

Artículo de Investigación

El aprendizaje intergeneracional y las herramientas digitales para la docencia universitaria

Intergenerational learning and digital tools for university teaching

Nicolás Morán-Aguirre¹: Universidad Autónoma de Barcelona, España.

nicolas.moran@uab.cat

David Rodríguez Gómez: Universidad Autónoma de Barcelona, España.

david.rodriguez.gomez@uab.cat

Fecha de Recepción: 26/05/2024

Fecha de Aceptación: 05/08/2024

Fecha de Publicación: 03/10/2024

Cómo citar el artículo

Morán-Aguirre, N. y Rodríguez-Gómez, D. (2024). El aprendizaje intergeneracional y las herramientas digitales para la docencia universitaria. [Intergenerational learning and digital tools for university teaching]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-875>

Resumen

Introducción: La integración de herramientas digitales en profesionales de la educación universitaria ha ido ganando terreno durante el siglo XXI, considerando la variedad etaria laboral. Este trabajo explora el potencial de las tecnologías para el aprendizaje intergeneracional entre docentes universitarios, considerando retos y oportunidades existentes. **Metodología:** Se realiza un análisis bibliográfico de 25 documentos procedentes de diversas bases de datos mediante la metodología PRISMA junto a otros documentos complementarios. **Resultados:** Revelan que las herramientas digitales han aumentado su relevancia en educación desde la pandemia de COVID-19, que, a su vez ha generado una disparidad intergeneracional en el uso. **Discusión:** Por un lado, los docentes más jóvenes están más familiarizados con la tecnología, mientras que los mayores pueden experimentar reticencias al aplicarlas en su práctica educativa. Esta disparidad también plantea oportunidades institucionales para fortalecer las relaciones intergeneracionales, ya sea a través de capacitaciones digitales, mentorías, espacios colaborativos, uso correcto de las IA's, otras

¹ Autor de correspondencia: Nicolás Morán-Aguirre. Universidad Autónoma de Barcelona (España).

herramientas emergentes, etc. **Conclusiones:** Las universidades deben fomentar las relaciones intergeneracionales fructíferas y respetuosas con la ayuda de las herramientas digitales, además de explotar el potencial docente de sus profesores, así como los docentes tener la disposición de aprender y de colaborar con sus colegas.

Palabras clave: aprendizaje intergeneracional; relaciones intergeneracionales; docencia; universidad; disparidad generacional; herramientas digitales; innovación educativa; tecnologías.

Abstract

Introduction: The integration of digital tools in university education has been gaining ground during the 21st century, considering the variety of working age groups. This paper explores the potential of technologies for intergenerational learning among university teachers, considering the existing challenges and opportunities. **Methodology:** A bibliographic analysis of 25 documents from various databases is carried out using PRISMA methodology along with other complementary documents. **Results:** Digital tools have increased their relevance in education since the COVID-19 pandemic, which, in turn, has generated an intergenerational disparity in use. **Discussions:** On the one hand, younger teachers are more familiar with technology, while older teachers may be reluctant to apply it in their educational practice. This disparity also raises institutional opportunities to strengthen intergenerational relationships, whether through digital trainings, mentoring, collaborative spaces, correct use of AIs, other emerging tools, etc. **Conclusions:** This leads us to conclude both that universities should foster fruitful and respectful intergenerational relationships with the help of digital tools, as well as exploit the teaching potential of their professors, and that teachers should be willing to learn from and collaborate with their colleagues.

Keywords: intergenerational learning; intergenerational relationships; teaching; university; generational disparity; digital tools; educational innovation; technologies.

1. Introducción

Durante el siglo XXI se han producido muchos avances respecto a la integración de las herramientas digitales en la educación universitaria (Cárdenas-Contreras, 2022). Estas han ganado terreno en los campos teóricos y prácticos, pudiéndose ver en herramientas como Google Meet, Moodle, WizIQ, EduMe, Microsoft Teams, IAs como Chat GPT o Gemini, entre otras, que se utilizan constantemente en diferentes universidades e instituciones educativas. Esto resulta particularmente relevante, sobre todo considerando la variedad etaria de los docentes y, en general, del personal académico.

Cada persona posee sus formas de trabajar o de enseñar, la cual va a estar permeada en gran parte con su contexto sociocultural e histórico. No obstante, con las diferencias generacionales que puedan existir, todos los docentes cuentan con los mismos objetivos que subyacen a la misma esencia y finalidad de la universidad. Por tanto, el manejo de dichas herramientas se encuentra dentro de las habilidades básicas que han de utilizar los docentes universitarios actualmente si se desea estar acorde a la velocidad del mundo actual, sobre todo en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) (Rodríguez *et al.*, 2016).

No sorprende decir que el golpe que supuso la pandemia de COVID-19 aceleró la necesidad de adoptar tecnologías digitales. Se revelaron brechas intergeneracionales y disparidades existentes, siendo la educación uno de los sectores en los que se pudo apreciar de manera más obvia (Gurrola *et al.*, 2024). Debido a la estructura del sistema educativo y por las diferencias socioculturales de las instituciones y docentes, la evolución digital es uno de los puntos a

destacar. Esto se explica debido a la reticencia o dificultad para integrarlas en la práctica educativa (Castillo-Eslava *et al.*, 2022).

Esta idea se asocia generalmente a docentes de mayor edad, mientras que generaciones más jóvenes parecieran estar más familiarizadas y abiertas al uso tecnológico en su práctica docente. Dicha disparidad, si bien puede ser un reto, también crea una oportunidad para mejorar las relaciones intergeneracionales si se hace uso de las herramientas digitales (Canedo-García *et al.*, 2022).

El presente artículo pretende evidenciar desde la literatura científica, el potencial de las herramientas digitales sobre el trabajo de los docentes universitarios a través del aprendizaje intergeneracional y cómo este puede afectar positivamente a su labor. Además, presenta resultados finales sobre la relación entre el aprendizaje intergeneracional y las herramientas digitales en docentes universitarios. La metodología principal es el análisis bibliográfico de documentos, basado en una búsqueda sistemática rigurosa (Ferreira González *et al.*, 2011) basada en PRISMA. Se resume la búsqueda, complementada con el análisis de otros trabajos teóricos. Así, se concluye comparando la literatura indexada con la no incluida en la búsqueda.

2. Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, en primera instancia se utiliza la revisión sistemática de la literatura siguiendo una estrategia basada en PRISMA, que involucró fases de búsqueda, cribado y resultados. Se realizó con las siguientes combinaciones para ver tanto resultados generales como los que incluyan el concepto de lugar de trabajo como parte central de las competencias docentes universitarias.

La búsqueda se efectuó en cinco repositorios:

- 1) Dialnet, como difusor de literatura científica, especializado en ciencias humanas y sociales;
- 2) Redalyc, que es un sistema de indización de revistas científicas, enfocadas a la producción y publicación sin fines de lucro;
- 3) Web of Science (WOS), como servicio online de información que recoge referencias de publicaciones científicas de diversas áreas del conocimiento;
- 4) Scientific Electronic Library Online (SciELO) que es una librería científica online enfocada a publicaciones de Iberoamérica, y
- 5) Scopus, que es una base de datos que incluye revistas y autores afiliados; esta última junto con WOS son las bases de datos con las que trabaja el Estado español.

Se adjunta la tabla resumen de los resultados conseguidos en los diferentes repositorios:

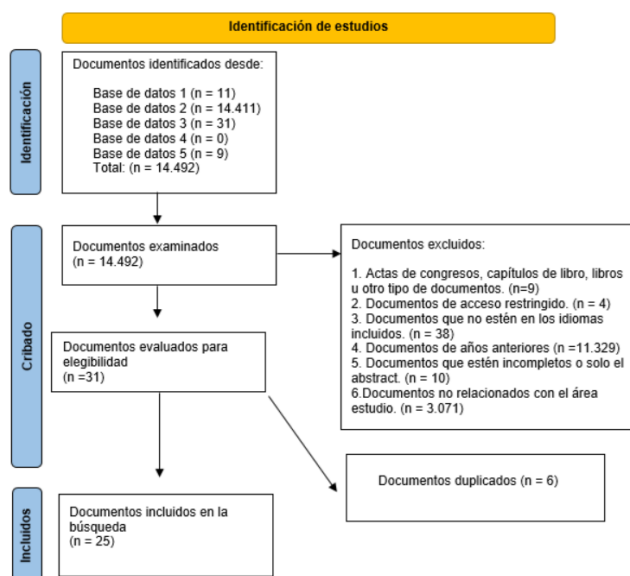
Tabla 1.
Resultados de las combinaciones propuestas

Concepto	Dialnet	Redalyc	WOS	Scielo	Scopus	Total
Aprendizaje intergeneracional AND Competencias docentes AND Universidad	5	1.121	0	0	0	1.126
Intergenerational learning AND Teaching skills AND University	6	11.097	28	0	8	11.139
Aprendizaje intergeneracional AND Competencias docentes AND Lugar de trabajo	0	1.027	0	0	0	1.027
Intergenerational learning AND Teaching skills AND Workplace	0	1.166	3	0	1	1.170
Total	11	14.441	31	0	9	14.492

Fuente: Elaboración propia (2024).

Se utilizaron las siguientes combinaciones de términos clave en inglés y español “Aprendizaje intergeneracional AND Competencias docentes AND Universidad”, “Intergenerational learning AND teaching skills AND University”, “Aprendizaje intergeneracional AND Competencias docentes AND lugar de trabajo/ “Intergenerational learning AND teaching skills AND workplace” como se puede observar en la tabla. Para poder realizar filtros, los criterios de inclusión fueron: artículos de revista, publicaciones en acceso abierto, documentos en lenguas oficiales de la península ibérica e inglés, y documentos publicados entre 2013 y 2023. Se excluyeron actas de congresos, capítulos de libro, documentos de acceso restringido y aquellos que no se relacionaban directamente con el tema de estudio.

Tal y como se observa en la tabla, se encontraron 14.492 documentos, por lo que, al hacer la fase de cribado, se logra bajar el número hasta alcanzar 25 documentos, a través del diagrama de flujo basado en PRISMA.

Figura 1
Diagrama de flujo basado en PRISMA


Fuente: Elaboración propia (2024).

Finalmente, se procedió a contrastar dichos resultados con literatura. Si bien los documentos de la pesquisa ilustran bien una indagación ordenada sobre el tema de estudio, también lo limitan, por la propia naturaleza de la búsqueda sistemática de tener que acotar la búsqueda, dejando de lado documentos que podrían ser relevantes, pero que no entran en los criterios de inclusión.

Por eso, consideramos necesario contrastarlos con literatura que escape de los parámetros de esta, dígame libros y documentos fuera del rango que se usó dentro de los criterios de inclusión y exclusión, haciendo énfasis en aquellos que hablan sobre las herramientas digitales y aprendizaje intergeneracional.

3. Resultados

Se procede a detallar los resultados de lo encontrado en lo que señalan los documentos de la búsqueda. Después de analizar todos los documentos, se destaca que dentro de los mismos hay 3 pilares que aparecen como variables teóricas.

En primer lugar, las relaciones intergeneracionales que se producen en los ambientes laborales producto de las relaciones inherentes que tienen los seres humanos, haciendo énfasis en los lugares de trabajo y las trayectorias académicas asociadas. Por otro lado, las competencias necesarias para el docente universitario actual, considerando el mundo digital, junto a su desarrollo profesional. Finalmente, las estrategias y herramientas de aprendizaje intergeneracional que propician las relaciones intergeneracionales, presentadas de manera ordenada en la siguiente tabla de documentos analizados.

Tabla 2.

Listado de documentos seleccionados tras la búsqueda sistemática

Nº Doc.	Autores / Año	Relaciones inter-generacionales	Competencias docentes y formación profesional	Herramientas y estrategias de aprendizaje
1	Pryshliak <i>et al.</i> , 2020		X	
2	Marquina <i>et al.</i> , 2017	X		
3	Silva y Bizelli, 2022		X	X
4	Canedo García y García Sánchez, 2015	X		X
5	Geeraerts <i>et al.</i> , 2016	X	X	X
6	Geeraerts <i>et al.</i> , 2018	X	X	X
7	Muñoz, 2019.	X		
8	Liesa-Orús <i>et al.</i> , 2020		X	X
9	Mohammadisadr <i>et al.</i> , 2018.		X	
10	Becerra <i>et al.</i> , 2023		X	X
11	Villardón-Gallego <i>et al.</i> , 2017	X	X	
12	Barrios y Rubiano-Albornoz, 2021.	X	X	X
13	Gutiérrez Moret y Mayordomo Rodríguez, 2019	X	X	X
14	Climént Bonilla, 2017		X	X
15	Leite <i>et al.</i> , 2017		X	
16	Aramburuzabala <i>et al.</i> , 2015	X	X	X
17	Ludi y Messina, 2016.	X	X	X
18	Basque, 2013	X	X	X
19	Castro-Guzmán, 2021		X	X

20	Serrano Castañeda <i>et al.</i> , 2021	X	X	X
21	Moreno Ruiz <i>et al.</i> , 2022		X	X
22	García García <i>et al.</i> , 2016		X	X
23	Lastra y Comas, 2014	X	X	X
24	Mielkov <i>et al.</i> , 2021	X	X	X
25	Leedahl <i>et al.</i> , 2018	X	X	X

Fuente: Elaboración propia (2024).

Se procede a explicar brevemente cómo los autores están vinculados a las diferentes dimensiones identificadas, en algunos casos superponiéndose o tocando diferentes dimensiones.

3.1. Relaciones intergeneracionales

En cuanto a la dimensión de “Relaciones Intergeneracionales”, Canedo García y García Sánchez (2015) hacen una revisión de la literatura para identificar las intervenciones más efectivas en contextos intergeneracionales. Geeraerts *et al.* (2016) destacan la importancia del aprendizaje intergeneracional entre profesores, señalando cómo los mayores aportan experiencia en gestión del aula y los jóvenes innovación en herramientas digitales. En Geeraerts *et al.* (2018), se agrega la importancia del aprendizaje intergeneracional en el contexto de la jubilación y el cambio demográfico en el lugar de trabajo. A su vez, Villardón-Gallego *et al.* (2017) estudian las percepciones de los docentes sobre la jubilación y su deseo de seguir vinculados a la academia.

Gutiérrez Moret y Mayordomo Rodríguez (2019) subrayan la necesidad de estrategias que vinculen mejor a los actores educativos desde una perspectiva intergeneracional, para evitar los estereotipos asociados a la edad. Ludi y Messina (2016) reflexionan sobre la práctica docente en proyectos de envejecimiento y vejez.

Por otro lado, Muñoz (2019) aborda las relaciones de poder en la universidad como espacio político, señalando las jerarquías intergeneracionales. Barrios y Rubiano-Albornoz (2021) reflexionan sobre la aceleración del paso a lo digital debido a la pandemia, atendiendo a las necesidades intergeneracionales.

En Serrano Castañeda *et al.* (2021) exploran la transmisión de conocimientos entre docentes noveles y experimentados y Lastra y Comas (2014) destacan la importancia de una carrera docente colaborativa que considere las diferencias etarias y socioculturales. Finalmente, Marquina *et al.* (2017) reflejan cómo las trayectorias académicas de diferentes generaciones de docentes están influenciadas por su contexto sociopolítico, lo que confirma la importancia del aprendizaje intergeneracional en la carrera docente.

3.2. Competencias Docentes y Formación Profesional

Respecto a la dimensión “Competencias Docentes y Formación Profesional”, Climent Bonilla (2017) profundiza en las definiciones y propiedades esenciales del concepto de competencias en la formación docente. El autor afirma que ninguna definición logra englobar su significado total, por lo que se debe explicitar en cada caso cómo se entienden las mismas y Pryshliak *et al.* (2020) analizan el impacto de la multiculturalidad en la formación de competencias interculturales en futuros docentes, mientras que Silva y Bizelli (2022) proponen una formación continua en redes, basada en la práctica docente y el trabajo colaborativo en el contexto de la pandemia.

En la línea de habilidades transversales, Mohammadisadr *et al.* (2018) identifican habilidades transversales necesarias en el profesorado universitario, enfocadas en el coaching. García García *et al.* (2016) analizan las habilidades blandas como competencias esenciales para el desarrollo personal y profesional de los docentes. Castro-Guzmán (2021) examina modelos y programas de desarrollo profesional docente que ayudan a superar barreras en el uso de herramientas digitales, mientras que Becerra *et al.* (2023) señalan la crítica al sistema educativo por la falta de oportunidades de socialización en la profesión docente tras los acuerdos de Bolonia, que incluían temas de modernización de la universidad (Leite *et al.*, 2017).

3.3. Herramientas y Estrategias de Aprendizaje

En relación con la dimensión “Herramientas y Estrategias de Aprendizaje”, Becerra *et al.* (2023) realizan una revisión sistemática sobre el uso de herramientas digitales en la enseñanza universitaria. Destacan diferentes modelos didácticos y la necesidad de integrar herramientas digitales al currículum, considerando estas habilidades como transversales independientemente de la edad.

En cuanto a la pandemia, Mielkov *et al.* (2021) exploran cómo esta ha transformado las estrategias de enseñanza y el uso de herramientas digitales en la educación superior. Moreno Ruiz *et al.* (2022) analizan el impacto de la pandemia en los modelos de enseñanza universitaria y cómo la edad influye en el manejo de herramientas digitales, así como lo que señalaban también Silva y Bizelli (2022) en párrafos anteriores.

Diversos autores muestran que programas de mentoría entre profesores universitarios pueden mejorar las estrategias de aprendizaje y enfrentar los desafíos relacionados con las diferencias etarias (Geeraerts *et al.*, 2016; Geeraerts *et al.*, 2018; Liesa-Orús *et al.*, 2020). Leedahl *et al.* (2018) mencionan las ventajas del aprendizaje-servicio como herramienta para el aprendizaje intergeneracional en el uso de tecnologías.

Aramburuzabala *et al.* (2015) destacan la importancia del aprendizaje-servicio para un sistema educativo sostenible y moderno. Liesa-Orús *et al.* (2020) también señalan el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio, mientras que Basque (2013) indica que diversas estrategias sirven para el intercambio de experiencias académicas universitarias, contemplando el uso de tutorías entre pares y apoyo intergeneracional utilizando herramientas digitales.

En definitiva, podemos observar que los textos analizados coinciden en que las relaciones intergeneracionales son fundamentales en el ámbito educativo universitario. Generalmente, los docentes jóvenes aportan innovación y habilidades digitales, y los docentes mayores aportan experiencia y gestión de aula.

Además, resalta el acompañamiento entre generaciones, enfatizando la necesidad de colaborar y no competir en la docencia. Además, hacen referencia a cómo la pandemia cambió la dinámica intergeneracional, y con ello, la aceleración del uso de herramientas digitales y la importancia de integrar dichas tecnologías a nivel universitario dentro del currículo, considerándolas como mediadores clave del proceso de aprendizaje intergeneracional.

Otro tema importante fue la formación profesional y el desarrollo de la competencia docente, donde se destacan las competencias y su importancia en la formación docente. También se

analizan los modelos de desarrollo profesional docente y la superación de barreras en el uso herramientas digitales. Los textos abordan las habilidades blandas como componentes fundamentales para el desarrollo personal y profesional de los docentes.

Finalmente, cabe destacar que la mayoría de los 25 documentos analizados coinciden en al menos dos de las tres áreas detectadas, lo que demuestra que son comunes en la problemática y que los autores las abordan de forma transversal. El 20% restante se centra en casos concretos, destacando las competencias docentes y la formación profesional.

4. Discusión

Los resultados subrayan la importancia de las relaciones intergeneracionales entre docentes. Entender que la universidad es un espacio político nos ayuda a comprender mejor las relaciones contextuales que se producen dentro de ella (Leite *et al.*, 2017; Muñoz, 2019), caracterizadas por diferentes rangos legales y contractuales, cargos administrativos, cantidad de horas de clase y participación en proyectos. Estas relaciones, influenciadas por las formaciones y roles de cada individuo, tienden a otorgar rangos más altos a los docentes con mayor trayectoria y capital académico, vinculados generalmente a su edad (Marquina *et al.*, 2017).

Las identidades académicas, formadas por rangos y formaciones, coexisten en el mismo espacio real y simbólico, generando encuentros y desencuentros que afectan las dinámicas relacionales (Romano, 2022).

Aunque los resultados muestran reticencias y roces intergeneracionales, inherentes a la condición humana (Canedo García y García Sánchez, 2015; Gutiérrez Sánchez y Hernández Torrano, 2013) y a la convivencia de personas de diferentes edades (Serrano Castañeda *et al.*, 2021), también revelan que, a través del trabajo colaborativo, se producen interacciones en pos de un bien común (Maggio, 2020).

Estas interacciones pueden ser intencionadas o no por las instituciones a través de actividades formales (Geeraerts *et al.*, 2016; Lastra y Comas, 2014). No son estáticas y son únicas en cada institución, considerando factores sociales, económicos y materiales según los grupos humanos que la componen, por eso es importante recordar que la universidad es un espacio político y social donde se producen y transmiten conocimientos en constante cambio (Julca Meza, 2016).

Según la teoría Foucaultiana, el saber y el poder están interrelacionados en estas dinámicas intergeneracionales, donde los saberes eruditos subordinan a los ingenuos, definidos por quienes detentan el poder en la jerarquía (Arancibia, 2010; Ávila-Fuenmayor, 2006). La literatura sobre relaciones intergeneracionales, jerarquías y poder, pero habla poco sobre el cambio de la estructura jerárquica y cuestiona escasamente este aspecto.

Muñoz (2019) define la autoridad académica como “Aquella reconocida por sus logros y prestigio en la cátedra y en la investigación, por su trayectoria intelectual y sus contribuciones al conocimiento.” (p. 169). Por tanto, sin logros o prestigio, no se puede identificar una autoridad académica en un individuo, lo que dificulta que los docentes más jóvenes o con menos experiencia accedan a puestos más altos.

Es fácil afirmar que la universidad es parte de la *alta cultura*, como menciona Ávila (2005), otorgando mayor peso al conocimiento en comparación con otras esferas culturales. Esto

perpetúa la relación entre poder y saber, dividiendo a los que saben más y los que saben menos, generalmente entre gente mayor y joven.

Sin embargo, Casasola Rivera (2020) argumenta que la experiencia vital sin formación epistemológica no basta para tener autoridad académica. “Un docente puede tener muchos años de dedicarse a la actividad docente, pero esto no garantiza que esta experiencia sea didácticamente transformadora para el aprendizaje de los estudiantes.” (p. 48). Por lo tanto, el buen desempeño académico no depende solo de la edad, sino de habilidades y competencias, como la resolución de problemas y la coordinación de áreas (Mohammadisadr *et al.*, 2018). Para entender las competencias, cualquier definición “es un acercamiento parcial y fragmentario del conjunto de elementos constitutivos” (Climént Bonilla, 2017, p.4.), por lo que serán entendidas a efectos prácticos, como pericias o habilidades.

Los resultados arrojan en el caso de las competencias digitales, la relevancia de la eliminación de las brechas digitales. Durán Arellano (2016), señala la necesidad de adherirse a las competencias de los nuevos tiempos y a que el sistema universitario debe estar preparado “para adecuarse a una sociedad en permanente cambio, con nuevas necesidades y valores.” (p. 533).

En esta misma línea de crítica, Gutiérrez Martín y Torrego González (2018) la hacen al sistema universitario desde las didácticas y la falta de alfabetización digital (educación mediática), vaticinando lo que sería el gran problema durante la pandemia de COVID-19, puesto que se aprecia la falta del desarrollo de habilidades de corte técnico, en las cuáles la necesidad de establecer un aprendizaje intergeneracional es mucho más concreta, producto de la rapidez con las que herramientas quedan obsoletas, por lo que es necesario crear nuevas oportunidades con los recursos digitales disponibles (Hinojosa Salazar *et al.* 2021; Mielkov *et al.*, 2021; Silva y Bizelli, 2022) y fomentar las competencias digitales en los docentes universitarios (Laurente-Cárdenas *et al.*, 2020) desde diversas perspectivas.

Dentro de la literatura, se afirma que las competencias digitales son la base de un sistema educativo moderno, en el cual hay una brecha compleja de disminuir, pero podemos afirmar que quedaron cortos, ya que la tecnología avanza tan rápido que los autores escasamente señalan, como, por ejemplo, el trabajo con IA.

López-Regalado *et al.* (2024) hicieron una búsqueda sistemática sobre la inteligencia artificial y sus implicancias en la educación universitaria, concluyendo que es necesario integrar la IA en la educación para mejorar la gestión educativa y la formación de profesionales adecuados para el mundo actual. Además, el estudio resalta que las herramientas de IA son esenciales para el aprendizaje profundo, aunque siempre se necesitarán profesores para la correcta utilización de estas tecnologías y he ahí la relevancia del trabajo intergeneracional para adquirir dichas competencias.

En este ámbito, para Vera-Rubio *et al.* (2023), es recomendable hacer esfuerzos a nivel institucional y suscitar instancias de encuentro entre saberes diversos, para poder hacer un uso ético de las IA y entender los desafíos que puede presentar, encontrando soluciones que deben investigarse, porque esta tecnología seguirá avanzando y deberían los docentes estar al día con ello.

Por otro lado, autores como Barrios y Rubiano-Albornoz (2021), señalan cómo afectó a las relaciones y a la docencia universitaria el paso acelerado de lo analógico a lo digital producto de la pandemia de COVID-19. El desarrollo de las herramientas digitales provocó una reflexión sobre el modelo pedagógico existente, y, por tanto, también sobre el quehacer y las

necesidades intergeneracionales de sus miembros (Moreno *et al.*, 2022). Estos debían relacionarse de forma digital con personas de diferentes edades para seguir cumpliendo con sus tareas y objetivos como grupos humanos y como institución.

También plantean actividades en red, que implican un trabajo colaborativo y con énfasis en las herramientas digitales, sobre todo en base al aprendizaje e-learning, tal como afirman Barrios y Rubiano-Albornoz (2021) respecto a que “El conocimiento repartido en la red debe ser gestionado, capturado, transferido, preservado, amplificado, almacenado y distribuido” (p. 409), lo que se traduce en proyectos colectivos compartidos con otras comunidades, siendo mencionado también el aprendizaje-servicio como una estrategia eficaz (Aramburuzabala *et al.*, 2015; Leedahl *et al.*, 2018; Liesa-Orús *et al.* 2020). Todo esto considerando la importancia de las competencias técnicas.

Las competencias técnicas demandan actualización constante y formación continua a lo largo de la vida profesional (Bermejo y Morales, 2022). En este contexto, colegas con habilidades digitales avanzadas pueden desempeñar roles de mentores para aquellos con mayores dificultades, facilitando un intercambio de conocimientos mutuamente beneficioso (Becerra *et al.*, 2023).

Serrano Castañeda *et al.* (2021) destacan que las interacciones entre agentes de diferentes generaciones en el entorno laboral tienen implicaciones significativas. En particular, señalan un claroscuro en el proceso de transmisión de conocimientos, habilidades y competencias entre docentes. De hecho, para los autores “Las prácticas de acompañamiento se basan, fundamentalmente, en un diálogo permanente crítico y reflexivo en el que ambas partes – los profesores con experiencia y las profesoras noveles – comparten inquietudes, dificultades, alternativas, disyuntivas, consejos, cuestionamientos; sentidos de la experiencia” (p. 173).

Sin un diálogo constante, existe el riesgo de caer en estereotipos negativos basados en la edad, conocidos como edadismos dentro de las instituciones educativas (Gutiérrez Moret y Mayordomo Rodríguez, 2019). Para abordar este desafío, se propone la creación de estrategias innovadoras y nuevas formas de vinculación entre personas de diferentes generaciones.

Desde esta perspectiva, reconocer las fortalezas mutuas a través del aprendizaje intergeneracional puede mitigar los estereotipos negativos (Geeraerts *et al.*, 2016). Los estudios sugieren que este aprendizaje se facilita a menudo mediante actividades informales, relaciones de mentoría, trabajo en equipos o seminarios (Geeraerts *et al.*, 2018), fomentando un enfoque dialógico que apoya la transferencia intergeneracional (Basque, 2013; García García *et al.*, 2016). Es en este proceso de diálogo se enfatiza en los saberes necesarios en la actualidad, destacando que el acompañamiento puede fluir en ambas direcciones, centrado más en las experiencias y habilidades que en la edad cronológica. Este flujo de conocimiento intergeneracional y los procesos de mediación del conocimiento son fundamentales (Geeraerts *et al.*, 2016).

De hecho, los autores señalan que la percepción que tienen los docentes más jóvenes sobre los mayores está relacionada a que los ven como expertos en sus materias y con una solidez tanto conceptual como de gestión de aula, producto, precisamente de los años de experiencia acumulados, y al quehacer del día a día. Por otro lado, los mayores perciben a sus colegas más jóvenes como más creativos e innovadores, con altas competencias en tecnologías y herramientas digitales, punto que se reafirma en un estudio posterior de la misma autora principal (Geeraerts *et al.*, 2018).

Paniagua-Cortés (2021) señala la necesidad de manejar herramientas digitales, dominar al menos un segundo idioma, formar redes académicas, procurar un aprendizaje

individualizado, buscar la formación continua -coincidiendo con lo que mencionan otros autores- y manejar competencias emocionales, todas como partes de un todo más grande, que lleve a una modernización profesional, ya que cualquier actividad de formación y progreso de habilidades que beneficien a diversos grupos o competencias son herramientas imprescindibles en del desarrollo de capital humano (Pryshliak *et al.*, 2020; Vila Figuereda, 2020) y, por tanto, del desarrollo de la institución completa a través del tiempo.

Cabe resaltar que podría parecer que las relaciones intergeneracionales acaban cuando alguien se ha jubilado y ya no tiene forma de transmitir sus conocimientos a otros, pero se ha encontrado tras el análisis que tanto Geeraerts *et al.* (2018), Lastra y Comas (2014) y Villardón-Gallego *et al.*, 2017 hacen referencia a todo lo relacionado con la jubilación, la pérdida de conocimientos y la deserción de docentes del sistema.

Los resultados arrojan el deseo de los profesores jubilados de mantenerse en contacto con sus instituciones educativas. Con buenas estrategias de retención, el aprendizaje intergeneracional se prepara para los cambios demográficos del personal docente, tal como señalan Ludi y Messina (2016) sobre las relaciones dentro de las prácticas docentes y el desarrollo integral cuando se habla de envejecimiento y vejez. De cómo las instituciones universitarias deben formar parte activa del entorno, para estar preparados para lo que se señala en el párrafo anterior respecto de los cambios dentro de su personal.

Es decir, es necesario establecer dentro de las instituciones estrategias que potencien las relaciones intergeneracionales. Aunque es posible argumentar que se darán igualmente, hacerlo de manera intencionada podría ser un paso en la dirección adecuada para el desarrollo saludable de la institución y de sus miembros, tanto en temas coyunturales, sin dejar de atender a los problemas estructurales (Rujas y Feito, 2021).

Otra perspectiva para desarrollar el aprendizaje intergeneracional es pensar estrategias, herramientas y modelos centrados en trabajar con las comunidades de forma grupal. Dentro de los modelos educativos que señala la literatura, tenemos el Teacher Professional Development (TPD) o modelo de Desarrollo Profesional docente que han servido en gran medida para que profesores de Educación Superior puedan adaptarse al uso de las herramientas digitales y al aprendizaje de forma mucho más social (Castro-Guzmán, 2021).

En esa línea, las relaciones sociales están hoy en día en múltiples plataformas digitales, y la tradición compite con las nuevas tecnologías (Durán Arellano, 2016; Gutiérrez Martín y Torrego González, 2018). Producto de la pandemia de COVID-19, Canedo-García *et al.* (2022) determina a través de su estudio, cómo las actividades intergeneracionales ofrecían beneficios a sus participantes, puesto que los resultados:

Sugieren que las interacciones intergeneracionales a través de actividades que utilizan herramientas virtuales, como las herramientas virtuales de comunicación y educación, los navegadores web y las redes sociales, pueden mejorar la participación y las relaciones sociales, así como el estado de ánimo y la salud mental, de todas las personas involucradas en ellas (Canedo-García *et al.* 2022, p. 14).

Otro caso de aprendizaje intergeneracional a través de las tecnologías es el que plantean Castillo-Eslava *et al.* (2022) entre profesores de la facultad de sociología de Granada durante la pandemia. Este juntó a docentes de diferentes edades para encontrar soluciones para poder ejercer la labor de enseñanza, colocando un énfasis en sistemas ordenados y en el uso de tecnologías a quienes no las manejaban, con las reticencias a quienes estaban “acostumbrados a las dinámicas tradicionales” (p. 374) pero disminuyendo posteriormente al ver el avance.

El artículo señala que las necesidades identificadas por los docentes fueron:

- 1) Acabar con la sensación de aislamiento y falta de adaptabilidad;
- 2) Cambiar el sistema de ensayo y error, para reemplazarlo por metodologías, uso de herramientas y procedimientos acordes a la situación pandémica;
- 3) Crear sistemas de evaluación acordes a la realidad de los estudiantes;
- 4) Conseguir las competencias de uso eficiente de tecnologías y recursos no tecnológicos en un sistema de enseñanza híbrida.

De hecho, estas cuatro necesidades resumen de manera general los problemas que enfrentó la educación universitaria en tiempos de pandemia en distintos países (Bakare *et al.*, 2022), y que, en el caso de Granada, supieron crear un sistema que favoreció a todos los involucrados, ya fuesen docentes noveles o seniors. Por tanto, podemos afirmar que es necesario tener un compromiso con el desarrollo desde una mirada intergeneracional (Sanabria-Suárez *et al.*, 2020) y sabe vencer las reticencias que provoca un cambio, ya sea uno estructural o coyuntural.

En resumen, la literatura apunta a un cambio importante en el desarrollo de las relaciones intergeneracionales en distintos niveles y con distintos alcances. Parece ser que la tecnología es la punta de lanza con la que el mundo está avanzando cuando hablamos de desarrollo profesional o aprendizaje intergeneracional en el lugar de trabajo, o incluso en las relaciones de poder y dinámicas que se habían estado sucediendo hasta antes de la Pandemia de COVID-19. Incluso con la aparición de nuevas herramientas digitales emergentes como la IA, se hace cada vez más necesario repensar el sistema educativo completo para que los docentes universitarios estén preparados para el mundo de hoy y el de mañana.

5. Conclusiones

Para terminar, podemos afirmar que tanto la literatura rescatada de la búsqueda sistemática, así como la literatura añadida en la discusión, logran alcanzar los mismos puntos.

Por un lado, enfatizan en la necesidad y la importancia de entender la universidad como un lugar de interacciones sociales intergeneracionales y de espacios de aprendizaje intergeneracional. Aquí, las relaciones no sólo se limitan a diferencias de edad, sino que también abarcan factores legales, contractuales, administrativos y académicos que definen roles y jerarquías institucionales, y que la experiencia de los mayores puede ser clave para acompañar a los jóvenes.

Por otro lado, las diferencias entre habilidades digitales que poseen los docentes menores y mayores es una brecha que se debe subsanar con apoyo de toda la institución. Al avanzar la tecnología tan rápido, sin actividades formales o intencionadas, es probable que los docentes con mayor reticencia sean más proclives a no encajar en las necesidades educativas que existen hoy en día, propiciada desde la pandemia de COVID-19.

Finalmente, podemos concluir que existen estrategias para promover dichas habilidades y que van de la mano con mentorías y programas de trabajo en red, junto a otras, que incluyan el desarrollo de nuevas herramientas digitales, el uso de IA, aprendizaje e-learning, etc., Todas ellas otorgan un potencial ilimitado a la docencia universitaria y las relaciones intergeneracionales.

Las posibilidades son enormes, y cada día aparecen nuevas herramientas que nos desafían a hacerlo mejor y estar más actualizados, por lo que el beneficio mutuo que se puede conseguir si se trabaja en conjunto, está al alcance de un clic.

6. Referencias

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 78-95. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART5.pdf>
- Arancibia, J. (2010). *El concepto de poder en la obra de Foucault*. [Trabajo final de máster]. Universidad de Chile.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 8(2), 215-234. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318557005>
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista de Formación Interuniversitaria del Profesorado*, 19(1), 159-174. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>
- Bakare, T. V., Opara, H., Tino, C. y Fedeli, M. (2022). A comparative consideration of innovative digital teaching/learning methods pre- and post-pandemic in two universities in Italy and Nigeria. *Sisyphus – Journal of Education*, 10(2), 156-180. <https://doi.org/10.25749/sis.25272>
- Barrios, R. y Rubiano-Albornoz, E. (2021). Las ciencias naturales y humanas mediadas por las TIC en el ámbito universitario. *Educere*, 25(8), 403-420. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225007>
- Basque, J. (2013). Apoyar el desarrollo profesional continuo del personal académico a través del intercambio de experiencias. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 116-134. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1572>
- Becerra, I., Reyes, R., Marín, A. y Vargas, L. (2023). Modelos didácticos mediados por TIC en la enseñanza universitaria: Una revisión sistemática. *Educação e Pesquisa*, 49(1), 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251276es>
- Bermejo Campos, B. y Morales Lozano, J. (2022). Formación profesional y ocupacional. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 88-106. <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ut>
- Canedo García, A. y García Sánchez, J. (2015). Intervenciones intergeneracionales basadas científicamente. *Revista Internacional de Psicología Educativa y del Desarrollo*, 2(1), 399-404. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.74>
- Canedo-García, A., García-Sánchez, J. N. y Pacheco-Sanz, D. I. (2022). Benefits, satisfaction and limitations derived from the performance of intergenerational virtual activities: Data from a general population Spanish survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(401), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010401>

- Cárdenas-Contreras, G. (2022). Docencia universitaria y competencias para la era pospandemia: Un proceso hacia la alfabetización digital. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 14(2), 5-14. <https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.299>
- Casasola Rivera, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, 29(1), 38-51. <https://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Castillo-Eslava, F., Moldes-Anaya, S., Fuster, N., Sánchez, M., García de Diego, J. y Baldán, H. (2022). In the face of uncertainty, peer-training: Lessons from a group strategy undertaken by sociology faculty during the pandemic. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 15(3), 360-382. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.24592>
- Castro-Guzmán, W. (2021). Challenges of professional development for technology integration in higher education. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), 82-99. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3090>
- Climént Bonilla, J. (2017). Fortalezas y debilidades del concepto polisémico de "competencias". *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29065>
- Durán Arellano, A. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere*, 20(67), 529-538. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35654966008>
- Ferreira González, I., Urrútia, G. y Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista española de Cardiología*, 64(8), 688-696. <https://doi.org/10.1016/j.recsep.2011.03.029>
- García García, M., Biencinto López, C., Carpintero Molina, E., Expósito Casas, E. y Ruiz Morales, Y. A. (2016). Development and evaluation of the team work skill in university contexts. Are virtual environments effective? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(5), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0014-1>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P. y Heikkinen, H. (2018). Inter-generational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European Journal of Teacher Education: Journal of the Association for Teacher Education in Europe*, 41(4), 479-495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>
- Geeraerts, K., Vanhoof, J. y Van den Bossche, P. (2016). Teachers' perceptions of intergenerational knowledge flows. *Teaching and Teacher Education*, 56(1), 150-161. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.024>
- Gurrola, S. A., Barakat, M. V., Rojas, N. C., Segura, A. D. y Sagot, C. L. T. (2024). Desafíos experimentados por el personal académico docente de Ciencias Médicas de la UCIMED durante la pandemia COVID-19 en Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 26(40), 121-134. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4913>
- Gutiérrez Martín, A. y Torrego González, A. (2018). Educación mediática y su didáctica. Una propuesta para la formación del profesorado en TIC y medios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1), 15-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441409>

- Gutiérrez Moret, M. y Mayordomo Rodríguez, T. (2019). Edadismo en la escuela. ¿Tienen estereotipos sobre la vejez los futuros docentes? *Revista Educación*, 43(2), 1-10. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32951>
- Gutiérrez Sánchez, M. y Hernández Torrano, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 213-235. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135029517010>
- Hinojosa Salazar, C., Epiquién Chanchahuana, M. y Morante Dávila, M. (2021). Entornos virtuales como herramienta de apoyo al sistema de aprendizaje contable: un desarrollo necesario. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 64-75. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Julca Meza, E. (2016). Conceptos básicos de la educación universitaria. *Cultura*, 30, 32-64. <https://acortar.link/GaOyCX>
- Lastra, R. y Comas, Ó. (2014). El profesor universitario: entre el estímulo económico y la epistemodinámica. *Revista de la Educación Superior*, 13(170), 57-87. <https://acortar.link/QDxs7P>
- Laurente-Cárdenas, C. M., Rengifo-Lozano, R. A., Asmat-Vega, N. S. y Neyra-Huamani, L. (2020). Desarrollo de competencias digitales en docentes universitarios a través de entornos virtuales: experiencias de docentes en Lima. *Revista Eleuthera*, 22(2), 71-87. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.5>
- Leedahl, S., Brasher, M., Estus, E., Breck, B., Dennis, C. y Clark, S. (2018). Implementing an interdisciplinary intergenerational program using the Cyber Seniors reverse mentoring model within higher education. *Gerontology & Geriatrics Education*, 40(1), 71-89. <http://dx.doi.org/10.1080/02701960.2018.1428574>
- Leite, C., Fernandes, P. y Sousa-Pereira, F. (2017). Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: tensions in building professional identities. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 181-201. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681009>
- Liesa-Orús, M., Latorre-Coscolluela, C., Cored-Bandrés, S. y Vázquez-Toledo, S. (2020). La orientación entre profesorado universitario para el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio: un análisis desde las percepciones de los implicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 233-252. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.77519>
- López-Regalado, Ó. N. R., López-Gil, Ó. y Sánchez-Rodríguez, J. (2024). Analysis of the use of artificial intelligence in university education: a systematic review. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 70(1), 97-122. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.106336>
- Ludi, M., y Messina, C. (2016). Aportes para pensar la integración docencia, investigación y extensión universitaria, desde una experiencia en el campo “envejecimiento y vejez”. *Revista de Extensión Universitaria +E*, 6(1), 298-305. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=564172835038>

- Maggio, M. (2020). University teaching practices in the pandemic: from shock to mutation. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Marquina, M., Yuni, J. y Ferreiro, M. (2017). Trayectorias Académicas de Grupos Generacionales y Contexto Político en Argentina: Hacia una tipología. *Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(1), 1-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047094>
- Mielkov, Y., Bakhov, I., Bilyakovska, O., Kostenko, L. y Nych, T. (2021). Higher education strategies for the 21st century: philosophical foundations and the humanist approach. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), 1-17. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15524>
- Mohammadisadr, M., Siadat, S. A. y Hoveida, R. (2018). Identification and validation of coaching skill components among faculty members of universities. *Educação e Pesquisa*, 44(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844185441>
- Moreno Ruiz, M., Ramírez Romero, J. y Vera Noriega, J. (2022). Conocimientos tecnológicos-pedagógicos y uso de tecnologías digitales en la enseñanza remota de emergencia por docentes universitarios. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(32), 125-135. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922009>
- Muñoz, H. (2019). Universidad pública: poder, relaciones y prácticas políticas. *Perfiles educativos*, 16(165), 165-184. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59065>
- Paniagua-Cortés, Y. (2021). El personal docente universitario en el siglo XXI: Retos desde la educación superior pública costarricense. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 91-113. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-21.4>
- Pryshliak, O., Polishchuk, V. y Lupak, N. (2020). Impact of intercultural educational space on the formation of intercultural competence of future teachers at a pedagogical higher education institution. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 45(1), 42-60. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.45.3>
- Rodríguez, H., Restrepo, L. F. y Aranzazu, D. (2016). Desarrollo de habilidades digitales docentes para implementar ambientes virtuales de aprendizaje en la docencia universitaria. *Sophia*, 12(2), 261-270. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.561>
- Romano, P. (2022). Comunicar para fortalecer la universidad en pandemia. *Journal de Ciencias Sociales*, 10(19), 95-101. <https://doi.org/10.18682/jcs.vi19.7738>
- Rujas, J. y Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *RASE*, 14(1), 4-13. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>
- Sanabria-Suárez, A. C., Forero Orozco, Á. M., Rojas Sabogal, A. L. y Castillo Ariza, J. M. (2020). Evaluación de las capacidades académicas de las instituciones de educación superior frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una propuesta metodológica. *Desarrollo y Sociedad*, 86(1), 133-190. <https://doi.org/10.13043/DYS.86.5>
- Serrano Castañeda, J., Hernández Suárez, N. y Ramos Morales, J. (2021). Claroscuro de la transmisión, acompañamiento y formación de profesores noveles. *Práxis Educativa*, 17(44), 170-189. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8022>

- Silva, E. y Bizelli, J. (2022). Teacher training in a network context, possibilities in the face of the Covid-19 pandemic. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), 1-16. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.18767>
- Vera-Rubio, P., Bonilla González, G., Quishpe Salcán, A. y Campos Yedra, H. (2023). La inteligencia artificial en la educación superior: un enfoque transformador. *Polo del Conocimiento*, 8(11), 67-80. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i11.6193>
- Vila Figuereda, M. (2020). Proceso de transferencia de conocimiento en el relevo intergeneracional: Decisión, diseño y planificación. En J. Gairín, C. Cuárez y A. Díaz-Vicario (Eds.), *La nueva gestión del conocimiento* (pp. 244-256). Wolters Kluwer.
- Villardón-Gallego, L., Moro, Á. y Atxurra, C. (2017). Percepciones sobre la jubilación en el profesorado universitario. El caso de la Universidad de Deusto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 87-99. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop/20.1.255161>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Morán-Aguirre, Nicolás Alberto. **Análisis formal:** Morán-Aguirre, Nicolás Alberto. **Curación de datos:** Morán-Aguirre, Nicolás Alberto. **Redacción-Preparación del borrador original:** Morán-Aguirre, Nicolás Alberto. **Redacción-Revisión y Edición:** Gómez-Rodríguez, David. **Visualización:** Morán-Aguirre, Nicolás Alberto **Supervisión:** Gómez-Rodríguez, David. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Morán-Aguirre, Nicolás Alberto; Gómez-Rodríguez, David.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco de un proyecto doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona, correspondiente al Departamento de Pedagogía Aplicada.

Conflicto de intereses: los autores manifiestan que no existe conflicto de intereses.

AUTOR/ES:**Nicolás Morán-Aguirre**

Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Máster en Gestión y Dirección Educativa, Máster en Investigación educativa y Doctorando en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, en el departamento de Pedagogía Aplicada. Técnico de proyectos en la Fundación Pere Tarrés. Ha trabajado en diversas instituciones educativas, tanto de educación secundaria como superior, además de participar dentro del proyecto “Universidad y Aprendizaje Intergeneracional” para la UAB.

Su línea de investigación se enmarca en el aprendizaje intergeneracional docente en la universidad, asociado a los cambios respecto de las herramientas digitales y la regulación vigente.

nicolas.moran@uab.cat

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3818-0820>

David Rodríguez-Gómez

Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Pedagogo y Doctor en “Calidad y Procesos de Innovación Educativa” por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. Su docencia se vincula al ámbito de la Gestión Educativa y la Innovación en las Organizaciones. Ha participado en numerosos proyectos de investigación nacionales e internacionales, actuando como IP en algunos de ellos (ej., Promoting digital entrepreneurial mindsets in Higher Education; Universidad y Aprendizaje Intergeneracional; For Entrepreneurial Mindsets Link; Análisis de los procesos de aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos).

Su investigación se centra en los procesos de innovación, desarrollo organizativo y profesional, aprendizaje organizativo e informal, el emprendimiento, la creatividad y el uso de las tecnologías digitales en los centros educativos.

david.rodriiguez.gomez@uab.cat

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9845-0744>