de todas las edades |
| WGI2. Los/as colegas de todas las edades son respetados/as en mi lugar de trabajo |
| **Factor D – Retención intergeneracional** |
| WIR1. Mis colegas hacen sentir a los de mayor edad que deberían jubilarse\* |
| WIR2. Me siento presionado/a por colegas más jóvenes para que renuncie a mis responsabilidades\* |
| WIR3. Me siento presionado/a por colegas más mayores para que renuncie a mis responsabilidades\* |
| **Factor E – Contacto intergeneracional** |
| IC1. ¿Con qué frecuencia tiene conversaciones con colegas de otras generaciones? |
| IC2. ¿Con qué frecuencia tiene conversaciones con colegas de otras generaciones relacionadas con temas que no sean de trabajo? |
| IC3. ¿Con qué frecuencia habla con colegas de otras generaciones sobre vuestras vidas personales? |
| IC4. ¿Con que frecuencia come entre semana con colegas de otras generaciones (exceptuando los periodos con restricciones ocasionadas por el COVID-19)? |

En general, el modelo se muestra bastante estable en los tres ámbitos analizados (docencia, investigación y gestión), aunque las medidas de ajuste para el ámbito de la Gestión resultan más sólidas.

En resumen, y de acuerdo con las propiedades psicométricas de la adaptación española del WICS al contexto laboral universitario, podemos afirmar que el instrumento propuesto es apropiado para medir el clima intergeneracional existente entre el profesorado universitario en los ámbitos de docencia, investigación y gestión.

**LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS**

**Inmaculada Aznar-Díaz**, Universidad de Granada / España

**David Rodríguez-Gómez,** Universitat Autònoma de Barcelona-CRiEDO / España

***4.1. Introducción***

Esta aportación parte del instrumento (WICS – Escala de clima Intergeneracional en contextos laborales) y la muestra descrita en la aportación anterior (“Propiedades psicométrica de la escala de clima intergeneracional en contextos universitarios). En esta ocasión, se lleva a cabo, en un primer momento, una breve descripción sociodemográfica de los participantes y, en segundo lugar, analizamos el clima intergeneracional existente en las funciones docentes, investigadora y de gestión del profesorado universitario.

***4.2. Resultados preliminares***

Respecto a la descripción sociodemográfica, tal y como se puede observar en la tabla 1, resaltar que hemos contado con un profesorado participante cuya edad se sitúa entre los 45 y 49 años y respecto al género, en todas las universidades hay un mayor porcentaje de sexo masculino con respecto al femenino. Por otro lado, la media de años de experiencia del profesorado como PDI se sitúa en el rango entre los 16 y 21 años. La figura laboral del profesorado se encuentra repartida por mayoría en la figura de Profesor Titular. En todas las universidades ésta es la figura laboral dominante, le sigue en segunda posición la figura de Catedrático/a de Universidad y en tercer lugar los profesores Asociados.

La distribución del profesorado entre las distintas ramas de conocimiento se da en porcentajes más altos en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, seguida del área de Artes y Humanidades, Ciencias y Biociencias. En menor distribución el área de Ciencias de la Salud y de Ingeniería y Arquitectura.

En cuanto a los tramos de docencia, gestión e investigación que tiene el profesorado participante en el estudio, podemos indicar un perfil de profesorado que de media tiene tres tramos de docencia, dos de gestión y uno de gestión. Respecto a esta última función, en todas las universidades el profesorado ha ocupado entre tres y cuatro años de media en el ámbito de la gestión.

**Tabla 1.** Caracterización sociodemográfica (n=2246)

|  |  |
| --- | --- |
| Edad | m=47 |
| Experiencia profesional | m=19 |
| Quinquenios de docencia | m=3 |
| Sexenios de investigación | m=2 |
| Tramos de gestión | m=1 |
| Experiencia en gestión | m=6 |
| Género  Masculino  Femenino  No binario  No deseo responder  Otros | 52,2%  46,6%  ,3%  ,7%  ,2% |
| Generaciones  De 20 a 40 años  De 41 a 56 años  Más de 57 años | 31,1%  42,8%  26,0% |
| Figura laboral  Agregado/a  Asociado/a  Ayudante (no doctor)  Ayudante Doctor  Catedrático/a de universidad  Catedrático/a de Escuela Universitaria  Colaborador/a  Contratado Doctor  Emérito  Investigador/a Postdoctoral  Investigador/a Predoctoral (Investigador en Formación)  Lector/a  Titular de Universidad  Titular de Escuela Universitaria  Profesor/a Visitante | 7,7%  13,0%  ,8%  7,9%  14,7%  ,2%  1,3%  8,1%  ,6%  5,3%  11,5%  1,2%  26,4%  ,6%  ,5% |
| Universidad  Universidad Politécnica de Catalunya  Universidad Autónoma de Madrid  Universidad Complutense de Madrid  Universidad de Granada  Universidad de Sevilla  Universidad del País Vasco (Euskal Herriko Unibertsitatea)  Universitat Autònoma de Barcelona  Universitat de Barcelona  Universitat de València  Universitat Pompeu Fabra | 1,9%  7,8%  10,3%  16,8%  10,2%  10,9%  15,4%  9,0%  10,5%  7,2% |

Si avanzamos ahora en el análisis del clima intergeneracional en los tres ámbitos principales de desarrollo y ejercicio profesional del profesorado universitario (i.e., docencia, investigación y gestión), podemos observar que el análisis descriptivo realizado respecto a las relaciones intergeneracionales en el ámbito de la docencia, teniendo en cuenta las medias de la Tabla 2, deja de manifiesto como de relevante y gratificante es el relacionarse con otros compañeros de edades más avanzadas dentro del ámbito de la docencia. La calidad y experiencia de dichas relaciones aportan grandes beneficios a los profesores noveles. Está claro que, en este sentido, la figura de un profesor mentor es un punto de partida inicial muy satisfactorio para el profesorado que se inicia en la carrera universitaria dentro del ámbito de la docencia, tanto en niveles iniciales con becas FPU, como con contratos. En este sentido, cabe destacar los ítems WGI4 (calidad de la docencia, m=6,06; sd=1,38), y el PIA3 (experiencia docente, m= 5,55; sd=1,46). Por otro lado, resultan con una media superior a 6, los ítems (PIA1, PIA2 y WGI3), relacionados con la comunicación eficaz e interacción con los compañeros de otra generación.

**Tabla 2.** Análisis descriptivo del Clima Intergeneracional en el ámbito de la Docencia, la Investigación y la Gestión (media y desviación estándar)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Docencia | Investigación | Gestión |
| Ausencia de estereotipos generacionales | LGS1. Los/as colegas de una generación diferente a la mía no están interesados/as en hacer amistades fuera de su generación\* | 2,80 (1,888) | 2,72 (1,911) | 2,67 (1,921) |
| LGS2. Los/as colegas de otras generaciones se quejan más que los/as colegas de mi edad\* | 3,18 (2,104) | 3,00 (2,029) | 2,94 (2,027) |
| LGS3. Los/as colegas de otras generaciones normalmente hablan de cosas que no me interesan\* | 2,17 (1,603) | 2,07 (1,557) | 2,14 (1,632) |
| LGS4. 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 (1,857) | 4,19 (1,894) | 3,89 (1,935) |
| Afecto positivo intergeneracional | PIA1. Me siento cómodo/a cuando colegas de otras generaciones intentan conversar conmigo | 6,25 (1,295) | 6,22 (1,342) | 6,07 (1,510) |
| PIA2. Me gusta interactuar con mis colegas de otras generaciones | 6,23 (1,249) | 6,29 (1,236) | 6,1 (1,408) |
| PIA3. Mis colegas de generaciones diferentes a la mía son personas muy interesantes | 5,55 (1,463) | 5,71 (1,448) | 5,4 (1,595) |
| PIA4. Las personas trabajan mejor cuando trabajan con otras personas de la misma edad\* | 2,51 (1,716) | 2,47 (1,756) | 2,37 (1,669) |
| Inclusividad generacional en el lugar de trabajo | WGI1. Creo que el ambiente en mi lugar de trabajo es positivo para personas de todas las edades | 5,21 (1,880) | 5,22 (1,928) | 5,02 (1,966) |
| WGI2. Los/as colegas de todas las edades son respetados/as en mi lugar de trabajo | 5,44 (1,864) | 5,46 (1,857) | 5,42 (1,888) |
| WGI3. Soy capaz de comunicarme con eficacia con colegas de diferentes generaciones. | 6,03 (1,290) | 6,04 (1,316) | 5,95 (1,417) |
| WGI4. Trabajar con colegas de diferentes edades potencia la calidad de mi vida profesional | 6,06 (1,384) | 6,15 (1,360) | 5,97 (1,509) |
| La retención intergeneracional en el lugar de trabajo | WIR1. Mis colegas hacen sentir a los de mayor edad que deberían jubilarse\* | 2,28 (1,767) | 2,19 (1,759) | 2,29 (1,793) |
| WIR2. Me siento presionado/a por colegas más jóvenes para que renuncie a mis responsabilidades\* | 1,47 (1,249) | 1,49 (1,303) | 1,52 (1,340) |
| WIR3. Me siento presionado/a por colegas más mayores para que renuncie a mis responsabilidades\* | 1,64 (1,470) | 1,66 (1,514) | 1,64 (1,519) |
| WIR4. En mi lugar de trabajo, los/las trabajadores/as jóvenes y competentes tienden a ser ignorados/as en los procesos de promoción\* | 2,78 (2,038) | 2,74 (2,047) | 2,51 (1,920) |
| Contacto intergeneracional | IC1. ¿Con qué frecuencia tiene conversaciones con colegas de otras generaciones? | 5,52 (1,540) | 5,70 (1,529) | 5,42 (1,699) |
| IC2. ¿Con qué frecuencia tiene conversaciones con colegas de otras generaciones relacionadas con temas que no sean de trabajo? | 4,29 (1,901) | 4,51 (1,844) | 4,21 (1,993) |
| IC3. ¿Con qué frecuencia habla con colegas de otras generaciones sobre vuestras vidas personales? | 3,59 (1,878) | 3,85 (1,862) | 3,54 (1,915) |
| IC4. ¿Con que frecuencia come entre semana con colegas de otras generaciones (exceptuando los periodos con restricciones ocasionadas por el COVID-19)? | 3,11 (2,043) | 3,38 (2,090) | 2,93 (2,055) |

Si focalizamos ahora en la función investigadora, en un primer análisis descriptivo de las respuestas emitidas por los participantes y, teniendo en cuenta que el rango de respuesta estaba establecido entre el 1 y el 7, podemos comprobar que las medias de los ítems de las respuestas directas analizadas en la tabla 2 son bastante elevadas en el caso de los ítems directos y bajas cuando observamos los ítems invertidos (marcados con un \*). Estos resultados nos llevan a pensar que, de entrada, el hecho de trabajar en equipos con personas de diversas generaciones se contempla como una situación positiva.

Destaca por encima de los demás el bloque de ítems que representa el afecto positivo de las relaciones intergeneracionales (ítems PIA1 a PIA4). También presentan unas medias elevadas el conjunto de ítems que describen la inclusividad generacional en el lugar de trabajo. Sin embargo, sin que los resultados denoten una valoración negativa, el bloque de ítems que representa el contacto generacional más allá de las relaciones laborales y en entornos más informales, es en el que se muestran unas puntuaciones más bajas (ítems IC1 a IC4).

Finalmente, en lo que concierne a la Gestión, gran parte del profesorado cree que realiza gestión, y al ser preguntados responden afirmativamente, y es cierto que hacen actividades que implican una cierta gestión. Cerca de la mitad del profesorado (48,6%) apunta haber realizado acciones en este ámbito. Debemos tener en cuenta que la encuesta de autopercepción, y el concepto de gestión puede ser más amplio que el que corresponde a un cargo de gestión.

Más allá de esta cuestión, en el análisis del clima intergeneracional existente entre los equipos de gestión, y de manera similar a lo sucedido en investigación, destaca el bloque de ítems que representa el afecto positivo de las relaciones intergeneracionales (ítems PIA1 a PIA4). También presentan unas medias elevadas el conjunto de ítems que describen la inclusividad generacional en el lugar de trabajo. Sin embargo, sin que los resultados denotan una valoración negativa, el bloque de ítems que representa el contacto generacional más allá de las relaciones laborales y en entornos más informales, es en el que se muestran unas puntuaciones más bajas (ítems IC1 a IC4). Se pone de manifiesto una fuerte similitud, pero con valoraciones un poco inferiores. (marcados con un \*).

***4.3. A modo de conclusión***

Como conclusiones, respecto el punto de vista sociodemográfico, el profesorado participante en el estudio tiene una edad media de 47 años lo que nos indica que pertenece a la Generación X (1965-1980). En dominancia el sexo masculino y con una media de experiencia como PDI comprendida entre 16-21 años y del área de Ciencias Sociales y Jurídicas principalmente.

Además, el profesorado participante en el estudio, en relación al reconocimiento de la docencia, investigación y gestión, tiene una media de tres tramos de docencia, dos de investigación y uno de gestión; existiendo universidades en las que el profesorado no tiene tramos de gestión reconocidos; sin embargo, la media de dedicación del profesorado en gestión se sitúa entre tres y cuatro años.

Como hemos indicado, la figura laboral dominante es la de profesor Titular (como agregado en aquellas universidades que la contemplan a igual similitud). En consonancia con el cambio de tendencia generacional, de Generación X (1965-1980) a Millennials (1981 y 1993) también se observa un incremento en las figuras de profesor ayudante doctor y contratado doctor; figuras que unidas a las de profesorado en formación en periodo pre y postdoctoral contribuyen al cambio generacional antes referido.

**EL APRENDIZAJE INTERGENERACIONAL ENTRE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

**Diego Castro-Ceacero,** Universitat Autònoma de Barcelona-CRiEDO / España

**María Pilar Cáceres Reche,** Universidad de Granada / España

***5.1. La Universidad en transición: revisión de sus funciones***

La universidad actual está en pleno proceso de transformación seguramente impulsada por la sociedad del saber, el desarrollo tecnológico, la globalización y la economía basada en el conocimiento. La tendencia al denominado modelo de mercado se caracteriza por: promover la dimensión investigadora y de transferencia al sector productivo, un sistema de gobierno más profesionalizado, la mayor participación en redes y consorcios internacionales junto con empresas de capital privado, menor peso de la burocracia. En ese nuevo escenario las funciones de docencia e investigación se han visto alteradas lo que ha supuesto una revisión en las formas de desarrollar sus funciones básicas por parte del profesorado.

De las funciones que asumen las universidades la que mejor se ha adaptado a las demandas de la economía del conocimiento ha sido la investigación; por su vínculo con el desarrollo económico. La investigación promueve la creación de un entorno estimulante, la atracción y retención de profesionales y estudiantes de alto nivel, el diseño de un currículo innovador, la creación de vínculos más estrechos con agentes externos, la transferencia de conocimiento y el entendimiento entre disciplinas (Geschwind y Broström, 2015). Así, de este modo y con la misión de intensificar la investigación, la creación de nuevo conocimiento debe ser la prioridad esencial en todos los servicios que se prestan desde la universidad. La intensificación de la investigación ha generado modelos organizativos más complejos en las universidades. Los componentes añadidos a las estructuras organizativas tradicionales están siendo los nuevos centros de investigación, las unidades organizativas de apoyo, los servicios científicos, y los programas de desarrollo interdisciplinario, etc. En muy diferentes contextos (Holligan, 2011) emergen nuevos planteamientos sobre cómo gobernar y gestionar este nuevo tipo de universidad. Se constata, además, una creciente diversificación financiera ya que en la mayoría de los países el coste de la investigación universitaria ha aumentado de forma muy considerable, lo que junto a la reducción del gasto público en I+D, producida por la crisis económica mundial, ha obligado a diversificar la recepción de los fondos recibidos. La función docente orientada a la formación de las nuevas generaciones tampoco ha escapado a las influencias del nuevo modelo siendo el reto de la educación superior velar por la adquisición de mayores niveles de capacidad y de competencias que permitan a los universitarios adaptarse a un mercado laboral cambiante y de difícil predicción. La movilidad del profesorado, la internacionalización de las instituciones y los programas académicos, los recursos de la tecnología digital, incluyendo metodologías activas innovadoras como el mobile learning, blended learning, e-learning, flipped classroom, gamificación, etc. (Aznar, Hinojo, Cáceres y Romero, 2020); así como los intentos de unificar los sistemas educativos terciarios, etc. han implicado enormes desafíos en el ámbito pedagógico e institucional que la universidad ha tenido que abordar.

***5.2. Aprendizaje intergeneracional en las instituciones de educación superior***

El aprendizaje intergeneracional no es algo nuevo ni exclusivo de las organizaciones del siglo XXI, pues en realidad, este tipo de aprendizajes supone la base del desarrollo de nuestra sociedad. A lo largo de la historia el aprendizaje intergeneracional ha tenido lugar en contextos muy diversos y ha sido la base del propio desarrollo de las personas, los grupos, las organizaciones y la sociedad. Las diferentes aproximaciones al aprendizaje intergeneracional lo vinculan a aspectos como lo intangible, invisible e informal; y desde una aproximación organizacional a dimensiones como el clima y la cultura institucional superando perspectivas más estructuralistas del aprendizaje en las organizaciones que tradicionalmente lo asociaban a la gestión de los recursos humanos centrada en la jerarquía, el organigrama y los niveles organizativos.

En las universidades españolas cohabitan actualmente diversas generaciones de profesorado de acuerdo con su edad. Durante el curso académico 2021-2022 había 129.904 académicos cuya edad media era de 49,4 años, aunque ascendía a 55,6 años si se contabilizaba solamente el profesorado estabilizado (Ministerio de Universidades 2022). 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.

Más allá de la revisión de las políticas de gestión del personal académico y de retención del conocimiento, resulta fundamental promover estrategias vinculadas a la gestión del conocimiento y al aprendizaje informal, especialmente el intergeneracional, que permitan generar procesos de Aprendizaje Organizativo que, consecuentemente, eviten que el conocimiento y experiencia acumulado por el profesorado de mayor edad se pierda al dejar éstos la institución. En este sentido, investigaciones como la de Bratianu & Leon (2015) aseguran que las universidades tienen una estructura generacional anidada que las hace adecuadas para desarrollar procesos de aprendizaje intergeneracional, señalando que las estrategias más utilizadas son la tutoría, los equipos de investigación intergeneracionales y los talleres de creatividad intergeneracional y obteniéndose que trabajar en equipos de distintas edades estimula el aprendizaje intergeneracional y mejora el rendimiento del equipo. En el contexto universitario cabe, pues, analizar cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje intergeneracional para identificar procesos específicos en relación con las funciones básicas del profesorado: docencia e investigación.

***5.3. Metodología***

El trabajo de campo consistió en la aplicación de un cuestionario en línea autoadministrado. En esta aportación se presentarán de forma muy global los datos recopilados del cuestionario para poder dibujar unas primeras tendencias, sin que ello quiera sugerir que los resultados finales sean necesariamente los que ahora presentamos. Para ello se lleva a cabo un análisis descriptivo de las variables que determinan el Aprendizaje Intergeneracional que viene conformado por 6 componentes. El cuestionario se representa mediante una escala Likert de 1 a 7, siendo el 1 nada de acuerdo y 7 totalmente de acuerdo.

***5.4. Resultados***

Los datos ahora sistematizados corresponden a una muestra con las primeras 192 respuestas de académicos y académicas de 9 universidades públicas españolas (UAB, UB, UPC, UPF, UGR, UV, UCM, UPV, UAM) que asumen funciones de docencia e investigación (98 hombres y 94 mujeres). La edad media de los participantes se sitúa en los 48 años, oscilando entre los 25 de la persona más joven y los 79 de la más mayor.

Presentamos a continuación muy sucintamente los resultados iniciales obtenidos en el cuestionario y, para ello, vamos a seguir los 6 componentes en los que se estructura el Aprendizaje Intergeneracional. En la siguiente Tabla 3 se muestran los resultados de los ítems asociados al Aprendizaje Intergeneracional en la universidad vinculados al componente ‘Aprendo con colegas de la universidad’, dónde destaca como recurso más efectivo con una media de 5,90, la búsqueda efectiva de información sobre un tema y donde el factor menos decisivo sería la observación deliberada a otros colegas para seguir su ejemplo, con un 4,91.

**Tabla 1.** Resultados componente 1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Aprendo con colegas de la universidad…** | **Media** | **Desv. típ.** |
| Reflexionando sobre un evento que generó nuevas ideas | 5,19 | 1,442 |
| Observando deliberadamente a los colegas para seguir su ejemplo | 4,91 | 1,532 |
| Haciendo preguntas intencionadamente a otros colegas | 5,36 | 1,370 |
| Reflexionando sobre lo sucedido y contribuyendo a la comprensión mutua | 5,45 | 1,313 |
| Buscando efectivamente información sobre un tema | 5,90 | 1,125 |
| Asistiendo a cursos o talleres de formación | 5,02 | 1,729 |

El segundo componente ‘Aprendo individualmente’, como se manifiesta en la tabla 4, presenta un resultado idéntico entre los dos elementos más recurrentes, con una media de 5,86, que son cuando se da una preparación personal y encontrando respuestas a problemas diferentes a los que se enfrenta el profesorado que, como decimos, empata con la posibilidad de examinar el propio desempeño personal y reflexionando sobre lo que se hace habitualmente. Por otro lado, un recurso como asistir a cursos y talleres de formación aparece como el menos valorado del componente con un 4,96.

**Tabla 2.** Resultados componente 2

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Aprendo individualmente…** | **Media** | **Desv. típ.** |
| Preparándome para una tarea y encontrando respuestas a problemas diferentes a los que me enfrentaba | 5,86 | 1,147 |
| Explorando una nueva aplicación de forma independiente | 5,62 | 1,301 |
| Examinando mi desempeño personal y reflexionando sobre lo que hago | 5,86 | 1,105 |
| Asistiendo a cursos o talleres de formación | 4,96 | 1,732 |

En tercer lugar, ‘Aprendo de personas externas a la universidad’ destaca la estrategia más valorada, con una media de 5,25, la observación deliberada de reacciones de personas ajenas a la universidad, frente al recurso que se manifiesta con la menor media, un 4,61, y que implica elegir deliberadamente, para realizar una tarea, a personas ajenas a la universidad, según muestra la tabla 5.

**Tabla 3.** Resultados componente 3

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Aprendo de personas externas a la universidad…** | | **Media** | **Desv. típ.** |
| Observando deliberadamente reacciones de personas ajenas a la actividad universitaria como fuente de reflexión | 5,25 | | 1,373 |
| Solicitando explícitamente a personas del entorno sugerencias que me ayuden en mi trabajo | 5,06 | | 1,498 |
| Eligiendo deliberadamente realizar una tarea que involucra a personas ajenas a la universidad | 4,61 | | 1,640 |
| Observando espontáneamente a colegas de otras universidades | 5,02 | | 1,451 |
| Asistiendo a cursos o talleres de formación | 4,73 | | 1,792 |

En el cuarto componente (Tabla 6) ‘Aprendo de colegas de generaciones más jóvenes’ el recurso que emerge con una media más elevada es la generación de conversaciones informales, 5,82 de media, frente al 4,30 que sugiere asistir a cursos o talleres de formación.

**Tabla 4.** Resultados componente 4

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Aprendo de colegas de generaciones más jóvenes…** | **Media** | **Desv. típ.** |
| Viendo a un colega nuevo que acaba de iniciar su carrera universitaria | 4,61 | 1,643 |
| Hablando con un colega menos experimentado para generar nuevas ideas | 5,09 | 1,513 |
| A partir de ideas que surgen mientras reflexionamos sobre los resultados de nuestra docencia e investigación | 5,48 | 1,392 |
| Generando nuevas ideas al supervisar a colegas que tienen menos experiencia que yo | 4,88 | 1,716 |
| Conversando informalmente | 5,82 | 1,292 |
| Empezando a pensar diferente sobre un tema a partir de la aportación de colegas que acababa de acceder a nuestra universidad | 5,06 | 1,539 |
| Asistiendo a cursos o talleres de formación | 4,30 | 1,836 |

En quinto lugar y tal y como muestra la Tabla 7, se analiza la opción de ‘Aprendo junto a otros colegas’ que presenta en la discusión entre colegas el recurso de aprendizaje informal más elevado, un 5,64, frente al 4,42 que implica asistir a cursos o talleres de formación, que vuelve a aparecer como la estrategia de aprendizaje intergeneracional menos valorada.

**Tabla 5.** Resultados componente 5

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Aprendo junto a otros colegas…** | **Media** | **Desv. típ.** |
| Realizando una lluvia de ideas sobre cómo abordar un problema compartido | 4,97 | 1,640 |
| En reuniones con colegas con los que trabajo en un tema común | 5,63 | 1,304 |
| Mediante la discusión con colegas | 5,64 | 1,295 |
| Asistiendo a cursos o talleres de formación | 4,42 | 1,907 |

Finalmente, el componente sexto sobre ‘Aprendo de colegas de generaciones mayores’ indica que el recurso más valorado sería usando el conocimiento de colegas más experimentados con un 5,79 de media y, el recurso menos efectivo para el aprendizaje intergeneracional sería asistir a cursos y talleres de formación, con apenas un 4,56 de media, tal y como se puede observar en la siguiente Tabla 8.

**Tabla 6.** Resultados componente 6

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Aprendo de colegas de generaciones mayores…** | **Media** | **Desv. típ.** |
| Usando el conocimiento de colegas más experimentados | 5,79 | 1,210 |
| Preguntando a colegas más experimentados para que me ayuden a avanzar | 5,72 | 1,343 |
| Cuando tengo dudas y pido a un colega que me ayude a resolverlas | 5,69 | 1,363 |
| Asistiendo a cursos o talleres de formación | 4,56 | 1,852 |

***5.5. Conclusiones***

Un rasgo de las organizaciones en la actualidad es que en ellas cohabitan profesionales cada vez más diversos en cuanto a su edad dado que la fuerza laboral en la mayoría de las economías industrializadas está envejeciendo como resultado del cambio demográfico. En esa misma dinámica se encuentra la universidad española que se ha venido adaptando a la economía del conocimiento, donde predomina el valor de la investigación, y cuya situación se ha visto empeorada, además, por las consecuencias de las últimas crisis económicas. Resulta evidente que entre las estrategias más empleadas para fomentar el aprendizaje intergeneracional la búsqueda de información que se desarrolla entre colegas emerja, de entre todas las posibles, como la que mayor recurrencia presenta. Asimismo, asistir a talleres y formaciones, independientemente del formato es el recurso de aprendizaje intergeneracional menos efectivo. En síntesis, el aprendizaje entre académicos y académicas de diferente edad se produce mayoritariamente a través de tres procesos: en primer lugar, en situaciones de interlocución informal; en segundo lugar, observando o usando información de personas con mayor nivel de experiencia y, finalmente, mediante el estudio, la preparación o la búsqueda de información sobre los temas que aparecen en la vida universitaria.

**REFERENCIAS (13 PUNTOS / NEGRITA)**

Aznar, I., Hinojo, F. J., Cáceres, M. P. y Romero, J. M. (2020). Analysis of the determining factors of good teaching practices of mobile learning at the Spanish University. An explanatory model. *Computers & Education*, 159, 104007. 1-12

Babnik, K. & Širca, N. (2014). Knowledge creation, transfer and retention: the case of intergenerational cooperation. *International Journal of Innovation and Learning*, 15(4), 349-364.

Bratianu, C. & Leon, R. D. (2015). Strategies to enhance intergenerational learning and reducing knowledge loss: An empirical study of universities. *Vine*, 45(4), 551-567.

Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Intergenerational learning among teachers: overt and covert forms of continuing professional development. *Professional development in education*, 43(3), 397-415.

Burnes, D., Sheppard C., Henderson Jr., C. R., Wassel, M., Cope, R. Barber, C. & 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.

Canedo-García, A., García-Sánchez, J. N., & Pacheco-Sanz, D. I. (2017). A systematic review of the effectiveness of intergenerational programs. *Frontiers in psychology*, 8, 1882.

Castro, D. y Mentado, T. (2019). Retos en las funciones de la universidad en la sociedad del conocimiento. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación,* 28, 19-30

Clarke, J. T., Marks, J. G. & Miller, J. J. (2006). Mind the gap. *Archives of Dermatology,* 142(7), 929-930.

Elliott, B (2021) It’s Time to Free the Middle Manager. *Harvard Business Review*. Disponible en <https://hbr.org/2021/05/its-time-to-free-the-middle-manager>

European Commission (2012). ICT for Seniors’ and Intergenerational Learning. Recuperado de <http://goo.gl/McdPPO>

Fernández-de-Álava, M., Quesada-Pallarès, C. & García-Carmona, M. (2017) Use of ICTs at work: an intergenerational analysis in Spain. *Culture and Education, 29*(1), 120-150.

Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. Papeles del psicólogo, 31(1), 18-33.

Gadomska-Lila, K. (2020). Effectiveness of reverse mentoring in creating intergenerational relationships. *Journal of Organizational Change Management*, 33(7) 1313-1328.

Geeraerts, K., Vanhoof, J. and Van den Bossche, P. (2018). Teachers’ intergenerational advice and information seeking: content matters! *Journal of Professional Capital and*  *Community*, 3(4), 256-271.

Gerpott, F. H., Lehmann-Willenbrock, N., & Voelpel, S. C. (2017). A phase model of intergenerational learning in organizations. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 193-216.

Geschwind, L., y Broström, A. (2015). Managing the teaching–research nexus: ideals and practice in research-oriented universities. Higher Education Research & Development, 34, 60-73.

Gutiérrez, M. y Hernández, D. (2013). Las relaciones intergeneracionales en la sociedad actual un imperativo necesario. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 55, 135-145.

Hazelkorn, E. (2011). Measuring world-class excellence and the global obsession with rankings. *Handbook on globalization and higher education*, 497-515.

Holligan, C. (2011). Feudalism and academia: UK academics' accounts of research culture. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24 (1), 55-75

Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. Psychometrika, 39, 31-36

Kaye, B., Scheff, D. & Thielfoldt, D. (2003). Engaging the generations. In Effrom, M., Gandossy, R. & Goldsmith, M. (Eds.). *Human resources in the 21st century* (25-34). Wiley.

Kazak, E. & Polat, S. (2018). School administrators’ instructional leadership behaviours, intergenerational atmosphere, and intergenerational learning in schools. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(4), 441-462.

Kyndt, E., Dochy, F., & Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning, 21*(5), 369–383.

King, S. P., & 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.

Kupperschmidt, B. R. (2000). Multigeneration employees: strategies for effective management. *The health care manager,* 19(1), 65-76.

Kuyken, K., Ebrahimi, M. & Saivez, A. L. (2018). Towards a taxonomy of intergenerational knowledge transfer practices: Insights from an international comparison (Germany – Quebec). *The Learning Organization*, 25(2), 81-91.

Marsh, H. W., Morin, A. J., Parker, P. D., & Kaur, G. (2014). Exploratory structural equation modeling: An integration of the best features of exploratory and confirmatory factor analysis. *Annual review of clinical psychology*, 10, 85-110.

Martínez Clares, P., & González Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios: Validación de una escala. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1), art. 6.

Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 195-211.

Ministerio de Universidades. (2022). *Estadística de personal de las universidades. Curso 2020-2021.* Gobierno de España. Disponible en: https://cutt.ly/2K8Gwni

Newman, S. & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing Horizons*, 8(10), 31-39.

Novotný, P., & Brücknerová, K. (2014). Intergenerational Learning Among Teachers: An Interaction Perspective. *Studia Paedagogica*, *19*(4), 45–79.

Nunnally, J. C. (1970). *Introduction to psychological measurement*. McGraw-Hill.

Núñez, J., Míguez, G. y García, J. (2018). Las relaciones intergeneracionales y los procesos educativos en la familia (32-41). En GIFES (Ed.). *Congreso Internacional SIPS: Pedagogía social, investigación y familias.* Palma: Universitat de Les Illes Balears.

Polat, S.; Kazak, E. (2015). Primary School Teachers’ Views on Intergenerational Learning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1189-1203.

Portela, A., Torres, A., Salmerón, J. A. & Martínez, S. M. (2020). Generational diversity: relevance for professional collaboration in organitzational and educational contexts. In Dorczak, R. & Portela, A. (Eds.). *Generational diversity and intergenerational collaboration among teachers: perspectives and experience* (137-152). Krakow: Uniwersytetu Jagiellonskiego.

Spannring, R. (2008). *Intergenerational learning in organization (IGLOO*). University Innsbruck.

Sprinkle, T., & Urick, M. (2018). Three generational issues in organizational learning: Knowledge management, perspectives on training and “low-stakes” development. *The*  *Learning Organization*, 25 (2), 102-112.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., ... & Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467-473.

Whitehouse, P. (2013). The Challenges of Cognitive Aging: Integrating Approaches from Neuroscience to Intergenerational Relationships. *Journal of Intergenerational Relationships, 11*(2), 105-117.

Wieck, K. L. (2007). Motivating an intergenerational workforce: Scenarios for success. *Orthopaedic Nursing,* 26(6), 366-371.

Zaidi, A., Gasior, K. & Manchin, R. (2012). Population Aging and Intergenerational Solidarity: International Policy Frameworks and European Public Opinion. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10 (3), 214-227.

Zemke, R., Raines, C. & Filipczak, B. (2000). *Generations at work: Managing the clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in your workplace.* American Management Association.

1. **Todos los autores** deberán estar registrados en la plataforma. En el momento de cargar la aportación a la plataforma deberán introducir el DNI/Pasaporte de todos los autores de la aportación en el campo “co-autores”. [↑](#footnote-ref-1)