

Marrero-Galván, J. J., Bernárdez-Gómez, A., Negrín-Medina, M. A., y Portela-Pruaño, A. (2025). La formación del profesorado, una perspectiva intergeneracional. *Revista de Investigación Educativa*, 43.
DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.585561>

Traducido con  DeepL

La formación entre profesores, una perspectiva intergeneracional

Teacher-to-Teacher Training, an Intergenerational Perspective

Juan José Marrero-Galván*, Abraham Bernárdez-Gómez**, Miguel Ángel Negrín-Medina* y Antonio Portela-Pruaño***

* Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de La Laguna (España)

**Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Investigación de Métodos. Universidad de Vigo (España)

*** Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia (España)

Resumen

La formación del profesorado ha sido objeto de investigación educativa desde que la práctica docente y la formación del profesorado están reguladas. En la actualidad, vivimos una serie de cambios vertiginosos que afectan a l profesorado y a su formación. De este modo, el aprendizaje permanente se ha convertido en un elemento central del desarrollo profesional. Este estudio pretende explorar cómo percibe el profesorado la importancia de la formación como fuente de intercambio intergeneracional, cómo ha influido en su propio desarrollo profesional y cómo se configuran las relaciones entre las generaciones docentes. Se trata de un estudio cualitativo que recoge datos a través de grupos de discusión y entrevistas con un total de 147 profesores. Los principales resultados obtenidos indican que existe un intercambio de conocimientos entre el profesorado que beneficia tanto a los más jóvenes como a los de más edad. Ambos grupos tienen una serie de puntos débiles que se compensan con el potencial del otro grupo. Así, desarrollan de forma natural estrategias de trabajo conjunto para resolver las dificultades que encuentran las y los profesores en su trabajo diario.

Palabras clave: Desarrollo profesional; Formación del profesorado; Desarrollo intergeneracional; Intercambio de profesores.

Abstract

Teacher training has been the subject of educational research since the regulation of teaching practices and training programs. Nowadays, however, we live in a changing environment that heavily influences these programs, underlining the need for lifelong learning as a central element to the teachers' professional development. This study aims to explore how teachers perceive training as a relevant source of intergenerational exchange, assessing its influence on their own professional development and as a shaper of intergenerational relationships. The study presents a qualitative analysis that collects data through focus groups and interviews, with a total of 147 participating teachers. The main results indicate that an intergenerational exchange of knowledge exists, benefiting both younger and elder educators. Results also show that both groups' weak spots are balanced by the potential of the other group. Thus, they naturally develop strategies for working together in solving daily challenges and difficulties.

Keywords: professional development; teacher training, intergenerational development; teaching exchange.

Introducción y objetivos

Durante la pandemia de COVID-19, se puso de manifiesto la debilidad de los sistemas educativos a la hora de abordar la continuidad escolar. Fue durante este periodo cuando los profesores pusieron en práctica nuevos métodos de enseñanza basados en el aprendizaje en línea. En muchos casos, los profesores se enfrentaron a la brecha digital que existía en las escuelas y los hogares (Zhou & Li, 2020). Por otro lado, la pandemia introdujo otros factores limitantes que podían socavar la calidad de la enseñanza. Estos factores incluyen el acceso a los recursos tecnológicos, la falta de infraestructuras escolares para gestionar el aprendizaje en línea, la comunicación entre profesores y alumnos, los procesos de evaluación de los alumnos y la formación de los profesores en este ámbito (Negrín-Medina et al., 2022; Puspitasari et al., 2021).

Algunos de estos factores, relacionados con el nuevo enfoque de enseñanza desarrollado durante y después de la pandemia COVID-19 (Cabero-Almenara, 2020; Del Río, 2022), pueden estar fuertemente influenciados por las habilidades digitales de los profesores (Negrín-Medina et al., 2022). La falta de competencias digitales y de formación en TIC puede haber provocado que la generación de profesores de más edad se haya quedado atrás durante la pandemia en comparación con el resto de sus colegas (Cabero-Almenara, 2020).

Varios autores, como Cabero-Almenara (2020) y Petalla (2022), señalaron que el aprendizaje en línea obligatorio para mantener la continuidad escolar era un reto difícil para los profesores de la llamada generación del baby boom (profesores nacidos entre 1965 y 1980, según la definición de Dimock, 2019). Pertenecientes a una generación anterior a la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los baby boomers se vieron obligados a convertirse en "inmigrantes digitales" cuando ya

tenían más de cuarenta años. Nacidos y criados en un entorno tecnológico analógico, los educadores boomer tuvieron que adaptarse rápidamente a las tecnologías digitales. Como resultado, un porcentaje considerable de estos profesores mostró resistencia a las TIC debido a la complejidad en su uso y aprendizaje, la pérdida de intimidad del contacto humano durante la comunicación y la dificultad formativa de utilizar las TIC con múltiples tareas y procesos a menudo no estructurados (Puspitasari et al., 2021).

Aunque los llamados 'millennials' (nacidos entre 1981 y 1996, según la definición de Dimock, 2019) han sido considerados los primeros 'nativos digitales' (Prensky, 2001a, 2001b), algunos autores consideran que no todos sus miembros han tenido formación tecnológica (Cerezo, 2016). Esto se puso de manifiesto durante la pandemia COVID-19, cuando surgieron déficits relacionados con las tecnologías digitales y el aprendizaje en línea entre los profesores, lo que obligó a los países europeos a tomar decisiones relacionadas con la formación continua del profesorado en TIC (Zancajo et al., 2022) que se convirtió en una política educativa post-pandemia. Para contribuir significativamente a reforzar la resiliencia de los sistemas educativos, esta nueva política se basa en el hecho de que los profesores deben adquirir nuevas competencias (incluidas las digitales) durante su desarrollo profesional (Comisión Europea, 2022; Zancajo et al., 2022). Por ello, en España, en el curso escolar 2020/2021, se pusieron en marcha cursos de actualización para profesores sobre cómo abordar la enseñanza en línea, diseñar situaciones de aprendizaje, evaluar el aprendizaje a distancia y tutorizar en estas condiciones (Comisión Europea, 2022).

Según los informes TALIS 2013 y TALIS 2018 (OCDE, 2014, 2019), la demanda de formación continua del profesorado en competencias TIC aumentó notablemente antes de la pandemia del COVID-19. Esta necesidad de formación aumentaba con la edad: Según TALIS 2013, los profesores mayores de 60 años eran más propensos a necesitar formación en competencias docentes en TIC. Sin embargo, el interés de los profesores de más edad por la formación disminuyó cuando se trataba de aprender sobre los tipos de tecnología necesarios en los centros educativos, mientras que el interés aumentó para los demás grupos de edad. TALIS 2013 también mostró que existe una brecha generacional entre los profesores en lo que respecta a las TIC.

Los informes TALIS 2013 y 2018 también identificaron otras necesidades de formación en relación con las materias impartidas. Los profesores expresaron su necesidad de formación en las competencias pedagógicas de la materia que imparten, competencias transversales para la enseñanza y métodos para el aprendizaje individualizado, además de las relacionadas con las TIC y los alumnos con necesidades educativas especiales. El interés por estas necesidades formativas disminuye a partir de los 50 años, en línea con la tendencia por grupos de edad. Según el informe Eurydice 2015 (Comisión Europea, 2015), esta tendencia refleja una disminución del interés formativo por dichos temas con la edad.

Los datos de estos informes indicaban que la brecha generacional del profesorado es un condicionante que debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar planes de formación continua para el desarrollo profesional del profesorado (Bravo Echevarría

et al., 2017). Existen pocos trabajos de investigación sobre cómo hacer de la formación continua un requisito para el desarrollo profesional de las nuevas generaciones de docentes post-baby boomer. El aprendizaje intergeneracional entre profesores ha sido analizado por Brücknerová y Novotný (2017) afirmando que el tipo de aprendizaje que se produce en la interacción entre las diferentes generaciones de profesores en los centros educativos (percepción, transferencia, experiencia, imitación y participación) depende de cómo se planifique el desarrollo profesional de los profesores. Según Alugar (2021), las escuelas deberían contar con mecanismos institucionales para promover la interacción entre las distintas generaciones de profesores. Esto puede tener un impacto positivo en la integración y el compromiso profesional de los jóvenes profesores millennials.

Del mismo modo, el edadismo no debería ser un factor en la planificación y organización del desarrollo profesional docente. Para Portela Pruaño et al. (2022), el edadismo es un elemento distorsionador en la interacción entre docentes de distintas generaciones. Por el contrario, Bartz et al. (2017) sugieren que considerar adecuadamente las diferentes perspectivas que las diferencias generacionales entre los docentes aportan al desarrollo profesional es una ventaja para abordar la diversidad y la resolución de problemas en los entornos escolares.

El proyecto de investigación "Desarrollo profesional intergeneracional en educación: Implicaciones para la formación inicial del profesorado" (conocido en español como DePrInEd) (Portela Pruaño et al., 2022) tenía como objetivo identificar las características generacionales de los profesores españoles y cómo interactúan durante su práctica profesional. En un momento en el que los centros educativos españoles comienzan a experimentar un importante relevo generacional en el profesorado, que se acentuará en los próximos años, conocer cómo interactúan los baby boomers y los millennials podría condicionar las necesidades formativas en el desarrollo profesional de los docentes (tanto a nivel de centro como en la planificación de las autoridades educativas).

En relación con esta interacción surgen dos preguntas importantes: ¿Perciben los profesores su formación continua a lo largo de su carrera profesional como una oportunidad para el aprendizaje intergeneracional? ¿Cómo puede contribuir la formación profesional de los profesores a la mejora de las relaciones intergeneracionales?

Métodos

Esta investigación siguió un enfoque cualitativo que permite a los investigadores alcanzar una comprensión exhaustiva, facilitada por los participantes, de las experiencias en un entorno del mundo real (Denzin y Lincoln, 2018). En particular, el estudio siguió un enfoque constructivista-interpretativista para que los participantes en la investigación puedan construir significados interactuando con su entorno (Merriam & Tisdell, 2016).

El diseño del estudio se adhiere a lo que se conoce como estudio cualitativo básico (Merriam & Tisdell, 2016), centrándose en la comparación de sujetos o grupos de sujetos en intervalos específicos. Al igual que en otros estudios similares (Creswell & Poth, 2018), en este se combinan tanto técnicas de grupos focales como entrevistas. Las diferentes técnicas se aplican secuencialmente con los grupos focales, seguidos de las entrevistas. Esto tiene dos beneficios: contribuye a la solidez de la investigación a través de la triangulación de datos, y también indica que los fenómenos se abordan con mayor profundidad y de forma diferenciada (Maxwell, 2013).

Participantes, muestreo y reclutamiento

El número total de participantes consistió en una variedad de profesores, ordenados por su etapa generacional (n=147). Para seleccionar a los participantes se eligieron dos criterios: la edad y la experiencia docente. La tabla 1 muestra los criterios mencionados. En España, la docencia como carrera profesional tiene un alto nivel de estabilidad entre el ingreso y el egreso. Por tanto, a medida que aumenta la edad, la profesión docente se estabiliza y aumenta el número de años de experiencia docente (Umpstead et al., 2016). Intentamos transmitir la diferencia entre los jóvenes profesores principiantes, los profesores veteranos maduros y mayores y, los profesores jubilados. La intención era acentuar el grado de similitud o distancia con respecto a los aspectos relacionados con la edad que sienten los participantes, ya que, según la bibliografía, esto influye en cómo se suele entender y experimentar la diversidad generacional (Biggs y Lowenstein, 2011).

Cuadro 1

Criterios de inclusión

	Jóvenes Profesores (YBT)	Profesores veteranos maduros (MVT)	Antiguos profesores jubilados (ORT)
Edad y experiencia docente	Nacidos después de 1990 con una experiencia docente no superior a 6 años escolares.	50 años o más y experiencia docente de 10 años escolares o más.	Pensionistas de jubilación obligatoria y voluntaria.
Grado	Educación Infantil (2º ciclo), Educación Primaria o Educación secundaria.		
Tipo de escuela	Escuelas públicas		

Los participantes se seleccionaron utilizando un enfoque *de muestreo intencional*, debido a la riqueza de información que pueden proporcionar (Patton, 2015). Se utilizó una estrategia de muestreo combinado para estudiar y comparar grupos homogéneos, de modo que se tuviera en cuenta su máxima variación, se documentara su diversidad

y se identificara cualquier patrón (Patton, 2015). En la captación de participantes participaron un sindicato nacional de profesores y varias asociaciones más. Además, se utilizaron las redes personales de los investigadores y las redes sociales. El número final de participantes en cada categoría concuerda con los tamaños de muestra sugeridos en la bibliografía y los necesarios para alcanzar el nivel de saturación adecuado (Hennink y Kaiser, 2022).

Las características de la muestra figuran en el cuadro 2. Esta información se recogió mediante cuestionarios electrónicos en los que los participantes dieron su consentimiento informado. Los datos recogidos se verificaron durante el primer contacto. Los participantes procedían de 13 comunidades autónomas de España, aunque su distribución no era uniforme.

Cuadro 2

Características de los participantes

	YBT (n=51)		MVT (n=50)		ORT (n=46)			
	Media	SD	Media	SD	Media	SD		
Edad ^a	28	1.9	56.6	2.9	66.9	4.6		
Enseñanza	2.8	2	27.6	6.5	35.7	6.2		
Experiencia ^b								
	YBT		MVT		ORT		Muestra completa	
	n	%	n	%	N	%	n	%
Escenario escolar								
Primaria ^c	27	52.9	24	48	23	50	74	50.3
Secundaria	24	47.1	26	52	23	50	73	49.7
Género								
Mujer	37	72.5	38	76	23	50	98	66.7
Hombre	14	27.5	12	24	23	50	49	33.3

^a Años de edad a 31 de diciembre de 2021.

^b Los años de experiencia se contabilizan al responder al cuestionario electrónico inicial.

^c Esta categoría incluye la educación infantil (2º ciclo) y la educación primaria.

Recogida de datos

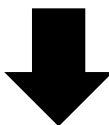
Los datos se recopilaron mediante grupos focales seguidos de entrevistas. Los grupos focales se llevaron a cabo (n=24 x 6 participantes) mediante el intercambio y el debate entre los participantes sobre temas de interés desde su perspectiva. Los detalles surgieron de la interacción de diferentes puntos de vista (Hennink, 2014). El objetivo de los grupos focales era exploratorio; los participantes en las entrevistas (n=60) se seleccionaron con la intención de profundizar en temas de interés y ofrecer una visión más detallada (Patton, 2015).

Ambas técnicas de recogida de datos fueron segmentadas (Hennink, 2014). Se tuvieron en cuenta dos características de los participantes: la experiencia docente y el

nivel escolar. En ambos casos, se intentó equilibrar los distintos criterios. Esto facilita el acceso a puntos de vista similares y diferentes simultáneamente. La Tabla 3 muestra la segmentación que se llevó a cabo.

Cuadro 3
Segmentación de grupos focales y entrevistas

Grupos de discusión (n=24)		Edad y experiencia docente			
		Homogéneo		Heterogéneo	
		YBT	MVT	ORT	YBT + MVT + ORT
Nivel escolar	Homogéneo	Primaria		n=6	n=6
		Secundaria			
	Heterogéneo	Primaria + Secundaria		n=6	n=6



Entrevistas (n=60)		Edad y experiencia docente		
		YBT	MVT	ORT
Nivel escolar	Primaria	n=10	n=10	n=10
	Secundaria	n=10	n=10	n=10

Ambas técnicas de recogida de datos fueron semiestructuradas. Se utilizaron, probaron y mejoraron los protocolos y directrices elaborados por el grupo de investigación. En ambos casos, se utilizaron preguntas básicas y preguntas de seguimiento para recabar información de forma más exhaustiva si la respuesta inicial era deficiente (Patton, 2015). Las preguntas centrales se diseñaron para obtener los siguientes puntos: su perspectiva sobre la docencia como profesión y su trayectoria profesional, qué generaciones identifican dentro de la profesión docente y qué las caracteriza, su experiencia docente y con quién comparten sus opiniones sobre la profesión. Se animó a los participantes a centrarse en los factores que les llevaron a convertirse en profesores, incluidos aspectos de sí mismos.

Debido a las diversas limitaciones impuestas por las distintas oleadas de la pandemia y las características de los participantes (por su avanzada edad), la recogida de datos se realizó por videoconferencia. Los grupos focales y las entrevistas fueron realizados por miembros del equipo de investigación. La duración de los grupos de discusión osciló entre 61 y 164 minutos, con una duración media de 93,4 minutos. La duración de las entrevistas osciló entre 28 y 136 minutos, con una duración media de 66,3 minutos. Tuvieron lugar entre abril y diciembre de 2021. Es importante señalar

que los datos fueron recogidos por 11 investigadores que participaron en el proyecto de investigación que dio lugar a este artículo.

Análisis de datos

Se obtuvo el permiso de los participantes para tomar parte en el estudio. A continuación, se grabaron y transcribieron literalmente los grupos de discusión y las entrevistas. Los datos se analizaron de forma reflexiva, prestando especial atención a la reflexión crítica del investigador sobre sus presuposiciones y decisiones. Para ello se utilizó el análisis temático reflexivo, desarrollado por autores como Braun y Clarke (2022). Se utilizó junto con el método de análisis comparativo constante (Leech y Onwuegbuzie, 2008), que mejoró el análisis. Se eligieron estos dos métodos por su flexibilidad.

Utilizando el método de análisis de datos sugerido por Braun y Clarke (2022), el análisis de datos se llevó a cabo en una serie de fases que son, a su vez, secuenciales y recursivas. Esto significa que las distintas fases pueden solaparse, gracias al proceso reflexivo inherente al modelo. Estas fases son las siguientes (Figura 1):

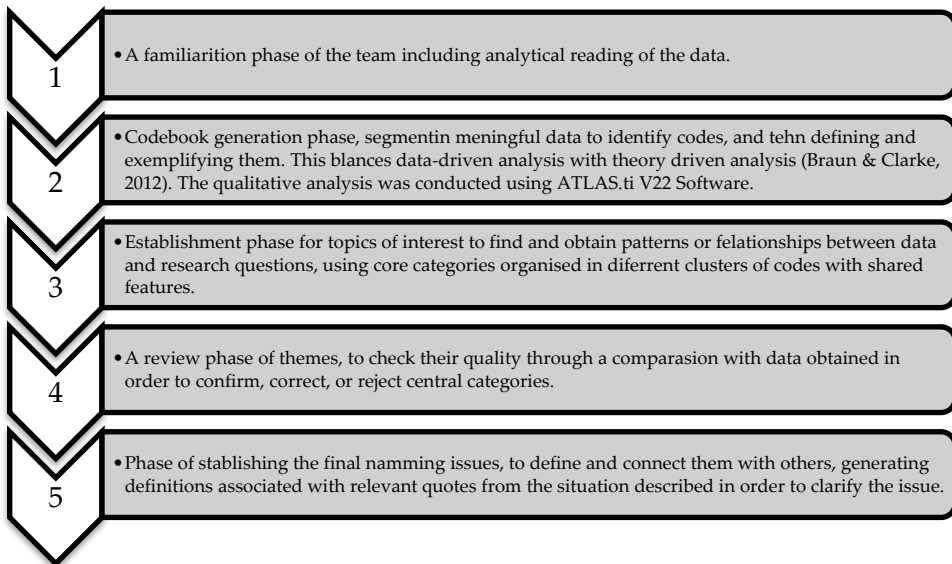


Figura 1. Fases del análisis de datos Fases del análisis de datos.

Ética

Los participantes recibieron información detallada y accesible sobre el estudio y su participación, incluido su derecho a acceder, rectificar o cancelar la información facilitada, garantías de confidencialidad y anonimato, y el derecho a revocar su participación. Se obtuvo el consentimiento informado de cada participante mediante un breve formulario electrónico. Este consentimiento se confirmó durante la

participación en los grupos de discusión y en las entrevistas. El proyecto del que forma parte el estudio ha sido revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia (Código de identificación de la aprobación: 2087/2018).

Calidad de la investigación

La investigación siguió los criterios de calidad y rigor propios de la investigación cualitativa. Los investigadores adoptaron el principio de fiabilidad y los elementos de los criterios de investigación (credibilidad, transferibilidad, fiabilidad y confirmabilidad) (Berkovich y Grinshtain, 2023). A continuación se exponen las estrategias más destacadas para cada criterio:

- **Credibilidad:** aumentar la validez interna de la investigación y utilizar múltiples fuentes de datos para triangular la información. Alcanzar un nivel suficiente de saturación teórica de los datos. Identificación de pruebas negativas o controvertidas durante el reexamen de las categorías.
- **Transferibilidad:** utilizar diversas publicaciones e informes para desarrollar a fondo el proceso de investigación. Además, formular hipótesis de trabajo pertinentes para el contexto que aporten validez externa a la investigación.
- **Fiabilidad:** triangulación de datos (véase Portela Pruaño et al., 2022) y registro de datos mediante el software ATLAS.ti. La coherencia de la investigación viene dada por la sistematicidad con la que se han tratado los datos.
- **Confirmabilidad:** mediante la comprobación de los datos con los participantes y la discusión de la información con el grupo de investigación. Así pues, la percepción del investigador se ha contrastado con los componentes de la muestra.

Resultados

A través del análisis de los datos, surgió una categoría o tema sobre la formación del profesorado, que se utilizará como categoría central en este documento. El código 1.02_Acerca_de_los_profesores: 1.02.09_Formación se utilizó para identificar las citas que mencionaban aspectos relacionados con esta categoría. Se incluyeron en esta categoría citas en las que los participantes destacaban aspectos de la preparación o formación del profesorado o, también, la falta de ella. *"Hay gente que quiere formarse, gente a la que le gusta más la profesión y gente que tiene más conocimientos, independientemente de la edad"* (D27:61.MVT.In[Entrevista]). Es decir, en esta categoría se incluyó la percepción de los informantes sobre su propia formación o la del grupo de profesores, tanto inicial como en servicio. Este código se utilizó un total de 458 veces a lo largo del análisis de las entrevistas y los grupos focales.

En cuanto al análisis temático desarrollado en la investigación, al evaluar los temas que podían relacionarse con el tema central, la formación del profesorado, se identificaron una serie de categorías o temas fuertemente vinculados por su concurrencia. La figura 3 muestra estos temas relacionados y sus conexiones.

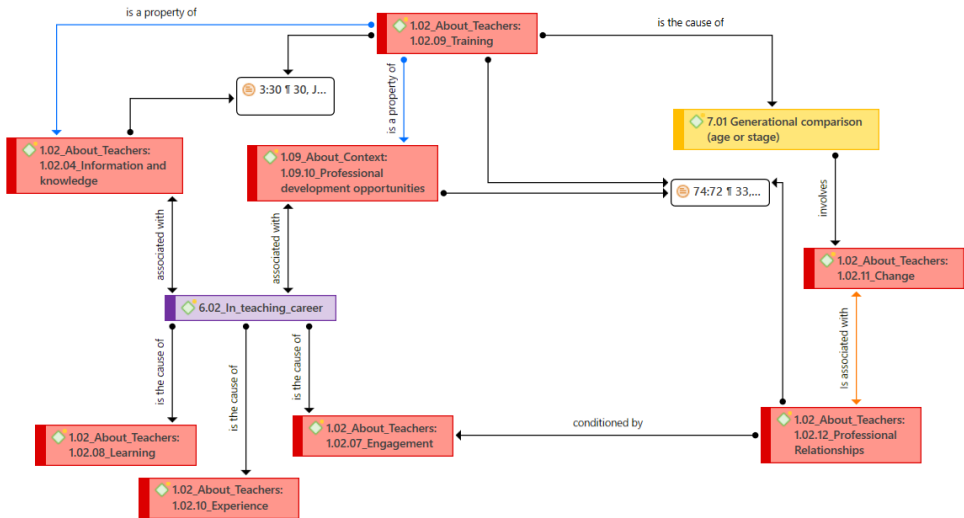


Figura 3. Red semántica de relaciones entre códigos Red semántica de relaciones entre códigos.

Por un lado, se observa que la formación del profesorado es un componente o propiedad importante en la construcción de la información, el conocimiento y las oportunidades de desarrollo profesional de los profesores. La existencia o presencia de actividades de formación está directamente relacionada con las oportunidades de desarrollo profesional de que disponen los profesores. Lo mismo ocurre con la información y el conocimiento que los profesores tienen sobre la materia que imparten, que asocian con la formación que adquieren o tienen la posibilidad de adquirir. Estos dos aspectos tienen un efecto singular en la carrera de los profesores, influyendo en cuestiones como su experiencia docente, su implicación en la tarea o su propio aprendizaje. Por otro lado, la formación del profesorado es una cuestión que marca diferencias entre las generaciones analizadas, permitiendo establecer comparaciones. Los profesores manifiestan que se ha producido un cambio debido a su formación, lo que afecta a sus relaciones profesionales que, a su vez, están condicionadas por la implicación que cada profesor muestra en su propia formación.

En los siguientes apartados se analizan cada uno de los temas que han surgido del análisis, para comprender las perspectivas de los profesores sobre cada tema. En primer lugar, presentaremos cómo afecta la formación a los profesores individualmente, en sus conocimientos y oportunidades de desarrollo profesional, y después como colectivo en las relaciones profesionales.

La formación como fuente de intercambio y desarrollo profesional

Los profesores comienzan su carrera profesional con un alto nivel de formación. Se caracterizan por ser un colectivo "hambriento" de conocimientos. No sólo al principio de su carrera profesional, sino a lo largo de toda ella.

Toda la lectura que hice cuando estudié pedagogía, y todo lo que aprendí, me ha dado tanta hambre de saber y de todo, en cuanto a la importancia de la escuela, que todavía la tengo ahí. Y creo que voy a morir con ese apetito de seguir viendo, y de seguir dando, y de seguir enseñando y transmitiendo... (D3:30.ORT.In)

Los profesores participantes se caracterizan por estar más cualificados de lo exigido. Tras su primera titulación, cursan másteres u otras titulaciones educativas. Algo que, como señalan, contribuye a la adquisición de los conocimientos que necesitan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la etapa educativa en la que van a desarrollar su carrera. Sin embargo, la formación del profesorado ha cambiado. Los profesores más veteranos tienen una percepción diferente de la formación recibida en comparación con los más jóvenes. Afirman que su formación es insuficiente para el reto que les espera y para las necesidades que presenta un centro educativo.

Otra cosa es también el nivel cultural de los alumnos que van a ser profesores, eso también me preocupa, [...], hay profesores que no leen, no sólo literatura infantil o juvenil, sino cualquier tipo de literatura, un déficit que aquí se ha comprobado con un test de aptitud y tal, no sé si te has enterado de la noticia, pero el 50% lo ha suspendido. (D11:68.ORT.In)

La falta de formación o de conocimientos de los profesores principiantes es una cuestión que destacan los profesores de más edad y que sus colegas más jóvenes refrendan. Cuando acceden a la profesión docente, empiezan a dar clase en los colegios pero no saben por dónde empezar, "yo recuerdo que salí de la carrera y empecé a trabajar en el colegio, y realmente me sentía muy perdida, no sabía hacer Plan de Trabajo Individualizado, no sabía qué hacer con cada niño, no sabía.... Entonces me sentía muy perdida" (D21:6.YBT.In). Esto refuerza el discurso de sus colegas de mayor edad cuando afirman que existe una falta de preparación por parte de los docentes noveles, "la formación inicial docente no es la adecuada, te forman de una manera pero cuando llegas al aula la realidad es otra" (27:120.MVT.In). También se destaca el papel de las facultades de magisterio en esta área deficitaria: los profesores más veteranos indican que los profesores noveles salen de las universidades con poca formación inicial, "la formación inicial ha dejado mucho que desear durante mucho tiempo" (D68:110.ORT.FG[Focus Group]).

Muchos de los profesores que salen de la universidad salen mal preparados, en la escuela de magisterio no aprenden a preparar lo que tienen que preparar, quizás porque no hay suficientes cursos. Esto para mí es un déficit importante de conocimientos prácticos, a lo mejor saben mucho de otro tema. (D11:66.ORT.In)

Los profesores de N indican que tienen una gran carencia de conocimientos en los aspectos prácticos de su profesión, *"los profesores no tenemos esa herramienta.... Te explican mucho, te dan mucha teoría en la universidad, pero luego tienes que enfrentarte a la realidad del día a día de cada aula"* (D72:125.YBT.FG). Sin embargo, los profesores principiantes destacan en sus conocimientos de informática, inglés, metodologías activas u otros conocimientos transversales de los que carecen sus colegas de más edad. Una serie de aspectos en los que los profesores de más edad se ven limitados y que, admiten, les ayudarían en su tarea docente. Así, señalan la necesidad de un desarrollo profesional a través de una apuesta decidida por la formación continua, ya sea a través del aprendizaje con sus propios compañeros o con centros de formación del profesorado, *"toda mi vida como docente, he estado en contacto con gente que me ha enseñado, o he ido a determinados sitios a aprender, por ejemplo, a la Escuela de Magisterio [...], en la que he aprendido de gente que ya llevaba más tiempo enseñando"* (D29:42.ORT.In). Otros, sin embargo, señalan la falta de formación continua, por lo que existen diferentes percepciones sobre este tema. Asimismo, ésta es la cuestión que se cita con más frecuencia como elemento limitador de su desarrollo profesional y a la que se asocian de forma exclusiva.

Este aspecto formativo ha mejorado con el paso de los años. Los diferentes grupos de profesores señalan como la administración tiene una oferta formativa que antes no existía, *"la administración nos ha dado muchas más herramientas, nos ha puesto a nuestro alcance un montón de cursos que antes no existían para formarnos [...] ahora es muy raro encontrar a una persona que no participe en cursos de formación en algún momento"* (D57:35.MVT.In). Ésta, además de la autoformación, es la principal fuente de la que los profesores buscan nuevos conocimientos y les ha ayudado a cubrir el vacío detectado, *"se han preocupado por aprender sobre estos temas y han dicho: 'A ver, cómo puedo mejorar en esto', que es como el gran agujero negro de nuestra formación"* (D84:57.YBT.FG).

Las relaciones entre profesores, marcadas por la formación

Los profesores más experimentados son una fuente de conocimientos para el resto. Hay un intercambio constante de información que beneficia los aspectos formativos del desarrollo profesional de los profesores. Algunos profesores más veteranos se preocupan especialmente por ayudar a los jóvenes a sentirse cómodos y a adaptarse bien a la profesión docente, *"yo lo que hago es preguntar a los jóvenes: qué tal, mira, no tienes que hacer esto porque sabes que te va a pasar, [...] a veces voy a sus clases para apoyarles"* (D57:39.MVT.In). Algunos de ellos incluso señalan lo beneficioso que sería contar con un compañero de referencia dentro del centro para ayudar en temas urgentes o, para otros más complejos, para realizar actividades en las que prime el aprendizaje entre iguales. Por su parte, los jóvenes, identificados por los mayores como expertos en muchos temas de "este siglo", son los que les ayudan a resolver los problemas que, de otro modo, tendrían que abordarse mediante acciones formativas. Asimismo, existe una sintonía general en la que los profesores tratan de ayudarse mutuamente para cubrir las necesidades que deberían ser cubiertas por la formación.

Soy una persona muy implicada en la vida del centro, y si puedo ayudar, ayudo. También me gusta que me ayuden, ¿no, si digo que no sé hacer algo? Pero me gusta mucho implicarme y participar. Entonces, si alguien evita eso por no tener que trabajar mucho, por no llegar a casa y hacer horas extras, por no hacer un curso de formación, pues la verdad es que no me gusta. Bueno, la verdad es que no me gustan mucho, porque evidentemente compartimos trabajo, somos compañeros y no va a haber ningún problema si tengo que ayudarles. (D54:35.YBT.In)

A pesar de ello, la formación o la adquisición de conocimientos es una cuestión que no siempre se percibe como positiva en las relaciones de los profesores. Aparecen ciertas discrepancias entre los profesores que se interesan por la formación y los que no ven este tema como algo primordial, "Recuerdo que un profesor y yo, hace tiempo, estábamos discutiendo, no sé de qué tema, y un día me dijo: "Pues claro, tú lees libros", yo pensé "¿tú no lees?" y era el director..." (D32:52.ORT.In). Así, su implicación también influye tanto en las diferentes relaciones que se establecen como en la disposición a formarse, desde los profesores noveles hasta los miembros del equipo directivo, "siempre hay gente que sigue formándose, que sigue innovando, pero luego hay gente que es, 'bueno, yo estoy aquí, me quedan cinco años para jubilarme y no me quiero complicar la vida'" (D67:36.YBT.FG). Sin embargo, las discrepancias que pueden aparecer entre los profesores no se perciben como una cuestión totalmente negativa. Estimulan el debate entre los profesores y se consideran una necesidad comparable a la formación continua: "¿Qué necesitamos en la escuela ideal? Necesito formación continua, necesito debatir con mis colegas" (D79:119.MVT.FG).

El debate sobre las necesidades de los profesores va más allá de las relaciones intergeneracionales. Son muchos los que afirman que la formación puede tener lugar en ámbitos no concebidos para ella. Así, la formación va, y debe ir, más allá del aula: "la formación debe tener lugar a través del contacto diario y del ejemplo de los colegas, y es ahí donde se aprende, no a través de un máster" (D27:117.MVT.In). De hecho, es un tema recurrente entre los docentes que el aprendizaje más efectivo de la profesión es a través de los compañeros, realizando las diferentes actividades desarrolladas por un profesor que les acompaña: "un claustro de profesores que se parecía más a una universidad que a otra cosa, porque yo he estado en esos claustros, y era un proceso de formación continua para ponerse de acuerdo en las estrategias educativas que tenían que aplicar" (D19:63.ORT.In).

En este sentido, el periodo de prácticas de la formación se señala como decisivo en su aprendizaje. La necesidad de desarrollar eficazmente este elemento formativo lleva a los profesores entrevistados a insistir en su relevancia: "Creo que sería muy interesante que, antes de trabajar, entre otras cosas, hubiera unas prácticas bien fundamentadas, con tutorías reales" (D29:79.ORT.In). Esto podría llevar a la conclusión de que el periodo de prácticas en la formación inicial del profesorado no sigue el enfoque más adecuado en la actualidad. Así, otro profesor señala que se debería hacer hincapié en la diversidad del aprendizaje durante este periodo.

La formación es muy importante para los jóvenes y sobre todo para que conozcan

realidades diferentes y estén cerca de buenos profesionales, de gente que va allí. Yo siempre aconsejo a los alumnos de prácticas: 'este año habéis venido a un colegio concertado y el año que viene vais a un colegio público' ¿Por qué? porque bueno.... Tienen que ver todas las realidades y tienen que hacerlo todo ellos solos, lo que aprenden de otros profesores puede que no les funcione, lo que me funciona a mí no les funcionará a ellos, así que tienen que adaptarse ellos mismos. (D27:1MVT.In)

Debate

Las principales propuestas de este trabajo han sido explorar cómo los docentes perciben la importancia de la formación como fuente de intercambio intergeneracional entre ellos, cómo ha influido en su propio desarrollo profesional y cómo configura las relaciones entre las generaciones docentes. La formación docente se constituye como un constructo de primer orden dentro de la carrera profesional, no sólo por su importancia en términos de formar o preparar a los docentes para ejercer su profesión de manera reflexiva (Alugar, 2021), sino también por las relaciones interpersonales que genera (Rodríguez et al., 2020). En otras palabras, el aprendizaje profesional es una actividad compleja con múltiples aspectos que interactúan (Opfer & Pedder, 2011), en la que las diferencias generacionales son un factor a considerar.

Los resultados obtenidos en este estudio mostraron que los profesores creen que la existencia o presencia de actividades de formación está directamente relacionada con las oportunidades de desarrollo profesional a su disposición, como se ha demostrado en estudios anteriores (Faria et al., 2016). Sin embargo, Luft y Hewson, (2014) y Solbes et al. (2018) han expresado dudas sobre el impacto real de cursos específicos. Para estos autores es más importante un enfoque más amplio de la formación, vinculado a la propia experiencia docente y, más aún, a la puesta en práctica real en el aula de los conocimientos adquiridos durante la formación. La evolución de la carrera docente se basa en las necesidades de formación que surgen en los profesores a medida que adquieren experiencia para innovar en la práctica docente, alcanzar la excelencia educativa y desarrollar competencias profesionales relacionadas con la gestión escolar o la supervisión educativa.

Según Lourenco y Cronan (2017), este enfoque podría ayudar a los profesores millennials a hacer frente a los cambios en la enseñanza mediante la incorporación de lo que han aprendido, mientras que para los profesores veteranos que actúan como mentores o tutores, les permite evaluar y reconocer el progreso de los profesores más jóvenes. Para Johnson (2014), este reconocimiento parece ser más necesario e importante para los millennials que para los boomers. En este sentido, la falta de reconocimiento puede provocar deficiencias en el compromiso profesional de los profesores millennials, lo que puede facilitar que abandonen la profesión.

Siguiendo a Lieberman (1995), en cuanto al aprendizaje profesional, los profesores entrevistados consideran que su conocimiento de la materia que imparten proviene de su formación, de su experiencia en la práctica docente, del compromiso con la tarea y, finalmente, del aprendizaje individual o del aprendizaje de los compañeros. Sin

embargo, la formación docente es un tema que marca diferencias entre las generaciones analizadas y, a partir de ella, se pueden hacer distintas comparaciones. Por ejemplo, con claras diferencias entre lo que se aprende en la universidad y lo que ocurre en el aula, los profesores noveles consideran que están mejor preparados de lo que necesitan, mientras que los experimentados consideran que los nuevos no están bien preparados para lo que se van a encontrar en el aula. Según Marrero Galván et al. (2023), esta discrepancia en la formación también es evidente en la percepción de los profesores experimentados: para ellos, los profesores jóvenes parecen tener menos competencias procedimentales y relacionales en el aula.

Evidentemente, estas discrepancias conducen a la necesidad de reflexionar sobre la formación inicial del profesorado, así como explorar las nuevas vías alternativas que están surgiendo (Prats, 2016). Sí parece existir consenso entre el profesorado sobre la importancia de modificar esta formación inicial y, dada la heterogeneidad del profesorado, las medidas no pueden ser homogéneas (Manso & Garrido-Martos, 2021). Sin embargo, no está claro en qué sentido, ya que existen propuestas genéricas de difícil encaje en la normativa actual y que, en todo caso, dependen de decisiones políticas más que de los propios docentes para ser desarrolladas. Mientras tanto, está claro que los profesores noveles ayudan a los veteranos en el uso de las TIC y que los veteranos aportan la experiencia de la que carecen los nuevos profesores (Negrín-Medina et al., 2022), estimulando así las relaciones intergeneracionales.

Conclusiones

En resumen, se pueden extraer las siguientes conclusiones sobre las relaciones entre los profesores y su formación para el desarrollo profesional en relación con las preguntas propuestas en este estudio y los resultados obtenidos:

a) Los nuevos profesores son conscientes de sus puntos débiles, sobre todo a nivel práctico, pero también de sus puntos fuertes: la tecnología, los idiomas y los métodos activos. Y son precisamente estos puntos fuertes los que los profesores veteranos perciben como sus puntos débiles.

b) Las relaciones entre profesores son una fuente de conocimiento. Existe un intercambio constante de información que beneficia el desarrollo profesional de los profesores; las distintas generaciones suelen establecer una relación simbiótica en la que los participantes mejoran su preparación y mitigan las dificultades que encuentran.

c) Un aspecto sobre el que existe consenso entre los profesores refleja la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado. A pesar de los grandes cambios que se han producido tras la puesta en marcha del Proceso de Bolonia, siguen alzándose voces que reclaman una formación acorde con la realidad de las aulas.

Estas conclusiones, en nuestra opinión, pueden ser de interés para la profesión docente. Por ello, sugerimos que futuras investigaciones se centren en las relaciones que se establecen entre profesores noveles y veteranos, especialmente las relacionadas

con el apoyo que se presta durante la incorporación de las nuevas personas a la profesión docente y las sinergias que se crean durante este proceso, como fuente de aprendizaje permanente.

Referencias

- Alugar, R. (2021). Experiencias de docentes millennials en la academia: Una indagación fenomenológica. *Revista Internacional de Educación, Tecnología y Ciencia*, 1(4), 119-131. <https://ijets.org/index.php/IJETS/article/view/23>
- Bartz, D., Thompson, K., y Rice, P. (2017). Mejora de la eficacia de los maestros milenarios a través de los directores que utilizan la gestión del rendimiento. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 35(4), 1-9. <https://bit.ly/3YGt6Wp>
- Berkovich, I. & Grinshtain, Y. (2023). A Review of rigor and ethics in qualitative educational administration, management, and leadership research articles published in 1999-2018. *Leadership and Policy in Schools*, 22(3), 549-564. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1931349>
- Biggs, S. y Lowenstein, A. (2011). *Inteligencia generacional: Un enfoque crítico de las relaciones de edad*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203827918>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Análisis temático: Una guía práctica*. Sage Publications Ltd.
- Bravo Echevarría, B., Fernández Peña, C. L., & Mainegra Fernández, D. (2017). La evaluación de impacto del proceso de formación de profesores. *México. Revista de Educación*, 15(1), 41-56
- Brücknerová, K. & Novotný, P. (2017). Aprendizaje intergeneracional entre profesores: Formas abiertas y encubiertas de desarrollo profesional continuo. *Professional Development in Education*, 43(3), 397-415. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1194876>
- Cabero-Almenara, J. (2020). Aprendiendo del tiempo del COVID-19. *Revista Electrónica Educare* 24(número especial), 1-3. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.2>
- Cerezo, P. (2016). La Generación Z y la información [Generation Z and information]. *Revista de Estudios de Juventud*, 114, 95-109. <https://bit.ly/3yE04fu>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Indagación cualitativa y diseño de investigación: Elegir entre cinco enfoques* (4ª ed.). Sage.
- Del Río, L. S. (2022). Microjuegos creados con GeoGebra: su rol durante la virtualización de la enseñanza por la pandemia y... ¿después? [Microjuegos creados con GeoGebra: su rol durante la virtualización de la enseñanza por la pandemia y... ¿después?] *UNIÓN - Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 18(64), 1-12. <http://bit.ly/3yAzO5F>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). Introducción: La disciplina y la práctica de la investigación cualitativa. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE hand-book of qualitative research* (5th ed.) (pp. 1-26). Sage.

- Dimock, M. (2019, 17 de enero). *Definiendo generaciones: Dónde terminan los millennials y empieza la Generación Z*. Pew Research Center. <http://bit.ly/3Tg5HKh>
- Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2022). *Enseñanza y aprendizaje en las escuelas de Europa durante la pandemia de COVID-19*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/1056>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas*. Informe Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/031792>
- Faria, A., Reis, P., & Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas [Teacher education: ¿in-service or postgraduate training? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-296. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/254891/193691>
- Hennink, M. M. (2014). *Comprender las discusiones en grupos focales*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199856169.001.0001>
- Hennink, M. & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Johnson, M. (2014). Adelante, despídeme: las tres cosas que no le gustan a la generación Y de trabajar en tu consulta médica. *The Journal of Medical Practice Management*, 30(1), 60-63.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2008). Qualitative data analysis: A compendium of techniques and a framework for selection for school psychology research and beyond. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 587-604. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.587>
- Lieberman, A. (1995). Prácticas que apoyan el desarrollo del profesorado: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- Lourenco, A. y Cronan, J. (2017). Enseñar y trabajar con aprendices millennials: Impacto en la educación radiológica y el rendimiento laboral. *Journal of the American College of Radiology*, 14(1), 92-95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jacr.2016.06.029>
- Luft, J. y Hewson, P. (2014). Investigación sobre programas de desarrollo profesional docente en ciencias. En N. G. Lederman y S. K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education, Volume II* (pp. 889-910). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203097267>
- Manso, J. & Garrido-Martos, R. (2021). Formación inicial y acceso a la profesión: qué demandan los docentes. *Revista de Educación*, 393, 293-319. <http://bit.ly/3yE0eDC>

- Marrero Galván, J. J., Negrín Medina, M. Á., Bernárdez-Gómez, A., & Portela Pruaño, A. (2023). El impacto de los primeros profesores millennials en la educación: Opiniones de las distintas generaciones de profesores. *Educación y Tecnologías de la Información*, 28(11), 14805-14826. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11768-8>
- Maxwell, J. A. (2013). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo* (3ª ed.). SAGE Publications, Inc.
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Investigación cualitativa: Una guía para el diseño y la implementación* (4ª ed.). Jossey-Bass.
- Negrín-Medina, M. Á., Bernárdez-Gómez, A., Portela-Pruaño, A., & Marrero-Galván, J. J. (2022). Percepciones del profesorado sobre los cambios en su desarrollo profesional como consecuencia de las TIC. *Revista de Inteligencia*, 10(4), 90. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040090>
- OCDE (2014). *Resultados de TALIS 2013: Una perspectiva internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OCDE (2019). *Resultados de TALIS 2018 (Volumen I): Profesores y líderes escolares como aprendices de por vida*. Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/dd6dd4bc-en>
- Opfer, V. y Pedder, D. (2011). Conceptualizando el aprendizaje profesional docente. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Patton, M. Q. (2015). *Métodos cualitativos de investigación y evaluación: Integrating theory and practice* (4ª ed.). SAGE Publications, Inc.
- Petalla, M. (2022). Exploring the digital transformation of teaching-learning experiences of the baby boomer generation. *Philippine Social Science Journal*, 5(1), 90-96. <https://doi.org/10.52006/main.v5i1.471>
- Portela Pruaño, A., Bernárdez Gómez, A., Marrero Galván, J. J., & Nieto Cano, J. M. (2022). Desarrollo profesional intergeneracional y aprendizaje del profesorado: Un estudio de métodos mixtos. *Revista Internacional de Métodos Cualitativos*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221133233>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional [Initial teacher training between professionalism and alternative routes: an international perspective]. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Prensky, M. (2001a). Nativos digitales, inmigrantes digitales, Parte I. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001b). Nativos digitales, inmigrantes digitales, Parte II: ¿Piensan realmente diferente? *En el horizonte*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>

- Puspitasari, P. I., Suwastini, N. K. A., Blangsinga, G. W. K. A. A., Dantes, G. R., & Tuerah, I. J. C. (2021). Boomers' perception towards the implementation of online learning amidst Covid-19 outbreak. En *2nd international conference on technology and educational science (ICTES 2020)* (pp. 128-134). Atlantis Press.
- Rodríguez, A., Medina, M., & Tapia, D. (2020). La inducción y el acompañamiento pedagógico al profesorado novel. Una oportunidad para mejorar su desempeño profesional [Induction and pedagogical support for new teachers. Una oportunidad para mejorar su desempeño profesional.] *Revista EDUCARE*, 24(3), 339-361. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1378>
- Solbes, J., Fernández-Sánchez, J., Domínguez-Sales, M., Cantó, J., & Guisasola, J. (2018). Influencia de la formación y la investigación didáctica del profesorado de ciencias sobre su práctica docente. *Enseñanza de las Ciencias*, 36(1), 25-44. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2355>
- Umpstead, R., Jankens, B., Ortega Gil, P., Weiss, L., & Umpstead, B. (2016). La elección escolar en España y Estados Unidos: Un estudio comparativo. *Global Education Review*, 3(2), 84-102. <http://hdl.handle.net/10045/54208>
- Zancajo, A., Verger, A., & Bolea, P. (2022). Digitalización y más allá: The effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe. *Policy and Society*, 41(1), 111-128. <https://doi.org/10.1093/polsoc/puab016>
- Zhou, L. & Li, F. (2020). A review of the largest online teaching in China for elementary and middle school students during the COVID-19 pandemic. *Best Evidence of Chinese Education*, 5(1), 549-567. <https://doi.org/10.15354/bece.20.re040>

Fecha de recepción: 26 septiembre, 2023.

Fecha de revisión: 10 noviembre, 2023.

Fecha de aceptación: 11 abril, 2024.