



VOL.28, Nº 1 (Marzo, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

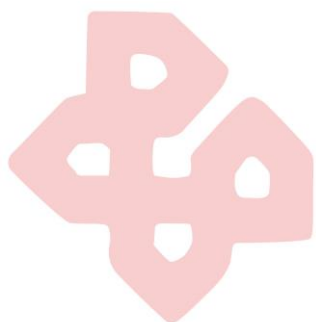
DOI:10.30827/profesorado.v28i1.29133

Fecha de recepción 02/10/2023

Fecha de aceptación 28/12/2023

INFLUENCIA DE LA DIVERSIDAD GENERACIONAL EN LAS RELACIONES ENTRE DOCENTES

The influence of generational diversity on teacher-teacher relationships



*José Miguel Nieto¹ Mónica Vallejo¹ Ana Torres¹ &
Abraham Bernárdez²
Universidad de Murcia¹
Universidad de Vigo²*

*E-mail: nietos@um.es; monicavr@um.es;
ana.t.s@um.es; abraham.bernardez@uvigo.gal
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8156-1632>; <https://orcid.org/0000-0002-0461-3926>;
<https://orcid.org/0000-0003-0832-8580>;
<https://orcid.org/0000-0003-1862-5554>*

Resumen:

Este estudio explora la experiencia relacional de los docentes en su contexto de trabajo desde una perspectiva generacional. De ahí que preste atención a las características que identifican generacionalmente al profesorado, sin rechazar la posible presencia de rasgos comunes o afinidades, todo ello en conexión con las disposiciones docentes hacia las interacciones profesionales y su potencial impacto. La metodología se basa en entrevistas semiestructuradas con docentes noveles, veteranos y jubilados de las etapas educativas de enseñanza no universitaria, adoptando un enfoque temático para el análisis cualitativo de los resultados y utilizando el software ATLAS.ti V22. Los resultados del estudio avalan la evidencia disponible y permiten llegar a tres conclusiones principales: que las relaciones entre docentes están determinadas por la identidad profesional y por el conocimiento profesional de los docentes; que la incidencia de las interacciones profesionales es significativa y positiva en términos de aprendizaje mutuo e informal; que se rompe el celularismo docente con las relaciones entre diferentes generaciones, afectando positivamente a aspectos organizativos de la enseñanza; y que tanto las relaciones como su incidencia están generacionalmente afectadas, existiendo tanto diferencias (de conocimiento) como afinidades (de



identidad) entre docentes. De ello se derivan implicaciones relevantes para el aprendizaje profesional intergeneracional en educación y la mejora de la enseñanza.

Palabras clave: profesorado; docencia (ocupación); organización; relación intergeneracional; relaciones humanas; comunidades de práctica

Abstract:

This study explores the relational experience of teachers in their work context from a generational perspective. Hence, it pays attention to the characteristics that identify teachers generationally, without rejecting the possible presence of common traits or affinities, all in connection with teachers' dispositions towards professional interactions and their potential impact. The methodology is based on extensive interviews with novice, veteran and retired teachers from non-university educational stages, adopting a thematic approach for the qualitative analysis of the results and using the ATLAS.ti V22 software. The results of the study support the available evidence and allow three main conclusions to be reached: that the relationships between teachers are determined by the professional identity and professional knowledge of teachers; that teacher cellularism is broken by relationships between different generations, positively affecting organisational aspects of teaching; that the incidence of professional interactions is significant and positive in terms of mutual and informal learning; and that both relationships and their incidence are generationally affected, with both differences (of knowledge) and affinities (of identity) existing between teachers. This leads to relevant implications for intergenerational professional learning in education and the improvement of teaching.

Key Words: teachers; teaching (occupation); organization; intergenerational relationship; human relations; communities of practice

1. Presentación y justificación del problema

Este artículo aborda las interacciones entre el profesorado considerando su diversidad generacional. Hay evidencia creciente de que el colectivo docente es cada vez más heterogéneo desde el punto de vista generacional: la generación de quienes están iniciando su carrera profesional (noveles) y la de aquellos que la están completando (veteranos) o la han completado ya (jubilados). Merecen destacarse dos tendencias significativas en la evolución del fenómeno (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; OECD, 2014). De una parte, los centros docentes son cada vez más diversos en cuanto a edad de sus miembros, por lo que es común que múltiples generaciones coexistan en ellos y que ello tenga impacto en las relaciones profesionales. Una consecuencia es el aumento de creencias, actitudes y estereotipos negativos hacia quienes van envejeciendo, pero también hacia los más jóvenes (lo que se ha dado en llamar 'edadismo'). De otra parte, es creciente el envejecimiento entre el profesorado, lo que puede acabar ocasionando una escasez de profesionales difícil de atender. Ciertamente, ello está motivando políticas para atraer a aspirantes jóvenes y retenerlos en la ocupación docente (OECD, 2014), pero conviene no olvidar que los docentes veteranos y jubilados atesoran recursos difíciles de reemplazar, al menos en un reducido espacio de tiempo (Fibkins, 2012). El mayor número de jubilaciones y otros problemas asociados al envejecimiento docente plantean, pues, un serio problema de disponibilidad y aprovechamiento de recursos

relevantes para el sistema educativo en general y para cada centro docente en particular (Sandborn & Williams, 2016). La pérdida de conocimiento y disposiciones profesionales, altamente relevantes y específicos para la organización, plantea un serio problema para desarrollar profesionalmente a quienes se incorporan a la profesión, por cualificados que estos estén.

Pues bien, el presente estudio explora el marco relacional en el que se mueven los docentes y lo hace adoptando su propio punto de vista como participantes del mismo. Nos interesa, en suma, conocer qué perciben y qué piensan los docentes de distintas generaciones sobre:

- ¿Qué caracteriza a las experiencias de interacción entre docentes en su lugar de trabajo?;
- ¿Qué caracteriza la incidencia percibida de dichas experiencias de interacción profesional?;
- ¿Qué caracteriza como grupos generacionalmente diferenciados y afines a los profesores noveles, veteranos y jubilados que participan de las mismas?

La realidad del envejecimiento del profesorado y la de su diversidad generacional justifican el interés por responder a estas preguntas: el conocimiento a obtener fundamentará el potencial enriquecimiento docente derivado de las relaciones profesionales y de las oportunidades que estas ofrecen para compartir recursos y otras potencialidades de cara al desarrollo profesional eficaz y la mejora de la calidad educativa.

2. Fundamentación

Connell señala que “los profesores trabajan, la enseñanza es trabajo y la escuela es un lugar de trabajo” (1985, p. 61) e Imbernón recuerda que “los profesores trabajan en un sistema educativo en el que se socializan personal y profesionalmente, que ellos interpretan, pero que no definen en su origen” (2001, p. 27). Ambas afirmaciones nos brindan coordenadas contextuales e individuales que concurren en las experiencias de interacción profesional entre docentes en el ejercicio de sus funciones hasta el punto de explicarlas y condicionar sus efectos.

2.1. Contexto de la profesión docente

Los maestros y profesores forman parte de una ‘profesión organizativa’ en tanto que desempeñan su ‘profesión’ (o ‘semi-profesión’ como dirían otros) en una organización académica (el centro docente) a su vez integrada en un sistema educativo. De ello se desprende no solo la mera regulación externa de sus ‘funciones’ sino también, en cierta medida, la definición de su profesionalidad como colectivo docente (Portela, 2003). El centro docente, como contexto organizativo e institucional de un modelo de enseñanza graduada, ha sido tradicionalmente descrito

como un escenario ´celularista`y ´débilmente articulado` que funciona con racionalidad limitada y compleja, difícil de comprender y prever (Nieto & Alfageme, 2020). Ello ha dado continuidad a una cultura del aislamiento del profesorado que fomenta atributos de ´conservadurismo` e ´individualismo, a lo que sumar una creciente intensificación, burocratización y estandarización del trabajo docente con efectos de pérdida de autonomía y ´desempoderamiento` profesional (Hargreaves, 2010; Viñao, 2019).

Otro indicador de profesionalización tiene que ver con el carácter especializado del conocimiento profesional. La solidez del mismo depende de una combinación adecuada de tres dimensiones destacadas (Portela & Nieto, 2021): la técnica (el conocimiento técnico o de los medios de acción que se expresan en forma de estrategias, métodos, medios o recursos para llevar a cabo la actividad); la abstracta (el conocimiento teórico o de los fines de la acción, expresado en teorías, modelos y conceptos y a menudo apoyado en datos y otras evidencias) que proporciona soporte a la anterior; y, finalmente, la experta (el conocimiento práctico, que puede entenderse como la pericia o destreza en la aplicación adecuada de los anteriores cuando corresponda utilizarlos).

A este respecto, en el ámbito de la enseñanza en general, no se dispone de un cuerpo de conocimiento especializado suficientemente consolidado y de una “cultura técnica” monopolizada por el colectivo profesional (Portela, 2003). El calado del conocimiento abstracto es escaso y hay carencias en el conocimiento técnico, siendo difícil encontrar un lenguaje y unas prácticas sistemáticas, mínimamente estandarizadas y compartidas. Incluso el conocimiento pedagógico, que es propio de la enseñanza de cualquier disciplina, es cuestionado por no pocos expertos en esas disciplinas que actúan asimismo como docentes (Viñao, 2019).

2.2. Generaciones e identidades profesionales

El concepto de ´generación` reviste elevada complejidad y a causa de sus múltiples dimensiones se le atribuyen significados diversos (Joshi et al., 2011; Méda & Vendramin, 2017). Formas básicas de identificar grupos según la edad, especialmente en las organizaciones, han sido la etapa vital en que se encuentran las personas (o alguna de sus facetas relevantes, como la etapa en la carrera profesional) y la cohorte de nacimiento a la que pertenecen (Rosa & Hastings, 2018). Con relación a la cohorte de nacimiento, el concepto de cohorte generacional añade el sentido de que personas nacidas en un determinado periodo temporal tienden a compartir un conjunto de experiencias sociales singulares y, por tanto, perspectivas, ideas, valores, actitudes o comportamientos. En todo caso, se cuestiona que las diferencias generacionales puedan ser atribuidas al estadio vital, y no tanto a la vinculación a una generación (Rudolph y Zacher, 2017).

Respetando su diferenciación, aquí mantendremos la conexión entre los rasgos generacionales y la carrera profesional. Aunque en el caso de los docentes estas han sido ampliamente estudiadas (Martín Romera & García Martínez, 2018), no ha ocurrido así con su sentido generacional, aun cuando la carrera profesional puede

cambiar según las generaciones (Lyons et al., 2014). Sin embargo, ya Hargreaves (2005) mantenía que los profesores han de ser “definidos no sólo por su edad o incluso la etapa de su carrera profesional, sino por su generación” (Hargreaves, 2005, p. 968). No es, por tanto, incongruente admitir con reservas la relativa importancia de las generaciones. Ello permite sostener las interconexiones entre diferentes ‘planos’ generacionales (por edad cronológica, por etapa en la carrera profesional y por trayectoria en cada centro docente), al tiempo que la coexistencia de afinidades y diferencias generacionales entre docentes.

Por lo demás, cabe esperar una conexión estrecha entre la pertenencia a una generación y la identidad profesional de los docentes, otro constructo complejo (por su carácter multidimensional) que se considera determinante del comportamiento docente. Con el prolongado interés por la identidad profesional se han ido incorporando más componentes cognitivos, emocionales y sociales: a los componentes de ‘auto-imagen’ y ‘auto-estima’ hay que sumar otros como la ‘implicación’, la ‘percepción de tarea’ y la ‘satisfacción con el trabajo’. Asimismo, no es infrecuente vincular la identidad profesional con la disposición profesional, concebida esta como orientación hacia la profesión o forma de percibir, pensar y sentirla, lo que marcará la forma de actuar e interactuar en el desempeño de la misma (Hanna et al., 2019; Hong et al., 2017). Las disposiciones estarían afectadas no solo por los conocimientos y habilidades de los profesores, sino también por sus creencias, valores y actitudes (Bair, 2017).

2.3. Relaciones entre docentes

Las relaciones entre docentes podrán variar notablemente en cuanto a los participantes, su naturaleza, motivación e intencionalidad, sus procesos y actividades o sus espacios y momentos. El marco relacional que es objeto de interés en este estudio es el que atañe a la interacción entre docentes a quienes se les atribuye simetría de poder (autoridad posicional) y de recursos (conocimiento profesional), en virtud del principio de colegialidad que rige las relaciones profesionales en las organizaciones académicas (Portela, 2003). Esta cualidad común, no obstante, estará mediatizada por distintas disposiciones individuales y diversas ‘culturas profesionales’ asociadas tanto a ‘cuerpos’ como a ‘centros’ docentes.

Asimismo, hemos de tener en cuenta la estrecha conexión no sólo entre la dimensión profesional y personal de los participantes, por lo demás, indisociables (Kolleck et al., 2021), sino también entre la dimensión formales e informal de los marcos relacionales. Es común que se produzcan relaciones en el seno de estructuras formales previamente establecidas (por ejemplo, las que organizan al centro docente), pero no lo es menos que las relaciones surjan informalmente, de forma espontánea o no planificada. Aun en este caso, conforme se prolonga en el tiempo, este tipo de relación tenderá a adoptar una ‘estructura’ de facto aunque informal e implícita (Nieto & Portela, 2001).

Aun cuando la diferenciación de marcos relacionales a modo de ‘tipos’ o ‘modelos’ no simple ni precisa, es relativamente común recurrir a la intencionalidad

que conduce a los participantes en la relación y al grado de interdependencia que mantiene vinculados a los participantes (Nieto & Portela, 2001). Acaso, este último factor es el que permite distinguir con mayor claridad esquemas de participación y comunicación que pueden llegar a ser muy diferentes entre sí, pero que por simplificar pueden ser clasificados en cuatro alternativas dentro de un continuo de gradación de la interdependencia entre las partes: socialización; coordinación; cooperación; y colaboración. Existe bastante acuerdo en que el grado de interdependencia será menor en la socialización (a menudo una relación simple de camaradería o compañerismo, meramente justificada por el hecho de que los participantes comparten un espacio y un tiempo) y mayor en la colaboración, de manera que la interdependencia que conlleva la colaboración está determinada tanto una unidad de recursos y acción (medios) como una unidad de destino (intenciones y logros) que comparten sus participantes (Kolleck et al., 2021; Nieto & Alfageme, 2020).

3. Método

Los resultados aquí analizados derivan de un proyecto de investigación más amplio del que da cuenta al final del artículo y cuyos objetivos son 1) caracterizar generacionalmente a los profesores incorporando en ella no sólo diferencias sino también afinidades; 2) analizar sus interacciones y en particular aquellas que acompañan a experiencias desarrollo profesional; 3) explorar el impacto percibido de tales procesos y experiencias en términos de aprendizaje y mejora de la enseñanza.

3.1. Diseño

Para responder a los mismos, el proyecto sigue un enfoque descriptivo con metodología mixta, consistente en un diseño multifase que abarca dos estudios secuenciales que combinan, a su vez, metodología cualitativa y cuantitativa (Creswell & Plano Clark, 2018): uno centrado en el objetivo primero y otro lo hace en los objetivos segundo y tercero. En las vertientes cualitativas del estudio, las técnicas de recopilación de datos incluyen grupos focales y entrevistas en profundidad semiestructuradas (Patton, 2015), empleando el análisis temático.

En las líneas cuantitativas, los cuestionarios (una escala multidimensional y un experimento de encuesta) son la principal fuente de datos, que se someten a análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, incluido el análisis factorial y el análisis conjunto. La atención en este artículo se centra principalmente en la vertiente cualitativa del primer estudio exploratorio con entrevistas, lo que es consistente con el carácter exploratorio y emergente del estudio y la perspectiva teórica empleada. El guion de entrevista fue un instrumento ad hoc dada la escasez de literatura relacionada directamente con esta temática. La elección de este instrumento se fundamenta en hacer que el entrevistado tenga una mayor implicación con el estudio y pueda reconocer diferentes perspectivas experienciales (Clark e Ivankova, 2016).

3.2. Muestra

El muestreo ha sido de carácter intencional y de conveniencia, empleando el denominado muestreo de 'bola de nieve' (Emmel, 2013). Los participantes pertenecen a centros sostenidos con fondos públicos de niveles preuniversitarios: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria obligatoria y Formación Profesional. Con respecto a la edad y situación laboral, para la selección de los docentes noveles se tuvo en cuenta que su nacimiento fuese posterior a 1990 y que no tuvieran más de 6 años de experiencia en centros educativos. Los veteranos debían tener una edad superior a 54 años y más de 10 de experiencia en centros educativos; mientras que, en el caso de los jubilados por jubilación forzosa o voluntaria, quedaron excluidos los jubilados por incapacidad.

Para que garantizar un equilibrio entre las diferentes etapas laborales y educativas, se seleccionaron un total de 20 docentes por cada una de las etapas laborales y un total de 15 por cada una de las etapas educativas. La muestra total ascendió a 60 docentes, con una distribución geográfica diversa por todo el territorio español. Cabe advertir, sin embargo, que no se abordará en el análisis aquí presentado el correspondiente a los grupos profesionales (que exploraría la potencial influencia en las relaciones profesionales de la variable "cultura profesional" en el contexto de los cuerpos y los centros docentes), puesto que excede del foco de interés en este artículo, centrado en la variable y grupos generacionales.

3.3. Recogida de datos

La recolección de los datos que analizamos en este artículo, se ha realizado mediante entrevistas semiestructuradas en profundidad, dado el interés por describir con detalle percepciones o disposiciones profesionales y los fenómenos son considerados desde la perspectiva personal de los participantes que tienen experiencia de los mismos (Hargreaves, 2005; Patton, 2015). La técnica se aplicó siguiendo el protocolo y la guía elaborados por el equipo de investigación y debido principalmente a la pandemia se llevaron a cabo por videoconferencia. Las preguntas centrales enmarcaban procedían del primer subestudio (¿visión de la profesión docente y la enseñanza?, ¿de las relaciones profesionales?, ¿de las diferencias y afinidades generacionales?) e iban apoyadas por preguntas de concreción cuando era necesario suscitar o clarificar alguna cuestión puntual. Las entrevistas se grabaron tras recibir autorización para ello y, posteriormente, las grabaciones fueron transcritas literal e íntegramente.

3.4. Análisis de datos

El análisis de datos ha sido de carácter mixto, combinando el análisis temático y el análisis comparativo constante (Braun & Clarke, 2021). Se ha desarrollado a través de las fases siguientes:

- Análisis inicial de familiarización. Se tomaron notas accidentales sobre cuestiones de utilidad y los miembros del equipo se familiarizaron con los datos.

- Generación de libro de códigos. Se segmentaron los datos significativos para identificar códigos, añadiendo sus definiciones y ejemplos. Se ha tratado de combinar análisis basado en los datos con otro basado en la teoría.
- Establecimiento de temas de interés. Se continuó con la búsqueda de temas de interés para obtener patrones de relación entre datos y preguntas de investigación. Se emplearon categorías centrales que organizaron diferentes clústeres de códigos con rasgos compartidos.
- Revisión de temas. Los diversos temas emergidos se revisaron comprobando su calidad confrontándolos con los datos a efecto de confirmar, corregir o rechazar categorías centrales.
- Denominación de temas. Se establecieron denominaciones finales de los temas, delimitándolos y conectándolos con otros temas. Se generaron definiciones asociadas a citas ilustrativas de la situación descrita en el tema para ayudar a su clarificación.

Con el análisis temático, los datos se interpretan de modo flexible de acuerdo a su orientación teórica; con el análisis comparativo, cada una de las fases tiende a superponerse y ser recursiva. Así, unos códigos/categorías son comparados con otros de forma constante en un proceso cíclico (Saldaña, 2021). Para realizar el análisis cualitativo nos hemos apoyado en el software ATLAS.ti V22, que nos facilita diversas herramientas para profundizar de forma sistemática y rigurosa en la información y generar resultados fiables y válidos, permitiéndonos visualizar los datos cualitativos que hay detrás de las cifras (Soratto et al., 2020).

4. Resultados

Del proceso analítico descrito emergieron las dos categorías-códigos cuando los participantes pensaban y hablaban sobre su papel como docentes y sobre la profesión docente en general. Por un lado, en su discurso surgió el tema de las relaciones profesionales (1.02.12 en el libro de códigos) en alusión a conductas relacionales e interactivas entre docentes en el curso del desempeño de sus tareas en el lugar de trabajo. Por otro lado, más ocasionalmente, emergió en su discurso el tema más específico de las relaciones profesionales generacionalmente afectadas (1.02.13 en el libro de códigos), en cuyo caso se establecía con el objeto de percepción una cierta conexión (de influencia, importancia o, al menos, en frecuencia) con alguna cualidad a nivel individual o grupal de carácter generacional: bien la edad (docentes jóvenes y/o mayores), bien la etapa en la carrera profesional (docentes noveles, veteranos y/o jubilados), bien la trayectoria en el centro docente (docentes nuevos o viejos). A este tipo más delimitado de relaciones e interacciones docentes, también las denominaremos en adelante, relaciones generacionales. Los resultados del análisis se exponen a continuación.

4.1. Prevalencia en el discurso: ¿qué docentes hablan de las relaciones?

Abordamos inicialmente la prevalencia de cada uno de los dos temas seleccionados (esto es, categorías y códigos) para el análisis en cada uno de los tres grupos generacionales (esto es, de los documentos creados a partir de las entrevistas a los sujetos que conforman la muestra). Con el análisis de la prevalencia, respondemos a la pregunta ¿qué docentes hablan de las relaciones profesionales y de las relaciones generacionales? En la tabla 1, donde se muestra la conexión entre las dos categorías de análisis y los tres grupos generacionales, se puede observar que existen diferencias en la prevalencia temática entre un grupo y otro.

Tabla 1
Tabla de relación de código-documento.

Categoría/Código	Noveles		Veteranos		Jubilados		Total
	Tipo de frecuencia						
	Absoluto	Fila	Absoluto	Fila	Absoluto	Fila	Absoluta
1.02.12_ Relaciones profesionales	81	17,6%	163	35,5%	215	46,8%	459
1.02.13_ Relaciones profesionales generacionalmente afectadas	41	26,2%	61	39,1%	54	34,6%	156
Totales	122	19,8%	224	36,4%	269	43,7%	615

Nota. Tabla extraída del Software ATLAS.ti. Se muestra el conteo total de citas para un código determinado en un grupo de documentos concreto (absoluto) y su frecuencia con respecto a los otros grupos (fila).

En primer lugar, los diferentes resultados en los grupos generacionales ponen de manifiesto que existe una diferencia a considerar entre las citas que tienen asignado un código y otro. Por simplificar, no se presentan a través de la tabla, pero también se han extraído los porcentajes de columna que indican el reparto porcentual dentro de los grupos para cada uno de los códigos. Pues bien, estos datos señalan que el tema de las relaciones profesionales tiene un número muy superior (74,63%) de citas que aquellas que mencionan relaciones generacionales (25,37%).

Si se establece una comparación teniendo en cuenta las diferentes etapas en la trayectoria profesional de los docentes, se constata la escasa diferencia entre ellos en el caso de las citas emergidas en las relaciones profesionales, siendo mayor en los docentes jubilados (79,9%) y menor en los noveles (66,9%). Esta diferencia indica que, a la inversa, son los docentes noveles los que mayor percepción tienen de que las relaciones profesionales están generacionalmente afectadas puesto que la diferencia (superior al 13%) hace que este grupo de docentes se distinga del resto.

En segundo lugar, si tenemos en cuenta la prevalencia de cada código en los diferentes grupos generacionales mediante las frecuencias de fila destaca la progresión que tienen las frecuencias a medida que aumenta la etapa de la trayectoria profesional de los sujetos. Es decir, cuando los docentes son jóvenes no

presentan (en su discurso) tantas menciones sobre las relaciones profesionales (17,6%). Sin embargo, como se apuntaba, a medida que se analizan los datos de las otras etapas generacionales, comienza a aparecer -con mayor frecuencia- las menciones a las relaciones profesionales a lo largo de su discurso (35,5% en el caso de docentes veteranos y 46,8% en los docentes jubilados). Ocurre lo mismo, pero en menor medida, con las frecuencias relacionadas con las relaciones generacionalmente afectadas. No obstante, existe poca diferenciación a la hora de mencionar cuestiones que se vean afectadas por la etapa generacional en la que se encuentran el docente (26,2%, 39,1% y 34,6% para docentes noveles, veteranos y jubilados, respectivamente).

Tabla 2
 Tabla de concurrencia entre códigos.

	Novel	Veterano	Jubilado
	Coeficiente	Coeficiente	Coeficiente
1.02.12_Sobre_AgDocente. Relaciones profesionales	0.05	0.09	0.12
1.02.13_Sobre_AgDocente. Relaciones profesionales 'generacionalmente' afectadas	0.05	0.04	0.03

Nota. Tabla extraída del Software ATLAS.ti. Tabla de coocurrencia de códigos.

Otra forma de confirmar esta tesis es analizar el coeficiente de coocurrencia de códigos (tabla 2). El relativo a la aparición de concurrencias entre el código relaciones profesionales y cada uno de los grupos generacionales, en el caso de los jubilados (0,12), emerge un coeficiente de más del doble que en el caso de los noveles (0,05) y, en el caso de los veteranos, no hay un coeficiente a destacar en un sentido u otro. Estos hallazgos revelan ese carácter progresivo (en frecuencia e importancia) de esta categoría en el discurso docente, desde etapas más tempranas hasta el momento de retiro profesional.

De forma ilustrativa se pueden observar las relaciones mencionadas mediante el diagrama Sankey elaborado a partir de la tabla (figura 1).

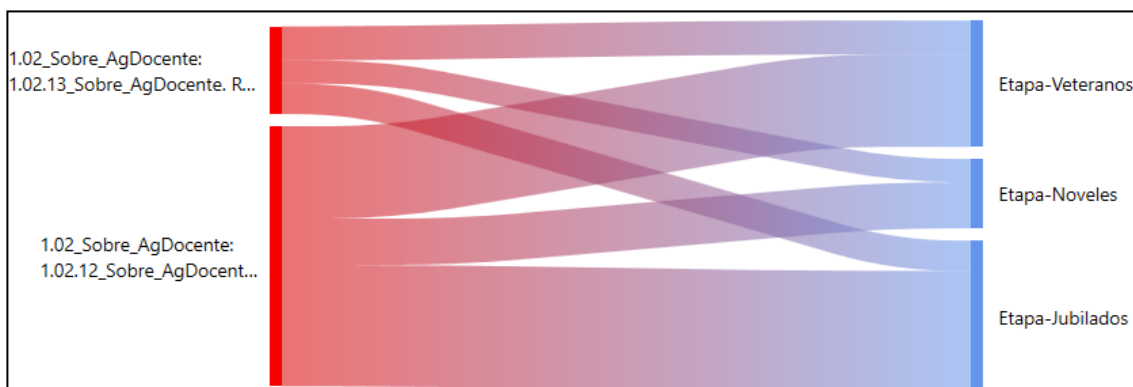


Figura 1. Diagrama Sankey de relación entre categorías y grupos generacionales. Los códigos sobre agente docente son más generales y engloban a los de relaciones profesionales y relaciones generacionales.

Nota. Extraído del software ATLAS.ti. Tabla de relación de código-documento.

Finalmente, en este análisis inicial hemos prestado atención a los objetos de la percepción relacionados con los códigos empleados (a través de las citas referidas a las relaciones profesionales en general, esto es, generacionalmente afectadas o no).

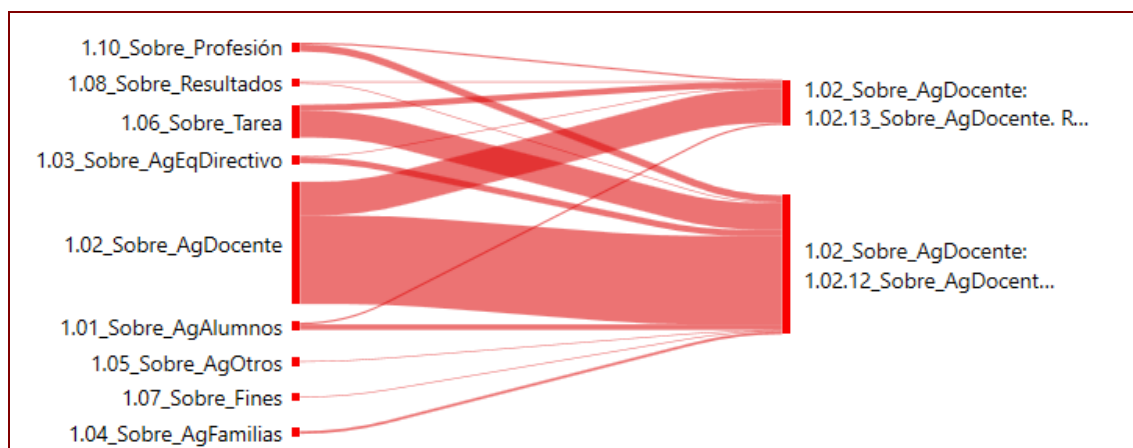


Figura 2. Diagrama Sankey de relación entre códigos.

Nota. Extraído del software ATLAS.ti. Tabla de coocurrencia de códigos.

Se puede observar en la figura 2 que la mayor relación se muestra con el propio código referido a los agentes docentes (presenta un coeficiente de concurrencia de 0,23) y con las tareas relacionadas con la enseñanza que estos realizan (con un coeficiente de 0,07). Igualmente, si se profundiza en los subcódigos pertenecientes a uno y otro, se observa que las conexiones más destacadas con las relaciones profesionales en general abarcan una serie particular de variables (subcódigos). Ello nos está indicando, concretamente, que para los docentes los siguientes temas son relevantes para caracterizar sus relaciones profesionales: la implicación docente, la experiencia docente, la formación docente; la información y conocimiento del docente; y la enseñanza alternativa como tarea docente.

4.2. Dentro del discurso docente: ¿qué caracteriza las relaciones profesionales?

Empleando las herramientas que facilita el software de análisis de concurrencia entre códigos no se han encontrado relaciones destacables entre los subcódigos referidos a las *relaciones profesionales* y el resto de subcódigos enmarcados en la categoría de tareas docentes y de agentes docentes. No obstante, cabe señalar la tímida relación de relaciones profesionales con el subcódigo de *implicación docente* (49 citas coincidentes y 0,06 de coeficiente de concurrencia) y con el subcódigo relativo a la *enseñanza alternativa* (con 24 citas coincidentes y un coeficiente de concurrencia 0,04). Estos resultados merecen nuestra atención puesto que el resto de las coincidencias raramente superan un 0,02 de coeficiente de concurrencia. Asimismo, merece ser subrayada la interconexión con la *experiencia docente*, la *formación docente* y la *información y conocimiento docente*, lo que se expone a través de la figura 4.

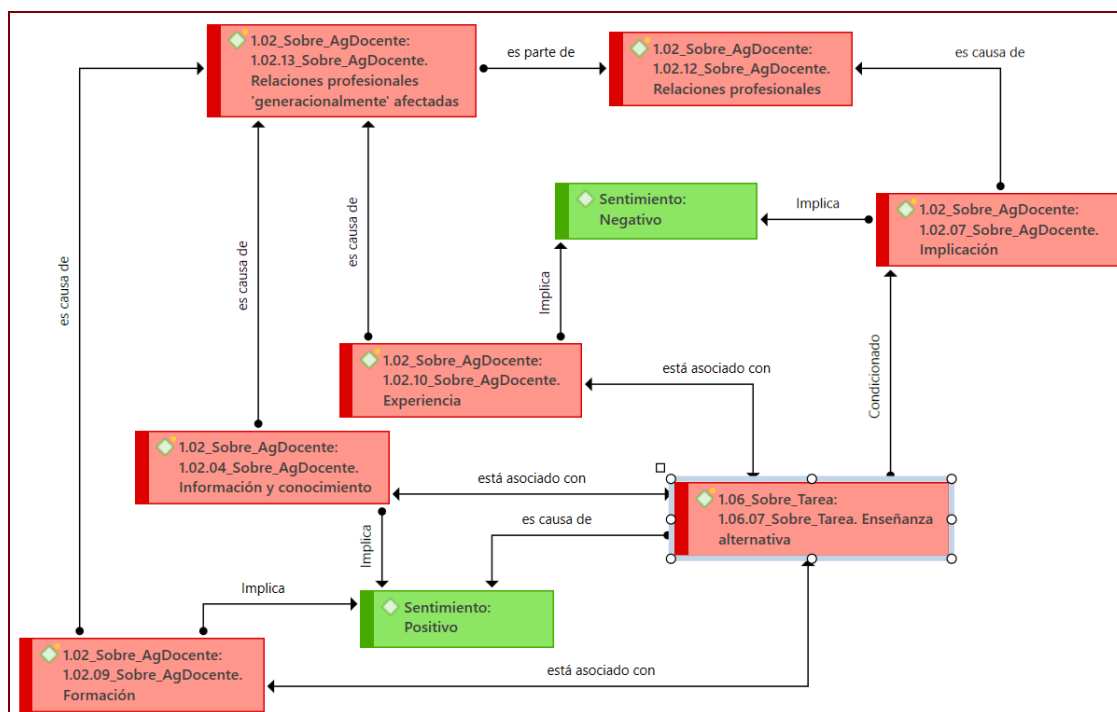


Figura 3. Red semántica de relación entre códigos.
Nota. Elaboración propia a través del software ATLAS.ti.

En efecto, a través de la red semántica podemos observar diversos vínculos entre los códigos que caracterizan de modo especial las relaciones profesionales y generacionales entre docentes en la medida en que éstas se ven afectadas por aquéllos. De una parte, aparece una categoría enmarcada en las tareas docentes: la enseñanza alternativa. En este caso particular, se asocia la tarea docente a emplear estrategias o métodos alternativos a aquello que se considera 'tradicional'. De otra parte, tenemos 4 categorías que refieren dimensiones definitorias del profesorado como agente docente:

- Su implicación, entendida como motivación o incluso compromiso del docente en el desempeño de su labor y/o ejercicio profesional (o también, como la falta de ello).
- Su formación, referida a la preparación, capacitación o formación en el docente, incluyendo su disposición a participar en ella.
- La información o conocimiento con que cuenta el docente (o bien la falta de ello), abarcando todo aquel conocimiento especializado (no solo el de la materia) necesario para un desempeño profesional eficaz.
- Su experiencia, obtenida en el ejercicio de la profesión, o sea, la práctica profesional como fuente de conocimiento o destreza (o bien las carencias al respecto).

Tanto la experiencia como la implicación pueden tener un efecto negativo en la percepción de los docentes. No obstante, la información y conocimiento y su formación contrarrestarían este efecto, facilitando otros aspectos positivos como la enseñanza alternativa sin dejar de estar condicionada ésta por aspectos como la implicación. El algoritmo facilitado por ATLAS.ti permite vislumbrar efectos emocionales en el discurso de los docentes, de manera que podemos vincular percepciones positivas o negativas a la presencia o ausencia respectivamente de las dimensiones identificadas como factores que influyen en las relaciones profesionales y generacionales. En este escenario, pues, pasamos a analizar la incidencia de dichas variables.

4.3. La implicación docente como factor determinante no generacional

La implicación de los docentes, o la falta de ella, es una cuestión que no entiende de generaciones pero que afecta de forma sustancial a todas ellas. Hay docentes jubilados que señalan la ausencia de implicación tanto en otros docentes que están a punto de jubilarse (achacándolo a este hecho) como a los docentes noveles

Yo veo esta diferencia de que hay gente que ya se jubila o está en el final de su etapa pedagógica y dice: “Por lo que me queda en el convento, me cago dentro” Ya no quiere saber nada de educación y esto para mí hay una gran diferencia entre los que creemos que podemos dar visiones diferentes, porque hemos vivido situaciones diferentes, estas etapas que tú me explicabas: “Tú ves tantas etapas, ¿podéis explicar estas etapas?” No la tiene un chaval que acaba de llegar, que no tiene ninguna. (D11:28)

La implicación es un constructo multidimensional y complejo, con facetas cognitivas, emocionales y sociales, así como ‘agénticas’ que no parece estar afectada por cualidades generacionales, sino más bien individuales (Hong et al., 2017). Los casos individuales, pueden ser atribuidos, sesgada o erróneamente a diferencias generacionales que afectan a la identidad docente en general o a la implicación en particular. En este sentido, es común vincular esta cualidad a la

cohorte de nacimiento y su contexto social, lo que sería un estereotipo negativo hacia los más jóvenes. “La gente de mi generación que vivimos el 68, la universidad, el cambio a la transición, todo eso quizá creaba una implicación mayor” (D7:53). Siguiendo la misma lógica ‘edadista’, el estereotipo negativo puede volverse contra los más mayores. Al igual que la pertenencia a una época puede ser beneficiosa, también puede ser vista como una barrera por las novedades que pueda traer, valoradas como avance o progreso, las cuales quedan fuera del alcance de otra generación.

La compañera se escudaba en que no se van a meter (habla de aplicaciones informáticas), no lo van a utilizar, yo no voy a dedicar mi tiempo a hacer eso. Si quieres hacerlo tú, yo te doy mis licencias. Entonces, ahí pues, una vez más, que esto ha sido muy reciente, esto ha sido antes de ayer sin ir más lejos, pues puedo observar que hay poca implicación, pocas ganas de seguir avanzando. (D63:26)

Tampoco es infrecuente que la implicación se vea afectada por la satisfacción con el trabajo, pues ambas variables se consideran parte del mismo constructo psicológico: la identidad profesional (Hanna et al., 2019). Así, podemos encontrar veteranos que acusan desenganche profesional ante la falta de reconocimiento, desgastados y condicionados por las exigencias externas a las que se ven sometidos, consecuencia de lo cual: “no le voy a dar al Ministerio una hora de mi vida” (D36:86). Puede tratarse de factores contextuales que ‘alejan’ a los docentes de la profesión, pero podemos encontrar docentes percibidos como individualistas y ‘funcionarios’ con cierta resistencia a involucrase.

Salvo una persona que no tenía ningún interés en hacer las cosas mejor, escurrir el horario, ese tipo de cosas, pero vamos, fue una anécdota, pero en cuanto a la forma de enseñar, bueno también va ligado a que no se quieren que se interfiera, las malas relaciones con las familias, y los compañeros que le exigen un poco más a nivel de centro, pero es una minoría yo eso no lo vería como algo destacable. (D20:10)

Lo más destacable de la implicación es que es valorada como la variable que mayor influencia tendría en las relaciones profesionales en general (generacionalmente afectadas o no), y particularmente en aquellas que mayor interdependencia requieren, como la colaboración. “Tuvimos que ir aprendiendo entre todos a base de pues de buena voluntad, de meter muchas horas y sobre todo eso de intentar hacer las cosas lo mejor posible” (D23:20).

Creo que como en todas las profesiones no es separar o juntar, que también. Es las ganas de estar involucrado, ilusión. El trabajo individual tiene algo positivo, como todo en la vida, pero, quizás es más importante el equipo, la empatía, el compartir e intentar ver cómo podemos resolver esto para que mejore. (D59 27)

Las categorías de ‘formación docente’ y de ‘enseñanza alternativa’ van vinculadas a la generación del profesorado novel desde la perspectiva de los docentes veteranos y jubilados. En estos dos grupos, es frecuente la referencia a la aplicación de las nuevas tecnologías a las tareas docentes como una laguna en su formación de base; “cuando a mí me formaron no estaba eso, era lógico, pues claro las tecnologías no estaban” (D25:54). Es normal, entonces, que ello les requiera

formación en ejercicio: “hemos ido gradualmente incorporando a utilizar una plataforma virtual donde se sube toda la documentación, que además ha requerido una formación para poder manejarla” (D56:15). A diferencia de estos, los noveles e incorporan a la carrera profesional con ese recurso, incluso desde antes de su formación inicial. Son la generación de nativos digitales: “cuando yo daba clases en el instituto, por ejemplo, era que ya había un poco de boom del tema de las TIC. ¿No? Todo el mundo iba con el móvil, había ordenadores, tablet...” (D63:39).

Este ‘desequilibrio’ (una fortaleza o una debilidad, dependiendo del punto de vista, generacionalmente afectada) estaría ligado a recursos especializados de conocimiento y destreza que necesita el docente para desempeñar eficazmente su profesión y sus tareas de enseñanza (Portela & Nieto, 2021). Y ello motivaría tanto la solicitud de consejo o ayuda como el ‘intercambio’ entre docentes veteranos y noveles, afectando de forma positiva a las relaciones profesionales y generacionales. “Como ya tengo tantos años, a las nuevas generaciones “Oye, ¿cómo puedo hacer esto?”. Digitalmente, saben mucho más; entonces, ahí nos aportan mucho” (D70:57). Los docentes mayores preguntan a los jóvenes sobre esas herramientas que se les resisten. En contrapartida, estos, recién incorporados a la profesión, buscarán en los mayores esas experiencias que facilitan la labor docente y la resolución de dificultades cotidiana en el aula. Incluso, se apoyan en estos docentes y les interrogan sobre su forma de trabajar en el aula:

Quando yo entro a un centro y veo que tengo compañeras pues, un poco más mayores...no es que no esté segura de lo que esté haciendo, pero sí como que me apoyo mucho en ellas [...] yo primero la experiencia obviamente no la tengo en muchas cuestiones y entonces lo que sí es que, que siempre les digo que en todo lo que ellas me puedan nutrir, o cuando me vean dando clases... la forma en que yo lo hago, si consideran que es mejor hacerlo de otra forma. (D9:47)

No podemos obviar que este intercambio entre generaciones, la tecnológica y la analógica, la experta y la imperita, no solo conlleva un fortalecimiento de las relaciones profesionales, en general, sino que propicia además un enriquecimiento y aprendizaje mutuo de carácter informal que, de otra forma, no sucedería. “Se habían puesto tan de acuerdo en un claustro que era más una universidad que otra cosa, era un proceso de formación continua para ponerse de acuerdo en las estrategias educativas que tenían que aplicar”. (D19:63)

En el caso de los noveles, la consulta busca acceder a la ‘experiencia’ o ‘la información y conocimiento’ de los docentes veteranos. Y se evidencia en las citas que todo ello hace referencia al ‘conocimiento práctico’ que es fundamental en la profesión docente, esa pericia o saber experto que no puede ser adquirido durante la formación inicial. “Sí que hay apoyo de personas, en el sentido de a mí me ha funcionado esto, cuidado con aquello, cuida tu salud, para mí eso fue muy importante, es una cosa que aprendí de otras generaciones, de cuidado” (D42:78). Por lo demás, sería preciso señalar un efecto positivo de estos intercambios generacionales en la transformación de la enseñanza.

De hecho, aumentó las relaciones. Por ejemplo, hacías una actividad, preparabas una actividad, la lanzabas con tu grupo, veías que funcionaba y, en lugar de quedártela como una actividad más, pues, la compartíamos, ¿no? “He hecho esto, mira a ver si te funciona, cámbialo como quieras”. Y no solo en el contenido, sino en la estructura. (D45:14)

El intercambio con los nativos digitales por los mayores y el acceso al conocimiento práctico de estos por los noveles, más en un contexto de colaboración docente, fortalece las relaciones intergeneracionales y aumenta su potencial impacto en el aprendizaje profesional. “Ya seas más veterano o no, normalmente, los más noveles preguntamos más a los veteranos, pero tampoco quiere decir que los veteranos no aprendan de cosas que hagan los más noveles si ellos no las han hecho” (D10:30).

5. Discusión y conclusiones

Este estudio partía de dos premisas básicas. De un lado, que existe diversidad generacional entre los docentes lo que implica características singulares que identifican a grupos de profesores sin negar otras comunes o afinidades entre los mismos. De otro, que tales características tienen un impacto significativo y positivo en las relaciones profesionales y el aprendizaje docente. Los resultados obtenidos en este estudio, teniendo en cuenta la muestra empleada y con todas las cauteles en su generalización, avalan las siguientes hipótesis.

En primer lugar, respecto de las características que presentan las relaciones entre docentes, el estudio ha permitido identificar cinco rasgos que actuarán como factores que las definen y explican. El más importante de ellos sería la implicación docente, seguido en un segundo nivel de importancia por la formación docente y la enseñanza alternativa, así como por la experiencia docente y la información y conocimiento docentes.

En segundo lugar, respecto aquello que caracteriza la incidencia de tales relaciones, los resultados del estudio ponen de manifiesto que las relaciones profesionales están motivadas por la búsqueda de conocimiento especializado para resolver problemas y mejorar la práctica docente (Portela & Nieto, 2021). Ello motiva que las relaciones se construyan a partir de dos atributos esenciales, la ayuda y el intercambio, cuyo efecto principal sería el aprendizaje profesional mutuo, sobre todo de carácter informal.

En tercer lugar, respecto de características que definen generacionalmente a grupos de profesores, el estudio muestra que el constructo de implicación docente no estaría generacionalmente afectado, clave en la identidad profesional (Hanna et al., 20219). Sí lo estarían, en cambio, las otras variables relacionadas con el conocimiento profesional. En este sentido, los resultados vinculan la formación docente y la enseñanza alternativa a la generación novel, mientras que la experiencia y la información y conocimiento docentes a la generación veterana.

Ello tendría un impacto significativo y positivo en favorecer la comunicación e interacción entre profesores de distintas generaciones, tanto las relaciones de compañerismo, ya de por sí beneficiadas por la simetría posicional (no jerarquizada) del profesorado, como particularmente aquellas relaciones que los docentes establecen para aprender mutuamente (Portela, 2003).

La importancia de las relaciones entre generaciones se afirma, dando un paso más allá al contemplar de forma conjunta dichas generaciones de docentes y la etapa dentro de la carrera profesional. Siendo esto semejante a lo que afirmaban Hargreaves (2005) o Lyons et al., (2014), cuando se destacaba la singularidad de cada una de las casuísticas generacionales y etapas profesionales y como imbrican entre ellas. A nivel organizativo, podemos ver como las diferencias generacionales y las relaciones que se establecen entre estas vence a uno de los problemas tradicionales del docente en su puesto de trabajo: el celularismo. Así pues, se rompe con el aislamiento del docente (Nieto & Alfageme, 2020; Viñao, 2019) de forma tímida en un primer paso hacia un empoderamiento de estos mediante las relaciones beneficiosas entre generaciones.

Estos resultados son consistentes, por lo demás, con la evidencia disponible de que los centros escolares que proporcionan una enseñanza de calidad se caracterizan por tener una cultura de aprendizaje extendida no solo entre sus alumnos, sino también entre sus profesores (Preston et al., 2017) y que esta cultura depende significativamente de las relaciones que se establecen entre ellos (Postholm, 2018). Tal cultura probablemente va a requerir aquello a lo que se ha denominado cultura profesional integrada (Kardos & Johnson, 2007), caracterizada por el intercambio profesional recíproco entre profesores más y menos experimentados, el apoyo mutuo entre ellos, la responsabilidad compartida y el desarrollo profesional extendido. Estos centros acogen a profesores con diferentes niveles de experiencia y otras diferencias relevantes y tratan de beneficiarse de esta diversidad, en contraste con otros centros con culturas sesgadas hacia los profesores veteranos o hacia los profesores noveles.

Referencias bibliográficas

- Bair, M. A. (2017). Identifying dispositions that matter: reaching for consensus using a Delphi study [Identificar las disposiciones que cuentan: llegar a un consenso utilizando un estudio Delphi]. *The Teacher Educator*, 52(3), 222-234. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1315475>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches [¿Puedo usar TA? ¿Debo usar TA? ¿No debería usar TA? Comparación del análisis temático reflexivo y otros enfoques analíticos cualitativos basados en patrones]. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>

- Clark, V., & Ivankova, N. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483398341>
- Connell, R. W. (1985). *Teachers' work* [El trabajo de los profesores]. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117667>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* [El diseño y la realización de la investigación de métodos mixtos], (3rd ed.). Sage.
- Emmel, N. (2013). *Sampling and choosing cases in qualitative research: a realist approach* [Muestreo y elección de casos en investigación cualitativa: un enfoque realista]. Sage.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching careers in Europe: access, progression and support*. Eurydice report [Carreras docentes en Europa: acceso, progresión y apoyo]. Publications Office of the European Union.
- Fibkins, W. L. (2012). *Stopping the brain drain of skilled veteran teachers: retaining and valuing their hard-won experience* [Detener la fuga de cerebros de maestros veteranos cualificados: retener y valorar su experiencia ganada con tanto esfuerzo]. Rowman & Littlefield.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of teacher identity: a review of quantitative measurement instruments [Dominios de la identidad docente: una revisión de instrumentos de medida cuantitativos]. *Educational Research Review*, 27, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change [Vida, Carrera y factores generacionales en las respuestas emocionales de los profesores al cambio educativo]. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. DOI:10.1016/j.tate.2005.06.007
- Hargreaves, A. (2010). Presentism, individualism, and conservatism. The legacy of Dan Lortie's schoolteacher: A sociological study [Presentismo, individualismo y conservadurismo. El legado del maestro de escuela de Dan Lortie: un estudio sociológico]. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 143-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00472.x>
- Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study [Múltiples dimensiones del desarrollo de la identidad docente desde antes del servicio hasta los primeros años de enseñanza: un estudio longitudinal]. *Journal of Education for Teaching*, 43, 84-98.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Coord.), *La función docente* (27- 45). Síntesis.

- Joshi, A., Dencker, J. C., & Franz, G. (2011). Generations in organizations [Generaciones en organizaciones]. *Research in Organizational Behavior*, 31,177-205. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2011.10.002>
- Kardos, S. M., & Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues [Experto propio y presunto: la experiencia de los docentes noveles con sus compañeros]. *Teachers College Record*, 109(9), 2083-2106. <https://doi.org/10.1177/016146810710900903>
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice [Comprender el desarrollo profesional continuo: la necesidad de que la teoría impacte en la política y la práctica]. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Kertzer, D. I. (1983). Generation as a sociological problem [Generación como un problema sociológico]. *Annual Review of Sociology*, 9, 125-149. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.09.080183.001013>
- Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U. & Grasel, C. (2021). Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams [Colaboración profesional docente y relaciones de confianza: un análisis inferencial de redes sociales de equipos docentes]. *Research in Education*, 0(0), 1-19. DOI: [10.1177/00345237211031585](https://doi.org/10.1177/00345237211031585)
file:///C:/Users/34669/Downloads/Teachers_professional_collaboration_and_trust_rel.pdf
- Lyons, S., Ng, E. S., & Schweitzer, L. (2014). Launching a career: inter-generational differences in the early career stage based on retrospective accounts [Lanzamiento de una carrera: diferencias intergeneracionales en la etapa inicial de la carrera basadas en relatos retrospectivos]. En E. Parry (Ed.), *Generational diversity at work: New research perspectives* (148-163). Routledge.
- Martín Romera, A. M. & García Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 7-23. DOI: 10.30827/profesorado.v22i1.9916
- Méda, D., & Vendramin, P. (2017). *Reinventing work in Europe. Value, generations and labour* [Reinventar el trabajo en Europa. Valor, generaciones y labor]. Palgrave Macmillan.
- Nieto, J. M. & Alfageme, M^a. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 63-81.

- Nieto, J. M. & Alfageme, M^a. B. (2020). Teacher collaboration as professional development [Colaboración docente como desarrollo profesional]. En R. Dorczak y A. Portela Pruaño (Eds.), *Generation diversity and intergenerational collaboration among teachers: Perspectives and experiences* (123-136). Instytut Spraw Publicznych, Uniwersytet Jagielloński.
- Nieto, J. M. & Portela, A. (2001). La cooperación entre agentes de innovación educativa: formas y elementos básicos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(1), 11-27. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev51ART1.pdf>
- OECD (2014). How old are the teachers? [¿Qué edad tienen los profesores?] *Education Indicators in Focus*, 20. DOI: 10.1787/5jz76b5dhsnx-en.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* [Investigación cualitativa y métodos de evaluación: integración de la teoría y la práctica], (4th ed.). Sage.
- Portela, A. (2003). Los centros escolares como contexto de trabajo profesional. En M. T. González (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos* (147-168). Pearson/Prentice Hall.
- Portela, A. & Nieto, J. M. (2021). Ser maestro y el derecho universal de la educación. En M. Vallejo Ruiz y M. Porto Currás (Coords.), *La Didáctica a través de experiencias de aula* (1-22). Dykinson.
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study [Desarrollo profesional docente en la escuela: un estudio de revisión]. *Cogent Education*, 5(1), 1522781. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Preston, C., Goldring, E., Guthrie, J. E., Ramsey, R., & Huff, J. (2017). Conceptualizing essential components of effective high schools [Conceptualizar los componentes esenciales de las escuelas secundarias eficaces]. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 525-562. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205198>
- Rosa, N. M. B., & Hastings, S. O. (2018). Managing millennials: Looking beyond generational stereotypes [Gestión de millennials: mirando más allá de los estereotipos generacionales]. *Journal of Organizational Change Management*, 31(4), 920-930. DOI:10.1108/JOCM-10-2015-0193Corpus ID: 149587040.
- Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2017). Considering generations from a lifespan developmental perspective [Considerar las generaciones desde una perspectiva de desarrollo a lo largo de la vida]. *Work, Aging and Retirement*, 3, 113-129. <https://doi.org/10.1093/workar/waw019>
- Saldana, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* [El manual de codificación para investigadores cualitativos], (4th ed.). Sage.

Sandborn, P. & Williams, M. K. (2016). Critical skills loss. The effect of the disappearance of non-replaceable workforce [Pérdida de habilidades críticas. El efecto de la desaparición de la mano de obra no reemplazable.] En A. S. Antoniou, R. J. Burke & S. C. L. Cooper (Eds.), *The Aging Workforce Handbook* (268-298). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78635-448-820161011>

Soratto J., Pires D., & Friese S. (2020). Thematic content analysis using ATLAS.ti software: potentialities for research's in health [Análisis de contenido temático utilizando el software ATLAS.ti: potencialidades para investigaciones en salud]. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73(3). DOI: 10.1590/0034-7167-2019-0250.

Viñao Frago, A. (2019). La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. *Artes La Revista*, 17(24), 12-17. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/339970>

Contribuciones del autor: En su calidad de co-investigador responsable, el autor J.M.N. fue responsable de la concepción y diseño del estudio. Asimismo, participó en el desarrollo del trabajo (acceso a participantes, recogida y análisis de información) y la elaboración del artículo. Las co-autoras M.V. y A.T. actuaron como co-participantes en el desarrollo del estudio y orientaron su alcance, colaborando en la elaboración y revisión del manuscrito. Finalmente, el co-autor A.B. en su calidad de experto en análisis cualitativo desarrolló el análisis e interpretación de los resultados y colaboró en de la revisión del estudio.

Financiación: Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación “Desarrollo Profesional Intergeneracional en Educación: Implicaciones en la Iniciación Profesional del Profesorado” (DePrInEd) con referencia RTI2018-098806-B-I00 y financiado durante el periodo 2019-2022 por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el marco de la Convocatoria 2018 de Proyectos de I+D+i (Retos Investigación), del Programa Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad, dentro del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020.

Agradecimientos: Nuestros agradecimientos a los miembros del equipo y del plan de trabajo del proyecto DePrInEd, así como a las entidades y personas que han brindado apoyo económico, técnico y administrativo tanto a nivel estatal como autonómico.

Conflicto de intereses: Los autores de este artículo declaramos que no existen conflictos de intereses para la publicación y divulgación de este manuscrito.

Declaración ética: Los autores de este artículo declaramos que el proceso investigador ha respetado los principios éticos establecidos por la comunidad científica, conforme a las exigencias del Código Ético de la Universidad de Murcia y autorizada por su Comisión Ética de Investigación (código de aprobación: 2087/2018).

Cómo citar este artículo:

Nieto, J. M., Vallejo, M., Torres, A. y Bernández, A. (2024). Influencia de la diversidad generacional en las relaciones entre docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28 (1), 171-191. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29133>