



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Generaciones y Educación.
Proyecto, Práctica y Experiencia.**

D^a María Teresa Muñoz Alarcón
2021



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Línea de investigación: Políticas,
prácticas y evaluación en contextos
formativos y socioeducativos.

Tesis doctoral

Generaciones y Educación.
Proyecto, práctica y experiencia.

Autora:

Dña. M.^a Teresa Muñoz Alarcón

Directora:

Dra. Dña. Margarita Campillo Díaz

Tutora:

M^o Ángeles Hernández Prados

Murcia 2021

A mi marido, Pepe.

A Ginés, Javier y Teresa, mis hijos.

A las nuevas vidas que están por llegar.

AGRADECIMIENTOS

Cada día que pasa es un pedacito de historia vivida, construida, y, tal vez, ojalá, aprendida, y este trabajo es parte de esa historia. Historia y trabajo que no tendrían mucho sentido sin las personas que directa o indirectamente forman parte de él.

Cuando el mundo se nos paró en marzo de 2020, tuve aún más profundamente la certeza y la convicción de que un mundo insolidario, individualista y preñado de consumismo absurdo nos conduce a la nada; nos deja vacíos, huecos y faltos de lo más necesario para la existencia humana; nos deja sin los otros, sin los afectos, las complicidades, las caricias de y con los otros, nos roba el nosotros. Por eso, y en honor a ese nosotros en el que creo, he querido con este trabajo poner mi granito de arena y, por ello, deseo mostrar mi gratitud a todos y cada uno de los que han procurado que este nosotros sea más cercano y más real. Como dice Lao-Tse “el agradecimiento es la memoria del corazón”.

Debo mostrar mi agradecimiento al Ministerio de Educación Cultura y Deporte, porque, gracias a la beca que me fue concedida, pude realizar esta tesis y al Departamento de Teoría e Historia de la Universidad de Murcia en donde he podido realizar el trabajo investigador. Muy especialmente a su secretaria Lidia Martínez, que me ha aligerado la siempre tediosa burocracia.

Mi agradecimiento profundo a mi admirada y querida directora, la Dra. Margarita Campillo, por la calma y la seguridad que me ha transmitido en todos estos años. Es tan fina la línea de sus enseñanzas entre lo profesional y lo personal, que no sé, aún hoy, de dónde he aprendido y aprendo más. Gracias, Marga.

Mi agradecimiento, también, a mí no menos querido y admirado profesor, el Dr. Juan Sáez Carreras, porque sin su confianza no me hubiese atrevido a acometer esta empresa. Gracias Juan, por el apoyo y las conversaciones, que han sido clases magistrales inolvidables.

Al Dr. Juan Benito Martínez, profesor y amigo querido. Por las charlas en las que se desmontaba todo. Por esas anotaciones, de puño y letra, tan clarificadoras. Por ese mantra infinito, *justificar, argumentar y documentar*, que queda a perpetuidad, tanto como nuestra amistad.

A la Dra. M.^a Ángeles Hernández Prados y al Dr. Manuel Madrigal, por su valiosa mirada metodológica. Nunca os agradeceré lo suficiente.

Al CEIP Ramón Gaya de Santomera, en especial a su equipo directivo, Fuensanta Caravaca, José Antonio Andúgar y Antonio Gómez, y a las profesoras Lola Martínez y Encarna Martínez. Sin vuestra complicidad, esta experiencia hubiese sido imposible.

A los mentores y los niños que nos acompañaron en esta aventura. Sois el ejemplo de que las ganas y posibilidades de aprender y de enseñar no tienen edad. Gracias por vuestro entusiasmo.

A mis queridas Dras. Laura Paredes, María Pina e Inma Sánchez. Dice un proverbio africano que "si quieres llegar rápido, ve solo. Si quieres llegar lejos, ve acompañado". No sé si he llegado lejos, pero sí muy acompañada por vosotras. Gracias, por tanto.

A mis hermanas y hermanos. Tal vez, no sepáis todo lo que significáis para mí. Daros las gracias es poco. Gracias por vuestra generosidad y vuestro cariño, por estar incondicionalmente. Gracias por los recuerdos de una niñez felicísima y, ahora, porque podemos disfrutarnos, en la madurez, unidos, como uno sólo. Y a mis otros hermanos y hermanas, mis cuñados y cuñadas y mis sobrinos y sobrinas, a mi gran familia, todos multiplicáis el cariño que recibo.

A mi madre. Gracias mamá, siempre. Porque desde la sencillez y la prudencia supiste crear un hogar y nos enseñaste a enfrentar la vida desde la humildad, pero sin que nos sintiésemos menos que nadie.

A mi padre y a los que quiero y ya no están. Estoy segura de que hubiesen disfrutado de este logro tanto como los demás.

A mis amigos y amigas. A los de toda la vida y a los que llegaron después, en la universidad y fuera de ella, y se quedaron para siempre, porque cada vez que nos encontramos son momentos felices.

A mi querido amigo Desi, por tu buen hacer y tu paciencia. Gracias a ti la estética de esta tesis es difícilmente superable.

A mis otras niñas: María, Aldara y Susana. Gracias por llegar y estar en mi vida. Cada una de vosotras sois también un trocito de mí.

A Pepe, mi marido. Todo pasa por algo y tú llegaste, seguramente, en el momento preciso. Gracias por valorarme, por no desesperar con mis inseguridades, por aguantar los momentos de incertidumbre, por creer en mí más que yo misma. Acompáñame siempre.

A mis hijos, Ginés, Javier y Teresa. Antes, ahora y siempre estaré agradecida y orgullosa de ser vuestra madre. ¡Me habéis hecho tan fácil la tarea de serlo! Sólo tengo motivos para sentir admiración y orgullo al comprobar que os habéis convertido en unas magníficas personas. Si llevo un título a gala, es el de ser vuestra madre; si algo me hace mejor persona es, sin duda, por vosotros; si en esta vida merecía un regalo, yo he recibido tres. Tened siempre presente que os quiero desde y para siempre, más que a nada y por encima de todo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. FINALIDAD Y ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	33
--	-----------

PARTE I MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. GENERACIONES: PERSONAS MAYORES E INFANCIA

1.1. Aproximación al concepto de generación	45
1.2. Ser mayor en el siglo XXI	49
1.2.1. Concepto de persona mayor	52
1.2.2. La noción de vejez y envejecimiento	55
1.2.3. ¿Qué es el Envejecimiento activo?	61
1.3. La infancia en el siglo XXI: Algunas reflexiones contextualizadoras	63
1.3.1. Concepto de infancia	64
1.4. Relaciones entre generaciones.....	67
1.4.1. Relaciones intergeneracionales en (tiempos de) crisis	73
1.4.2. Relación educativa.....	77

CAPÍTULO 2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL PRIMER TRAMO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA REGIÓN DE MURCIA

2.1. El sistema educativo en la Región de Murcia	83
--	----

2.1.2. Competencias en Educación Primaria.....	90
2.1.3. Competencias en comprensión lectora y lógico-matemática	94
2.2. Evaluar vs calificar	96

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL EN LAS AULAS DE PRIMARIA

3.1. Educación: un término complejo.....	101
3.2. ¿Qué es la Educación Intergeneracional?.....	103
3.3. La importancia de la Educación Intergeneracional	106
3.4. Las personas mayores en las aulas de Educación Primaria.....	109
3.5. Estudio de un caso: The Intergenerational School en Cleveland (Ohio).....	113

CAPÍTULO 4. ALGUNOS PROYECTOS INTERGENERACIONALES

4.1. Una muestra de programas intergeneracionales internacionales	122
4.2. Una muestra de programas intergeneracionales en España.....	124
4.3. Una muestra de programas intergeneracionales en la Región de Murcia	126

CAPÍTULO 5. MEJORANDO NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO. INCORPORACIÓN DE UN MODELO DE COLEGIO INTERGENERACIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROYECTO ISCI

5.1. Mejorando nuestro sistema educativo. Incorporación de un modelo de colegio intergeneracional en Educación Primaria. Proyecto ISCI..	133
--	-----

PARTE II. MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6. NUESTRO TRABAJO DE CAMPO

6.1. Contexto y centro elegido para la experiencia	149
6.2. Delimitación del objeto de estudio empírico	151
6.3. Objetivos de nuestra investigación empírica	152
6.4. Diseño metodológico	153
6.5. Población y muestra	155
6.6. Los instrumentos diseñados para la recogida de información	158
6.6.1. Técnicas e Instrumentos cualitativos	158
6.6.2. Instrumento cuantitativo	163
6.7. Análisis de los datos	171

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

7.1. Análisis de los resultados a partir de los datos de la prueba ESCALA..	175
7.2. Análisis de los resultados a partir de los datos de las entrevistas y los grupos de discusión	206

PARTE III. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN Y EDUCATIVAS

8.1. Conclusiones	241
8.2. Limitaciones y propuestas de investigación y educativas.....	249

PARTE IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas	255
----------------------------------	-----

PARTE V. ANEXOS

Anexo 1. Carta a las familias sobre el Proyecto ISCI.....	277
Anexo 2. Hoja de registro de las horas que pasó cada mentor con los niños/as durante los cursos 2016/2017 y 2017/2018	279
Anexo 3. Hoja de registro de los niños de los días que han estado con los mentores durante los cursos 2016/2017 y 2017/2018	281
Anexo 4. Hojas de registro de las horas que ha pasado cada niño/a con los mentores durante los cursos 2016/2017 y 2017/2018	297
Anexo 5. Guion de la entrevista definitivo a las profesoras y a la directora del centro educativo	299
Anexo 6. Transcripción de las entrevistas a las profesoras y a la directora del centro.....	303
Anexo 7. Transcripción de los grupos de discusión de los niños y niñas del grupo-experimental, del profesorado que interviene en el Proyecto ISCI C.E.I.P Ramón Gaya en Santomera-Murcia y del grupo de personas mayores que intervienen como mentores en el proyecto ISCI en el C.E.I.P. Ramón Gaya en Santomera-Murcia	327
Anexo 8. Cuadernillo para la prueba de matemáticas de 1º de Educación Primaria	371
Anexo 9. Pautas de corrección prueba de matemáticas de 1º de Educación Primaria	379

Anexo 10. Prueba ESCALA de lectura de 1º de Educación Primaria y pautas de corrección	381
Anexo 11. Prueba de lectura ESCALA para 2º de Educación Primaria y pautas de corrección	401
Anexo 12. Prueba de matemáticas ESCALA y pautas de corrección 2º de Educación Primaria	413

ÍNDICE DE TABLAS POR CAPÍTULOS

CAPÍTULO 1. GENERACIONES: PERSONAS MAYORES E INFANCIA

Tabla 1. Definiciones del término generación	47
Tabla 2. Modelos de vejez	55
Tabla 3. Antecedentes a la génesis del concepto envejecimiento activo ...	61

CAPÍTULO 5. MEJORANDO NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO. INCORPORACIÓN DE UN MODELO DE COLEGIO INTERGENERACIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROYECTO ISCI

Tabla 4. Objetivos no conseguidos al 100% y sus resultados del proyecto SCI	139
---	-----

CAPÍTULO 6. NUESTRO TRABAJO DE CAMPO

Tabla 5. Preguntas, dimensiones y elementos de razonamiento matemático	170
--	-----

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Tabla 6. Velocidad lectora del alumnado de 1º de Educación Primaria.....	176
Tabla 7. Comprensión lectora del Alumnado de 1º de Educación Primaria	176
Tabla 8. Eficacia lectora del alumnado de 1º de Educación Primaria	177
Tabla 9. Modo lector del alumnado de 1º de Educación Primaria	178
Tabla 10. Nivel de identificación de la idea principal del cuento del alumnado de Educación Primaria	180
Tabla 11. Velocidad lectora del alumnado de 2º de Educación Primaria	184

Tabla 12. Exactitud lectora del alumnado de 2º de Educación Primaria	184
Tabla 13. Procesamiento sintáctico del alumnado de 2º de Educación Primaria	185
Tabla 14. Compresión lectora del alumnado de 2º de Educación Primaria	186
Tabla 15. Eficacia lectora del alumnado de 2º de Educación Primaria	186
Tabla 16. Modo lector del alumnado de 2º de Educación Primaria	187
Tabla 17. Nivel de identificación de la idea principal del cuento del alumnado de 2º de Educación Primaria	189
Tabla 18. Resultados de la prueba de razonamiento lógico-matemático del grupo-control de 1º de Educación Primaria	193
Tabla 19. Resultados de la prueba de razonamiento lógico-matemático del grupo-experimental de 1º de Educación Primaria	196
Tabla 20. Comparativa de las medias totales de matemáticas del grupo- control de 1º de Educación Primaria	197
Tabla 21. Comparativa de las medias totales de matemáticas del grupo- experimental de 1º de Educación Primaria.....	197
Tabla 22. Resultados de la prueba de razonamiento lógico-matemático del grupo-control de 2º de Educación Primaria.....	200
Tabla 23. Resultados de la prueba de razonamiento lógico-matemático del grupo-experimental de 2º de Educación Primaria	202
Tabla 24. Comparativa de las medias totales de matemáticas del grupo- control de 2º de Educación Primaria	203
Tabla 25. Comparativa de las medias totales de matemáticas del grupo- experimental de 2º de Educación Primaria	203

ÍNDICE DE FIGURAS POR CAPÍTULOS

CAPÍTULO 1. GENERACIONES: PERSONAS MAYORES E INFANCIA

Figura 1. Evolución de la población de 65 y más años. España, 1900-2068	51
Figura 2. Estructura de la población europea por grupos de edad	60

CAPÍTULO 2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL PRIMER TRAMO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA REGIÓN DE MURCIA

Figura 3. Puntuación media en lectura España- OCDE	86
Figura 4. Puntuación media de rendimiento en lectura de países de la OCDE	86
Figura 5. Puntuación media de rendimiento en lectura de países de la OCDE	87
Figura 6. Evolución de las puntuaciones medias estimadas en matemáticas España-OCDE	89
Figura 7. Evolución de las puntuaciones medias estimadas en ciencias España-OCDE	90

GLOSARIO DE TÉRMINOS

AARP. American Association of Retired Persons.

ABN. Método del Algoritmo Basado en Números.

AGAEVE. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

BOE. Boletín Oficial del Estado.

BORM. Boletín Oficial de la Región de Murcia.

CAA. Comunidad Autónoma de Andalucía.

CARM. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

CE. Comisión Europea.

CDN. Convención de los Derechos del Niño.

CEPE. Comisión Económica para Europa.

CEIP. Colegio de Educación infantil y primaria.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

EA. Envejecimiento Activo.

EI. Educación Intergeneracional.

EIP-AHA. Asociación Europea para la Innovación sobre el Envejecimiento Activo y Saludable.

EUROSTAT. Oficina Europea de Estadística.

EP. Educación Primaria.

ESO. Educación Secundaria Obligatoria.

FPU. Formación del profesorado universitario.

IEA. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.

IES. Instituto de Educación Secundaria.

IFE. Federación Internacional sobre Envejecimiento.

ILE. Institución Libre de Enseñanza.

IMSERSO. Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

INE. Instituto Nacional de Estadística.

ISCI. Mejorando nuestro sistema educativo. Incorporación de un modelo de colegio intergeneracional en educación primaria.

LOMCE. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

LOE. Ley Orgánica de Educación.

MATES. Mainstreaming Intergenerational Solidarity (Solidaridad para la Integración Intergeneracional).

MECD. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

MEFP. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

ODS. Objetivos de Desarrollo Sostenible.

OE. Objetivos específicos.

OFECUM. Oferta cultural de universitarios mayores.

OMS. Organización Mundial de la Salud.

ONU. Organización de Naciones Unidas.

ONG. Organización no gubernamental.

PEC. Proyecto Educativo de Centro.

PISA. Programme for International Student Assessment.

RAE. Real Academia Española.

TIC. Tecnologías de la Información y la Comunicación.

TIS. The Intergeneratioonal School.

UE. Unión Europea.

UMU. Universidad de Murcia

UNICEF. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

RESUMEN

La tesis doctoral tiene como propósito investigar si el apoyo de las personas mayores como mentores en los centros educativos constituye un nuevo enfoque educativo en Educación Primaria (EP). Queremos confirmar o verificar si la actuación de los mayores como mentores de niños y niñas en asignaturas específicas, suponen una aportación importante y significativa en la enseñanza. Para ello, planteamos como objetivo principal de esta investigación explorar si la incorporación de la Educación Intergeneracional (EI), de manera continuada y contemplada en el Proyecto Educativo del Centro (PEC), en el ciclo de EP, favorece las relaciones entre generaciones permitiéndonos, así, valorar la EI como un nuevo enfoque educativo que mejora el rendimiento del alumnado tanto en comprensión lectora como en razonamiento lógico-matemático, dos competencias fundamentales en el alumnado de primaria.

Nuestra investigación defiende el concepto humanista de la educación, que la entiende no sólo como instrucción y transmisión sistemática y repetitiva de conocimientos, sino, sobre todo, como transmisión de valores, experiencias vitales y el legado de una memoria viva. La EI en la escuela, contando con el apoyo de las personas mayores como mentores, puede constituir no sólo una nueva concepción del aprendizaje sino también una nueva metodología para el desarrollo académico y personal del alumnado.

Para la consecución de los objetivos que nos propusimos y teniendo en cuenta los participantes en el estudio (2 profesoras y también tutoras del grupo del alumnado, el equipo directivo formado por 2 profesores y 1 profesora, la directora del centro, 16 personas mayores y 25 niños y niñas, en total 46 personas), nos apoyamos en una metodología complementaria, que supuso la combinación de los resultados de la metodología cuantitativa y la cualitativa, de tal forma que el conocimiento de la realidad es mucho más rico. Las técnicas cualitativas que se han utilizado son los grupos de discusión, las entrevistas y la observación participante, que proporcionan datos de gran valor puesto que provienen de las propias voces de los protagonistas y de la conducta que pudo ser observada. En cuanto a las técnicas cuantitativas, se utilizó la prueba

ESCALA, prueba de diagnóstico para matemáticas y lengua, que puede ser medida y evaluada, por la que pudieron sumarse los elementos objetivos que tienen que ver con la investigación.

Tras el análisis de datos, podemos destacar como primeros resultados, si sólo tenemos en consideración los datos cuantitativos, que la experiencia intergeneracional ha fracasado, ya que las diferencias entre el grupo de alumnado que tuvo el apoyo de las personas mayores como mentores con respecto al grupo de alumnado que no, no son significativas. Sin embargo, nuestro trabajo recoge y da testimonio de todo lo contrario, puesto que los lazos y relaciones que nacieron entre las personas mayores y los pequeños, se ha convertido en algo valioso e importante para todos ellos.

La experiencia intergeneracional ha servido para que los niños perciban a las personas mayores como personas muy valiosas. Los lazos afectivos que se crearon, resultaron beneficiosos para los niños y personas mayores, los primeros porque, con el cariño y la atención recibida, reforzaron su imagen y seguridad; y los segundos, porque se sintieron necesarios, útiles y queridos.

Así, podemos destacar como conclusiones principales que son necesarios nuevos aprendizajes competenciales que insistan en las relaciones humanas; la necesidad de promover la EI como un nuevo enfoque educativo en los centros escolares, puesto que el apoyo de las personas mayores como mentores en un centro educativo puede constituir, no sólo una nueva concepción del aprendizaje, sino también una nueva metodología para el desarrollo académico y personal del alumnado.

Palabras clave: Relación intergeneracional, educación intergeneracional, mentores, aprendizaje, metodología.

ABSTRACT

The main aim of this doctoral thesis is to carry out a research in order to find out if the support of older people in educational centers as mentors may constitute a new educational approach within Primary Education. The goal is to confirm if the performance of elderly as mentors of primary students in specific subjects, applies as a relevant and significant element in education. For this purpose, the main objective of this research is to explore if the Intergenerational Education (EI), being incorporated in a continuous way and contemplated in the Educational Center Project (PEC), in the Primary Education stage, favors the relationships among generations, showing how EI may actually improve students' performance in reading comprehension, as well as logical- mathematical reasoning, two fundamental competencies in the Primary Education students.

This research defends the humanistic concept in Education, which contemplates it not only as a systematic and repetitive transmission of knowledge, but mostly as the transmission of principles, moral values and life experiences as well as a legacy which keeps the memories of people alive. The EI at school, counting with the elderly support as mentors may contribute not only to a new interpretation of learning but also to the application of a new methodology towards the academic and personal development of the student body.

For the consecution of the objectives that have been proposed and taking into account the participants in the study (2 teachers who are also tutors in the student group, the directive team formed by 2 teachers, 1 teacher, the school principal, 16 elder people and 25 children, a total of 46 people), we have established a complementary methodology, based on the combination of results regarding quantitative and qualitative methodology, in such way that the insight of reality becomes remarkably richer. The qualitative techniques that have been used are group discussion, interviews and participant observation, which offers data of great value considering they come from the protagonists' own voices and the observed behavior in the study. Regarding quantitative techniques, the test ESCALA has been used, a test for diagnostic for language and mathematics,

which is suitable for grading and evaluating, as well as for adding the objective elements that are related to the research.

After analyzing the data, we would like to highlight as first results, by taking into consideration only the quantitative type of data, that the Intergenerational Experience has failed, due to the differences between the group of students that have had the support of elder people as mentors compared to those who did not, having been concluded as not significant. However, our work gathers and bear testament to an opposite conclusion, due to the relationships and bonding arisen among elderly people and the younger ones, which has resulted in a valuable and significant fact for all of them.

The intergenerational experience has been useful for students to perceive and embrace elder people as a very valuable and appreciated group of people. The affectional bonds created, have been interpreted as highly beneficial for children and elderly people, the first gaining confidence and improving their self-esteem due to the tenderness and attention received; and the second group due to having felt valuable, useful and loved.

Therefore, we would highlight as main conclusions that new competencies learning are necessary to insist in human relationships; the need to promote the EI as a new educational approach in schools, for the support of the group of older people as mentors in an educational center or school may contribute not only to a new conception of learning but also as a new methodology for the academic and personal development of students.

Key words: Intergenerational relation, Intergenerational education, mentors, learning, methodology.

*¿Qué edad tienes?
Yo, tengo todas las edades en mí.
(Edgar Morín, 2001)*

*Educación consiste en enseñar a otros a vivir.
(José Manuel Esteve, 2010)*

INTRODUCCIÓN

FINALIDAD Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

Aunque la redacción de una tesis doctoral ha de hacerse en impersonal, me tomo la licencia de, al menos, en estas primeras líneas hacerlo de un modo más particular y propio. Cuando somos niños¹, adolescentes o jóvenes, parece que el tiempo de ser mayor nunca llega, que queda lejos. Pero inevitable y afortunadamente llega. Y comprendemos que todos pertenecemos a una cadena en la que cada uno de nosotros somos ese eslabón necesario para que permanezca unida. Da igual si uno va delante o detrás, si es más pequeño o más grande, lo importante es la soldadura, permanecer juntos, porque los seres humanos no podemos vivir aislados los unos de los otros; todos sin excepción necesitamos de los demás para sobrevivir. Necesitamos la relación, el contacto real, el vínculo, la cercanía, los afectos, por encima de los “mundos virtuales”, pero también sentirnos parte de la sociedad hasta el último momento de nuestras vidas.

Es ese sentimiento y la convicción, como dijo Giner de los Ríos, de que “la vida entera es un continuo aprendizaje” y la ilusión y la esperanza de que en verdad sea posible una *sociedad para todas las edades*, como promulgó la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1999), lo que me lleva a realizar esta tesis doctoral. Por ello, esta tesis tiene por finalidad investigar si el apoyo de las personas mayores como mentores² en los centros educativos favorece las relaciones entre generaciones constituyendo un nuevo enfoque educativo en Educación Primaria (o no) teniendo en cuenta a sus protagonistas: personas mayores, niños y niñas y profesorado.

Desgraciadamente, una pandemia inimaginable e inesperada ha puesto en evidencia, aún más, si cabe, que todos somos vulnerables, pero sobre todo ha confirmado lo importante que son las relaciones. La unidad básica y esencial de la especie es la relación, como decía Deleuze, y en los últimos tiempos dos grandes libros- “Sapiens” y “Homo Deus”-de un historiador como Yuval Noah

¹ Queremos aclarar que hemos optado por el género gramatical masculino para referirnos a ambos sexos, con fin único de facilitar la lectura del texto y sin ningún ánimo discriminatorio. Se hará uso del genérico siempre que sea posible.

² Los mentores no son ni profesores ni tutores de los niños. Acompañan a los niños en sus actividades.

INTRODUCCIÓN

Finalidad y estructura de la tesis

Harari, han puesto de manifiesto como fue la comunicación, antes que el lenguaje (instrumento fundamental en el proceso de comunicación) lo que permitió evolucionar a la especie. Y aunque la pandemia puede suponer un retroceso en los avances conseguidos en la mejora de la calidad de vida de las personas mayores y un descenso en la duración de la edad media de vida, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), las personas de todo el mundo viven más tiempo y mejor. Según los datos que proporciona el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019) el grupo de las personas mayores de 65 años ha aumentado exponencialmente y se prevé lo siga haciendo, pensando que de la pandemia se sacarán conclusiones que tenga que ver con todo lo que contribuya a alargar la vida y a hacerlo con calidad. Este cambio social presenta nuevos retos, pero a su vez nuevas oportunidades para vivir juntos. Coincidimos con el profesor Sáez cuando afirma que:

se están volviendo obsoletas las tradicionales bandas de edad que relacionan educación con actividad social productiva, ya que, en primer lugar, no hay muestras que limiten la participación a una determinada edad, y, en segundo lugar, no hay barreras, en términos antropológicos y psicológicos, que invoquen la capacidad o incapacidad de los mayores para aprender. (Sáez, 2002a, p. 26)

Inmersos en la sociedad de la información y de la comunicación, en un mundo globalizado de cambios acelerados y complejos, que afectan en las relaciones de las personas y dificulta la educación sobre todo de los más jóvenes (Castillo, s.f.), en una sociedad individualista centrada en la utilidad (García Mínguez, 2009), no parece utópico reclamar y apostar por otro tipo de sociedad y otro tipo de educación. Es cierto que discursos de reforma o alternativos, algunos tildados de radicales (como la experiencia Summerhill: al final caída por la presión del sistema conservador que no permite la alternancia debido a que sus éxitos lo ponen en cuestión), han tratado de proponer otro modo de abordar la educación de sus ciudadanos... pero sus logros han sido minoritarios, bastante desconocidos o ahogados por la impregnación del sistema tradicional de la transmisión. Pero la educación, como bien sabemos, no se limita a la instrucción y al aprendizaje, aunque se sirva de ellos.

Si entendemos que la educación es algo más que la transmisión de saberes y de evaluaciones estandarizadas-planteamiento predominante en el sistema escolar- parece más que necesario el planteamiento de otras formas de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos, máxime cuando los informes sobre el progreso los niños y niñas no parece muy halagüeño. Según el Programme for International Student Assessment (PISA, 2015) los resultados para España, destacan el nivel insuficiente obtenido en la competencia lectora, competencia matemática y competencia científica. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la puntuación media de rendimiento en lectura en Murcia, se sitúa por encima de la media española, pero por debajo de la media de la OCDE y la Unión Europea (UE) y también sucede lo mismo con respecto a matemáticas, pues la media estimada es de las más bajas de España y por debajo de la media de la OCDE, (PISA, 2018).

Con esta situación, pensamos que el sistema educativo se muestra como modificable y la enseñanza virtual es la enseñanza de emergencia y no la gran alternativa. Es por eso, que la incorporación de personas mayores en un centro educativo puede convertirse en una colaboración valiosa en la educación de los niños, de estimularlos con el ejemplo y la sabiduría de la experiencia. Es la escuela la que puede proporcionar el encuentro entre generaciones, en dónde, a través de las relaciones intergeneracionales, todos aprendan de todos; una escuela que facilite y promueva los valores que nos permitan convivir juntos. ¿Qué es lo que la hace especial y diferente? En palabras del profesor Sáez Carreras, quién se ha dedicado a estudiar a fondo las relaciones entre generaciones, es la **autenticidad**, entre otras variables, es el encuentro entre dos voluntades que no entran en el juego de lo formal (2007a): los niños porque todavía no han entrado en el juego de las representaciones que irán asumiendo en la adolescencia o juventud y los mayores porque, ya hartos del juego de roles y reglas que le han ido presionando a lo largo de la vida, no quieren entrar en los planteamientos de un sistema que impide o disminuye la espontaneidad en las relaciones entre personas. El último Foucault prestó mucha atención al concepto clásico de *parresía*, el de autenticidad que tanto les preocupaba a los griegos.

Esta tesis se define como PROYECTO, PRÁCTICA Y EXPERIENCIA. Entendemos que el concepto de “proyecto” supone la idea, el propósito y la

INTRODUCCIÓN

Finalidad y estructura de la tesis

intención de que una acción se haga realidad, aunque bien es cierto que nunca puede anticiparse del todo lo que va a suceder, puesto que el proyecto tiene que contemplar los supuestos de los que parte y el contexto donde va a desarrollarse. El proyecto es diseño y la “práctica”, por otra parte, es acción. La “práctica” es la realización de lo que se ha proyectado, el “mundo común” (Sáez y Campillo, 2013) donde confluyen las distintas realidades de todos los que participan en ella. Es precisamente la práctica la que va configurando el propio proyecto, según nacen, se cruzan y entrelazan las relaciones de los implicados. Desde la lógica de las relaciones, la práctica nos lleva a la “experiencia. La “experiencia” como hecho único, personal e imprevisible, supera a la práctica, puesto que pertenece a la vivencia singular de cada persona. Si lo que se persigue cuando se idean proyectos que se concretan en prácticas educativas, en nuestro caso intergeneracionales, es que a las personas que se relacionan les pasen cosas, la experiencia es el resultado de los vínculos, de las interacciones, de la influencia y del aprendizaje de los que han compartido la práctica. Una experiencia verdadera es aquella en la que han acontecido hechos que han enriquecido a todos los que la han protagonizado (Sáez y García, 2006).

En virtud de todo lo anterior, la presente tesis queda estructurada en tres partes y ocho capítulos, además de las referencias y los anexos.

En la primera parte se expone el marco teórico, que consta de cinco capítulos. En el capítulo 1, se realiza un recorrido por el concepto de generación, cuestión esencial para entender las relaciones entre grupos de edades diversas; el concepto de vejez, el concepto de persona mayor, la noción de vejez y envejecimiento y qué es el envejecimiento activo para contextualizar a las personas mayores; el concepto de infancia, que aborda algunas reflexiones sobre la infancia en la actualidad y las relaciones entre generaciones y la relación educativa, como vínculos educativos entre personas de distintas edades.

El capítulo 2, es una exposición sobre el estado de la cuestión del sistema educativo en el primer tramo de Educación Primaria en la Región de Murcia, detallando las competencias en Educación Primaria y las competencias en comprensión lectora y lógico-matemática que deben adquirir los alumnos y alumnas que cursan ese ciclo. Finalizamos este capítulo con una reflexión sobre la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

En el capítulo 3, tratamos la educación intergeneracional en las aulas de primaria. Para ello, nos aproximamos al concepto de Educación y de Educación Intergeneracional; las personas mayores en las aulas de Educación Primaria, en el que aludimos a la nueva concepción de la escuela y por último en el estudio de un caso, The Intergenerational School en Cleveland, (TIS), un colegio intergeneracional reconocido internacionalmente.

El cuarto capítulo, consiste en una muestra de programas intergeneracionales (PI) internacionales, en España y en la Región de Murcia, que tienen que ver con las relaciones intergeneracionales, la educación y los centros educativos, para finalizar con una reflexión sobre los términos proyecto, práctica y experiencia.

El quinto capítulo del marco teórico, lo hemos dedicado a explicar en detalle el Proyecto ISCI, Mejorando nuestro sistema educativo. Incorporación de un modelo de colegio intergeneracional en Educación Primaria, pues nos hemos servido de él para nuestra investigación.

La segunda parte de la investigación comprende el marco empírico y contiene dos capítulos.

El sexto capítulo da cuenta de la metodología, donde se expone el contexto de la investigación, las personas participantes, los objetivos del estudio, el diseño metodológico y los instrumentos empleados para la investigación.

En el capítulo séptimo y para cerrar el marco empírico se exponen los resultados más relevantes que se han obtenido en la investigación, extraídos las pruebas de diagnóstico realizadas al alumnado y de las entrevistas a las profesoras y equipo directivo del centro, los grupos de discusión realizados con las personas mayores, las profesoras y equipo directivo y los niños y niñas participantes.

La tercera y última parte consta de un capítulo dedicado a las conclusiones que hemos extraído, tanto del marco teórico como del empírico y a las limitaciones y las propuestas de investigación y educativas.

Deseamos anotar, con la idea de reconocimiento, la aportación fundamental de otras investigaciones en torno a los beneficios de las relaciones

INTRODUCCIÓN

Finalidad y estructura de la tesis

intergeneracionales (Gutiérrez, 2010; Pérez Muñoz, 2015; Moreno, 2015 y Belchi, 2018) de los que nos gustaría recoger el testigo, pero no tratamos con nuestro trabajo de asentar conclusiones definitivas sobre la educación intergeneracional y la potencialidad de esta en los centros educativos, sino más bien mostrar una realidad que se está manifestando cada vez más evidente y la necesidad de continuar en el aprendizaje y la investigación permanente para ir aumentando nuestro campo de conocimiento sobre las relaciones entre las diversas generaciones, en general, y entre mayores y pequeños en la escuela, en particular. Esperamos haberlo conseguido.

PARTE I. MARCO TEÓRICO



PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. GENERACIONES: PERSONAS MAYORES E INFANCIA

1.1. Aproximación al concepto de generación

Aunque el concepto de generación es utilizado ampliamente en distintas disciplinas, no por ello deja de ser un concepto de significado complejo y, de algún modo, confuso y vago, ya que, a modo de ejemplo, podría identificarse una generación como un grupo que en determinadas edades comparte unos valores o actitudes, o como personas o grupos de personas que viviendo en un mismo territorio geográfico y en una época particular muestran similares formas de pensar. Es evidente que la noción de generación es muy compleja y esta complejidad ha ido creciendo desde que Mannheim, padre conceptual de la noción (en sociología, que sepamos) escribiera su famoso artículo *El problema de las generaciones* (1993). Esto llega a manifestarse hasta en el mundo cotidiano: Un dicho árabe afirma, como dato de que no es fácil fijar el significado de nuestro término, que “un hombre se parece más a su época que a otro hombre”. Hablar de generaciones, tratando de fijar con precisión cuantitativa su definición, ha sido siempre un fracaso. Pero tales intentos nos han permitido pensar en este concepto tan evasivo.

A este respecto, merece la pena escuchar a Bauman cuando afirma que “igual que los conceptos de «nación» o «clase», el término «generación» es «performativo» (expresiones que crean una entidad por el hecho de nombrarlas): una convocatoria o un grito de guerra que se eleva a la condición de una comunidad imaginada o postulada de manera más precisa” (2007, p. 115).

Es interesante acudir a la Real Academia Española (RAE), para ver cómo interpretan los expertos en lenguaje y lexicografía la definición de generación:

conjunto de personas que tienen aproximadamente la misma edad;
conjunto de personas que, habiendo nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, adoptan una actitud en cierto modo común en el ámbito del pensamiento o de la creación. (RAE, s.f. Definición 4-5)

La definición que nos proporciona la RAE hace referencia, por un lado, a un grupo de personas que comparten, o están próximas, la misma edad y, por otro, a un grupo social. Asimismo, en sentido etimológico, la palabra generación viene del latín y significa acción o efecto de engendrar, aunque el concepto, como tal, comienza a vislumbrarse en el siglo XIX y parece atribuírsele al filósofo positivista Augusto Comte. Y es a partir de Comte cuando diversos autores se han venido ocupando del tema de las generaciones: Stuart Mill, Dilthey, Durkheim, Dromel, Ortega y Gasset, Marías, Mannheim y Donati, entre otros.

Desde la sociología, se considera a Mannheim, como hemos visto líneas más arriba, el introductor del enfoque moderno sobre lo que son las generaciones, pues aporta, con respecto a puntos de vista anteriores, las variables de la experiencia y grupo de pertenencia, alejándose así tanto de la visión biológica como de la idea romántica-histórica de las generaciones de autores como Comte o Dilthey. La idea de las generaciones de Mannheim se basa en el “supuesto sociológico de que las generaciones existen entre sí, y en cuanto que la sociedad coloca a los individuos en posiciones sociales precisas con base a la edad” (Donati, 1999, p. 4).

En el ámbito español hemos tenido a algún filósofo que ha pensado las generaciones. Por ejemplo, Ortega y Gasset precisa que “todos somos contemporáneos y vivimos en el mismo tiempo y atmósfera –en el mismo mundo–, pero contribuimos a formarlos de modo diferente. Sólo se coincide con los coetáneos. Los contemporáneos no son coetáneos” (...) (Ortega y Gasset, 1976, s. p.). Por tanto, la contribución principal de Ortega sobre la idea de generación es la superposición en el tiempo y no la sucesión. Es decir, “la coincidencia parcial de sus vidas” (Bauman, 2007, p. 111).

Estas interpretaciones ofrecen una perspectiva limitada, en cuanto que establecen que se pertenece a una generación por el hecho biológico que sitúa a las personas según una fecha de nacimiento o por su colocación social, pero “ya no es capaz de explicar la dinámica social y la complejidad de las relaciones entre las personas, grupos, colectivos y culturas” (Sáez, 2002b, p.105). Las ideas de generación anteriores quedan obsoletas, porque afirman que pertenecer a una generación hace sólo referencia a la edad biológica y la edad social (Donati, 1999), y no incluyen las relaciones que las personas establecen a lo largo del tiempo. Es precisamente Donati, véase la tabla 1, quien nos conduce a entender

e interpretar las generaciones desde un enfoque relacional, según el cual una generación es entendida como:

el conjunto de personas que comparten una relación, aquella que liga su colocación en la descendencia propia de la esfera familiar-parental (esto es: hijo, padre, abuelo, etc.) con la posición definida en la esfera societal con base en la "edad social". (Donati, 1999, p. 11)

Tabla 1

Definiciones del término Generación

TÉRMINO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL
Cohorte: generación en sentido demográfico	Conjunto de personas nacidas en un mismo año o en intervalo de años (pocos).
Grupo de edad: generación en sentido histórico	Una cohorte de N años vista como un grupo social.
Unidad generacional (según Manheim)	Un subgrupo de edad que produce y guía cambios sociales.
En sentido sociológico	Conjunto de personas que comparten una posición respecto a las relaciones de ascendencia o descendencia, mediadas por la sociedad.
En sentido relacional	Conjunto de personas que comparten una relación, aquella que liga su colocación en la descendencia propia de la esfera familiar-parental (esto es: hijo, padre, abuelo, etc.) con la posición definida en la esfera societal con base en la "edad social". Es decir, de acuerdo a los grupos de edad, jóvenes, adultos, etc.

Fuente: Adaptado de Donati (1999).

Por consiguiente, y desde la sociología relacional, las generaciones se concretan dentro de la familia y fuera de ella, y, a su vez, con las relaciones que se establecen entre familia y sociedad. Entendemos que "generación" no es un concepto inamovible, estático, en el que cabe situar a las personas bajo unos parámetros previamente establecidos, sino que se construye en la interrelación

con el otro y a lo largo del tiempo “van identificándose a medida que, como relaciones sociales que son, permiten ser comprendidas a través del tiempo” (Sáez, 2002b, p. 106). Por tanto, metidos de lleno en el siglo XXI, en una sociedad globalizada, es posible realizar una nueva lectura de las generaciones. Surge, entonces, la idea de *generación global*. Este concepto de generación global relega la noción tradicional de generación por una nueva perspectiva que se basa en un *cosmopolitanismo* metodológico (sic) (Beck y Beck-Gernsheim, 2008).

Si consideramos que todos pertenecemos a una misma comunidad, la humana, la idea de generación puede ser también una mirada universal de los elementos que tienen que ver con las generaciones, ya que “debe centrarse en las condiciones interrelacionadas e influencias de los desarrollos nacionales e internacionales, a nivel local y global” (Beck y Beck-Gernsheim, 2008, pp.10-11). Esto implica pensar que, en un mundo en constante transformación donde los flujos migratorios configuran nuevas sociedades y las culturas e identidades se mezclan, también se mezclan las distintas generaciones a través de sus interrelaciones, acciones e influjos:

Las interacciones sociales hoy son múltiples, más abiertas, menos codificadas en una sociedad plural, emergente a continuos estímulos, en continua movilidad geográfica e inserta en continuas transformaciones donde lo que la caracteriza es tanto el cambio como el grado de cambio: en este tipo de sociedad las relaciones entre generaciones son más horizontales, se llevan a cabo en diferentes ámbitos y espacios que propugnan un intercambio continuo de propósitos, actitudes y valores... (Sáez, 2002b, p. 102)

La vida es un devenir, es un tiempo continuo y, puesto que la esperanza y calidad de vida aumentan y la permanencia en cada etapa vital se prolonga cada vez más, también la posibilidad de convivencia y de relación entre personas de distintas edades es mayor. Por ello, en tiempos de *aldea global*, de cambios y evoluciones vertiginosas, no está claro dónde trazar las líneas divisorias entre unas y otras generaciones:

El concepto de generación permite caracterizar a los actores individuales o colectivos según su posicionamiento socio-temporal en una población, sociedad, estado, organización social o familia, y adscribirles facetas de identidad social. Estas tienen su plasmación en el hecho de que los actores adecuan su pensamiento, percepción, voluntad y actuación en función de perspectivas sociales, a su vez influidas por el año de nacimiento, la edad o duración de su pertenencia al grupo correspondiente, o bien por la interpretación de determinados sucesos históricos. (Lüscher et al., 2009, pp. 4-5)

Tampoco se debe situar a las personas en estancos definidos por adjetivos o sustantivos que obvian la importancia de las relaciones, el valor de los seres humanos como seres sociales y relacionales. Somos con el otro. Y, frente a una idea tradicional de las generaciones que las concibe como separadas unas de otras y olvida las interrelaciones entre ellas, proponemos una concepción más flexible y articulada, según la cual las diversas generaciones se entremezclan, comparten modos de vida, proyectos, inquietudes, necesidades, compromisos y expectativas. Dicho de otra manera, las generaciones no son compartimentos estancos, no constituyen una categoría rígida y definitiva ya que, como ya dijimos en su momento, viene asociada a flujos vitales difíciles de mensurar y codificar. En esta semántica nos movemos con los diversos significados que hemos ido asignando al concepto para poder operar con él. Nos interesa destacar la idea relacional más que la edad, aunque ésta pueda pesar, porque en los programas intergeneracionales lo que prima es, sobre todo, la relación entre mayores e infantiles.

1.2. Ser mayor en el siglo XXI

Cuando pensamos en una persona mayor, a priori, la primera imagen que imaginamos es la de una persona vieja, anciana, dependiente, falta de salud, una persona en la que el paso de la edad ha hecho mella; una imagen llena de connotaciones negativas generalizadas, estereotipadas y prejuiciosas. En el imaginario de la mayoría, cuando hablamos de una persona mayor predomina la idea de alguien que ya no produce, que no tiene proyectos, que no es dueño de

sus propias decisiones, para quien los achaques, la mala salud y la inactividad son los elementos centrales de su cotidianidad. O, por el contrario, podemos pensar en alguien lleno de vitalidad y actividad, con proyectos, que, a pesar de los años, continua con su vida tal y como lo había estado haciendo siempre.

Ser mayor en pleno siglo XXI "supone envejecer en una sociedad de cambios acelerados e inesperados" (Limón y Berzosa, 2006, p.351). Pero hay tantos tipos de persona mayor como de jóvenes, niños o adolescentes, y su descripción y categorización sería, seguramente, inacabable. Hoy se vive más y mejor, se permanece cada vez más tiempo en cada etapa de la vida, se alarga la infancia, la adolescencia, la juventud, con lo que se es mayor, también, durante más tiempo.

Algunos autores establecen distinciones entre los mismos mayores: "viejos/jóvenes", "viejos/viejos" y "personas más ancianas" (Bazo, 1992; Fernández, 2004). Pero ¿qué significa ser mayor? ¿Cuándo consideramos que se es mayor? ¿Hablamos de números (edad), de actitud?

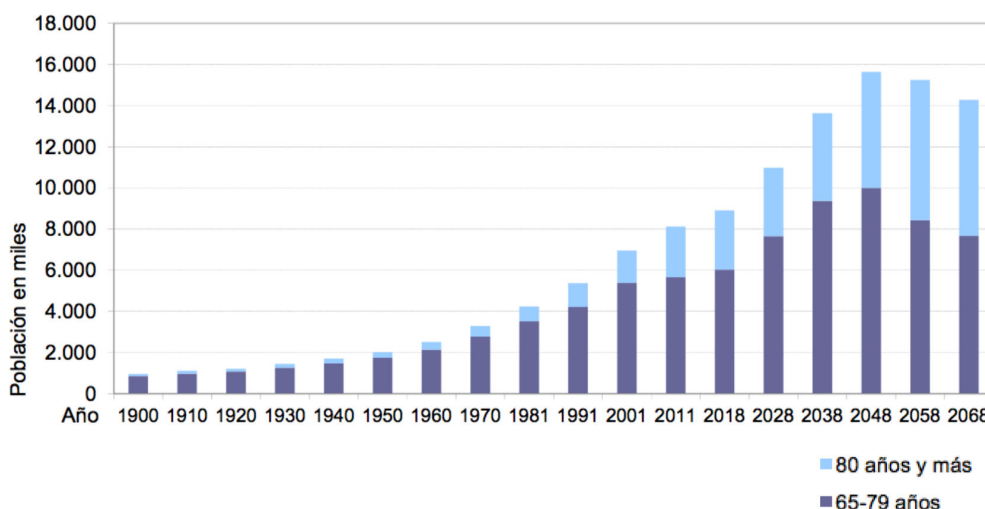
Para empezar, tengamos en cuenta algunos aspectos que caracterizan a las personas mayores hoy:

- Aumento cuantitativo de las personas de más de 65 años y, dentro de este sector, los mayores de 80 también son más.
- Alto porcentaje de mujeres mayores con respecto al de hombres.
- Mayor autonomía personal (fruto de la dispersión familiar, de los distintos modelos de familias y de mejor nivel económico de los mayores).
Lo que supone:
 - Envejecer más lento y con más salud.
 - Utilizar mucho tiempo en el ocio individual y colectivo.
 - Pasar estos años independientes de sus hijos (Limón y Berzosa, 2006).

En la figura 1, podemos observar la evolución de la población mayor que ha habido en España desde 1900 y la previsión hasta 2068. Se puede apreciar un incremento considerable de personas de edad avanzada y de las que superan los 80 años (Abellán et al., 2019).

Figura 1

Evolución de la población de 65 y más años. España, 1900-2068



Fuente: INE:1900-2011: Censos de Población y Vivienda. 2019: Estadística del Padrón continuo a 1-1-2019.

Por ello, cabe decir que “se está produciendo un envejecimiento del envejecimiento, esto es, un incremento dentro del grupo de personas ancianas, de los subgrupos de más edad” (Bazo, 1992, p. 80), algo insólito hace unas décadas. Así mismo, las personas de 65 años consideradas, hasta no hace mucho, mayores, se muestran cada vez más jóvenes debido a sus condiciones físicas, actitudes, etc. Por tanto, el concepto de persona mayor hoy nada tiene que ver con el concepto de persona mayor que se tenía antes, hace apenas unos pocos años.

1.2.1. Concepto de persona mayor

Según el contexto histórico y social se ha venido denominando a las personas mayores de distintos modos, tales como anciano, viejo, tercera edad, personas de edad, adultos mayores, etc. La Organización de Naciones Unidas (ONU, 1982), consideró persona mayor a aquella que sobrepasa los 60 años. Años después, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996) añadió cinco años más,

con lo que a los 65 años se considera el comienzo de la vejez. Desde el siglo XX hasta ahora, la población mayor de 65 años ha ido en aumento. A nivel mundial, este grupo de población crece más rápidamente que los grupos de personas más jóvenes, ya que para 2050, según la ONU:

una de cada seis personas en el mundo (16% de la población) tendrá más de 65 años, en comparación con una de cada 11 en 2019 (9%). Para 2050, una de cada cuatro personas que viven en Europa y América del Norte podría tener 65 años y más. En 2018, por primera vez en la historia, las personas de 65 años o más a nivel mundial superaron en número a los niños menores de cinco años. Se proyecta que el número de personas de 80 años o más se triplicará, de 143 millones en 2019 a 426 millones en 2050. (2019, pp.3-4)

La OMS ofrece datos similares y apunta que entre 2000 y 2050, “la proporción de los habitantes del planeta mayores de 60 años se duplicará, pasando del 11% al 22%. En números absolutos, este grupo de edad pasará de 605 millones a 2000 millones en el transcurso de medio siglo” (OMS, s. f., s. p.). En ese mismo transcurso de tiempo “la cantidad de personas de 80 años o más aumentará casi cuatro veces hasta alcanzar los 395 millones” (OMS, s.f., s. p.). En España observamos un crecimiento proporcional al resto de naciones. Según los datos estadísticos del Padrón Continuo (INE), a 1 de enero de 2019:

hay 9.057.193 personas mayores, un 19,3% sobre el total de la población (47.026.208) (Datos definitivos publicados el 27-12-2019); siguen aumentando, pues, tanto en número como en proporción. (...) Sigue creciendo en mayor medida la proporción de octogenarios; ya representan el 6,1% de toda la población, y seguirán ganando peso entre la población mayor en un proceso de envejecimiento de los ya viejos. Los centenarios empiezan a hacerse notar; existen 16.303 empadronados. Según la proyección del INE (2018-2068), en 2068 podría haber más de 14 millones de

personas mayores, 29,4% del total de una población que alcanzaría los 48.531.614 habitantes. (Pérez Díaz et al., 2020, p.5)

Este evidente cambio demográfico presenta nuevos retos, que habrán de resolverse, pero también nuevas oportunidades de convivencia y de relación que habrán de aprovecharse, ya que “nunca en la historia de la humanidad había sucedido que las personas pudieran vivir tantos años como en la actualidad” (Bazo, 2005, p.48).

Decíamos anteriormente que el concepto de persona mayor viene determinado según contextos históricos y socioculturales, aunque observamos que es la edad cronológica la que sigue prevaleciendo para su definición. La edad no es más que algo accidental, ya que se es mayor toda vez que una persona cumpla años antes que otra. Pero si nos ceñimos a la edad para concentrar a las personas en un determinado grupo y, por ello, atribuimos determinadas condiciones tales como incapacidad, imposibilidad, enfermedad, dependencia, pérdida, etc., no sólo daremos una visión estereotipada, negativa y sesgada de las personas mayores, sino que añadiremos a todo lo anterior prejuicios y discriminación por cuestión de edad, o lo que es lo mismo: abocamos al edadismo. Esta forma negativa, como decimos, y estereotipada de concebir y tratar la vejez no es sólo una cuestión ética, sino que puede provocar incidencias en todas las situaciones de la vida, así como determinar la toma de decisiones que tengan que ver con asuntos de índole política, económica, social y cultural. Además, si los propios mayores, asumen e interiorizan ese rol negativo, puede verse condicionada su vida, dando lugar a aislamiento social y más deterioro físico y cognitivo (OMS, 2015), ya que “los prejuicios por edad pueden afectar a la calidad de vida de los mayores y reforzar el estereotipo negativo incluso en los mismos mayores” (Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO), 2009, p.96).

Combatir y tratar de erradicar el edadismo no es un tema baladí. La edad, al igual que la etnia o el género, son categorías sociales que suponen una clasificación de las personas en la esfera pública y social (Lemus y Expósito, 2005). Pero es la discriminación por edad la que nos afecta a todas las personas, asunto que no sucede igual con el sexismo o el racismo, ya que es la única situación evolutiva que todas las personas vamos a experimentar (Freixas, 2004). Actuemos

contra el edadismo fue el lema elegido para 2016 por la OMS en el Día Internacional de las Personas Mayores (OMS, 2016), y también ha sido la primera cuestión señalada en la 14ª Conferencia Global sobre Envejecimiento organizada por la Federación Internacional sobre Envejecimiento (IFE) (IMSERSO, 2018). La Organización no gubernamental (ONG) "Helpage, los mayores cuentan", presentó en enero de 2020 un informe financiado por el IMSERSO en el que incide en los problemas por edadismo en España. El informe concluye señalando que los prejuicios y estereotipos asociados a la vejez y la (mala) percepción social de los mayores sólo conduce a la separación, a crear una brecha cada vez mayor, obviando el gran potencial que tienen estas personas y que, por tanto, afecta a la participación social plena, real y satisfactoria de este grupo de población (Helpage Internacional España, 2020).

No obstante, el concepto de persona mayor tiene que ver cada vez menos con la edad "para depender cada vez más de factores como la salud, el estado anímico, el nivel de autonomía o los vínculos sociales" (Fernández-Cid, 2018, p.23). Estos factores contribuyen, entre otros, a poner de manifiesto que las personas mayores no se pueden ni se deben considerar como un grupo homogéneo, ya que no se es mayor de la misma forma. Como cualquier otra persona de cualquier otro grupo social, "cada persona mayor tiene sus características, forma de vida, experiencia, etc." (Escarbajal de Haro, De Miguel, 2009, p. 21), así como "son también importantes las diferencias debidas a la pertenencia a los distintos subgrupos de edad y, sobre todo, por género (varón/mujer)" (Bazo, 1992, p.78).

Hemos de reconocer que, a pesar de la visión e imagen negativa y llena de clichés que se ha venido dando de este grupo de población, asistimos, en los últimos años, a un cambio conceptual sobre el mismo. Esto es debido, por un lado, a los avances científicos y de mejora de la salud, con el consiguiente aumento de la calidad y expectativa de vida, y, por otro, a las diversas investigaciones que han ido poniendo de manifiesto las capacidades y posibilidades de las personas mayores, así como la actitud más positiva y vital que ellas tienen en nuestros días.

1.2.2. La noción de vejez y envejecimiento

No es fácil encajar cronológicamente el comienzo de la vejez, aunque, como vimos al comienzo de este texto, la OMS sitúa el inicio de la vejez a la edad de 65 años. Esta edad coincide con el momento de la jubilación en el caso de los hombres. Ya no se trabaja, acaba la vida laboral y se deja de producir. En cuanto a la mujer, solía considerarse mayor con la llegada de la menopausia (Bauzá, 1999), otra forma de no producción. A lo largo de la historia, la vejez ha originado reacciones encontradas y ambiguas. Por una parte, podemos encontrar actitudes de respeto y consideración a la experiencia acumulada por los años y, por otra, actitudes de rechazo, ya que la vejez se asocia a involución, a decadencia, degradación, al declive físico e intelectual. Esto alude a las dos concepciones de la vejez con las que nos encontramos: “el modelo deficitario que conceptualizó la vejez en términos de déficit y de involución y el modelo de desarrollo, basado en la necesidad de redefinir la vejez como una etapa diferente de la vida, pero también llena de posibilidades” (Limón y Ortega, 2011, p. 228). Véase la tabla 2.

Tabla 2

Modelos de Vejez

Modelo Deficitario	Modelo de Desarrollo
Enfermedad/achagues	Una etapa más del ciclo vital
Vida sedentaria	Desarrollo biográfico e histórico
Improductividad/jubilación	Actividad
Etapa de ruptura, involución, sin contenido	Nueva etapa de libertad
Decadencia	Tiempo de humanización

Fuente: Adaptado de Limón y Ortega (2011).

Es innegable que a medida que aumenta la edad, y con ello la llegada de la vejez, aumenta también la posibilidad de “enfermar y desarrollar procesos crónicos e invalidantes a nivel físico, psíquico o ambos” (Albuerne, 2002, p.15). Es la idea de deterioro, de disminución, de dependencia, de necesidad de asistencia, la que sirve para justificar observaciones prejuiciosas acerca de la vejez:

- a. Que la vejez es sinónimo de patología. Así se pasa por alto el hecho del *envejecimiento normal* y de que las personas no envejecen todas igual —ignorando la *variabilidad interindividual*, raíz de la innegable heterogeneidad, de las personas mayores, una de las características que, contra el prejuicio uniformador, mejor las definen—;
- b. Que el declinar normal (y no digamos los deterioros que evidencian un envejecimiento patológico) acontecen en y afectan siempre y con igual intensidad a todos los ámbitos de la persona. Consecuentemente se desconoce o, peor aún, se oculta el hecho de la *variabilidad intraindividual*, en virtud de la cual los cambios producidos en una determinada conducta, habilidad o capacidad fisiológica o psicológica no son predictores necesarios de los cambios en otros ámbitos fisiológicos o psicosociales.
- c. Que todo es involución durante el proceso de envejecimiento y, por ende, difícilmente se puede encontrar valor en esta etapa del ciclo vital. Y como corolario casi inevitable de esta perspectiva oscura e inexacta se le caracteriza sólo por las pérdidas de todo tipo —físicas, psicológicas, sociales, económicas, etc.— , lo cual ciega la posibilidad para descubrir las potencialidades reales que de hecho y afortunadamente sustentan también el hecho de envejecer. (Albuerne, 2002, pp. 15-16)

Como vemos, los supuestos que justifican la visión estereotipada y prejuiciosa de la vejez encuentran, a su vez, una refutación firme de los mismos, puesto que en nuestros días hablar de vejez también es hablar de capacidad, posibilidad y potencialidad. Se abre paso una “nueva vejez” (Bazo, 1992), que no se corresponde con esa caricatura carencial y defectiva (Gil Calvo, 2003), anclada en los principios del modelo deficitario. No se trata sólo del aumento de la longevidad, de la esperanza de vida, “sino que, en razón de otros factores tales como las características del entorno, la nutrición y los cuidados médicos, este grupo

de personas muestra cada vez mayores capacidades físicas, psicológicas y sociales” (Díaz Casanova, 1989, p.86).

En efecto, la visión actual del envejecimiento apuesta por una vejez activa y productiva alejada del asistencialismo y la inactividad. Se impone, una nueva forma de afrontar esta etapa vital asumida por las personas mayores que “lejos de avergonzarse de su propia edad al haber asumido como propio el estigma peyorativo de la vejez, por el contrario, enarbolan la bandera del poder gris, manifestándose orgullosas de ser mayores y de reivindicar su condición de tales” (Gil Calvo, 2004, p.223).

Naturalmente que envejecer es un proceso biológico, pero también, tal como hemos venido refiriendo, el envejecimiento depende de otros factores, puesto que, y aunque este sea un factor importante, no se vive sólo en el plano físico. Entendemos que el envejecimiento es un proceso individual y diferente para cada individuo desde el mismo momento del nacimiento ya que “aunque se tenga la misma edad cronológica existen, en un mismo grupo de edad, experiencias sociales e históricas, así como estilos de vida y expectativas muy diferentes” (Díaz Casanova, 1989, p.86).

Siguiendo a Albuérne, podemos afirmar que:

- a.) Las personas envejecen cada vez en mejores condiciones físicas y psíquicas, generando una calidad de vida desconocida hasta ahora, promoviendo un envejecimiento activo.
- b.) La vejez es una etapa más del ciclo vital con sus peculiaridades, con posibilidades y valores que no pueden ser ignorados ni mucho menos despreciados.
- c.) Cada vez se torna más patente la imposibilidad de pensar en una construcción de la sociedad al margen de todas las mayores y sin su contribución, ya que son un recurso básico para el desarrollo de

cualquier sociedad por sus cualificaciones, experiencias y conocimientos.

d.) El claramente emergente colectivo de los mayores es cada vez más decididamente consciente de sus necesidades, posibilidades, derechos y deberes y, consiguientemente, demanda tanto que unas sean adecuadamente atendidas como que otros tengan cumplimiento y repercusión social reales y no meramente nominales cuando quede bien desde el discurso sociopolítico.

e.) Entre las demandas de la población mayor hay una que cada vez se dibuja con mayor nitidez: la del acceso a una educación y formación permanente, como medio para ejercer de forma más eficaz su específica función social, así como para promover un envejecimiento saludable. Cada vez resulta más claro tanto para los mayores como para las autoridades de los países que la posibilidad de aprender es un patrimonio que puede ejercitarse a lo largo de toda la vida y no se circunscribe sólo a las otras etapas del ciclo vital.

f.) Para no alargar más esta enumeración meramente ilustrativa y ejemplificadora, señalar que lo dicho tiene evidentes repercusiones concretas en el macrosistema de todo el entramado social, político, económico y cultural de los países, así como en el microsistema de la red de relaciones interpersonales. (2002, pp. 16-17)

Tanto en la ciencia como en la sociedad han existido algunas dimensiones importantes que se han utilizado para definir la vejez: la dimensión psicológica, la sociocultural, la económica, la demográfica y la familiar. Pero pensamos que la vejez es una etapa más en la vida de una persona que cada momento histórico y cada sociedad define de un modo u otro. Es, por tanto,

“además de una cuestión biológica y psicológica, una construcción social” (Bazo, 2005, p.51), es decir, un concepto cambiante; mientras que el envejecimiento es un proceso diferencial e individual que cada persona afrontará de un modo distinto en función de múltiples factores:

La educación, la prevención de la salud, las políticas en general que promuevan la igualdad entre géneros, las normativas laborales, el mantenimiento de un sistema de salud y de servicios sociales a la altura de lo que es esperable y exigible en las sociedades prósperas, todo ello es fundamental para lograr que la gran mayoría viva mejor, ahora que vive más. (Bazo, 2005, p.56)

Que la sociedad ha envejecido es un hecho irrefutable. En España, lo mismo que en Europa y en el resto de países desarrollados, el colectivo de personas mayores forma el grupo poblacional que más está creciendo en los últimos años y todo apunta a que lo seguirá haciendo en el futuro. Según la OMS, entre 2000 y 2050, el porcentaje de los habitantes del planeta mayores de 60 años casi se duplicará, pasando del 12% al 22%. (OMS, 2018). Los datos de la Oficina Europea de Estadística (Eurostat) nos confirman que a fecha de 1 de enero de 2019 la población de los 27 países de Europa (EU-27), era de 446,8 millones. Los jóvenes de hasta 14 años constituían el 15,2 % de la población de la EU-27, mientras que el 64,6% de la población lo forman las personas consideradas en edad laboral, esto es, desde los 15 a 64 años. Las personas mayores de 65 años o más, constituyen un porcentaje de un 20,3 %, lo que supone un aumento de 0,3 puntos porcentuales con respecto al año anterior y un aumento de 2,9 puntos porcentuales en comparación con diez años antes. Según estos datos, España se sitúa en noveno lugar en cuanto a mayor porcentaje de personas mayores (véase la figura 2).

Figura 2

Estructura de la Población por Grupos de Edad

Population age structure by major age groups, 2009 and 2019

(% of the total population)

	0–14 years old		15–64 years old		65 years old or over	
	2009	2019	2009	2019	2009	2019
EU-27 (*)	15.4	15.2	67.0	64.6	17.4	20.3
Belgium (*)	16.9	16.9	66.0	64.2	17.1	18.9
Bulgaria	13.1	14.4	68.9	64.3	18.0	21.3
Czechia	14.2	15.9	71.0	64.6	14.9	19.6
Denmark	18.3	16.5	65.9	63.9	15.9	19.6
Germany (*)	13.6	13.6	66.0	64.9	20.4	21.5
Estonia (*)	14.9	16.4	67.6	63.8	17.4	19.8
Ireland	20.6	20.5	68.5	65.4	10.9	14.1
Greece	14.6	14.3	66.6	63.6	18.8	22.0
Spain	14.8	14.8	68.6	65.8	16.6	19.4
France (*)	18.5	18.0	64.9	61.9	16.5	20.1
Croatia	15.4	14.4	66.7	65.0	17.9	20.6
Italy	14.1	13.2	65.6	64.1	20.3	22.8
Cyprus	17.7	16.1	69.9	67.8	12.5	16.1
Latvia	14.1	15.9	68.2	63.9	17.8	20.3
Lithuania	15.1	15.1	67.8	65.1	17.2	19.8
Luxembourg (*)	18.0	16.1	68.1	69.6	14.0	14.4
Hungary (*)	14.9	14.5	68.8	66.0	16.4	19.3
Malta	15.6	13.7	70.1	67.6	14.2	18.7
Netherlands	17.7	15.9	67.3	64.9	15.0	19.2
Austria	15.1	14.4	67.5	66.7	17.4	18.8
Poland (*)	15.3	15.4	71.1	67.0	13.5	17.7
Portugal	15.4	13.7	66.5	64.4	18.0	21.8
Romania	15.8	15.7	68.1	65.8	16.1	18.5
Slovenia (*)	14.0	15.1	69.7	65.2	16.4	19.8
Slovakia	15.6	15.7	72.1	68.2	12.2	16.0
Finland	16.7	16.0	66.5	62.2	16.7	21.8
Sweden	16.7	17.8	65.6	62.3	17.8	19.9
United Kingdom	17.7	17.9	66.2	63.7	16.1	18.4
Iceland	20.8	19.0	67.5	66.8	11.6	14.2
Liechtenstein	16.4	14.7	70.7	67.3	12.9	17.9
Norway	19.0	17.5	66.3	65.2	14.7	17.2
Switzerland (*)	15.3	15.0	68.1	66.5	16.6	18.5
Montenegro	19.6	18.0	67.4	67.0	12.9	15.2
North Macedonia	18.1	16.4	70.4	69.6	11.5	14.1
Albania	23.3	17.2	66.3	68.7	10.4	14.1
Serbia (*)	15.3	14.3	67.6	65.2	17.1	20.4
Turkey	26.3	23.4	66.9	67.8	6.8	8.8

(*) Break in time series in various years between 2009 and 2019
 Source: Eurostat (online data code: demo_pjanind)



Fuente: Eurostat (2019).

Otras tablas nos pueden proporcionar datos sobre los procesos de envejecimiento, pero nuestra intención, acorde con el espíritu de la tesis, es aproximativa y no queremos llenar las páginas de esta tesis con esquemas estadísticos que no son sustanciales para cubrir nuestra finalidad, que es presentar una fotografía de los mayores que, en los últimos años de la vida, desde hace algunas décadas y en los programas intergeneracionales, dedican generosamente voluntad y esfuerzo al cuidado de la infancia. Con todo, seguimos profundizando en dichos procesos en los próximos apartados.

1.2.3. ¿Qué es el Envejecimiento Activo?

La enorme heterogeneidad del grupo de población que forman las personas mayores, la forma de pensar y sentir de muchos de ellos, las contradicciones que surgen entre los estereotipos que aún permanecen en la sociedad y la imagen que los propios mayores tienen de sí mismos, así como el hecho de que los mayores, cada vez más, se implican activamente en mantener una buena salud y actividad física, relaciones emocionales y afectivas satisfactorias y en participar en la vida social de su entorno más próximo, ha configurado una forma nueva de entender el envejecimiento. Se trata del envejecimiento activo (EA), que es un modelo que enfatiza el término activo y favorece tanto a las personas mayores como al conjunto de la sociedad (Pinazo, et al., 2010).

En los años 50, la teoría de la actividad de Havighurst y Albrecht (1953), mantiene que cuanto mayor sea la actividad de las personas mayores, mayor será también su grado de satisfacción y felicidad en la vida. Es a partir de este momento cuando se comienza a gestar el nuevo paradigma de EA, siendo diversos hitos los que marcarán y repercutirán en el actual modo de entender el proceso del envejecimiento, como puede comprobarse en la tabla 3.

Tabla 3

Antecedentes a la Génesis del Concepto Envejecimiento Activo

AÑO	HITO HISTÓRICO
1953	Havighurst y Albrecht: Teoría de la Actividad.
1972	Informe Faure, Aprender a Ser.
1982	I Asamblea Mundial del Envejecimiento.
1991	Principios de la ONU a favor de las personas de edad.
1993	Año Europeo de la Solidaridad Intergeneracional.
1996	Informe Delors, La Educación encierra un tesoro. Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes.
1999	Año Internacional de las Personas Mayores
2000	Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea
2002	II Asamblea Mundial del Envejecimiento.
2007	Reunión en León de la II Asamblea Mundial del Envejecimiento.

Fuente: Pinazo et al., (2010).

Todo este camino recorrido no ha hecho otra cosa que enfatizar la relevancia de diferentes aspectos para significar y dar razón de ser del término "activo" asociado al del envejecimiento: "condiciones de salud (envejecimiento saludable), resultados e intencionalidad del mismo (envejecimiento productivo) o de los beneficios individuales y más íntimos de cada persona (envejecimiento satisfactorio)" (Pinazo, et al., 2010, p.5). Todos estos conceptos son subsumidos por la noción de EA, ya que este es definido por la OMS como "el proceso en el que se optimizan las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen" (2002, p.99); es decir, a lo largo de toda la vida, ya que el proceso de envejecimiento comienza desde el mismo momento en que se nace. En suma, procurar los recursos y oportunidades necesarias para que las personas envejecan dignamente, pero no sólo los más mayores, sino los niños, los jóvenes y adolescentes, los adultos mayores.

Así mismo, la definición que da la OMS establece los tres pilares fundamentales donde debe asentarse el EA: salud, participación y seguridad y, por tanto, esta nueva concepción del envejecimiento implica que las personas mayores tengan ingresos adecuados, atención sanitaria y educativa apropiada, oportunidad de participación social, etc., pero, además, hemos de tener en cuenta que las personas no envejecemos en solitario, sino que lo hacemos en nuestros entornos, conviviendo con otras generaciones tal y como escribe Kalache (2007):

el enfoque de la OMS sobre el envejecimiento activo también enfatiza que el envejecimiento tiene lugar en contextos donde hay otras personas -amigos, compañeros de trabajo, vecinos y parientes. Ésta es la razón por la que tanto la interdependencia como la solidaridad intergeneracional (un dar y recibir de doble sentido, individuos y entre las generaciones mayores y las más jóvenes) son dos principios importantes del envejecimiento activo. (p. 38)

Podemos decir brevemente que las implicaciones y características del EA son las siguientes:

- Determina un nuevo modelo de sociedad donde los mayores son los que dirigen y protagonizan sus vidas.
- Debe garantizar el derecho a la seguridad, la participación y la salud en todo el ciclo vital.
- Establece un enfoque comunitario, donde la participación de los mayores se realice en cualquier ámbito de la comunidad.
- Promueve la educación a lo largo de toda la vida.
- Insta a relegar ideas prejuiciosas sobre la vejez propiciando una visión positiva de las personas mayores.
- El envejecimiento nos afecta a todos y demanda un enfoque global e integral del mismo.
- Adopta un enfoque intergeneracional, asumiendo la importancia de las relaciones entre las distintas generaciones.

Definitivamente, el cambio demográfico por el envejecimiento se presenta como un gran desafío, pero a la vez como un gran logro desde el punto de vista sanitario y social de los últimos años. No hay vuelta atrás. Es una revolución irrefutable e imparable que va a demandar nuevos modos de organización, nuevas políticas públicas y privadas de los gobiernos, organizaciones e instituciones nacionales e internacionales, para hacer frente eficazmente al reto que supone un nuevo orden social como el que se está produciendo.

1.3. La infancia del siglo XXI: algunas reflexiones contextualizadoras

Decir "infancia" nos recuerda y nos lleva a la niñez, a lo infantil, entendido como lo pueril, lo inocente, lo ingenuo, algo pequeño, y también a pérdida, a un tiempo y una etapa pasada, que ya no volverá. Más allá de evocaciones, pensar (en) la infancia requiere pensar (en) las infancias porque, al igual que no podemos hablar de las personas mayores como grupo homogéneo, infancias también hay muchas. Aunque el concepto de infancia, al igual que el de persona mayor, se construye socialmente, persiste una idea de la infancia que "podríamos llamarla una tierra patria de la infancia, su centro, su casa, que está ocupada por la lógica

de las etapas de la vida: la infancia sería la primera etapa, los primeros años, la fase inicial, de la vida humana” (Kohan, 2007, p.9).

Hasta finales del siglo XVII el abandono de los niños y el infanticidio eran habituales e incluso, se podría decir, tolerados. En el siglo XVIII, fruto del desarrollo industrial y capitalista, se produce un cambio en el trato a los niños. Ya en el siglo XIX, se comienza a proteger a la infancia (familia, escuela, hospicios), hasta llegar al siglo XX donde se promueve una actitud responsable hacia los niños y sus necesidades, y comienzan a aparecer asociaciones de protección y los Derechos del niño (De Mause, 1982; Ariès, 1987, Benítez, 2012 y Rodríguez, 2000). La declaración de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), en noviembre de 1989, es adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y en ella se recogen los derechos de todos los niños (socioculturales, económicos, civiles y políticos), y la manera de atender los intereses y necesidades de la infancia; dicha declaración aporta una nueva forma de ver y tratar a los niños, ya que considera que estos no son simples objetos necesitados de protección, sino que son seres humanos sujetos de derechos.

1.3.1. Concepto de infancia

Como hemos anticipado, el concepto de infancia se elabora socialmente, puesto que se formula según una época determinada y es, por tanto, el resultado de un entramado de variables que intervienen en ella (género, cultura, familia, población, barrio, instituciones a las que pertenece, país al que pertenece, aspectos personales de cada niño...), así como las lecturas y discursos que se hagan de ella. Así lo afirma Ancheta (2008), cuando dice que:

la infancia es, ante todo, un consenso colectivo que puede entenderse como una representación social, más que como una realidad social objetiva y universal, en la medida que supone la imagen compartida que se tiene de ella bajo unos parámetros históricos, sociales y culturales concretos. Podemos afirmar que los cambios históricos en la concepción de la infancia han tenido que ver con diversos aspectos como los modos de organización socioeconómica de las sociedades, las formas o

pautas de crianza, los intereses sociopolíticos, el desarrollo de las teorías pedagógicas, así como con el reconocimiento de los derechos de la infancia y con el desarrollo de políticas sociales al respecto. (p.2)

Así pues, en este proceso cambiante de construcción histórica y social de la infancia, “que lleva desde el infanticidio tolerado hasta la firma de la primera Declaración de los Derechos del Niño en 1959” (Rodríguez, 2000, p.102), sólo recientemente ha sido considerada como categoría social en sí misma, provocando así una nueva mirada hacia ella. Si nos fijamos en la infancia desde una perspectiva pedagógica y educativa, las concepciones de ésta durante los dos últimos siglos, en opinión de Escolano (1980) (como se cita en Alzate, 2002), se circunscriben en tres corrientes:

a.) La revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico introduce en la historia de la educación los mitos del libertarismo y de la permisividad postulando el aislamiento del niño de los contactos precoces con la vida social.

b.) Los movimientos en favor de la escolarización total de la infancia se vinculan a la organización de los grandes sistemas nacionales de educación y crean las estructuras efectivas para la reclusión institucional de los niños.

c.) El desarrollo positivo de las ciencias humanas, principalmente de la psicología y pedagogía, iniciado a finales del siglo pasado y continuado ininterrumpidamente a lo largo del siglo XX, así como los desarrollos de la medicina infantil, proporcionarán las bases necesarias para la dirección científica de la conducta infantil y, consiguientemente, para la organización metódica de la escuela. (p.2)

Convenimos en que la infancia es una construcción sociocultural, dependiente del entorno y el momento en el que se encuentra, por eso es difícil

establecer una definición universal de lo que significa, como también lo es situarla en un límite cronológico, puesto que “los intentos de definir el fenómeno chocan con la necesidad de acotar el mismo en términos cronológicos” (Rodríguez, 2000, p. 113). Cada país, cada cultura, cada momento histórico admitirá una lectura y un discurso diferente en cuanto al fenómeno. No obstante, la CDN establece en su primer artículo que “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) p.10), aunque en la actualidad, las sociedades occidentales modernas suelen situar, al menos el final de la infancia, entre los 14 y 16 años, coincidiendo con el fin de la etapa escolar obligatoria.

La edad no deja de ser una categoría social que, por sí sola, no nos dice nada en cuanto a la madurez, deseos, experiencias, expectativas de cada niño. La edad es un factor de homogeneización y, de la misma manera que hablamos de combatir el edadismo en relación con las personas mayores, también defendemos la misma postura en cuanto a los niños, puesto que afecta a ambos grupos, ya que “todas las constituciones democráticas prohíben taxativamente hacer discriminaciones por razón de edad. Pero por inconstitucional que sea, <<haberla, hayla>> (Gil Calvo, 2007, p.142).

Sostiene Gaitán que “una infancia siempre existe, aunque sus miembros se renueven” (2006, p.22), por ello, y a juicio de Rodríguez (2000), existen ciertas características comunes de la infancia, que podríamos resumir así:

- a.) Por su *dependencia*, ya que tanto social como físicamente su subsistencia depende de un grupo primario, generalmente la familia.
- b.) Por su *duración*, ya que, aunque varía, es un tiempo limitado que va desde la dependencia hasta la autonomía de la persona y que coincidiría con la etapa escolar obligatoria.
- c.) La *identificación*, es decir, la diferencia social (entre niños y adolescentes) que hacen los distintos agentes sociales de ella.

Si bien es cierto que la infancia se viene abordando desde distintas disciplinas: la biología, la medicina, la psicología, la educación, el derecho, la sociología, etc., es desde este último campo de conocimiento desde donde se

han producido de un modo sistemático más conocimientos en torno a ella. La sociología de la infancia plantea tres enfoques principales que estudian el fenómeno: el enfoque estructural, el enfoque constructivista y el enfoque relacional. Desde la perspectiva estructural, se entiende la infancia como una estructura social permanente en todas las sociedades, aunque sus miembros varíen. Esto permite estudiar las leyes y políticas públicas que afectan al colectivo infantil. Por otro lado, el enfoque constructivista presenta la infancia como una construcción social inserta en un contexto social y cultural determinado. Y, por último, el enfoque relacional considera a los niños agentes y actores sociales dentro, por supuesto, de los parámetros donde se desarrolla su acción. Esto implica que la infancia es un proceso relacional que se pone de manifiesto a través de las múltiples interacciones con los adultos y el resto de generaciones que coexisten, en especial las que suceden en la familia, la escuela o el barrio (Mayall, 2002; Gaitán, 2006 y Pavez, 2012).

Es el enfoque relacional especialmente significativo, puesto que adopta una perspectiva generacional, ya que “estudia lo que es común a las niñas y los niños en sus relaciones generacionales con las personas adultas” (Pavez, 2012, p.98). Los niños y niñas, en su interacción, interrelación y experiencias con los adultos, construyen su historia y participan como miembros activos en la sociedad a la que pertenecen, comparten el mismo mundo complejo y los unos no pueden ser sin los otros. Estas dos categorías generacionales “no puede existir sin la otra, y lo que cada una de ella es, depende de su relación con la otra, por lo cual el cambio de una está ligado necesariamente al cambio de la otra” (Gaitán, 2006, p. 23). Sobre esta cuestión seguimos insistiendo en el siguiente apartado.

1.4. Relaciones entre generaciones

La realidad actual es compleja. Vivimos inmersos en la cultura de la inmediatez, donde los cambios son rápidos y acelerados. La vorágine de la globalización, los procesos migratorios y la llegada de las nuevas tecnologías han transformado la sociedad y, en consecuencia, se ha producido un gran cambio social. Cambio social que viene marcado, además, por diversos factores como son la incorporación de la mujer al mercado laboral, la aparición de nuevos modelos de familia, la transformación de valores sociales que se han encaminado hacia la responsabilidad medioambiental, prácticas y hábitos saludables y el aumento de esperanza y calidad de vida. Sin perder de vista todos los avances

que esta transformación social supone, no es menos cierto que, cada vez más, coexistimos con personas de razas, de culturas, de edades diferentes. Esto último puede provocar que las relaciones entre distintas generaciones se vean afectadas, ya que “no basta con estar juntos; lo importante es hacer y hacerse juntos, y que ese hacer vaya más allá de la mera interacción y pase a la relación” (Newman y Sánchez, 2007, p. 42). El ser humano tiene la necesidad innata de establecer relaciones e interactuar con otros (Rizo, 2006), puesto que la sociabilidad, tal y como dice Quintero:

es el principio mediante el cual los hombres crean vínculos entre sí, es decir, tramas complejas de significados que definen al mundo y a sí mismos. La idea de la existencia de un hombre asocial es imposible, pues, el simple concepto de hombre es indivisible al de sociedad. (2005, s. p.)

Frente al hecho de que una interacción puede ser un acto puntual e incluso casual, la relación es “una serie de interacciones entre las mismas personas” (Bidart et al., 2011, p. 23), o como afirma Donati “la referencia de un sujeto a otro mediada por la sociedad (o por la cultura, estilos de vida, intereses e identidades) a la que pertenecen los sujetos implicados en la relación” (2006, p. 71).

Unas generaciones no pueden ser sin las otras. Coexisten y comparten un mismo tiempo; se hacen, se construyen a través de vínculos, de lazos de unión, de lo que sucede entre las personas que están en relación, ya que “el sentido de todo lo que acaece, por eso mismo, se encuentra en la relación” (Sáez, 2009, p. 6). Las relaciones entre generaciones han existido siempre y, aunque en España la familia sigue siendo un pilar esencial para ello, la cultura imperante, el valor de lo joven, el individualismo, la *sociedad del riesgo* (Beck, 2006; Beck y Beck-Gernsheim, 2008), la *modernidad líquida*, (Bauman, 2000), provocan un distanciamiento entre ellas. Estamos inmersos en la modernidad líquida (Bauman, 2000), idea que sostiene que vivimos en un tiempo volátil, frágil, sin certezas, sin responsabilidad hacia el otro. Del mismo modo (Beck, 2006) abunda en esa línea y afirma que la sociedad actual está sometida a fuertes riesgos y a procesos de individualización. En palabras de Gutiérrez y Hernández:

La ausencia de contacto entre generaciones parece ser una realidad que caracteriza a las sociedades actuales, en un momento en el que el envejecimiento de la población nos obliga, hoy más que nunca, a inventar nuevas formas de solidaridad y cooperación entre generaciones. (2013a, p. 136)

En apariencia, "las necesidades, a veces contrapuestas, que pueden detectarse entre generaciones pueden originar conflictos tanto a nivel individual como social" (Albuerne y Juanco, 2002, p. 78), pero también es posible que diferentes generaciones tengan problemas semejantes, necesidades, inquietudes y preocupaciones como "baja autoestima, aislamiento, falta de sistemas de apoyo adecuados, estereotipos negativos y desconexión con la familia y con la sociedad, por ejemplo" (Sánchez et al., 2010, p. 23). Por consiguiente, tanto los mayores como los más jóvenes pueden compartir deseos, intereses, experiencias y realizar proyectos comunes que resulten beneficiosos para todos.

Ante esta situación, la comunidad internacional ha ido tomando conciencia de que el envejecimiento de la población supone uno de los cambios sociales más importantes y trascendentes del siglo XXI. Diferentes organizaciones internacionales y nacionales han manifestado su preocupación e interés y han propiciado el aumento de iniciativas para promover e impulsar las relaciones intergeneracionales. Así, en 1982 la Asamblea General de Naciones Unidas, convocó la primera Asamblea Mundial sobre el envejecimiento. En ella se elaboró un informe que se conoció como el Plan de Acción Internacional de Viena sobre el Envejecimiento. El Plan de Acción Internacional de Viena sobre el envejecimiento, conocido como "Plan de Viena" por ser allí donde se celebró y también como "Plan Internacional" debido a su relevancia, supuso a través de sus 62 puntos la herramienta para que las políticas de los gobiernos nacionales e internacionales se encaminaran a la mejora de la calidad de vida de las personas mayores (ONU, 1982).

En 1991 la Asamblea General adopta los Principios de las Naciones Unidas en favor de las Personas de Edad, enumerando 18 derechos de las personas mayores referidos a cuidados, autorrealización, dignidad, independencia y

participación (ONU, 1991). El año 1999 es proclamado como el Año Internacional de las Personas de Edad con el lema “Hacia una sociedad para todas las edades”. Continuaron las medidas y acciones sobre el envejecimiento (ONU, 1999) y en 2002 se convoca en Madrid la Segunda Asamblea sobre el Envejecimiento, donde se aprueba una Declaración Política y el Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento de Madrid. Dicho Plan respalda la necesidad de diseñar una política internacional para afrontar el envejecimiento y que se reconozca y aproveche el gran potencial de las personas mayores, así como la necesidad de promover la solidaridad intergeneracional (ONU, 2002).

La Comisión Económica para Europa (CEPE) organizó en Berlín, los días 11-13 de septiembre de 2002, la Conferencia Ministerial sobre el Envejecimiento posterior a la Asamblea de Madrid, planteada como una actividad de seguimiento de los resultados de dicha Asamblea, en la que se acuerda la promoción de la solidaridad intergeneracional y desarrollar y aumentar la participación de las personas mayores en la sociedad como recurso valioso, cuya contribución es esencial para la consecución de una sociedad para todos (IMSERSO, 2002).

El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España elabora el Plan de Acción para las Personas Mayores 2003-2007 (IMSERSO, 2003) y se trabaja por las relaciones intergeneracionales en las diferentes comunidades autónomas españolas mediante planes y programas dirigidos a las personas mayores.

El “Libro Verde. Frente a los cambios demográficos, una nueva solidaridad entre generaciones”, se publica en el año 2005 por la Comisión Europea (CE). En él se reflexiona sobre los nuevos retos a los que nos enfrentamos con el cambio demográfico y dedica el punto 2 a “una nueva solidaridad entre generaciones” (CE, 2005).

Destacamos la realización en España en los años 2006 y 2007 del proyecto de investigación *Intergen. Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeneracionales en España. Modelos y buenas prácticas*, donde se concluyó que en los programas intergeneracionales se producía una reversibilidad de los roles de enseñante y aprendiz, y se aumentaba el grado de conciencia generacional pedagógica. Este proyecto es recogido en el Libro Blanco de Envejecimiento Activo, documento de gran importancia en el ámbito, el cual enmarca la política social sobre personas mayores en España en su bloque tercero sobre

los retos más importantes para el envejecimiento activo; en su capítulo 15 sobre relaciones intergeneracionales, remarca la importancia relacional entre mayores y jóvenes de ofrecer y recibir toda una serie de beneficios mutuos, a través, por ejemplo, de la puesta en práctica de diversos programas intergeneracionales como vía de acercamiento ante los procesos solidarios, destacando que el desarrollo de PI y la importancia relacional entre mayores y jóvenes puede suponer toda una serie de beneficios para ambas generaciones (IMSERSO, 2011).

Cada 29 de abril se celebra el Día Europeo de la Solidaridad y Cooperación entre Generaciones, instaurado en el año 2009 durante la presidencia eslovena de la Unión Europea (UE) en la Conferencia celebrada en Brno (Eslovenia), con la finalidad de sensibilizar y dar impulso a las relaciones intergeneracionales como elemento clave para el envejecimiento activo (65 y Más, 2019). También en 2007 El Tratado de Lisboa, en su artículo 1 bis, “dispone que la Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos (...).” Y en su artículo 2 expone que “la Unión combatirá la exclusión social y la discriminación y fomentará la justicia y la protección sociales, la igualdad entre mujeres y hombres, la solidaridad entre las generaciones (...).” (ONU, 2009, s. p.).

La Carta de los Derechos Fundamentales de la UE, en su título III sobre igualdad, enuncia en el artículo 21 la no discriminación por edad y en el artículo 25 de los derechos de las personas mayores “reconoce y respeta el derecho de las personas mayores a llevar una vida digna e independiente y a participar en la vida social y cultural” (UE, 2012, p. 400) y se proclama 2012 como Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional, reflexionando sobre el hecho de que el envejecimiento activo puede ser una oportunidad de “permanecer en el mercado laboral y compartir su experiencia, seguir ejerciendo un papel activo en la sociedad, vivir una vida lo más saludable y satisfactoria posible y mantener la solidaridad intergeneracional” (IMSERSO, 2012, s. p.).

Hemos de citar la “Estrategia Europa 2020” puesta en marcha en 2010 para superar la crisis que aún sigue afectando a muchos países europeos. Con esta estrategia se pretende construir una economía y un crecimiento más inteligente, sostenible e integrador, que permita a los estados de la UE tener altos niveles de empleo, de productividad y de cohesión social; se apuesta por una inversión social que haga frente al envejecimiento de la población, la salud y la

desigualdad (UE, 2014). En el marco de dicha estrategia, es importante mencionar el programa “Horizonte 2020” que en el apartado “retos de la sociedad” la UE identifica como uno de los retos prioritarios el de “salud, cambio demográfico y bienestar” para que la investigación e innovación aporten beneficios a la población (UE, 2014). No queremos olvidar que la OMS lidera y coordina el Decenio del Envejecimiento Saludable (2020-2030) para el fomento del envejecimiento saludable en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en colaboración con los Estados Miembros y los distintos socios nacionales e internacionales.

Por último, es preciso señalar el Plan Intergeneracional de Extremadura (España), (PIEX) 2020/2025, que viene avalado por todas las organizaciones anteriormente citadas. El PIEX es:

un instrumento de gestión, de carácter programático, que carece de rango normativo, cuyos objetivos estratégicos son:

- a. Impulsar y consolidar estrategias para el desarrollo intergeneracional en Extremadura.
- b. Promover la disponibilidad de herramientas que faciliten la ejecución de programas intergeneracionales.
- c. Detectar necesidades en materia de intergeneracionalidad.
- d. Potenciar la formación y la investigación en el ámbito de la intergeneracionalidad. (PIEX, 2020, p.15)

Como vemos, tras esta muestra de afirmaciones y apoyos internacionales y nacionales, son numerosas las actuaciones que se han venido realizando que giran en torno a las relaciones entre generaciones. Trabajo que continúa Naciones Unidas promoviendo y desarrollando políticas sobre el envejecimiento y la participación de los mayores, en favor de una sociedad para todas las edades y la solidaridad intergeneracional, el envejecimiento activo y el impulso de programas intergeneracionales.

El amparo institucional, el desarrollo cada vez más amplio de políticas y acciones para que las personas mayores no queden marginadas de la sociedad, no es sólo por el aumento de la esperanza de vida, es también la consecuencia lógica de la importancia y trascendencia que tienen las relaciones entre generaciones, puede ser que hoy más que nunca. Porque la relación entre generaciones es, sobre todo, la construcción del nosotros frente al individualismo de nuestro tiempo, un nosotros que puede ser un puente sólido frente a esa liquidez pesimista, puesto que:

La idea de inter-generación, relación entre generaciones, responde a la verdadera condición, a la auténtica ontología de la naturaleza humana. En el recorrido de la especie estos eslabones han ido perdiendo capacidad de soldadura y cohesión, pero son indispensables para la supervivencia de la sociedad y una condición real para lograr la verdadera solidaridad intergeneracional. (Sáez, 2009, p.6)

Desde Aristóteles tenemos claro que el hombre es un ser social. Nos constituimos como seres sociales en la convivencia en sociedad. Nos complementamos con los demás, nos hacemos con y en la comunidad, "la posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes" (Savater, 1997, p. 25). Vivir en sociedad, en comunidad, supone la acogida del otro, en otras palabras, que cada quien debe "sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que es y en todo lo que es" (Ortega, 2004, p. 12). La relación entre generaciones "abraza los tres tiempos en los que los seres humanos somos: ayer, hoy y mañana" (Sánchez, 2009, p. 10), y sólo desde la vida en relación con los demás, de la unión con el otro, de la verdadera convivencia, se pueden satisfacer nuestras necesidades y deseos (Sáez, 2009).

1.4.1. Relaciones intergeneracionales en (tiempos de) crisis

Apenas iniciado el año 2020, un virus, el Covid-19, nos obligó a frenar nuestras vidas de manera dura y dolorosa. El mundo había saludado un par de meses antes el nuevo año, y este se nos prometía, al menos, igual que el anterior: globalización, individualismo, consumismo, sociedad en red. Era inimaginable otra realidad. Sin esperarlo, irrumpió en nuestras vidas el nuevo coronavirus y

comenzamos a escuchar palabras que no estaban en nuestro lenguaje habitual: pandemia, confinamiento, distancia social, distancia física... Y fruto de todo eso, de esa obligada distancia, se hicieron visibles de una forma cruel e inhumana las personas mayores, nuestros mayores.

A pesar de todas las iniciativas internacionales para que las personas mayores no queden al margen de la sociedad, una vez más, y en medio de una crisis sanitaria global y gravísima, han padecido el estigma de la edad y han sido víctimas de las lógicas neoliberales y mercantiles que desvinculan a los mayores del resto social (Muñoz Alarcón, Sáez y Campillo, 2020). No es justo ni moral, "pensar que los jóvenes dan y que los ancianos sólo (o fundamentalmente) reciben. Nada de eso. Todos dan y reciben, es sólo que lo que los ancianos dan no es socialmente valorado por no ser productivo" (D'Ors 2020, s. p.). Se ha producido en algunos "una especie de gerontofobia" (Cortina, 2020, s. p.), al no considerar a los más mayores como seres valiosos y dignos a los que hay que proteger, cuidar y valorar como a cualquier otra persona.

Con esta situación, la ONU instó a los gobiernos a que salvaguardasen los derechos humanos de todos durante la pandemia del Covid-19, en especial a los mayores como grupo de personas vulnerables, en las "Recomendaciones generales para la atención a personas mayores desde una perspectiva de derechos humanos" (Huenchuan, 2020), recogidas en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). No sólo la enfermedad y la propia vejez hacen de los mayores un grupo más vulnerable, sino que la soledad y el aislamiento social influyen en la salud y la ponen en riesgo (Huenchuan, 2020). Avisa la OMS (2020) que, a pesar de que las personas de todo el mundo viven más tiempo y con grandes mejoras en su estado de salud, la pandemia puede provocar un retroceso en los avances conseguidos, e insiste en que los mayores deben estar protegidos en todos los aspectos, consejo que "cubre el tema de recibir visitantes, planificar suministros de medicamentos y alimentos, salir de forma segura en público y mantenerse conectado con otros a través de llamadas telefónicas u otros medios" (Huenchuan, 2020, p. 9).

De manera muy importante también, los más pequeños han sido protagonistas de esta situación teniendo que mantenerse alejados de sus amigos y familiares, sobre todo de los más mayores, de sus abuelos. Unos y otros se quedaron sin los encuentros, los juegos, los besos, los abrazos y las caricias. Si hay

una relación entre generaciones que sea especialmente particular y entrañable, es la que une a los más pequeños con las personas de más edad, máxime cuando los abuelos están realizando tareas de crianza y cuidado de los nietos debido a las nuevas formas familiares que han sucedido en el siglo XX. Los abuelos han asumido, además, y en muchas ocasiones, funciones tan decisivas y esenciales con sus nietos como:

educarles, ser agentes de socialización, ser transmisores de valores y de la historia y tradiciones familiares, mediar entre estos y sus padres, jugar con ellos, ejercer de modelo, ser confidentes y, algo fundamental que en el momento actual adquiere mucha relevancia: intervenir en tiempos de crisis ofreciendo apoyo psicológico, económico y social. (Balaguer, 2020, s. p.)

En esta crisis, las nuevas tecnologías han permitido el acercamiento, las reuniones, al menos virtualmente, entre unos y otros, ayudando a disminuir el impacto del cambio en la vida habitual hasta este momento, tanto en las relaciones interpersonales como en la enseñanza. Aunque no todos, y nos referimos a pequeños y mayores, reúnen las condiciones para poder comunicarse de este modo. La misma Adela Cortina reconocía en una entrevista reciente su desconocimiento acerca de diferentes plataformas para conectarse (Cortina, 2020).

En el caso de los mayores, la Encuesta sobre Equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los hogares (INE, 2019) informa de que con el aumento de la edad disminuye el uso de internet, siendo el grupo de edad de 65 a 74 años quienes utilizan menos la red. De este estudio se desprende que “las personas mayores de 65 años muestran mayores dificultades y reticencias que los más jóvenes a la hora de acercarse y utilizar las TIC, pero en la comparativa entre equipamientos tecnológicos, el teléfono móvil es ampliamente más usado que el ordenador” (Muñoz Alarcón, Sáez y Campillo, 2020, p. 39). En los menores, la enseñanza telemática ha evidenciado la brecha digital en España, porque no todos los hogares reúnen el espacio adecuado y el acceso a la tecnología que hace falta, ni todas las familias tienen el conocimiento necesario para ayudar con el uso de las tecnologías en el estudio en casa (Zuzaga y Errasti, 2020).

No seremos nosotros, desde aquí, quienes neguemos las posibilidades de la didáctica virtual, pues como Camus dice al final de su obra *La peste* “esto es lo que se aprende en medio de las plagas, hay más cosas en los hombres a admirar que despreciar” (1999, p. 254). Sin embargo, estamos de acuerdo con las palabras del profesor Nuccio Ordine cuando afirma que:

Transformar la educación de emergencia en la normalidad es muy peligroso. La verdadera enseñanza no es virtual, sino en el aula, con el profesor mirando a los ojos del estudiante, solo la mediación física, la palabra del maestro en clase, puede cambiar la vida de los estudiantes. No es solo comunicar un contenido sino la experiencia humana que se comparte en clase. (2020, s. p.)

La distancia física, que todos sufrimos y a la que todos nos vimos obligados por razones de salud, ha resaltado no sólo la idea de comunidad y de la vulnerabilidad de todos, sin excepción alguna, sino que ha puesto de relieve la necesaria responsabilidad con el otro, la necesidad del otro, la importancia de las relaciones con los demás, dentro y fuera de aula. Necesitamos de apoyo, de relación y de comunicación con los demás, sean de la edad que sean. Por eso, nos reafirmamos en la idea de que puede ser que hoy, más que nunca, sean imprescindibles los vínculos entre las distintas generaciones; al final nos necesitamos todos porque nos constituimos por los vínculos, “somos en vínculo y en relación” (Cortina, 2020, s. p.).

La distancia física no implica ni es sinónimo de distancia social. Mantener la relación, el vínculo, el contacto social, del modo que sea, utilizando las nuevas tecnologías, es primordial para que no se produzcan sentimientos de soledad, de desamparo, casi de destierro social. Pero necesitamos el contacto personal, la cercanía, necesitamos las relaciones reales, porque nada puede sustituir un abrazo o un beso. Y si nos referimos al aula, necesitamos del diálogo, de los encuentros o desencuentros, de los ritos y la complicidad entre el que enseña y el que va a aprender:

sin los rituales que regulan los encuentros entre profesores y alumnos en las aulas, no puede haber ni transmisión de saber, ni formación auténtica. Ninguna plataforma digital, tengo que subrayarlo, ninguna plataforma digital, puede cambiar la vida de un estudiante. (Ordine, 2020, 5')

1.4.2. Relación educativa

Desde la educación tradicional hasta los modelos de aprendizaje virtual, el desarrollo de la relación educativa se ha entendido teniendo en cuenta el modelo educativo predominante de cada momento histórico, modificándose y traducándose en prácticas diferentes. Desde el trabajo de Sánchez et al., (2011), podemos resumir los modelos educativos de la siguiente manera:

- 1.) Modelos de educación tradicional: relación vertical desde el maestro al alumno, donde el primero ejercía su poder y autoridad y el segundo repetía el modelo.
- 2.) Modelos de renovación pedagógica: maestro facilitador de alumno. El alumno puede desarrollarse de un modo activo y creativo. Es la idea de educación integral, donde las emociones y la afectividad comienzan a tenerse en cuenta.
- 3.) Modelos de aprendizaje por competencias: mayor autonomía del alumnado; adquisición de conocimientos y destrezas para el ejercicio de una acción en un determinado contexto.
- 4.) Modelos de aprendizaje virtual: relaciones mediadas a través de las TIC.

Toda esta renovación pedagógica y de relación en el aula, se ha llevado a cabo desde las escuelas infantiles hasta la educación superior, como afirma el profesor Escudero cuando dice que:

En las últimas tres décadas, la innovación educativa —renovación pedagógica, elaboración y desarrollo de programas, proyectos y experiencias organizativas y pedagógicas por parte de los centros escolares— ha sido

múltiple y se ha extendido, seguramente con matices diferenciales, por nuestro sistema pedagógico desde la educación infantil hasta la enseñanza universitaria. (2014, p. 102)

A pesar de toda esta evolución y renovación educativa, no podemos saber de antemano cómo se produce el aprendizaje (Deleuze, 1968), en qué momento pasamos de la ignorancia al conocimiento, que azares ocurren, en qué espacios, cuáles son los lugares, cuándo y con quién sucede esa relación que provoca que se aprenda. Pero podemos decir, siguiendo a Bárcena, que:

cuando se busca ayudar a la emancipación intelectual de otro, es a usar la propia inteligencia, no a someterla; la enseñanza está destinada a que el otro sepa utilizarse a sí mismo lo mejor posible, y no solamente a utilizar lo que le han enseñado. La función del profesor, entonces, no es sino plantear al alumno un desafío del que, en realidad, no podrá salir más que por sí mismo. (2012, p. 50)

Para Rancière, en *El Maestro Ignorante*, lo determinante no está en el saber del que enseña, en esa relación vertical a la que nos hemos referido, sino que lo realmente importante es el modo en el que el profesor se acerca al alumnado: la manera en la que el enseñante se presenta ante los que van a aprender, la relación que se establece para que el alumno no sea un mero recipiente en el que verter sus conocimientos, de tal forma que la práctica educativa sea una experiencia transformadora: “es esta tercera cosa de la que ninguno es propietario, ante la cual ninguno de los dos posee el sentido, la que se tiende entre ellos” (Rancière, 2010, p. 21). Es la relación la base primordial para aprender, puesto que “si no se ha sido capaz de crear una atmósfera en la que se genere el deseo de aprender difícilmente podrá engancharse al chico o la chica al placer del aprendizaje” (Campillo y Muñoz Alarcón, 2018, p. 19). Pero enseñar y aprender no son acciones impositivas, se deben al deseo de enseñar y al deseo de aprender, a la feliz conjunción del encuentro entre enseñante y aprendiz, pues bien dice Santos Guerra que:

el verbo aprender, como el verbo amar, no se pueden conjugar en imperativo. Solo aprende el que quiere. Por eso es tan compleja la tarea docente: porque no se trata solo en ella de transmitir con rigor el conocimiento, sino de despertar el deseo de saber. La profesión docente gana autoridad por el amor a lo que se enseña y el amor a quienes se enseña. (2015, p. 127)

Así pues, si la relación no es sólo el resultado de una simple interacción, la relación educativa también requiere de determinados elementos para que resulte algo positivo, valioso y verdaderamente educativo. La relación educativa no es una relación didáctica sin más, sustentada solamente en la transmisión de conocimientos desde una relación vertical, ni tiene por qué ocurrir estrictamente en espacios escolares. De modo que tenemos, al menos, tres cuestiones propias de la relación educativa: “el vínculo educativo en tanto que escucha; el espacio educativo como lugar de seguridad desde el que experimentar, ensayar y aprender; y el contexto social como pertenencia y proximidad” (Marí, 2018, p. 45).

Si el concepto de generación es entendido como las interrelaciones entre personas que comparten las mismas inquietudes, deseos, posibilidades y expectativas, independientemente de sus edades cronológicas, podemos decir que el vínculo educativo también acontece en la relación entre personas diferentes en donde se pongan en juego las tres razones que detalla Marí, teniendo en cuenta, ante todo, “el carácter único y singular de cada relación educativa” (Campillo y Sáez, 2012, p. 31); ya que ésta se produce en un contexto determinado y es siempre subjetiva y personal. En definitiva, es una experiencia de intercambios entre personas con intencionalidad educativa, donde se recrea el nosotros, una “acción es real y lo real es relacional. La acción relacional como relación educativa es, también, relación ética. La acción educativa es, en suma, una acción ética” (Campillo y Sáez, 2012, p. 33).

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA REGIÓN DE MURCIA

2.1. El sistema educativo en la Región de Murcia

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26, habla de la educación como un derecho fundamental de todas las personas (ONU, 1948). También la Constitución Española, en el artículo 27, reconoce el derecho y la obligatoriedad de la educación de todos (Constitución Española, Art. 27, 1978). Pero, aunque “se han logrado avances notables en el acceso a la educación, así como en materia de ampliación de la escolaridad obligatoria en más países y a más ciudadanos; lamentablemente, no en todos ni a todos” (Escudero y Martínez, 2016, p. 158). Es bien sabido que en los últimos treinta años “el sistema educativo español ha experimentado múltiples cambios e innovaciones (Escudero, 2014, p. 101), por ello, y también debido a los distintos y acelerados cambios sociales “uno de los ámbitos sociales que de manera más intensa está padeciendo tal ausencia de estabilidad es el mundo de la educación” (Unceta, 2008, p. 420). Así, afirma Paredes que:

la educación en el ámbito español ha ido sufriendo variaciones, bien porque las leyes educativas han ido cambiando por los diferentes gobiernos de los partidos políticos de nuestro país o bien porque la sociedad ha ido evolucionando y la escuela se ha visto obligada a amoldarse, en la medida de lo posible, a estas modificaciones sustanciales. (2020, p. 15)

En esa misma línea, Castillo apunta que:

El cambio social se realiza hoy a una velocidad tan grande que produce un envejecimiento prematuro de los saberes. Gran parte de los conocimientos que los alumnos aprenden hoy en la escuela no les servirán para acceder a su primer trabajo por obsoletos. Esto obliga a los docentes a centrarse en lo que menos envejece y en lo que más sirve para afrontar situaciones inesperadas: el desarrollo de competencias como, por

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA REGIÓN DE MURCIA

ejemplo, saber pensar, saber aprender, saber informarse, saber comunicar, saber expresarse. (s.f., p. 20)

Estas perspectivas hacen indispensable otras formas de aprendizaje, en consonancia con lo que significaba Delors (1994) con respecto a la educación, señalando cuatro pilares fundamentales para ello: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En ese quehacer indisoluble de aprender a conocer y aprender a hacer, sigue explicando Delors, lo segundo está ligado a cómo enseñar al alumnado a llevar a la práctica sus conocimientos y también a que la enseñanza se adapte a un mundo que está en cambio constante, lo que entendemos como competencias. Una educación a lo largo de toda la vida, que, basada en los cuatro pilares mencionados, hará posible la adquisición de competencias, de capacidades que den las herramientas necesarias para enfrentarnos a múltiples situaciones y no sólo para adquirir conocimientos.

La implantación de la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), última ley de reforma educativa, ha modificado las competencias básicas del currículo en Educación Primaria (EP). De las ocho competencias que había en la anterior ley, Ley Orgánica de Educación (LOE), pasan a ser siete y a denominarse competencias clave. La LOMCE, vuelve a dar nombre a algunas competencias anteriores, aúna las referidas al mundo científico y matemático y elimina la autonomía personal para sustituirla por sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Según el INE:

En el año 2019 en España el abandono temprano de la educación-formación alcanza la cifra de 21,4% para los hombres y 13,0% para las mujeres. La cifra de abandono temprano de la educación-formación en España para los hombres es la más alta de todos los países de la UE y casi duplica la cifra de la UE-28 (11,9%). En las mujeres, la cifra de España (13,0%) para el año 2019 también es más alta que la cifra de la UE-28 (8,6%), correspondiendo también a España uno de los valores más altos de abandono temprano de la educación-formación. (2019, s. p.)

Esto destaca con claridad el abandono temprano en la educación-formación como una de las debilidades del sistema educativo español, aunque, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) informa que:

La tasa de abandono escolar temprano se sitúa en el 17,3% en 2019, según las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (EPA) analizadas por el Ministerio de Educación y FP. Esta cifra supone un descenso de 14,4 puntos porcentuales con respecto a 2008, llegando al nivel más bajo desde que se tienen datos registrados. (2020, s. p.)

Por otra parte, el Programme for International Student Assessment (PISA), un estudio de los más reconocidos a nivel internacional, que se centra en la evaluación de tres áreas concretas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica, en el informe de 2015, arroja unos resultados para España que ponen de relieve el nivel insuficiente obtenido en las tres competencias. Este nivel está muy alejado de la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE):

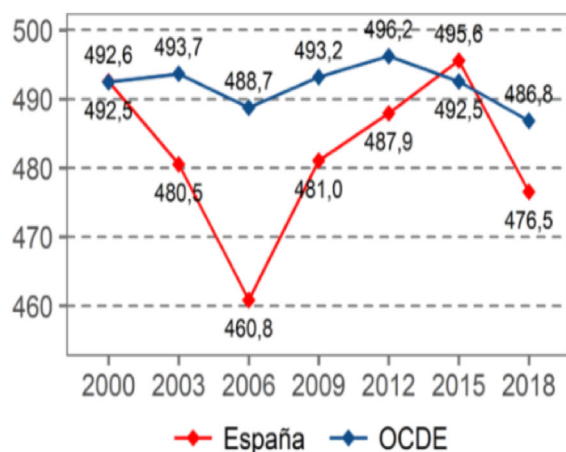
La evolución del rendimiento en lectura desde el año 2000 se presenta estable en el promedio de los países de la OCDE, aunque la menor puntuación se encuentra en el ciclo más reciente, (486,8). Sin embargo, el rendimiento del alumnado español muestra continuas oscilaciones, y en el ciclo PISA 2018 (476,5) refleja valores similares a los de 2003 y 2009, pero alejados del máximo de 2015 (495,6), (figura 3). (PISA, 2018, p. 14)

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA REGIÓN DE MURCIA

Figura 3

Puntuación media en lectura España-OCDE

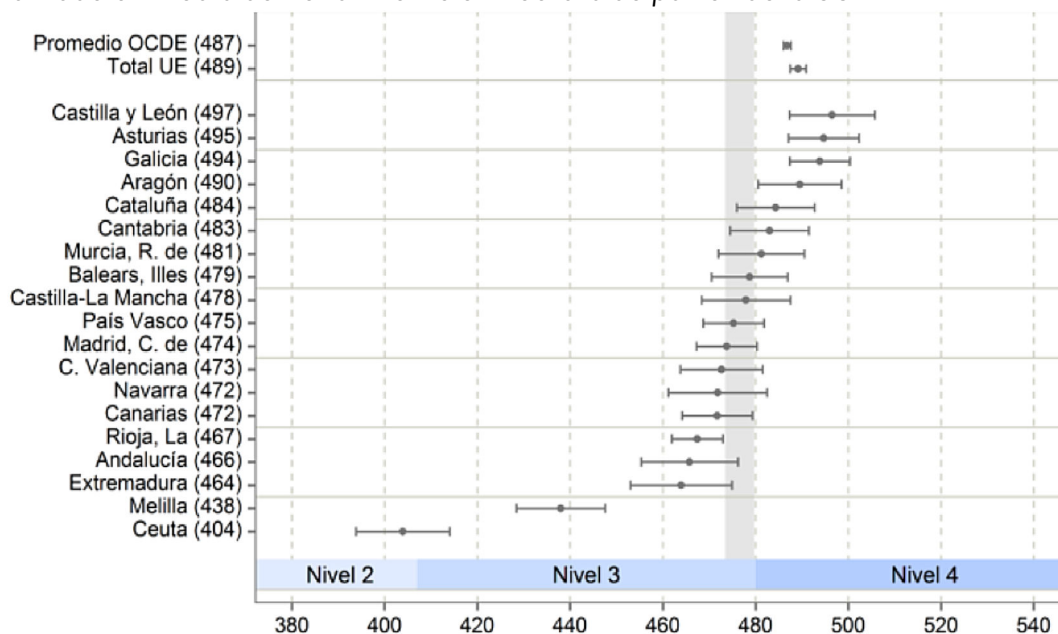


Fuente: OCDE (2018).

La puntuación media de España se sitúa en 477 puntos, muy por debajo del promedio de la OCDE y de la UE. Con respecto a Murcia, observamos en la figura 4. que, en esta ocasión, se sitúa por encima de la media española, pero por debajo de la media de la OCDE y la UE (OCDE, 2018).

Figura 4

Puntuación media de Rendimiento en Lectura de países de la OCDE



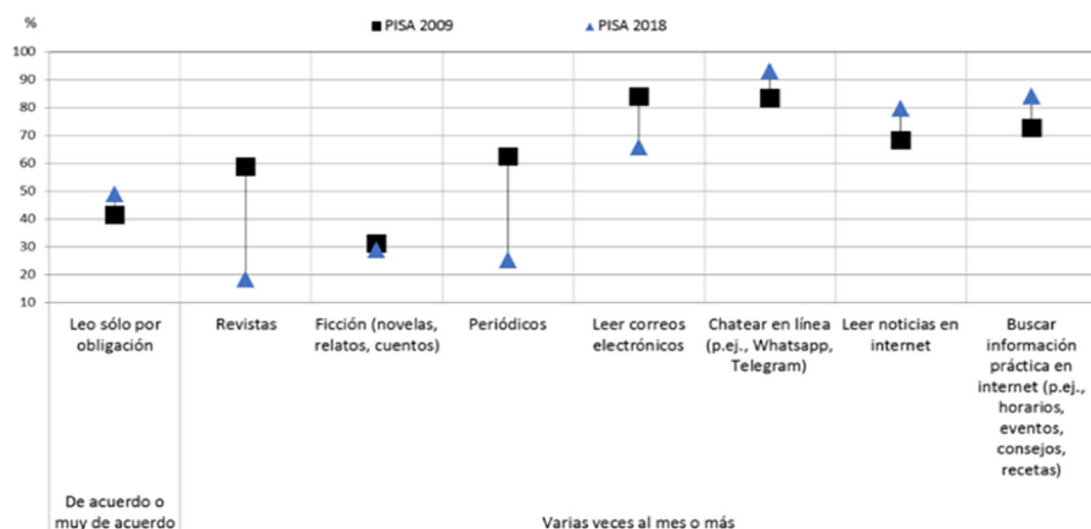
Fuente: OCDE (2018).

PISA (2018) ofrece datos, figura 5, sobre qué leen y porqué los estudiantes de quince años.

Los estudiantes dicen leer menos por placer (5% menos), y leen menos libros de ficción, revistas o periódicos. Sin embargo, leen más para atender sus necesidades prácticas (p. ej., horarios de transportes, espectáculos, recetas, consejos...) (Figura 5). En 2018 hay más estudiantes que en 2009 que consideran la lectura “una pérdida de tiempo”, un 5% más de media en los países de la OCDE Hoy en día, más estudiantes consideran la lectura como una pérdida de tiempo (+ 5 puntos porcentuales) y menos niños y niñas leen por placer (- 5 puntos porcentuales) que sus contrapartes en 2009. También pasan alrededor de 3 horas fuera de la escuela en línea entre semana, un aumento de una hora desde 2012, y 3.5 horas los fines de semana. (OECD, 2019, vol. I,)

Figura 5

Cambios entre 2009 y 2018 en Qué Leen y Por Qué los Estudiantes de Quince Años



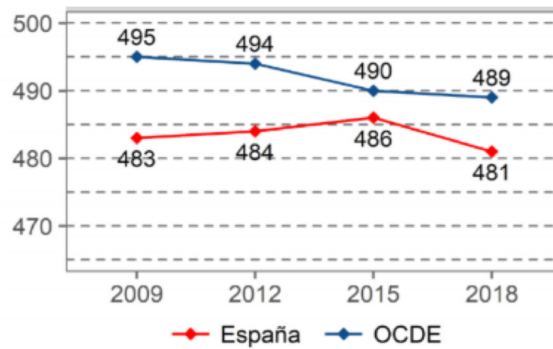
Fuente: OECD, PISA (2018). Data base Table I.1.STQ2009, Table I.1.STQ2018 and Table I.1.STQ0918.

No cabe duda de que las nuevas formas de información y de comunicación, la llegada de las TIC, están causando un gran impacto entre los jóvenes. Han cambiado los hábitos de lectura: lo que leemos, la forma en que leemos y la procedencia de la lectura; cambian el modo en que llegan los textos, escritos y audiovisuales. El impacto de las TIC influye, además, en las competencias que necesitarán desplegar los jóvenes en el futuro, tanto para el desarrollo de sus profesiones como en sus relaciones sociales. Pero la lectura sigue siendo fundamental y demanda, tal vez más que en otro tiempo, nuevas estrategias para afrontar estos cambios y así superar las dificultades que puedan encontrar los jóvenes a lo largo de su vida en un mundo interconectado y digital cada vez más cambiante. Así lo manifiesta el último informe PISA, al evaluar la calidad, la equidad y la eficiencia de los sistemas escolares (OCDE, 2019).

En cuanto a los datos que arroja PISA (OCDE, 2019) sobre las matemáticas, la puntuación media estimada de los estudiantes españoles obtiene los 481 puntos, dato significativamente inferior al de la media de la OCDE (489) y al total de la UE con (494). Si nos detenemos por comunidades autónomas, las puntuaciones estimadas más altas en matemáticas son las de Navarra (503) y Castilla y León (502), que junto con País Vasco, Cantabria, Galicia, Aragón y Cataluña alcanzan los mejores resultados, siendo significativamente superiores a los de la media española. Las medias más bajas pertenecen a Ceuta (411) y Melilla (432) con 70 y 50 puntos menos, respectivamente, que la media estimada de España; también son Canarias (460) y Andalucía (467), las que tienen las puntuaciones más bajas entre las comunidades autónomas de España, cuyos resultados son significativamente menores a los del promedio de español y de países de la OCDE. En la región de Murcia la media estimada es de 474, situándose así también entre las comunidades españolas que arrojan las medias más bajas. En la figura 6, vemos reflejadas estas puntuaciones y su evolución con respecto a la OCDE.

Figura 6

Evolución de las Puntuaciones Medias Estimadas en Matemáticas España-OCDE



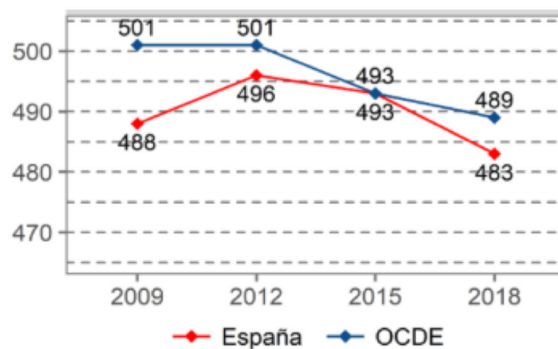
Fuente: OCDE (2018).

En ciencias, la nota más alta entre las comunidades y ciudades autónomas se alcanza en Galicia (510) y Castilla y León (502) que, junto con Asturias (496), tienen los resultados significativamente más altos que los del resto de España. Quedan, además, significativamente por encima de la media de los países de la OCDE, los resultados de Galicia y Castilla y León.

Las puntuaciones medias más bajas en ciencias recaen en Ceuta (415) y Melilla (439). Canarias (470), Andalucía (471) y Extremadura (473) presentan las puntuaciones medias más bajas entre las comunidades autónomas, con resultados significativamente inferiores a los de la media de España y, por consiguiente, del grupo de países de la OCDE. También, en este caso, la Comunidad de Murcia se sitúa muy por debajo de la media española con un 479 de media, es decir, con 10 puntos menos con respecto a los países de la OCDE y 4 puntos por debajo de la media española como muestra la figura 7.

Figura 7

Evolución de las Puntuaciones Medias Estimadas en Ciencias



Fuente: OCDE (2018).

2.1.2. Competencias en Educación Primaria

La RAE (s.f. Definición 2), define como competencia “la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. También el Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM), en el artículo 4 en el que se establece el currículo en EP, precisa las competencias como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de la etapa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”, Decreto 198 de 2014.

La etapa de EP es fundamental en la formación de las personas, ya que es la base para el aprendizaje posterior en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Comprende desde los seis años a los 12, distribuidos en seis cursos académicos. A nivel nacional, el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de EP, detalla en su artículo 7 los objetivos de la etapa y explica que la EP contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

- a. Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

- b. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e. Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
- f. Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g. Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
- h. Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA REGIÓN DE MURCIA

- i. Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- j. Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- k. Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- l. Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- m. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
- n. Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico. Real Decreto 126 de 2014

Con la transferencia a las comunidades autónomas de competencias en el ámbito educativo, en las Disposiciones Generales del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la EP en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en sus disposiciones generales, queda establecido lo siguiente:

por Real Decreto 938/1999, de 4 de junio, se traspasaron las funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria y por Decreto 52/1999, de 2 de julio, se aceptaron dichas competencias y se

atribuyeron a la Consejería de Educación y Cultura las funciones y servicios transferidos. Decreto 198 de 2014

Por ello, y toda vez que quedó concretado el currículo básico de EP, “corresponde a la consejería de Educación de la Comunidad de la Región de Murcia, establecer el currículo para esta etapa educativa”, Decreto 198 de 2014. Este currículo, ofrece más autonomía a los centros educativos para que tengan en cuenta y se adapten tanto a las diferencias y singularidades de cada alumno como a su entorno sociocultural y económico, de tal manera que todos puedan alcanzar el éxito.

Continúa detallando el BORM que “transitar adecuadamente por las etapas del sistema educativo es condición inherente al éxito escolar”, Decreto 198 de 2014. Señala, además, como de especial relevancia, que debe existir una coordinación adecuada del profesorado para el paso de unas etapas educativas a otras: de la Educación Infantil a la Primaria y de ésta a la Educación Secundaria Obligatoria. Con ello se pretende que todas las etapas compongan un todo formativo y educativo que posibilite el desarrollo intelectual y personal de los alumnos. Con esta idea del sistema educativo, este decreto establece que:

un currículo para la Educación Primaria que propicia las condiciones que permiten el oportuno cambio metodológico, de forma que los alumnos sean un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Este currículo propugna que las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. Decreto 198 de 2014

Además de la autonomía en materia pedagógica y de organización que el decreto otorga a los centros, también favorece de manera especial:

el aprendizaje por competencias, la atención personalizada, la detección precoz de las dificultades de aprendizaje, la intensificación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el aprendizaje de las lenguas extranjeras y las evaluaciones externas, individualizadas y de fin de etapa. La Educación Primaria es una etapa educativa determinante por cuanto se construyen en ella las bases del pleno desarrollo de la personalidad, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a los alumnos para cumplir con éxito sus objetivos. Decreto 198 de 2014

Acaba señalando el BORM, en las disposiciones generales que “solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades, Decreto 198 de 2014.

2.1.3. Competencias en comprensión lectora y lógico-matemática

Según el comité de expertos de la OCDE, “se entiende por competencia lectora la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (2017, p. 19).

En el artículo 5 del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre de la Comunidad Autónoma de Murcia, en concordancia con el artículo 2.2 del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se establece el currículo básico de la EP y se organizan las competencias del currículo, siendo las primeras las competencias de comunicación lingüística y competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que quedan establecidas las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, recoge en su artículo 2 las competencias clave del currículo, donde también son las primeras competencias la comunicación

lingüística y la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:

- a.) Comunicación lingüística.
- b.) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c.) Competencia digital.
- d.) Aprender a aprender.
- e.) Competencias sociales y cívicas.
- f.) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g.) Conciencia y expresiones culturales.

Así mismo, el artículo 9 del BORM del fomento de la lectura establece que se dedicará un tiempo de cada jornada escolar a la lectura comprensiva en todos los cursos EP. Dicta en el punto 2 que:

durante los tres primeros cursos de la Educación Primaria, se priorizará la comprensión lectora como herramienta básica de acceso al conocimiento y aprendizajes, garantizando que los alumnos dispongan de atención personalizada para ello al menos una vez a la semana. Decreto 198 de 2014

También destaca el artículo 9 que desde la Consejería de Educación se promoverán “planes o programas específicos que fomenten el hábito de la lectura en la Educación Primaria”, Decreto 198 de 2014. En cuanto a la competencia matemática, la OCDE la define como:

la capacidad que tiene un individuo de identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, emitir juicios bien fundados y utilizar e implicarse en las matemáticas de una manera que

satisfaga sus necesidades vitales como un ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo. (2017, p. 19)

Como ya anticipamos en el punto 2.1.2 sobre las competencias en Educación Primaria, el artículo 7 del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, de la LOMCE, por el que se establece el currículo básico de EP, puntualiza en el apartado g que el alumnado deberá “desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana”.

2.2. Calificar vs evaluar

El aprendizaje por competencias conlleva un nuevo concepto curricular. Según el artículo 6 de la LOMCE, “se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas”, Ley 8 de 2013. Dicho currículo lo componen los siguientes elementos: competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y metodología didáctica.

Aparecen como elementos nuevos en el currículo los estándares de aprendizaje evaluables, que sirven para definir los resultados del aprendizaje y concretar lo que el alumnado debe saber, comprender y saber hacer. Deben ser observables, medibles y evaluables y permiten conocer el grado de rendimiento o logro alcanzado por los alumnos. Podrán usarse diversos instrumentos para el registro de los resultados de los alumnos (Manual de Evaluación de EP de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), 2014). Cada asignatura o área está organizada en bloques, que, a su vez, cuentan con 20 estándares para establecer el rendimiento de cada alumno y todo ello se regula por curso (a cada curso unos bloques y sus estándares). Son la referencia en la evaluación final, para la valoración del grado de adquisición de las competencias. Así está la situación. Pero, es importante distinguir entre dos términos esenciales, que con frecuencia se utilizan como sinónimos: calificar y evaluar.

Calificar supone mostrar los logros que cada alumno ha conseguido en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un valor numérico o una expresión cualitativa; mientras que evaluar representa una visión más amplia,

encaminada a la toma de decisiones. Esto es, si el alumno demuestra que “ha adquirido los requisitos necesarios para que se produzca un aprendizaje significativo y relevante” (Santos Guerra, 2015, p. 16), recibe una nota. Sin embargo, sigue argumentando Santos Guerra, “la evaluación permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones, principios y actitudes” (2015, p. 16). No obstante, para que exista una verdadera evaluación sobre el proceso educativo de los alumnos, no basta sólo con recoger información sobre dicho proceso y expresar una calificación, sea de tipo cuantitativo o cualitativo, si no se toman decisiones (Olmedo Benítez, 2018). En consecuencia, la evaluación educativa asume varias funciones, siendo la más coherente “la de contribuir a mejorar los procesos educativos para que los educandos puedan alcanzar el logro de los objetivos” (Olmedo Benítez, 2018, p. 55).

A pesar de que los estándares pueden ser considerados como un intento de cuantificar al máximo los distintos elementos que intervienen en el proceso educativo, creemos que en dicho proceso hay multitud de factores que no pueden reducirse a números. Tales elementos no son homogéneos entre ellos, sino heterogéneos, de ahí la imposibilidad de sumarlos entre sí. Los docentes no son máquinas de enseñar ni de evaluar, ni los alumnos máquinas de aprender o de ser evaluados (Santos Guerra, 2015). Son personas con sentimientos, emociones, con su historia y sus circunstancias, con necesidades y expectativas que, en más ocasiones de las deseadas, la escuela no cubre. Por ello creemos que la Educación Intergeneracional (EI) en las aulas de primaria, puede llenar ese vacío, ya que supone una nueva perspectiva que resalta los aspectos negativos del sistema educativo tradicional y abre nuevos caminos para subsanar sus deficiencias.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL EN LAS AULAS DE PRIMARIA

En primer lugar, y para entender qué es la EI, debemos, al menos, intentar definir los términos que la describen. Por un lado, trataremos de dar respuesta a cuestiones tales como qué es la educación y, por otro, explicaremos qué es la intergeneracionalidad, para llegar a la EI, puesto que lo que queremos significar es el papel de las relaciones entre generaciones en la educación.

3.1. Educación: un término complejo

Definir la educación supone un reto complejo, ya que históricamente se han venido dando distintas concepciones atendiendo a diferentes paradigmas y, por supuesto, tampoco el concepto de educación ha estado, ni está, fuera del contexto histórico y social en el que se sitúa. Reconocidos autores a lo largo de la historia han considerado las características principales sobre el concepto de educación. Un ejemplo de ello es Dewey, quien considera la educación como:

el proceso por el cual los grupos sociales mantienen su existencia continua. Se mostró que la educación es un proceso de renovación de los significados de la experiencia mediante un proceso de transmisión, en parte incidental, en la compañía o intercurso ordinarios de los adultos y los jóvenes, y en parte instituido deliberadamente para efectuar la continuidad social. (1998, p. 270)

Durkheim define la educación como:

la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (2013, p. 60)

Y Piaget entiende que la meta principal de la educación es “formar inteligencias más que poblar la memoria, y formar investigadores y no solamente eruditos” (1983, p. 30). Insiste Piaget en que la educación debe tener como finalidad:

formar individuos capacitados para la invención y hacer progresar la sociedad de mañana - y esta necesidad se hace sentir cada vez más - está claro que una educación basada en el descubrimiento activo de la verdad es superior a una educación que se limite a fijar por voluntades ya formadas lo que hay que querer y mediante verdades simplemente aceptadas lo que hay que saber. (1983, p. 16)

La característica común entre estas definiciones es que es un proceso dinámico de formación y educación integral que requiere la influencia intencionada de otros. Lo que está claro es que es un pilar fundamental en el desarrollo de las personas y, por tanto, no es de extrañar que sea objeto de debate en cualquier ámbito social, de análisis y valoraciones y de no pocas controversias, sobre todo si tenemos en cuenta que en los últimos 30 años en España se han ido sucediendo diferentes leyes educativas, que han ido cambiando las bases de la educación, creando así una enorme inestabilidad en un tema crucial para la sociedad.

El concepto de educación del que partimos se inspira, en buena medida, en el ideario de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y, por tanto, también en aquellos teóricos de la educación que influyeron en ella, tales como Fröbel y Pestalozzi, entre otros. Estos dos últimos defendieron un concepto humanista de la educación, contrario al verbalismo teórico basado en la acción y en la experiencia, en el que se destacaba el aspecto ético-moral. Por ejemplo, Pestalozzi, en su obra *El canto del cisne*, propone un modelo de educación basado en la simplicidad y la naturalidad y enuncia una máxima fundamental: “la vida educa”. Y defiende el llamado método directo en la enseñanza de las lenguas.

En estos autores, la educación es entendida como un proceso en el que lo más importante no es la mera instrucción o transmisión de conocimientos, sino la educación en el sentido propio e integral; es decir, la transmisión de valores, de experiencias vitales, de la memoria viva, puesto que es esta idea la que

permite que la educación sea un instrumento imprescindible para la cohesión social, para la permanencia de la tradición, herramientas indispensables para alcanzar el futuro.

A nuestro entender, la primera misión de la educación y la más importante es transmitir un legado que va pasando de unas generaciones a otras, no entendidas estas como compartimentos comunicados, sino como eslabones que forman una cadena vital; puesto que su fin es que la vida fluya. Transmitir lo que se entiende que debe ser transmitido dejando fuera lo que no debe serlo, porque, sobre todo, “el sentido de la educación es conservar y transmitir el amor intelectual a lo humano” (Savater, 1997, p. 180).

Nuestro concepto de educación, por tanto, es humanista, en el sentido que le daba Giner de los Ríos cuando dijo: “dadme el maestro y os abandono la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores, en suma, contribuyen a auxiliar su función. Él se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos” (Giner de los Ríos, 2007, s. p.) En este caso maestros podemos ser todos, “basta ser capaz de saber (...) nadie ignora todo, nadie sabe todo” (Freire, 1982, p. 101), porque, como recuerda a menudo José Antonio Marina, citando un proverbio africano, “para educar a un niño se necesita toda la tribu”.

3.2. ¿Qué es la Educación Intergeneracional?

Como “la educación no es una interacción entre robots, sino un encuentro entre seres humanos” (Biesta, 2017, p. 19) es en ese hacer (se) juntos donde se potencian y se formulan los valores que nos permiten vivir juntos, ya que “somos potencialmente humanos, pero la realidad humana nos la dan los otros” (Savater, 1997, p. 95); el otro puede significarme, pero sin él no me humanizo (Valle, 2016, p. 15). Por eso, a juicio de Sáez, es el inter “un prefijo poderoso” que, apuesta, continúa explicando Sáez, “por un pensamiento no del ser sino del devenir, de lo que fluye y acaece, de lo que se crea entre los sujetos que viven en relación” (2009, pp. 5-6). Según García Mínguez, la educación entre generaciones es “un diálogo de culturas que, partiendo de campos motivacionales comunes, intenta descubrir los valores simbólicos conducentes a enriquecer los proyectos de vida de los diferentes grupos” (2002, p. 21). También el profesor Sáez aporta su definición de educación intergeneracional, poniendo de relieve las relaciones entre generaciones:

procesos y procedimientos que se apoyan y se legitiman enfatizando la cooperación y la interacción entre dos o más generaciones cualesquiera, procurando compartir experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en busca de sus respectivas autoestimas y personales autorrealizaciones. El objetivo es cambiar y transformarse en el aprendizaje con los otros. (2002c, p. 29)

Si la educación es un poderoso instrumento para la cohesión social, porque “la educación permite un enriquecimiento de los conocimientos y las capacidades, pero también una mejor estructuración personal y de las relaciones entre los individuos y los pueblos” (Ortega Esteban, 2005, p. 171-172), también creemos que imaginar o construir el futuro es difícil si no se conoce el pasado. Por ello, la E.I. constituye un verdadero puente para facilitar el conocimiento y las relaciones entre personas de edades diferentes que consiste en:

1. La E.I. planteada como un tipo de educación que procura promover conocimiento sobre las relaciones entre generaciones. Ello significaría que es el tema intergeneracional el que se convierte en el centro de atención, en el contenido del currículo configurado en lo que llamamos E.I.: trataría de aclarar qué son las generaciones, qué es lo que las caracteriza, cómo se forman, etc.
2. Desde otra perspectiva, y con ánimo de provocar dialécticamente, la educación intergeneracional podría ser abordada como aquella educación construida y recreada con el fin de cambiar -o reproducir- las relaciones entre generaciones. Aquí lo intergeneracional no es el contenido, sino la finalidad. Evidentemente esta última, en su proceso de intervención, puede contar, en una de sus fases, con la información sobre las generaciones que le ofrece la primera interpretación de lo que es la E.I.

3. E.I. es ese proceso educativo en el que participan personas de diversas generaciones por el mero hecho de pertenecer a ellas. Si en la primera interpretación lo intergeneracional forma parte del contexto de intervención, en la tercera interpretación es el contexto de participación lo que convoca el adjetivo entre generaciones. (Sáez, 2002c, p. 28)

No pueden educarse personas sólo para su empleabilidad, para que sean productivos, han de educarse también para que piensen, sean críticas, debatan; para que sepan discernir lo que es importante de lo que es accesorio, superfluo e innecesario; para que sean ciudadanos responsables, respetuosos y solidarios, que sepan convivir con los demás, porque para la EI “tiene mayor interés resaltar la convivencia frente a la coexistencia” (García Mínguez, 2003, p. 24). Personas autónomas, que no autómatas y sumisas:

la autonomía y la personalización no son incompatibles con la vinculación con el otro. La E.I. plantea precisamente eso, la importancia y prevalencia de las relaciones, de la puesta en común de conocimientos, de las experiencias y expectativas compartidas, más que en la prioridad de los contenidos. La escuela debería, desde este punto de vista, promover experiencias masivas de conectividad. (Tedesco, 2007, p. 39)

Llegados a este punto, resulta obvio que apostamos por la EI como un nuevo planteamiento educativo que, sirviéndose de las relaciones entre generaciones, potencie el encuentro entre personas de diferentes edades en todos los ámbitos sociales, en especial en el contexto escolar, pues “cuando los individuos se acercan, hacen lo social y disponen los lugares” (Augé, 1993, p. 60-61). La sociedad en general, y las instituciones en particular no pueden abstraerse a los nuevos ordenes sociales, es por ello que:

Las políticas sociales están obligadas a favorecer y proteger al colectivo de las personas mayores, y es aquí, por tanto, donde entran conceptos como: solidaridad intergeneracional, envejecimiento activo, voluntariado,

traspaso del conocimiento y necesidad de crear espacios de encuentro que inviten a personas de todas las edades a interactuar y a crear vínculos. (Sánchez et al, 2020, s. p)

3.3. La importancia de la Educación Intergeneracional

Tal y como venimos manteniendo, la primera y principal misión de la educación es transmitir un legado que va cruzando generaciones, sosteniendo y cohesionando a las personas en el flujo continuo de la vida. En este sentido, es sencillo comprender la importancia de la EI, puesto que precisamente la concepción de la educación desde la perspectiva intergeneracional sitúa en lugar preferente las relaciones que acontecen entre las generaciones y las experiencias, saberes, valores y expectativas comunes, frente a la preminencia de los contenidos académicos. Asume la confluencia de mayores y más jóvenes en un mismo tiempo y espacio, en el que las relaciones, en tanto que posibilitan y ponen en juego experiencias, emociones, valores, conocimientos, sentimientos afines, son la columna vertebral:

Es la existencia de ese “entre”, de las “relaciones entre personas”, lo que da sentido a las prácticas intergeneracionales que sirven de medio para hacer de la experiencia personal una comunidad, y de ésta una experiencia personal. Los programas intergeneracionales se pueden convertir en un medido para ir construyendo una cultura del entre, de las relaciones, que sustituya a la cultura del yo. Se trata de enfatizar una cultura que predique encuentros, que enfatice lo que sucede entre las personas y cómo eso sucede en un tiempo y lugar determinado, para ir superando así maneras de hacer que únicamente se centran en los individuos aislados y categorizados en función de criterios abstractos. (Sáez, 2007b, p. 213)

Solo se teme lo que no se conoce y, al final, somos todos más parecidos de lo que creemos. Todos necesitamos del otro, de ser queridos, reconocidos y aceptados desde, prácticamente, el momento en que nacemos. Y todos vamos a

envejecer y “para que una sociedad envejezca bien todos sus miembros deben implicarse en la tarea; envejecer con éxito no es sólo tarea de las personas mayores sino de la sociedad en su conjunto” (Sánchez, et al., 2010, p. 7). Por lo que apostar por la EI supone que el encuentro entre generaciones distintas puede tener como consecuencia inmediata la comprensión personal y la de los demás, dado que “el diálogo intergeneracional produce una aproximación cultural entre edades diferentes. Dicha aproximación contribuye al intercambio de tradiciones, modos de comportamiento, fomento del respeto mutuo y conocimiento de la Historia” (Martínez y Rodríguez, 2017, p. 114). La EI crea relaciones de apoyo y de solidaridad intergeneracional, con lo que se evidencia que “la práctica intergeneracional trasciende las puertas de los centros e instituciones donde éstas se llevan a cabo” (Gutiérrez y Hernández, 2013b, p. 232).

Estamos en un momento en el que se convive con más personas mayores, ya que se vive más años y en mejores condiciones. Las personas mayores:

aspiran a llenarlos de vida haciendo bueno el lema de las políticas sociales de dar más años a la vida, pero también más vida a los años, independientemente del nivel de dependencia o vulnerabilidad de la persona, su género o edad. (Limón, 2018, p. 52)

También los más jóvenes necesitan para su pleno desarrollo de otros saberes, valores, habilidades y conocimientos, pues la educación, tal y como nosotros la entendemos, tiene un sentido humanista e integrador y, además, “pretende descubrir y explotar los talentos que cada persona encierra” (Bedmar, 2003, p. 67). Se necesita, entonces, del caudal de sabiduría, de experiencias, de la transmisión de la memoria, de la historia vivida, de los más mayores. Pero la EI no camina en una sola dirección:

No es una transferencia unidireccional de conocimientos, sino una invitación a la comprensión de las respectivas generaciones, a la modificación de actitudes y valores en cada una de ellas o, en su caso, a la asunción de los que ya se poseen permitiendo la transformación o la

autotransformación si ello fuese el fin perseguido por la Educación Intergeneracional. (Sáez, 2002c, p. 35)

Si nos fijamos en el ámbito académico, algunos estudios han demostrado que la relación intergeneracional “mejora el compromiso con la escuela, disminuye el absentismo escolar y contribuye al aprendizaje de contenidos académicos y a la adquisición de habilidades sociales y personales” (Gutiérrez y Hernández, 2013b, p. 218); y en esa relación bidireccional de adquisición de conocimientos la EI nos enseña a vivir juntos, mediante los vínculos y lazos que se establecen entre la distintas generaciones, superando estereotipos y suscitando relaciones de respeto recíproco. La EI hace posible materializar los cuatro pilares en los que se asienta la educación a lo largo de toda la vida, como muy acertadamente nos hace ver Bedmar (2003):

- Enseñar a vivir con los demás en la diversidad. La socialización se realiza en la interacción con los otros, sean de la misma edad o diferente, y cuando se hace entre generaciones distintas, cada una aporta elementos que benefician recíprocamente y que se complementan.
- Enseñar a conocer, a tener capacidad para investigar individualmente. La educación intergeneracional desarrolla las capacidades de comunicación, en la convivencia y contacto con los demás. De este modo, se adquieren conocimientos y aspectos concretos y específicos de la persona que es portadora de ellos hacia quien los recibe, convirtiéndose, así, en una educación personal entre los implicados en ella.
- Enseñar a hacer, aprender a través de la interacción y la acción reflexiva, que influya en el entorno para mejorarlo contando con la experiencia de los mayores.
- Enseñar a ser, a realizarse y ser uno mismo, tanto de modo personal como con los demás. Entre todos y en la relación con los otros, se desarrolla la personalidad propia, con experiencias positivas que afirman la felicidad.

No es desacertado pensar y reflexionar sobre nuevas propuestas educativas que incluyan proyectos y prácticas de EI, con las que conseguir, mediante el diálogo entre generaciones, una verdadera solidaridad intergeneracional y una

educación para la ciudadanía en todo su sentido. Una EI que sirva como vehículo hacia la consolidación de una sociedad como espacio intergeneracional de participación activa (Martínez de Miguel, Escarbajal y Moreno, 2017) y para la afirmación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo de las generaciones más jóvenes, de principios tan esenciales como intangibles que deben estar presentes en él para que se dé de manera plena: el diálogo, la comprensión y reconocimiento mutuo, la colaboración, el respeto y la solidaridad. En definitiva, una educación que huya y se aparte del individualismo, la competitividad y la deshumanización; una escuela para la vida y para convivir con los demás con valores sociales y solidarios.

3.4. Las personas mayores en las aulas de Educación Primaria

Salvo en el ámbito familiar, parece que no hay lugares que “posibiliten las relaciones entre personas de distinta edad” (Gutiérrez, 2010, p. 25), porque, además de en acciones políticas y en otras organizaciones e instituciones sociales, también la escuela se articula en torno a la edad, con lo que se dificultan las relaciones intergeneracionales: “La escuela es un espacio en el que se transmiten contenidos académicos, pero estos no pueden ser indiferentes para la vida” (Moreno et al., 2012, p. 10). Por ello, la escuela puede proporcionar ese espacio de encuentro entre los más jóvenes y las personas mayores para que se establezcan relaciones, lazos y aprendizajes recíprocos, ya que el aprendizaje es un proceso que se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital y el conocimiento es un constructo social, dentro de una comunidad diversa (Sánchez et al., 2016).

No son pocos los ejemplos que avalan que las relaciones educativas entre personas de distintas edades suponen un enriquecimiento personal en los proyectos vitales de los distintos grupos que se descubren mutuamente (García Mínguez, 2002). De tales ejemplos daremos cuenta en el siguiente capítulo, que dedicamos a algunos proyectos intergeneracionales. En ellos, afirman Campillo y Muñoz Alarcón:

se demuestra no sólo que son perfectamente compatibles las vivencias de nuestros mayores con las perspectivas futuras de los pequeños, o la cultura y tradición populares con los cambios sociales y las nuevas tecnologías, etc., sino que la experiencia, el recorrido vital

y social de los mayores puede ser de gran valor pedagógico en la escuela. (2018, pp. 13-22)

Este mundo globalizado, rápido, vertiginoso, acelerado, fugaz, de cambios profundos y complejos, que inciden y afectan a las relaciones entre las personas y grupos, tiene como resultado que “en los niños y adolescentes se produce una movilidad incesante de su identidad y una discontinuidad del sentido de la vida, que dificulta mucho su educación” (Castillo, s.f., p. 21). Se trata de una sociedad individualista en la que “el vector clave de las dinámicas sociales (pensamiento único) es la utilidad: el mercantilismo, la tecnocracia, la productividad, las relaciones productivas, la mitificación de “lo joven”, que no de los jóvenes, es el paradigma exclusivo” (García Mínguez, 2009, pp. 133-134). Es una sociedad en la que la digitalización ha transformado el universo de las relaciones y estas se producen de otro modo, “todo ha sido sustituido por ese agujero negro de la información/comunicación que es internet donde el individuo se convierte en rebaño” (Novella, 2020, p. 43). Además, “los espacios y relaciones que se generan en el mundo virtual influyen en el entorno que se está volviendo ajeno para muchas personas, tanto jóvenes como mayores” (Castillo, s.f., p. 21).

Si estamos de acuerdo en que la educación implica algo más que la mera instrucción, que no se trata sólo de metodologías y técnicas pensadas y formalizadas para transmitir conocimientos y evaluarlos mediante pruebas estandarizadas, sino que tiene como objetivo clave educar para humanizar (Pérez, 2007), “queda la escuela como el único ámbito general que puede fomentar el aprecio racional por aquellos valores que permiten convivir juntos a los que son gozosamente diversos” (Savater, 1997, p. 165). Por ello, la incorporación de personas mayores en un centro educativo puede ser una participación valiosa en la tarea de educar a los niños, de estimularlos con el ejemplo y la sabiduría de la experiencia. Como dice el profesor Sáez, “nos queda el aula: lugar de la relación educativa, espacio de opciones planificadoras y ejecutoras y, también, de transgresiones, cruzafronteras, de recorridos tan inciertos como abiertos al mundo, a la vida y al crecimiento”. (2011, p. 148). Si queremos hacer cierto que *otro mundo es posible*, también es necesario hacer posible otra educación y otra escuela:

Hay que imaginar otro tipo de sociedad mejor y posible para imaginar otro tipo de escuela posible y necesaria. A la escuela pública le corresponde una función social clara: la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con la sociedad con la que les ha tocado vivir, la preparación para el trabajo, la integración en la sociedad civil y el cambio social. Debe educar para la convivencia y para construir una sociedad solidaria y cooperativa. No olvidemos que el modelo educativo tiene que ver con la formación, información y sentido crítico de la ciudadanía. Y ello influirá en el grado de cohesión social y en la calidad de la democracia. (Moreno et al., 2012, p. 11)

No hablamos de una escuela pública populista, en el sentido peyorativo de “populista”, sino de una escuela de transmisión de saberes, de contenidos indispensables para la vida, más allá de metodologías lúdicas que hagan parecer que la vida es un juego, en el que los niños creen que “sólo proporcionan placer aquellas cosas que arrancan carcajadas” (Ruíz Paz, 1999, p. 143). Como diría Antonio Machado por boca de su Juan de Mairena: “Mas yo quisiera dejar en vuestras almas sembrado el propósito de una Escuela Popular de Sabiduría Superior. Y reparad bien en que lo superior no sería la escuela, sino la sabiduría que en ella se alcanzase” (Machado, 2006, p. 268). Defiende Mairena una escuela humanista, un saber no sólo científico: “se trata de una sabiduría de la vida que no se obtiene en ninguna disciplina o especialidad concreta, sino de persona a persona, de maestro a discípulo” (Martínez Hernández, 2019, p. 167), una “pedagogía del diálogo cordial”, sigue diciendo Martínez Hernández. En definitiva, una pedagogía de las relaciones; porque, como afirma Sáez (2011, p. 147), siguiendo a Deleuze, “el principio es la relación”. Las relaciones son el eje de nuestra vida. Somos las experiencias que vivimos con los que convivimos, con los que amamos y compartimos emociones, vida y vivencias, sentimientos, deseos....

Lo más importante, también en educación, es la relación, es construir una relación en el aula, aunque esto se deja en el tintero con facilidad por parte de algunos educadores, que se muestran como los únicos capaces de enseñar en el aula desde su tarima de expertos. Si no se produce una relación, una verdadera

relación educativa, lo que se hace en el aula es sólo transmitir información del emisor al receptor, como quien transvasa agua de un recipiente a otro sin que acontezca nada más. Sin embargo, a las personas mayores no les cuesta casi nada establecer ese vínculo, esa relación con los niños. No necesitan desplegar ninguna autoridad formal, atravesada por normas y hábitos ya instalados sobre lo que debe hacerse, o no, en la escuela. La búsqueda de una mejora en la calidad de vida de las personas mayores, también de los más jóvenes, tal vez sea el valor primordial de las organizaciones que creen y buscan una verdadera transformación social (Castillo y Sostegno, 2014). Los mayores pueden y tienen mucho que decir en el escenario educativo (Campillo y Muñoz Alarcón, 2018). De ahí que “solo nos resta a todos nosotros adoptar un mismo camino: reunir las edades en un mismo lugar y ponerlas a dialogar” (Couto, 2007, p. 209).

En la vorágine del siglo XXI, “se atiende a quien más ruido hace, no a quienes aportan mejores argumentos” (Vallespín, 2019, s. p.), mas, en este caso, puede que la *marea gris, el poder gris*, sí que tenga muchos y sólidos argumentos para que no se desestime el valor pedagógico de su presencia en los centros educativos, ya que la educación debe aspirar a revelar y aprovechar las capacidades y aptitudes de cada persona, sin tener en cuenta límites o condiciones de ningún tipo, especialmente los que tienen que ver con la edad. Es lo que la EI pretende, siendo un nuevo ámbito educativo que “rinde homenaje a la sabiduría” (García Mínguez, 2003, p. 15), en donde la gente más mayor sirve de modelo, pero a la vez es también aprendiz. Las personas mayores, incluso las que no han ido casi a la escuela, transmiten sus conocimientos y experiencia, la llamada “cultura iletrada” (Freire, 1970), y a su vez pueden adentrarse en aprendizajes que les fueron limitados o negados en su día por las condiciones de la época en la que les tocó vivir. En la EI se establece lo que el profesor Sáez llama “zona de gratuidad relacional” (Comunicación personal, 10 de diciembre 2019). ¿Por qué? Porque la gente mayor acude al encuentro con los más pequeños sin normas rígidas, sin roles predeterminados que cumplir, de una manera incondicionada y desinteresada. Están en tiempo de jubilación (lo que no significa inacción); ya no hay presiones de horarios, de objetivos que cumplir, de trabajar a cuenta de un salario, porque están alejados del mundo laboral. Y los pequeños despliegan su inocencia, frescura y autenticidad. Es una relación limpia, en la que afloran los sentimientos, las emociones. Lo que importa es el encuentro:

cada día se hace más necesario abrir las puertas de la escuela, de la educación, a la gente mayor. Sólo cuando se den auténticas relaciones intergeneracionales en los diferentes ámbitos de la ciudad, incluyendo las instituciones educativas, podremos afirmar que la sociedad somos todos. (Petrus, 2001, p. 642)

3.5. Estudio de un caso: The Intergenerational School en Cleveland (Ohio)

Fundada en el año 2000 por Peter J. Whitehouse, neurólogo de desarrollo orientado a la prevención, y su esposa, Catherine Whitehouse, doctora en Psicología y especialista en desarrollo infantil, The Intergenerational School (TIS), es una escuela concertada gratuita, para niños de 5 a 14 años, ubicada en la ciudad norteamericana de Cleveland (Ohio), cuyo fin es ofrecer una experiencia educativa diferente. No es una escuela de primaria tradicional, pues TIS reúne a estudiantes y profesores de todas las edades.

A juicio de los profesores Sánchez et al. (2016), TIS es el mejor y más reconocido ejemplo, a nivel internacional, de la pertinencia y del éxito de la incorporación de las personas mayores en un centro educativo. TIS inicia su andadura con una filosofía intergeneracional, dado que basa su trabajo sustentándolo en dos ideas fundamentales: “el aprendizaje es un proceso de desarrollo a lo largo de toda la vida y el conocimiento es algo que se construye socialmente, en el contexto de una comunidad diversa” (Sánchez et al., 2016, p. 44).

El deseo de TIS es “crear una verdadera comunidad de individuos que trascienda las barreras tradicionales de edad” (TIS, 2019, s. p.), siendo la Escuela Intergeneracional el centro de todo lo que sucede. Por eso, reúne en torno al aprendizaje como actividad principal a niños, profesores y personal, miembros de la familia, voluntarios de la comunidad y organizaciones comunitarias colaboradoras, de tal manera que la Escuela Intergeneracional de TIS crea vínculos, conexiones y hace de guía para toda una comunidad de estudiantes de edades diversas.

TIS tiene como valores escolares: “integridad personal, ética de trabajo, elección y responsabilidad, celebración de la diversidad, habilidades interpersonales, uso compartido y responsable de los recursos y honrar la red

interconectada de la vida y el tiempo" (TIS, 2019, s. p.), y pone su empeño en el aprendizaje a lo largo de toda la vida de sus estudiantes de todas las edades.

Las aulas se organizan por niveles de desarrollo de aprendizaje, lo que significa que en ellas aprenden juntos estudiantes de diversas edades. "TIS adopta un enfoque de aprendizaje orientado a procesos, pero lo equilibra con el objetivo de desarrollar en los estudiantes ciertas habilidades específicas que son necesarias para el éxito educativo y de la vida" (TIS, 2019, s. p.). Sobre todo, TIS cree en la capacidad para aprender de todas las personas, entiende que cada individuo:

aporta una combinación única de talento, interés, experiencia y herencia cultural a la situación de aprendizaje. El aprendizaje tiene lugar mejor en un entorno donde tales diferencias son valoradas y respetadas. Las personas en dicho entorno trabajan juntas para investigar temas y preguntas que son personalmente significativos e importantes. (TIS, 2019, s. p.)

La organización de TIS como centro intergeneracional posibilita que toda la comunidad escolar tenga "un contacto cotidiano, natural y fluido con la vida, de principio a fin" (Sánchez et al., 2016, p. 44), ya que los grupos de adultos y de personas mayores participan en el centro de manera habitual y planificada, y teniendo en cuenta que alguna de estas personas sufre algún déficit cognitivo, el aprendizaje se produce al ritmo de cada persona. Los mayores son tutores, mentores y aprendices al mismo tiempo y con su presencia permanente en la escuela se fomentan y se fortalecen las relaciones entre todas las generaciones que se encuentran en el centro.

Cabe resaltar las valoraciones por parte de las autoridades educativas de Ohio que TIS ha obtenido, ya que, en ocho ocasiones, TIS ha logrado la valoración de Excelente o Excelente con Honor en las evaluaciones, lo que quiere decir que el alumnado no sólo ha conseguido unos resultados extraordinarios, sino también que esta escuela ha sido capaz de eliminar las diferencias en el aprendizaje entre la diversidad de alumnos (económicas, culturales, por razones

de etnia...). Se desprende de todo ello que TIS es un colegio de éxito, como dicen Sánchez et al.:

tanto en términos de rendimiento académico como de trabajo educativo en contextos de elevada diversidad, con una convivencia y un civismo elevados y una tasa mínima de comportamientos disruptivos. En cuanto al potencial que tiene este tipo de centro con relación a las personas mayores implicadas, cabe decir, a modo de ejemplo y tras 5 meses de intervención en TIS, en el marco de un estudio experimental totalmente aleatorizado, personas mayores participantes en encuentros intergeneracionales semanales planificados con niños de 5-14 años, mejoraron su calidad de vida -con una significativa disminución de estrés- medida a través de cinco variables psicométricas (funcionamiento cognitivo, estrés, depresión, sensación de tener un propósito en la vida y sentimiento de utilidad) (George & Whitehouse, 2010; George & Singer, 2011). (2016, p. 44)

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 4. ALGUNOS PROYECTOS INTERGENERACIONALES

Para iniciar este capítulo, merece la pena destacar qué se entiende por proyecto, práctica y experiencia. En su tesis doctoral Gutiérrez (2010) hace un resumen del trabajo realizado por Sáez, (2008, b y c), sobre los términos de proyecto, práctica y experiencia. Cuando hablamos de proyecto, indicamos una intención, una propuesta de acción, un anticipo de lo que deseamos que suceda. En él se describirán una serie de actividades, estrategias y metodologías, teniendo en cuenta el contexto donde se va a realizar, para alcanzar los objetivos pretendidos, sin perder de vista que lo que se propone no tiene por qué suceder cuando se lleve a la práctica, ya que la práctica acontece en espacios únicos, singulares y determinados, atravesados por las relaciones entre las personas que van a formar parte de dicha práctica. Por lo cual, “no es, pues, la definición de proyecto la que debe dirigirlo sino los diferentes intereses de quienes están involucrados en él” (Sáez y Campillo, 2013, p. 29). Porque un proyecto, siguiendo a Sáez y Campillo, necesita cimentarse desde la clarificación de los “supuestos y principios de los que parte y contemplar el contexto en el que (a través de prácticas y experiencias) va a ser desarrollado” (2013, p. 30). Por ello, como argumenta Gutiérrez, nunca se puede “determinar de antemano y con total exactitud lo que ocurrirá en los escenarios donde los sujetos comparten un tiempo determinado realizando actividades” (2010, p. 143).

Todo ello no es óbice para que el proyecto, aun siendo coherente, firme y consolidado, tenga que asumir cierto grado de flexibilidad, puesto que va a poner en juego la especulación y planificación sobre lo que puede suceder con lo que en realidad acontezca, de tal manera que pueda ir adaptándose a los cambios que, según las acciones y las prácticas que tengan lugar, se produzcan (Sáez y Campillo, 2013).

Si el proyecto es idea, diseño, proyección, la práctica, sin embargo, es acción, es la realización de lo diseñado; es el hecho situacional, donde se van a manifestar los intereses, deseos, expectativas, conocimientos, etc., de todos los que van a participar en ella, puesto que de lo que se trata es de hacer realidad lo que en el proyecto solo fue pensado (Bas et al., 2010). La práctica intergeneracional es poner a dialogar el *entre* con las *generaciones* y se configura como:

un lugar de transmisión (de ideas, palabras, expresiones, recuerdos, etc.), de mediación (porque ella se da y se pasa a la cultura de unos a otros, de unos con y entre otros para alcanzar un hacer común), un lugar de contagio y vibraciones, de encuentro de subjetividades, de producción de experiencias y percepciones, de particularidades y posiciones personales que conforman, en el instante que se ha realizado, “un mundo común”. (Sáez y Campillo, 2013, p. 31)

De ahí que la práctica sea la que vaya redibujando y definiendo el proyecto a medida que nacen y se entrelazan las relaciones de todos los implicados. “Es un proceso en el que diferentes personas, sea cual sea su edad y la intenciones o metas que jueguen en el espacio donde se mueven, se relacionan para abordar cuestiones que les afectan, consciente o inconscientemente” (Sáez y Campillo, 2013, p. 31).

Desde la lógica de las relaciones, la práctica nos conduce a lo que sucede entre las personas, a la experiencia que sobreviene de las diversas interacciones entre los protagonistas de la misma. La práctica como experiencia, como hecho extraordinario, como suceso único, personal, intransferible e imprevisible; la impresión, vivencia y repercusión que ha tenido ponerse y exponerse en la relación en cada uno de los participantes. Una experiencia que nunca podrá planificarse, ni conocerse de antemano, ni será más válida una que otra, puesto que existirán tantas experiencias como personas inmersas en la práctica, en este caso, intergeneracional. Por ello, no podemos estar más de acuerdo con Foucault cuando asegura que “una experiencia no es ni verdadera ni falsa: es siempre una ficción, algo construido, que existe sólo después que se ha vivido, no antes; no es algo “real”, sino algo que ha sido realidad” (2009, p. 15).

Pero ¿podemos conceptualizar la experiencia? Puede que la dificultad resida precisamente en el carácter individual, único y concreto de cada situación. Más, si de lo que se trata cuando se idean proyectos que conducen a concretarse en prácticas educativas, en este caso intergeneracionales, es de que a todas las personas que entran en relación les sucedan cosas, es necesario, entonces, ofrecer argumentos que nos den razones por las que valorar la

experiencia y situarla en su justo lugar. Sáez y Campillo (2013), exponen de un modo preciso algunos de ellos:

- Primero. Ante el desarrollo de la tecnología y las realidades virtuales, los espacios de encuentro se han reducido, con lo que también se ven alteradas y disminuidas las oportunidades de experiencias. Como seres sociales necesitamos la relación, por lo que los encuentros educativos, en tanto que experiencias, pueden ser de gran ayuda para solventar esta situación.
- Segundo. La escuela, por ser un lugar de socialización secundaria, homogénea e igual para todos, es pobre en experiencias. Sin embargo, las prácticas educativas pueden ser un medio para hacerlas posibles.
- Tercero. La experiencia es siempre personal, es vivida por cada persona de manera singular. Una experiencia no será igual a otra, nadie puede vivir experiencias ajenas, aunque sí puede ser explicada mediante lenguajes que así lo permitan. La experiencia es lo que ocurre entre las personas que entran en relación.

La experiencia supera a la práctica, en tanto que la experiencia pertenece a cada persona y a la vivencia singular de cada quien. Es el resultado de las interacciones, de los vínculos, de la influencia y del aprendizaje de y entre todos los que han compartido ese “mundo común”. Es el desarrollo de las relaciones y las emociones. No está construida de antemano, no es un manual regulado o articulado que pueda traspasarse de una persona a otra; la experiencia trasciende y, en muchas ocasiones, supera a lo que se haya pensado o imaginado con anterioridad. La verdadera experiencia es aquella en la que tienen lugar sucesos que enriquecen a todos los que han sido protagonistas de la relación (Sáez y García, 2006). Sin duda y en tal dirección, es el momento para elogiar y ponderar la experiencia educativa, lejos de las lógicas y los encorsetamientos conceptuales, como la que puede contribuir a la mejora de la práctica educativa y a fortalecer y cualificar los proyectos educativos (Sáez y Campillo, 2013).

Para ilustrar tales afirmaciones así como las que hicimos en anteriores páginas sobre el enriquecimiento personal que suponen las relaciones educativas entre personas de distintas edades, vamos a presentar brevemente

algunos ejemplos de proyectos, prácticas y experiencias intergeneracionales en los ámbitos internacional, nacional y regional recogidos de fuentes especializadas y mediante nuestra indagación personal: Sánchez (2007); Sánchez y Díaz (2005); Oferta Cultural de Universitarios Mayores (OFECUM) (2007); Sánchez, et al., (2010); Gutiérrez (2010); Pérez Muñoz (2015); Moreno (2015); Cátedra de Macrosad de Estudios Intergeneracionales (2018); Sánchez et al. (2020); Generations United (2020); IES Jaranda (s.f.) y Sanmartín (2016).

No es nuestra pretensión ni el objeto de esta tesis dar cuenta de todos los proyectos, programas y prácticas intergeneracionales que se han realizado o se siguen realizando, ya que, sólo en EEUU son más de 600 programas intergeneracionales los que están en marcha en todo su territorio (Generations United, 2020). También en Europa son numerosos los programas y proyectos, respaldados estos por la Comisión Europea mediante proyectos de desarrollo como MATES, Mainstreaming Intergenerational Solidarity (Solidaridad para la Integración Intergeneracional) y Lifelong Learning Programme, (Programa de Aprendizaje Permanente) (UE, 2011). Pero sí podemos ofrecer algunos ejemplos de los que consideramos más significativos y que tienen que ver con las relaciones intergeneracionales, la educación y los centros educativos.

4.1. Una muestra de programas intergeneracionales internacionales

De los proyectos intergeneracionales en el ámbito internacional hemos dedicado el punto 3.4 del capítulo anterior íntegramente a TIS, puesto que es este proyecto el que nos sirve de marco para esta tesis, ya que reúne a distintas generaciones en un centro educativo y sus resultados están sobradamente probados. No obstante, presentamos algunos otros ejemplos que llegan desde distintas geografías internacionales.

Experience Corps (EE.UU.): Personas mayores, en conexión con escuelas y familias, dedican 15 horas semanales a mejorar las habilidades de lectoescritura de niños que están en Educación Primaria. Es un programa de tutoría intergeneracional en el que voluntarios adultos de 50 años o más son tutores de alfabetización para estudiantes con dificultades en las escuelas públicas. La investigación ha demostrado que, después de un año, muchos estudiantes que trabajan con tutores voluntarios de American Association of Retired Persons (AARP) Foundation Experience Corps logran hasta un 60 por ciento de

mejora en las habilidades de alfabetización crítica en comparación con otros compañeros.

Magic Me (Gran Bretaña): Esta organización se dedica a poner en marcha programas intergeneracionales que, a través del arte, consigan facilitar la interacción entre niños en edad escolar y mayores, incluso con demencia, que viven en residencias o en centros de estancia diurna. También pretende promover la comprensión cultural y reducir el aislamiento social de inmigrantes jóvenes y mayores.

Los niños mayores de 8 años y los adultos mayores de 60, se unen mediante una actividad creativa compartida, en la que se estimulan la conversación y el intercambio de ideas. Los grupos intergeneracionales se reúnen semanalmente en escuelas, museos, clubes de personas mayores, residencias, organizaciones comunitarias y culturales. Todos los participantes en el proyecto, además de ser diversos en grupo de edad, son también de distintas culturas.

The Grandad Program (Suecia): Con el fin de que la figura de la persona mayor sea más cercana a los niños, voluntarios mayores –sobre todo, varones– acuden a escuelas para realizar in situ labores de apoyo de distinto tipo (preparación de eventos, ayuda en organización de actividades lúdicas, resolución de conflictos...), siempre en coordinación con el personal de esos centros educativos.

Communal Grandparents (Finlandia): Podría traducirse como “los abuelos comunales”. Estas personas mayores voluntarias pasan una cantidad fija de tiempo todas las semanas en escuelas infantiles, normalmente una mañana o una tarde. Leen, juegan, acompañan a los niños al gimnasio y planifican actividades juntos. Los abuelos comunales tienen tiempo y atención exclusiva para dar, que es exactamente lo que necesitan los niños.

En algunos casos, los abuelos viven muy lejos de sus nietos y no pueden verse con frecuencia, por tanto, el programa permite que los niños tengan relación al menos con un adulto mayor. Este programa finlandés de Abuelos Comunales, poco a poco va ganando adeptos. Está promovido por la Liga Mannerheim, que es una organización sin ánimo de lucro dedicada al bienestar infantil y familiar en Finlandia. Su objetivo con estas actividades intergeneracionales es dar respuesta a dos de los desafíos que sufre su sociedad: el envejecimiento y la soledad.

SMART Reading: con sede en Portland, OR, es una organización sin fines de lucro de alfabetización infantil que sirve a los niños en las escuelas más necesitadas de Oregón con dos ingredientes críticos para la alfabetización y el éxito del aprendizaje: tiempo de lectura individual y acceso a libros. La organización moviliza voluntarios de todas las edades para leer con niños de Pre-K hasta tercer grado, fomentando las relaciones intergeneracionales que desarrollan la autoconfianza de los niños, las habilidades de alfabetización y el amor por la lectura. A cambio, los habitantes de Oregón reciben una forma significativa de tener un impacto directo en las generaciones futuras en su propio patio trasero. La simple magia y alegría de un libro compartido puede cambiar la trayectoria de la vida de los habitantes de Oregón, grandes y pequeños.

4.2. Una muestra de programas intergeneracionales en España

Son también numerosos los proyectos intergeneracionales que podemos encontrar en la geografía española. Muchos de ellos recogidos en las publicaciones del IMSERSO y en el Proyecto INTERGEN: descripción, análisis y evaluación de los programas intergeneracionales en España. Modelos y buenas prácticas. Los investigadores a cargo de la elaboración y desarrollo de este proyecto fueron Sánchez, Díaz, López, Pinazo y Sáez (2008), y en su resumen ejecutivo, se destacan los objetivos generales que dirigieron la investigación:

Describir, analizar y evaluar la situación actual y el potencial de crecimiento de los programas intergeneracionales en España. Apoyar el desarrollo del campo intergeneracional mediante la conexión de la práctica (programas) con la investigación, la teoría y las políticas sociales, en especial con aquellas políticas que se ocupan del envejecimiento activo y la dependencia. (p.2)

Desde entonces y hasta ahora, se han sucedido otros muchos proyectos y prácticas intergeneracionales en España debido, en parte, a la difusión de los resultados de las investigaciones señaladas a través de publicaciones, jornadas y cursos y, también, a las nuevas necesidades sociales. Nos aproximaremos a algunos de ellos, que queremos destacar especialmente por los puntos en

común que guardan con nuestro trabajo de campo, trabajo que presentaremos en el siguiente capítulo.

Proyecto MENTOR (Granada): Respaldado por la asociación OFECUM (oferta cultural de universitarios mayores) e inspirado en el modelo de programa intergeneracional norteamericano Experience Corps; es una de las apuestas más sólidas sobre las relaciones intergeneracionales. Este programa intergeneracional trata de mejorar la capacidad y hábito de lectura de niños inmigrantes residentes en Granada. Un mentor por cada niño lector. Los voluntarios mayores son formados para fomentar la lectura en los niños y, a la vez, sirven de guías y tutores para los menores.

CINTER (Centro Intergeneracional de Referencia de Macrosad) Albolote (Granada): comenzó su andadura en septiembre de 2018 con el objetivo de proporcionar un espacio de convivencia e interacción entre niños y niñas de 0 a 3 años, personas mayores y profesionales. Sus instalaciones acogen en un mismo edificio una Escuela Infantil y un Centro de Día para personas mayores. A diario tienen lugar interacciones, tanto programadas como espontáneas, entre niños/as, personas mayores y profesionales, cuyo propósito es aprender unos de otros y unos con otros cómo vivir mejor y ser más felices a lo largo de todo el ciclo vital, a base de colaboración y relación que se establece entre las distintas generaciones.

Alpartir, el pueblo escuela (Zaragoza): en el pueblo de Alpartir, el Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Ramón y Cajal es una escuela rural independiente con 38 alumnos, donde se trabaja por proyectos, puesto que el libro de texto no funciona. Utilizan otros recursos, siempre dentro del currículo, y todas las materias se relacionan con el pueblo.

Forma parte de la red internacional de Escuelas Changemaker de Ashoka, una fundación filantrópica nacida en EEUU que recorre el mundo en busca de los mejores colegios. El colegio de Alpartir es uno de los tres centros españoles que ha pasado a formar parte de esta red.

Este pueblo, de unos 600 habitantes, cuenta con 10 asociaciones y todas ellas colaboran con la escuela. Se realiza una asamblea una vez al mes en la que todos, niños, jóvenes y adultos, toman decisiones que tienen que ver con la escuela y el pueblo en general. Todos los vecinos están involucrados en la vida escolar.

I.E.S. Jaranda (Cáceres): El Instituto de Educación Secundaria (IES) de Jarandilla de la Vega es un centro público que depende de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. En él se lleva a cabo el Proyecto de Convivencia Intergeneracional en colaboración con el centro residencial para mayores Servimayor, de Losar. Aparte de la colaboración con Servimayor, ofrecen un Taller de Cocina Terapéutica, un Aula de Mayores que se desarrolla en el propio centro educativo con alumnos y jubilados de la población y un programa trigeneracional en el que participan niños del Centro de Educación Infantil la Casita, entre otros. El I.E.S Jaranda se ha transformado en un centro intergeneracional, donde los mayores de la localidad de Jarandilla de la Vera acuden dos días a la semana al aula que tienen asignada en el centro para desarrollar las actividades junto con los alumnos.

Los centros educativos y los centros de mayores se convierten en escenarios de aprendizaje y desarrollo de la autonomía, además de promocionar el valor educativo y de beneficios mutuos para estudiantes y mayores. Las actividades en la residencia Servimayor son programadas y coordinadas entre el profesorado y el alumnado del IES, el personal de la residencia (psicóloga, terapeutas ocupacionales y cuidadores) y las monitoras y alumnos de 2 - 3 años del centro de educación infantil de Losar de la Vera "La casita".

4.3. Una muestra de programas intergeneracionales en Murcia

En gran parte de los municipios de Murcia se realiza algún tipo de programa intergeneracional. Aunque hemos de reconocer "que gran parte de proyectos intergeneracionales considerados formalmente, nacen en mayor medida de los Centros Sociales de personas mayores que de otras instituciones. Por tanto, sería más equilibrado potenciar su desarrollo desde ayuntamientos o diferentes asociaciones" (Moreno, 2015, p. 128). Es conveniente puntualizar, además, que la mayoría de dichos proyectos se desarrollan en centros educativos, ya que tratan de poner en relación a personas mayores y niños de educación primaria (Gutiérrez, 2010). Por ello, sirvan los siguientes ejemplos como muestra de los encuentros entre generaciones que se realizan en nuestra región.

El taller de la Experiencia (Puerto de Mazarrón): desde el Centro de Día de Personas Mayores de Mazarrón este proyecto se lleva a la práctica con alumnos de

sexto curso de Educación Primaria de varios colegios de la localidad. Lo que pretende este proyecto es crear y fomentar un espacio de encuentro entre las dos generaciones implicadas con el propósito de que éstas se conozcan más a fondo a la vez que comparten sus experiencias y conocimientos.

Para desarrollar las actividades, los centros educativos seleccionan una variedad de temas, tales como historias de la infancia, juegos tradicionales de la niñez, cómo era la vida en Mazarrón, entre otros, que son expuestos por los mayores y los niños realizan sus preguntas. También comparten ambas generaciones excursiones, visitas al centro de mayores y talleres de pintura, cerámica, cine, etc.

La escuela y nuestros mayores (Molina de Segura): es una iniciativa del Centro de Día de Personas Mayores de Molina de Segura que trata de relacionar a las personas mayores dependientes del Servicio de Estancias Diurnas con niños de los Centros de Enseñanza Primaria de esta localidad.

Con este proyecto se pretende dar una imagen positiva de la vejez y sensibilizar sobre la situación de soledad y aislamiento en la que viven algunos mayores. Por otra parte, se da a conocer el Servicio de Estancias Diurnas como medio útil para las familias.

Con actividades tales como las visitas de los niños al Centro de Día, informándoles del funcionamiento del centro, las actividades que se realizan en él y su organización; charlas-coloquio sobre temas variados (vejez, empleo, ocio, deportes, trabajos antiguos y actuales...) y talleres de manualidades, se pretende fomentar el intercambio intergeneracional entre los alumnos de los colegios de Molina y las personas mayores que acuden al Servicio de Estancias Diurnas, así como favorecer la integración de los mayores del centro y la posibilidad de establecer vínculos entre las generaciones.

Mis abuelos y yo (Roldán): A iniciativa del Centro de Día de Personas Mayores, este proyecto relaciona a las personas mayores que asisten a él con todos los escolares del único centro educativo de la localidad. Las actividades se realizan en las áreas de lengua, música y educación física con contenidos relacionados con el currículum escolar. Estas actividades tratan de conseguir los siguientes objetivos:

- Favorecer y estrechar relaciones entre niños y personas mayores.
- Potenciar la autoestima de los mayores al sentirse útiles.
- Estimular en el niño el hábito de la lectura de forma divertida y agradable.
- Despertar el sentimiento de que las diferencias nos pueden unir.
- Mostrar a la comunidad una imagen de personas mayores activas.
- Transmitir y mantener vivas las tradiciones populares.

Las profesiones contadas por nuestros mayores (El Esparragal): en este caso la peculiaridad está en que es un centro educativo de educación primaria el que promueve el proyecto. Como en los anteriores ejemplos, este proyecto pretende fomentar las relaciones entre las personas mayores de la comunidad donde se encuentra el centro y el alumnado de educación primaria del colegio concertado Montepinar.

Ocho personas mayores que tienen nietos en el centro escolar son los participantes en el proyecto junto con el alumnado del primer ciclo de educación primaria y los tutores de los diferentes cursos.

La profesora Margarita Campillo, directora de esta tesis, propuso a través de experiencias vivenciales que las personas mayores participantes en el proyecto compartan con los niños temas relacionados con sus profesiones, así como la situación económica, social y política de años pasados mediante los objetivos que detallamos a continuación:

- Mejorar la imagen que los niños tienen de los mayores.
- Aumentar las redes de apoyo social de las personas mayores participantes en el proyecto.
- Mejorar el bienestar físico y psíquico de las personas mayores.
- Promover la participación de todos los implicados en la educación de los niños de este nivel educativo.

Todos estos ejemplos, que de manera sucinta hemos traído aquí, recogidos de los autores que citamos al comienzo del capítulo y de la investigación personal, como así lo señalamos, demuestran que las relaciones intergeneracionales tienen gran repercusión en los niños y en las personas mayores que entran en relación. Las evaluaciones que se realizaron a todos los participantes de los respectivos proyectos así lo confirmaron.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

**CAPÍTULO 5.
MEJORANDO NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO.
INCORPORACIÓN DE UN MODELO DE COLEGIO
INTERGENERACIONAL EN EDUCACIÓN
PRIMARIA. PROYECTO ISCI**

5.1. Mejorando nuestro sistema educativo. Incorporación de un modelo de colegio intergeneracional en Educación Primaria. Proyecto ISCI

Mejorando nuestro sistema educativo. Incorporación de un modelo de colegio intergeneracional en educación primaria (ISCI), es el nombre del proyecto internacional financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España que da título a este capítulo y que fundamenta nuestra investigación.

Inspirado en TIS, al que dedicamos el punto 3.4. del capítulo 3, el proyecto ISCI se enmarca en el espacio de confluencia entre los programas intergeneracionales, la educación obligatoria y el envejecimiento activo y saludable. Como hemos visto en el capítulo 4, son diversos los ejemplos que se cuentan en España de proyectos intergeneracionales que se realizan impulsados desde centros de personas mayores en colaboración con centros educativos, pero no existe ningún centro de educación primaria que pueda responder a la denominación e idiosincrasia de un colegio intergeneracional. En términos educativos el proyecto ISCI, implica:

la puesta en práctica, desde edades tempranas, del aprendizaje a lo largo de toda la vida mediante la facilitación de interacciones planificadas, científicamente orientadas, cotidianas y significativas entre personas de distintas generaciones que compartan espacios, tiempos y culturas en el centro educativo. (Sánchez, et al 2017, p. 335)

Parte desde el convencimiento de que los centros escolares, al menos algunos de ellos, pueden ser espacios naturales e idóneos para tales interacciones, con las que se consiguen mejores resultados académicos en los más pequeños y más calidad de vida en los más mayores. Pero se necesita proporcionar a los centros que así lo deseen un modelo validado de educación intergeneracional. Eso es lo que propone ISCI:

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 5. MEJORANDO NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO. INCORPORACIÓN DE UN MODELO DE COLEGIO INTERGENERACIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROYECTO ISCI

ISCI es un proyecto de investigación cuyo objetivo es diseñar, pilotar y validar un modelo de colegio intergeneracional en tres centros de Educación Primaria situados en las comunidades de Andalucía y Región de Murcia. Inspirándose en la experiencia acumulada por TIS, en Estados Unidos, ISCI se propone impulsar un modelo de colegio intergeneracional elaborado, innovador y basado en evidencias, que pueda recrearse en el contexto educativo español, atravesado, en parte, por el fracaso escolar y la incertidumbre. (Sánchez et al., 2017, p. 337)

ISCI no pretende ser una copia fidedigna del modelo de TIS, puesto que se aplica en un contexto diferente, y su planteamiento es enfrentar el reto de mejorar el sistema educativo español con la incorporación de las relaciones intergeneracionales en los centros educativos; dicho de otro modo, tiene que ver “con la transformación de las prácticas educativas mediante la potenciación de la cultural relacional” (Sánchez et al, 2017, p. 337).

¿Cuál es la situación de la que parte ISCI en las comunidades donde realiza su investigación? Según la memoria del proyecto (2014), en la Comunidad Autónoma de Andalucía (CAA) se efectúan desde hace algún tiempo pruebas de valoración y evaluación de las competencias del alumnado de EP: pruebas ESCALA que se realizan al alumnado que cursa 2º de EP. Estas pruebas, en el curso 2011-12 revelan que, en esas edades, entre 7-8 años, un 17% de alumnado no ha adquirido afición lectora y según aumenta la edad el asunto empeora paulatinamente. Con datos de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) el alumnado de entre 9 y 10 años, lo que equivale a 4º curso de EP, tiene un nivel bajo o muy bajo de comprensión lectora, lo que supone estar muy por debajo de la media de la OCDE (IEA, 2011). También en matemáticas las puntuaciones son inferiores a las obtenidas por los países de la OCDE. (Sánchez et al, 2014).

A estos datos hay que sumar los análisis sobre el fracaso escolar efectuados por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa en Andalucía (AGAEVE), que señalan que el 15% de alumnado acaba la ESO con tres o más asignaturas

suspensas y PISA 2009 indica que los alumnos de 15 años de Murcia y Andalucía están por debajo de la media de la OCDE en comprensión lectora.

La misma memoria refleja que en la Región de Murcia existe una elevada tasa de personas analfabetas y sin estudios, que significaba un 15% de la población entre 16 años y más en 2010 y un fracaso escolar del 35,5%, siendo el más alto índice en toda España y quedando la CAA, con 34,7%, en tercer lugar. En cuanto a lo que tiene que ver con la mejora de la calidad de vida de las personas mayores, se ha constituido la Asociación Europea para la Innovación sobre el Envejecimiento Activo y Saludable (EIP-AHA), en cuyo plan de implementación se habla de la necesidad de recopilar e intercambiar prácticas innovadoras amigables con las personas mayores que hayan sido evaluadas y validadas. Todo ello siguiendo el reto de HORIZONTE 2020 “salud, cambio demográfico y bienestar” (UE, 2014).

Estos datos, que arroja la memoria del proyecto ISCI, evidencian “que hay que mejorar la preparación lingüística y matemática de los alumnos de Educación Primaria con más dificultades para, así, paliar las altas cifras de fracaso escolar” (Sánchez et al, 2014, p. 9). En otro sentido, también los datos hablan y queda constatado que “al 59% de las personas de 50-69 años residentes en nuestro país les interesaría implicarse en iniciativas intergeneracionales destinadas a apoyar a la comunidad educativa o a las familias para disminuir el fracaso escolar” (Rodríguez et al., 2013)(como se citó en Sánchez et al 2014, p. 9).

El proyecto ISCI parte desde la hipótesis de que:

la incorporación en la etapa de Educación Primaria del sistema educativo español de un modelo de educación intergeneracional basado en evidencias mejorará el rendimiento académico de los alumnos de dicha etapa y aumentará la calidad de vida de las personas mayores voluntarias participantes. (Sánchez et al, 2014, p. 1)

Los objetivos generales que planea ISCI son los siguientes:

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 5. MEJORANDO NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO. INCORPORACIÓN DE UN MODELO DE COLEGIO INTERGENERACIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROYECTO ISCI

1. Mejorar el sistema educativo español mediante la incorporación a la etapa de Educación Primaria de un modelo innovador y validado de colegio intergeneracional.
2. Mejorar el rendimiento académico y el éxito escolar de los estudiantes de Educación Primaria en general y de su nivel de competencias lingüísticas y matemáticas en particular.
3. Aumentar la calidad de vida de personas mayores –sin y con déficit cognitivo moderado o leve– mediante su implicación en tareas de tutorización de alumnos de Educación Primaria en el marco de un colegio intergeneracional.
4. Impulsar en la Unión Europea la producción de evidencias científicas para la fundamentación de los enfoques educativos intergeneracionales en los sistemas escolares. (Sánchez, et al, 2014, p. 8)

Asociados a estos objetivos generales ISCI persigue alcanzar los siguientes objetivos específicos (OE):

OE1- Analizar en detalle el modelo de colegio intergeneracional ejecutado por “The Intergenerational School” desde hace 14 años en la localidad norteamericana de Cleveland (Ohio).

OE2- Diseñar un modelo de colegio intergeneracional para la etapa de Educación Primaria, viable en el contexto de la Comunidad Autónoma de Andalucía y de la Región de Murcia.

OE3- Implicar a las autoridades responsables de las políticas educativas y sociosanitarias en ambas Comunidades Autónomas, así como a

organizaciones relevantes que deseen participar en el proceso de pilotaje y validación del modelo de colegio intergeneracional diseñado.

OE4- Orientar y formar a equipos directivos, maestros y alumnos de un centro de Educación Primaria de cada una de esas Comunidades Autónomas sobre el enfoque de la educación intergeneracional y acerca de cómo incorporar el modelo de colegio intergeneracional en la práctica.

OE5- Pilotar, durante un curso académico completo, el citado modelo en dos colegios de Educación Primaria situados, respectivamente, en la Comunidad Autónoma de Andalucía y en la Región de Murcia.

OE6- Evaluar experimentalmente de forma longitudinal, durante un curso académico completo, el impacto del pilotaje efectuado, al menos en cuanto a las competencias lingüísticas y matemáticas adquiridas por los alumnos implicados, y a la mejora de la calidad de vida de las personas mayores voluntarias participantes.

OE7- Revisar y replantear el modelo inicial de colegio intergeneracional a la luz de los resultados de la evaluación experimental de impacto realizada.

OE8- Difundir tanto el proceso de validación como los resultados del proyecto.

OE9- Impulsar la creación de una red europea de investigación sobre educación intergeneracional en los sistemas educativos. (Sánchez et al, 2014, p. 10)

Las personas mayores voluntarias han acudido al centro escolar como mentores de los niños de la primera etapa de Educación Primaria en las asignaturas de lengua y matemáticas, a razón de dos horas por semana en estos dos cursos. Su

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 5. MEJORANDO NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO. INCORPORACIÓN DE UN MODELO DE COLEGIO INTERGENERACIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROYECTO ISCI

cometido primordial ha sido, sobre todo, la realización de tareas de acompañamiento en la lectura, a veces en grupo y otras un mentor con un niño. Los mentores han trabajado también en tareas básicas propias del currículo de matemáticas: cálculo, familiarización con números y cifras, resolución de problemas y habilidades de razonamiento matemático para situaciones cotidianas tales como manejo del dinero. A pesar de que estaba previsto que el proyecto se implementase durante un curso académico, la duración total ha sido de dos cursos, comenzando en el curso 2016/2017 y llegando a su fin en el curso 2017/18.

Valga decir que el balance general del proyecto ha sido muy positivo, tanto por parte de los profesionales implicados en él (investigadores, maestras), como por parte del alumnado y de las personas mayores. Por tanto, basándonos en el informe final presentado por los investigadores de ISCI mostramos los resultados obtenidos en relación con los objetivos que se pretendían conseguir. Así pues, de los nueve OE son cinco los objetivos que se han conseguido al 100%:

OE1- Analizar en detalle el modelo de colegio intergeneracional ejecutado por "The Intergenerational School" desde hace 14 años en la localidad norteamericana de Cleveland (Ohio).

OE2- Diseñar un modelo de colegio intergeneracional para la etapa de Educación Primaria, viable en el contexto de la Comunidad Autónoma de Andalucía y de la Región de Murcia.

OE4- Orientar y formar a equipos directivos, maestros y alumnos de un centro de Educación Primaria de cada una de esas Comunidades Autónomas sobre el enfoque de la educación intergeneracional y acerca de cómo incorporar el modelo de colegio intergeneracional en la práctica.

OE5- Pilotar, durante un curso académico completo, el citado modelo en dos colegios de Educación Primaria situados, respectivamente, en la Comunidad Autónoma de Andalucía y en la Región de Murcia.

OE9- Impulsar la creación de una red europea de investigación sobre educación intergeneracional en los sistemas educativos. (Sánchez et al., s.f., s. p.)

En la siguiente tabla presentamos los OE que no se han conseguido al 100% y las causas que han minimizado dicha consecución (ver tabla 4).

Tabla 4

Objetivos No Conseguidos al 100% y sus Resultados Proyecto ISCI

Objetivos	Resultados
OE3 Implicar a las autoridades responsables de las políticas educativas y sociosanitarias en ambas Comunidades Autónomas, así como a organizaciones relevantes que deseen participar en el proceso de pilotaje y validación del modelo de colegio intergeneracional diseñado.	75% Se ha logrado el máximo nivel en políticas educativas en ambas Comunidades Autónomas, no así en el sociosanitario.
OE6 Evaluar experimentalmente de forma longitudinal, durante un curso académico completo, el impacto del pilotaje efectuado, al menos en cuanto a las competencias lingüísticas y matemáticas adquiridas por los alumnos implicados, y a la mejora de la calidad de vida de las personas mayores voluntarias participantes.	90% Durante los cursos académicos (2016/17 y 2017/18) se han recogido datos detallados evaluando el impacto que ha tenido incorporación de personas mayores sobre las competencias previstas en el alumnado y sobre la calidad de vida en dichas personas. Algunas dificultades imprevistas en la comparación de datos entre los centros de control no han permitido obtener conclusiones referidas al 100% de la muestra. En la Región de Murcia hubo cambios en el centro de control el segundo año, no se pudo ejecutar la intervención en primer curso, y no se facilitaron los datos de las pruebas finales correspondientes a 3º curso. Esto ha limitado en un 10% el logro de este objetivo.
OE7 Revisar y replantear el modelo inicial de colegio intergeneracional a la luz de los resultados de la evaluación experimental de impacto realizada.	90% El modelo inicial ha sido revisado y se han redactado unas orientaciones concretas dirigidas a quienes deseen introducir el modelo validado de colegio intergeneracional de Educación Primaria. Siguen pendientes de redacción los últimos informes de los centros experimentales.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 5. MEJORANDO NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO. INCORPORACIÓN DE UN MODELO DE COLEGIO INTERGENERACIONAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA. PROYECTO ISCI

Objetivos	Resultados
OE7 Revisar y replantear el modelo inicial de colegio intergeneracional a la luz de los resultados de la evaluación experimental de impacto realizada.	90% El modelo inicial ha sido revisado y se han redactado unas orientaciones concretas dirigidas a quienes deseen introducir el modelo validado de colegio intergeneracional de Educación Primaria. Siguen pendientes de redacción los últimos informes de los centros experimentales.
OE8 Difundir tanto el proceso de validación como los resultados del proyecto.	95% Durante todo el periodo de implementación del proyecto se han realizado diversas acciones de difusión. Están redactados dos artículos (compromiso reflejado en la memoria). Queda pendiente el envío a sendas revistas académicas y su publicación.

Fuente: Adaptado de Sánchez, et al (s.f., s. p.).

Siempre teniendo en cuenta la información que nos aporta el informe final, podemos decir que el proyecto ha conseguido aplicar en el contexto español un modelo de colegio intergeneracional sumamente innovador. Este novedoso modelo resulta prometedor en dos ejes: el primero es el impacto que causa el trabajo intergeneracional en la adquisición de competencias básicas por parte del alumnado del primer ciclo de EP y el segundo tiene que ver con la mejora del bienestar de las personas mayores que han participado en el proyecto como mentores. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el potencial de las personas mayores como mentores en un centro educativo sólo tendrá efectividad si se cumplen ciertos requisitos mínimos:

- (1) Intensidad del contacto intergeneracional —que debe superar las 21 horas por curso académico, a razón de una hora semanal—.
- (2) Formación específica de los docentes y las personas mayores mentoras.
- (3) Respaldo de las autoridades educativas competentes.

- (4) Inclusión del modelo en el proyecto educativo del centro o en su programación anual.
- (5) Ajuste adecuado entre las competencias del alumnado y las de las personas mayores mentoras.
- (6) Respaldo de las familias del alumnado.
- (7) El co-aprendizaje y la interacción entre alumnado y mentores deben concretarse en tareas diversas, dentro y fuera del aula. (Sánchez et al., s.f., s. p.)

Tal y como hemos reflejado anteriormente, desde el punto de vista cualitativo, todos los educadores participantes reconocen que la presencia cotidiana de personas mayores en tareas de apoyo del aprendizaje lector tiene un impacto positivo en la motivación del alumnado respecto de la lectura, sobre todo en los casos de niños con algún tipo de dificultad. En cuanto a las personas mayores, reconocen un mayor bienestar subjetivo, pues se sienten útiles, con gran ilusión por ayudar, y porque han visto mejorar sus relaciones personales en el contacto con el resto de personas que han tenido que ver en el proyecto.

Los equipos directivos de los centros escolares que han servido de centros experimentales valoran muy positivamente la experiencia; tanto es así que opinan que es muy aconsejable que se introduzca la intergeneracionalidad como estrategia para mejorar la educación, especialmente porque pone de manifiesto que el aprendizaje sucede a lo largo de toda la vida.

Llegados a este punto, pasamos a presentar el trabajo de campo que se ha llevado a cabo en el transcurso de esta investigación.

PARTE II. MARCO EMPÍRICO



*Hacer preguntas y obtener respuestas
es una tarea mucho más difícil
de lo que puede parecer al principio.
(Fontana y Frey, 1994)*

PARTE II. MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6. NUESTRO TRABAJO DE CAMPO

6.1. Contexto y centro elegido para la experiencia

Como hemos visto en los capítulos anteriores, los programas y proyectos intergeneracionales son numerosos a lo largo de la geografía internacional, nacional y local. Muchos de ellos ponen en relación a personas mayores con niños de educación infantil o primaria, pero no hemos encontrado ninguno en España que se identifique con la filosofía de un colegio intergeneracional como TIS y el propuesto por el proyecto ISCI. De ahí que nuestro interés se centre en este último por ser una propuesta novedosa realizada en España, concretamente en las comunidades de Andalucía y Murcia, además de enmarcarse dentro de los parámetros del derecho a la educación de todos y durante toda la vida, del envejecimiento activo y las relaciones intergeneracionales.

Una vez que ISCI comenzó su andadura en ambas comunidades autónomas, en Murcia los encargados de la supervisión del proyecto como investigadores de la Universidad de Murcia (UMU) fueron los profesores Juan Sáez y Margarita Campillo. Por ello, como becaria en el Departamento de Historia y Teoría de la Educación de la Facultad de Educación de la UMU, con una beca FPU (formación del profesorado universitario) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y miembro del equipo de investigación denominado "Intervención Socioeducativa", pude estar implicada, de manera directa, en la puesta en marcha del Proyecto ISCI en el centro educativo de Murcia.

Antes de adentrarnos en la metodología propiamente dicha, vamos a contextualizar el entorno donde se ha llevado a cabo la experiencia e investigación.

Nos situamos en la localidad murciana de Santomera, en el Colegio de Educación Infantil y primaria CEIP Ramón Gaya, en el que el alumnado de 1º y 2º EP va a participar en ISCI como grupo-experimental. El colegio Ramón Gaya está ubicado en el sur de la localidad de Santomera, a una distancia de 15 Km. de Murcia capital, en una zona residencial, donde la mayoría de viviendas son unipersonales y no hay mucha incidencia en el sector comercio y ocio. En las inmediaciones del Colegio se encuentra en construcción un Centro para la tercera edad y un parque. Santomera se encuentra en un proceso de desarrollo

productivo industrial y agrario, lo que supone el aumento rápido y constante de la población inmigrante que fija su residencia habitual en esta localidad.

El hecho de que el centro esté ubicado en una zona residencial y en una localidad con gran cantidad de población inmigrante tiene como consecuencia que los perfiles familiares sean variados: nivel de estudios, profesiones, implicación y participación en actividades del Centro y fuera de él, diferentes intereses educativos.... En su mayoría, son personas de un nivel socioeconómico medio-alto, puesto que el alumnado que recibe el Centro procede casi en su totalidad del barrio donde está ubicado el colegio, pero también acude cada vez más alumnado procedente de familias inmigrantes, cuyo nivel cultural y económico es medio-bajo (Proyecto Educativo de Centro Ramón Gaya (PEC), s. f.).

De ahí que la diversidad de alumnado sea también importante: un 23,60 % del alumnado del centro es inmigrante, siendo de procedencia muy diversa: Ecuador, Brasil, Colombia, Reino Unido, Bolivia, China, Rumania, Polonia, Afganistán, Argelia, Rusia, Ucrania, Bulgaria y Marruecos. Esta situación ocasiona algunas ventajas, como el intercambio cultural entre los alumnos, pero también algunos inconvenientes, esto es, el rechazo inicial de los foráneos por parte de los oriundos (PEC, s. f.). Aunque la mayoría del alumnado presenta un retraso de aprendizaje, por diversas causas, podemos destacar como razón principal la falta de vocabulario, necesitando, como consecuencia, apoyo individualizado y estimulación del lenguaje para la adquisición del español como segunda lengua (PEC Ramón Gaya, s. f.).

¿Por qué el CEIP Ramón Gaya y no otro centro? Precisamente por toda la descripción que hemos hecho anteriormente. Porque este centro reúne las características y condiciones que se buscaban para llevar a cabo el proyecto: situación geográfica, características de los padres y alumnos y el propio PEC. Es justo señalar que desde el primer momento la comunidad educativa del centro Ramón Gaya mostró no sólo su disposición, sino su entusiasmo por colaborar en todo lo necesario para que esta investigación se realizara. El equipo directivo y el profesorado pusieron a nuestro alcance todos los medios personales y materiales precisos, dentro del orden del propio centro.

Para facilitar la colaboración de personas mayores en ISCI, como no podía ser de otro modo, y llevar a cabo la investigación, al igual que en la elección

del centro, pensamos en personas mayores que estuviesen próximas al colegio y que nos fuesen cercanas y, sobre todo, que para ellas participar en el proyecto no supusiese alterar sus obligaciones, su ocio, sus intereses, en definitiva, su vida cotidiana. Por ello, dado que el colegio en el que se iniciaría la implementación, como experiencia piloto de colegio intergeneracional, era el CEIP Ramón Gaya de Santomera, qué mejor que compartir nuestros intereses con el Centro de Personas Mayores de la misma localidad.

Gracias a la mediación de la profesora Campillo, se contactó con el presidente del Centro de Mayores y a través de él pudimos reunirnos con las personas mayores que se interesaron en el proyecto y que pasaron a ser participantes del mismo.

6.2. Delimitación del objeto de estudio empírico

La investigación de carácter empírico que emprendemos pretende llevar a cabo una aproximación a las generaciones y sus relaciones con los chicos, así como la incidencia que estas puedan tener en la educación. Ante los nuevos contextos demográficos, debidos en parte al aumento de la esperanza y calidad de vida, la educación y, consecuentemente, los centros educativos deben sentirse interpelados para adecuarse a los nuevos tiempos y mostrarse como el escenario natural donde las relaciones intergeneracionales se pongan en valor, cobren todo su sentido y reciban el reconocimiento que merecen.

Por ello, teniendo en cuenta el primer capítulo del marco teórico, hemos querido resaltar la idea de generación como flujos vitales, pues, aunque la edad tenga su importancia, nada nos dice de las relaciones, del ser con el otro, con los demás. De ahí que queramos dejar constancia de la importancia que tienen las relaciones entre generaciones también en el ámbito educativo.

Hemos dedicado un espacio a la normativa que regula la EP en la región de Murcia y a los datos que nos ofrecen EUROSTAT Y PISA para conocer cuáles son las competencias exigidas en el ciclo de EP y en qué nivel se encuentra el alumnado de nuestra Comunidad Autónoma.

Hemos realizado una breve aproximación a diversos ejemplos de programas intergeneracionales en geografías internacionales, nacionales y locales, deteniéndonos en el colegio de Ohio, TIS, y en el proyecto ISCI, ya que son ambos la

base inspiradora de esta investigación. Llegados a este punto, y en coherencia con nuestros intereses, nos propusimos los objetivos que explicamos a continuación.

6.3. Objetivos de nuestra investigación empírica

Somos conscientes de que para que un campo de conocimiento se afiance, adquiera solvencia y pueda ser explicado y entendido se ha de construir mediante la investigación (Sáez, 2002b). Entonces, ¿cuál es nuestro interés? Investigar si el apoyo de las personas mayores como mentores en los centros educativos constituye un nuevo enfoque educativo en EP, entendiendo esta expresión en un sentido atenuado: esto es, queremos confirmar o verificar si la introducción de los mayores como mentores de chicos en materias específicas supone una aportación importante y significativa en la enseñanza. Para ello, planteamos como objetivo principal de esta investigación explorar si la incorporación de la Educación Intergeneracional, de manera continuada y contemplada en el PEC, en el ciclo de EP, favorece las relaciones entre generaciones, permitiéndonos, así, valorar la EI como un nuevo enfoque educativo que mejora el rendimiento del alumnado tanto en comprensión lectora como en razonamiento lógico-matemático, dos competencias fundamentales en el alumnado de primaria. Para responder, en consecuencia, a nuestro objetivo general, nos marcamos los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las consecuencias de la Educación Intergeneracional en el aprendizaje del alumnado de primer ciclo de Educación Primaria.
 - 1.1. Conocer la influencia que ha tenido la mentorización de las personas mayores en comprensión lectora.
 - 1.2. Conocer la influencia que ha tenido la mentorización de las personas mayores en razonamiento lógico-matemático.
2. Valorar las relaciones intergeneracionales continuadas en las aulas de primaria como un nuevo enfoque educativo en los centros escolares.
 - 2.1. Aportar evidencias de las dinámicas de las relaciones intergeneracionales dentro del aula de primer ciclo de Educación Primaria.

- 2.2. Conocer el nivel de satisfacción de los docentes, personas mayores y alumnado implicados en la experiencia intergeneracional.

6.4. Diseño metodológico

Nuestra investigación es lo que se denomina un estudio longitudinal, ya que se ha realizado durante dos cursos consecutivos, y cuasi experimental con grupo-control no equivalente pre-test y post-test (Campbell y Stanley, 1966). En este tipo de estudios se toman dos grupos que ya están determinados y los componentes del análisis no se asignan de manera aleatoria, como es en este caso porque ya estaban establecidos por el centro escolar. Se han empleado dos grupos de 1º curso de EP, uno experimental de 25 alumnos y alumnas y otro de control también con 25 integrantes, en el primer curso de implementación del proyecto. En el segundo curso de investigación, continuamos con el mismo grupo de alumnado, que cursaban 2º de EP, a fin de responder a esas intenciones longitudinales.

Al margen de los debates sobre qué metodología es la más acertada para acometer una investigación, y sin entrar en ellos, queda claro que toda ciencia busca obtener conocimiento y para lograrlo utiliza el método que considera más coherente con las características y singularidades de la investigación. Método procede etimológicamente de los términos griegos *metá* y *hodos*, que significan “el camino hacia”. Por tanto, el método anuncia el enfoque, el camino a seguir en la investigación, que hará posible una visión u otra del objeto de estudio. Es decir, los métodos nos abren la puerta al descubrimiento de conocimientos fidedignos y confiables para solucionar problemas que plantea la vida (Martínez Miguélez, 2007). La metodología es un componente esencial del proceso de investigación, que tiene que estar directamente relacionado con el objeto de estudio que nos dirigirá hacia los métodos, las técnicas y las herramientas que sean más pertinentes:

La investigación científica se concibe como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno; es dinámica, cambiante y evolutiva. Se puede manifestar de tres formas: cuantitativa, cualitativa y mixta. Esta última implica combinar las dos

primeras. Cada una es importante, valiosa y respetable por igual. (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 25)

De ahí, y en consonancia con los objetivos de este estudio, que nos hayamos decidido por una complementariedad metodológica, haciendo uso de técnicas de carácter cualitativo que van a aportar datos detallados valiosos a través de la experiencia de los propios protagonistas y, por otra parte, utilizando también técnicas cuantitativas, ya que posibilitan medir y analizar datos cuando es necesario y suman un grado de objetividad en relación a los resultados de la investigación. La metodología mixta o complementaria nos permite tomar lo que se necesite de cada enfoque, por lo que hacer uso de esta metodología supone que “la riqueza de los datos es mucho mayor, dado que no existe limitación en cuanto a la diversidad de las fuentes de procedencia y a la naturaleza de la información” (Castañer et al., 2013, p. 35). Sobre todo, en nuestro caso, creemos que es la metodología más apropiada, tanto para cumplir con los objetivos que nos hemos marcado como para el contexto de esta investigación, puesto que “una de las primeras y legítimas finalidades es el aumento de la validez de y en los estudios” (Caride y Fraguera, 2015, p. 144).

Como señalan reiteradamente Sáez (1989, 2004 y 2007b y c) y García Molina (2003, 2005, 2013), no hemos pretendido investigar desde una posición elevada y asimétrica, sino que hemos tratado de investigar desde la horizontalidad, desde la relación; lo que quiere decir que hemos investigado con los otros y “no sobre los otros como pretende la investigación oficial, jerarquizada y meritocrática” (Pérez Muñoz, 2015, p. 215); puesto que los otros, son personas que viven un momento singular e irreplicable, con sentimientos y experiencias individuales que suceden en el instante y lugar precisos y no en otros. Los otros, siguiendo a Pérez Muñoz, “no son objeto de estudio, sino sujetos individuales y colectivos, un grupo de personas viviendo una situación particular, contingente e irreplicable” (2015, p. 215).

Para dar paso al siguiente apartado, hemos de señalar que la muestra es adecuada para el estudio y los instrumentos utilizados han sido validados previamente por un grupo de expertos para su uso posterior. Desde el curso 2016/2017 hasta el curso 2017/2018 se ha hecho el seguimiento del proyecto ISCI en el CEIP Ramón Gaya con la consiguiente recogida de información.

Nos hemos encontrado con la dificultad de ser un añadido en la vida normal del centro escolar, lo que suponía ciertas limitaciones, de las que daremos cuenta más detenidamente, al irrumpir en el funcionamiento habitual del centro educativo, pues debíamos supeditarnos a los horarios y espacios que el centro podía brindarnos para no dejar de cumplir con el currículo escolar, y, además, debíamos respetar y acomodarnos a los acontecimientos en la vida personal y particular de las personas mayores que han participado en ISCI.

6.5. Población y Muestra

Como se ha explicado para contextualizar este capítulo, se pensó en un centro educativo en el que tuviese cabida la filosofía del Proyecto ISCI para poder realizar la investigación, esto quiere decir que hemos seguido criterios puramente pragmáticos y de carácter personal para obtener la información que buscábamos.

La población ha sido el alumnado de EP del CEIP Ramón Gaya de Santomera, siendo la muestra 50 niños de primer ciclo de EP, que respondieron al instrumento, correspondiendo el grupo A de 1º y 2º curso al grupo de control y el grupo B, de 1º y 2º curso, al grupo-experimental. El instrumento consiste en la prueba ESCALA y de lectura individual (que detallaremos en el punto siguiente). Ambos grupos, control y experimental, realizaron la Prueba ESCALA³ y de lectura antes y después de la intervención de las personas mayores en los cursos escolares 2016/2017 y 2017/2018. Todo el conjunto de alumnado está compuesto por 23 niñas y 27 niños de entre 6 y 7 años de edad.

Hemos realizado tres entrevistas en profundidad, en tanto que informantes clave, a las siguientes participantes en el proyecto:

- Las dos profesoras y tutoras del grupo de escolares participantes (grupo-experimenta y de control).
- La directora del CEIP Ramón Gaya.

³ ESCALA es una prueba diseñada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) para comprobar el nivel de adquisición de las competencias alcanzado por el alumnado que finaliza el primer ciclo de Educación Primaria.

Atendiendo a criterios formativos y de ejercicio docente podemos resumir el perfil de las entrevistadas de este modo:

- Las tres entrevistadas son maestras.
- Una de las entrevistadas es licenciada en Pedagogía.
- Todas tienen amplia experiencia docente: entre 36 años la que más y 7 la que menos en el ejercicio de la profesión.
- La directora lleva ejerciendo como tal 17 años en el centro.
- Ninguna de las entrevistadas contaba con formación en Educación Intergeneracional.

Se han realizado tres grupos de discusión al final del proyecto, esto es, en el curso 2017/2018:

- Grupo de discusión en el que participaron 12 niñas y 13 niños de 2º B, es decir, el grupo-experimental, puesto que son los niños que han formado parte en el proyecto en los dos cursos consecutivos junto con los mentores.
- Grupo de discusión con las profesoras, y a la sazón tutoras del grupo-experimental de los niños, y el equipo directivo del centro escolar.
- Grupo de personas mayores.

El perfil de la muestra que forma el grupo de discusión del alumnado es el siguiente:

- 12 niñas y 13 niños de entre 6 y 7 años de edad.
- Todos son estudiantes de primer ciclo de EP.
- Todos los niños y niñas han estado con los mentores durante dos cursos consecutivos, (1º y 2º).

El perfil de la muestra que forma el grupo de discusión de los maestros es de tres maestras y un maestro, cuyas características, teniendo en cuenta los criterios anteriormente citados, criterios formativos y de ejercicio docente, son:

- Todos ellos son maestros.
- La directora es maestra y licenciada en Pedagogía.
- Todos tienen amplia experiencia docente, entre 36 años la que más y 7 la que menos en el ejercicio de la profesión.
- La directora lleva ejerciendo como tal 17 años en el centro.
- Ninguno de ellos tenía formación en Educación Intergeneracional.

Por último, vamos a resumir el perfil de la muestra de las personas mayores que formaron parte del proyecto y, por tanto, de ese grupo de discusión. Hemos de aclarar que, en el segundo curso de estancia en el centro educativo, algunos de los mayores no pudieron continuar en el proyecto por motivos personales; sin embargo, llegaron otras personas mayores que se incorporaron al proyecto. Todos, en su momento, participaron activamente en todo lo acontecido. En los dos cursos consecutivos en los que se implementó el proyecto ISCI, en total fueron 7 hombres y 9 mujeres los participantes. El perfil, por tanto, quedaría de este modo:

- Las edades comprendían entre los 83 años el mayor y 59 la persona menor.
- Tanto hombres como mujeres estaban jubilados, menos la persona de 59 años que aún estaba en activo.
- 14 personas tienen estudios primarios.
- 2 mujeres tienen estudios superiores.

Para la selección de la muestra, tanto cuantitativa como cualitativa, considerando las características de la investigación y el objeto de estudio, se establecieron dos criterios básicos:

- Estar en activo en los cursos 2016/2017 y 2017-2018 como maestros de primaria.
- Participar en el Proyecto ISCI

Desde el centro educativo se hizo llegar a las familias de todo el alumnado del centro una circular informativa sobre el proyecto ISCI (anexo 1). El equipo directivo del centro organizó una reunión, dirigida exclusivamente a los padres del alumnado que participaría de manera directa en la investigación, para explicar más detalladamente en qué iba a consistir ISCI y, así, pudiesen dar, o no, el consentimiento para la participación de sus hijos. Afortunadamente, todos los padres respondieron de manera positiva.

6.6. Los instrumentos diseñados para la recogida de información

Seleccionar la metodología más adecuada para conseguir nuestros objetivos es, cuanto menos, una elección complicada, ya que de ello dependerá la consecución de dichos objetivos. Una vez clarificada esta cuestión, no es menos difícil la elección de los instrumentos para la recogida de datos. Como hemos anticipado, para nuestra investigación hemos decidido utilizar una metodología mixta o complementaria, que nos permitirá un abanico de posibilidades más amplio para conseguir la meta propuesta. Todos los instrumentos de la investigación han sido validados previamente por un grupo de expertos para poder ser utilizados en la investigación.

En el siguiente apartado detallamos los instrumentos que hemos utilizado para facilitar la comprensión de los mismos.

6.6.1. Técnicas e Instrumentos cualitativos

Observación participante

La observación participante supone, sobre todo, que el observador se integre en el espacio del grupo que observa (Callejo, 2002). Se caracteriza por la existencia de un conocimiento previo entre observador y observado y una permisividad en el intercambio, lo cual da lugar a una iniciativa por parte de cada uno de ellos en su interrelación con el otro (Moreno, 2016, p. 143). Resulta una herramienta muy útil, pues implica el acceso del observador a una comunidad

determinada y la selección de informantes clave, así como participar en las actividades que le esté permitido por el grupo observado. Con la ayuda del diario de campo y hojas de registro, durante el desarrollo de los grupos de discusión y de las entrevistas, pudimos recoger datos metódica y sistemáticamente mediante la relación directa, en el entorno y situación concreta (Martínez de Miguel, 2003); de esta forma conseguimos recabar datos importantes que podrían haberse perdido en el proceso. En lo referente a las hojas de registro, unas fueron de elaboración propia, que contabilizan las horas que pasó cada mentor con los niños/as (anexo 2), otras fueron las que se utilizaron en el proyecto ISCI (anexo 3) y forman un calendario de los días que han estado los niños con los mentores y las últimas son de elaboración propia y detallan las horas que pasó cada niño/a con los mentores (anexo 4). Además, contamos con diverso material audiovisual como fotos y vídeos, tomados en cada momento en el que las personas mayores interactuaban con los más pequeños, así como los testimonios orales que los mayores nos iban transmitiendo en esos momentos. Definitivamente, es una herramienta de trabajo muy útil surgida como una alternativa distinta a las formas de observación convencional y, sobre todo, en las primeras fases de la investigación cualitativa.

Entrevista semiestructurada individual

La entrevista se puede definir como una conversación entre dos o más personas en un determinado lugar para tratar sobre algún tema en particular, aunque tiene unas características que la diferencian de una conversación informal. En palabras de Atkinson, una entrevista “te permite también hacer preguntas con más detalle que en una conversación normal” (1998. p. 32).

La entrevista tiene un enorme potencial para permitirnos acceder a la parte mental de las personas, pero también a su parte vital a través de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen. En este contexto, la entrevista como instrumento de investigación es suficiente para la realización del proceso investigativo y en muchos casos su uso es forzado y frecuentemente obligatorio. (López Estrada y Deslauriers, 2011, p. 1)

Diversos estudios (Taylor y Bogdan, 1994) diferencian los tipos de entrevistas, según la estructura que tienen, a quién son dirigidas y qué finalidad persiguen. Son entrevistas individuales o grupales en función de las personas a las que vayan dirigidas. Y según la estructura en la que se organicen se clasifican en no estructuradas, semiestructuradas o estructuradas. Si bien, en principio, el entrevistador no debe presentar una entrevista estrictamente perfilada, sí es conveniente que conozca todo lo que tenga que ver con el desarrollo de la misma. El entrevistado es libre para responder a las preguntas y, en base a las respuestas, irán surgiendo los puntos de interés en los que profundizar con otras preguntas que no han sido preparadas previamente.

Atendiendo a los criterios de Sánchez:

en los Proyectos y Prácticas Intergeneracionales la entrevista nos permite acceder a diferentes tipos de datos, informaciones y conocimientos, como los que organizamos en el siguiente cuadro:

1. A las perspectivas de las personas respecto a sus experiencias y situaciones, tal y como las expresan.
2. A las opiniones, percepciones, sentimientos, valores y significados personales del sujeto entrevistado: es decir, a "la construcción personal" que él hace de los acontecimientos en el momento de la interacción.
3. A las "reconstrucciones" de sus experiencias pasadas, o de sucesos que le han ocurrido en otro momento.
4. A las "proyecciones" o "expectativas" de futuro que puede tener respecto al Programa o Proyecto, sus metas vitales y/o profesionales... (2007b, p. 83)

En nuestro caso, a partir de la teoría, la revisión bibliográfica y de consenso con las profesoras y el equipo directivo del centro, hemos diseñado una entrevista individual para las profesoras y la directora del centro, siendo todas

ellas entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas, a excepción de las variables de identificación. Dichas preguntas se han organizado en cinco bloques de contenidos o categorías, todas ellas girando en torno a un guion previo en el que se recogen los temas que deben ser abordados, con una lista de preguntas principales a seguir.

El I bloque corresponde a los datos de identificación y hace referencia a la titulación universitaria, año de obtención del título, años de ejercicio docente y la formación en Educación Intergeneracional. El II bloque es el de la concepción de la enseñanza y aprendizaje y contiene preguntas sobre cómo aprenden los niños, cómo identifican una buena práctica docente, necesidad de nuevas metodologías en el aula, dificultades en la enseñanza actualmente,...El bloque III es el del concepto sobre las personas mayores con preguntas sobre qué pueden aportar las personas mayores, si éstas son improductivas una vez que se jubilan, si las diferencias generacionales acentúan las divergencias, sobre la participación de las personas mayores en el aula,... El bloque IV es el de los proyectos intergeneracionales, siendo las preguntas del tipo de si se conocía algún proyecto de esta clase, cómo ha sido la colaboración en el aula de las personas mayores con los niños, las ventajas e inconvenientes de los mentores en el colegio, si la Educación Intergeneracional puede ser beneficiosa en los centros educativos...El V bloque, y último, es el de sugerencias o aclaraciones.

El diseño de la entrevista, tal y como hemos comentado, se sometió al consenso entre las profesoras, el equipo directivo y los investigadores del proyecto y, una vez obtenida su aprobación y validación, procedimos a llevarlas a cabo (anexos 5 y 6). Tras su realización, se continuó con la transcripción en Excel en el ordenador y su posterior análisis. Para facilitar la interpretación de estos datos, se estructurarán teniendo en cuenta que la letra E= profesoras entrevistadas, P= profesorado que forma parte del grupo de discusión del mismo, M= persona mayor que forma parte del grupo de discusión de personas mayores y N= alumno/a que forma parte del grupo de discusión del alumnado.

Grupo de discusión o focus group

El grupo de discusión o focus group podemos definirlo como “una forma de recolectar datos cualitativos, la cual, esencialmente, implica involucrar a un pequeño conjunto de personas en una discusión de grupo informal, ‘enfocada’

hacia un tema o una serie de temas específicos" (Wilkinson, 2004, p.177). Es entendido como una discusión diseñada con meticulosidad para obtener las imágenes, ideas, percepciones, sobre un campo determinado de interés, que permite una reconstrucción de las ideas de referencia de los que participan. "En cada uno de ellos, se obtendrá la norma, lo que el grupo considera que *debe ser*, en relación con el fenómeno social estudiado" (Callejo, 2002, p. 418).

Es importante, además, que el grupo funcione y se desarrolle adecuadamente, que todos participen, de manera que sea productivo, lo que hará posible obtener una información que arrojará más luz sobre aspectos esenciales en la investigación. Por eso, lo destacable de los grupos de discusión y lo que marca la diferencia respecto a las otras prácticas cualitativas precedentes es la circulación de discursos (Callejo, 2002).

Teniendo en cuenta estas apreciaciones, diseñamos diferentes grupos de discusión con la finalidad de reflexionar e intercambiar información con las personas que participaron en la investigación. En primer lugar, realizamos un grupo de discusión con el alumnado que intervino en el proyecto, otro grupo de discusión con el equipo directivo del centro educativo y las profesoras que han estado con los niños y los mentores y un tercer grupo de discusión con las personas mayores. Todos ellos se llevaron a cabo al finalizar el proyecto (anexo 7).

Las sesiones de los grupos de personas mayores y profesoras y equipo directivo tuvieron una duración aproximada de una hora y media en donde se trataron los siguientes temas:

En el grupo de discusión de los niños, 25 niños, la sesión fue de una hora y los temas en los que se trabajó con ellos fueron la percepción de las personas mayores, la relación entre ellos y los mayores y el aprendizaje con los abuelos.

Para el grupo de discusión con el equipo directivo y las profesoras, en total 4 personas, se abordaron temas como la filosofía intergeneracional y las relaciones intergeneracionales, los estereotipos y prejuicios ante la vejez y la mentorización de las personas mayores con los menores como experiencia en el centro educativo.

En el grupo de discusión desarrollado con las personas mayores, los mentores, asistieron 14 de los 16 mayores que participaron a lo largo de todo el

proyecto, 9 mujeres y 5 hombres. Los temas en torno a los que giraron las sesiones tuvieron que ver con la educación intergeneracional, la percepción de los mayores sobre la infancia, la mentorización, la percepción del envejecimiento y la experiencia en el centro con los niños.

Al hilo del desarrollo de los grupos surgían otros temas que tendremos en cuenta en el análisis de resultados.

6.6.2. Instrumento cuantitativo

Puesto que esta investigación toma como punto de partida el Proyecto ISCI, nos hemos servido del instrumento cuantitativo que ISCI ha manejado para nuestro trabajo y que pasamos a detallar.

Los investigadores principales de ISCI, en colaboración con los servicios de inspección educativa en la provincia de Sevilla, localizaron instrumentos validados para evaluar las competencias lingüísticas y las competencias matemáticas en 1º y 2º cursos de EP. En el caso de la competencia matemática de 1º, se trata de un cuadernillo que consta de 8 preguntas sencillas para evaluar el razonamiento básico matemático (anexo 8). Al ser esta una prueba para niños que acaban de comenzar el primer ciclo de EP, son niños de 6 años, las preguntas no siguen ningún orden especial ni se agrupan bajo dimensión específica alguna, sino que son cuestiones sencillas referentes a cálculos y razonamientos básicos en matemáticas. Se puntúan de 0 a 4 puntos (anexo 9). Las preguntas quedaron de la siguiente manera:

Pregunta 1. Colorea en un diagrama de barras los animales de la granja.

Los niños, tras la observación de un dibujo en el que aparecen diferentes animales, deben colorear un diagrama de barras de los animales que hay en la granja. Se puntúa de 0 a 5 puntos: 5 puntos si colorea correctamente todas las barras del diagrama, 4 puntos si colorea 4 barras correctamente, 3 puntos si colorea correctamente 3 barras, 2 puntos si colorea correctamente 2 barras, 1 punto si colorea correctamente 1 barra y 0 puntos si no colorea correctamente ninguna o no contesta.

Pregunta 2. Fijate en el dibujo y completa con los siguientes signos: +, - y =.

Prestando atención al mismo dibujo que en la pregunta 1, el alumnado debe responder a 3 cuestiones sobre cuántos animales hay con los signos anteriores. Se puntúa de 0 a 3 puntos: 3 puntos si responde correctamente a los 3 ítems, 2 puntos si responde correctamente a 2 ítems, 1 punto si responde correctamente a 1 ítem y 0 si no responde correctamente o no contesta ningún ítem.

Pregunta 3. ¿Cuántos días faltan para las vacaciones? Suponemos que hoy es día 9 de diciembre.

Con el dibujo del calendario de diciembre, en el que aparece señalado el último día de clase y a partir del día indicado, el alumnado debe contar los días que faltan para las vacaciones de Navidad. Se valora con 1 punto si la respuesta es correcta y con 0 puntos si no contesta o no es correcta la respuesta.

Pregunta 4. Los juguetes.

Aparecen 5 dibujos de distintos juguetes y el alumnado debe rodear de un color cada juguete, dependiendo del precio del juguete. Se plantean 3 ítems que se puntúan del 0 al 3: 3 puntos si responde correctamente a los 3 ítems, 2 puntos si contesta correctamente a 2 ítems, 1 punto si contesta correctamente a 1 ítem y 0 puntos si no contesta o contesta erróneamente a todos los ítems.

Pregunta 5. Los juguetes. Juan tiene un folleto con los siguientes juguetes.

En un recuadro aparecen los dibujos de distintos juguetes. El alumnado debe responder a 4 ítems e indicar si tiene que sumar o restar para saber cuánto cuestan los juguetes. Se valora de 0 a 4 puntos: 4 puntos si contesta los cuatro ítems correctamente, 3 puntos si son correctos 3 ítems, 2 puntos si son correctos dos ítems, 1 punto si es correcto un ítem y 0 puntos si no contesta o no es correcto ningún ítem.

Pregunta 6. La compra. Hay que comprar comida para los animales que tenemos en casa.

En la ficha aparecen tres animales y los kilos de comida que consumen cada uno al día. El alumnado debe indicar cuantos kilos de comida se tienen que comprar para todos los animales. Se valora con 1 punto si la respuesta es correcta y con 0 puntos si no lo es.

Pregunta 7. Clasifica según su forma los productos, escribiendo en la tabla el número que tiene encima cada alimento.

En la hoja aparecen 5 dibujos de productos de diferentes formas. El alumnado debe responder a 3 ítems sobre la forma que representan los dibujos con el número asignado a cada uno. Se valora 0 a 3 puntos: 3 puntos si responde correctamente los 3 ítems, 2 puntos si responde correctamente a 2 ítems, 1 punto si responde correctamente a 1 ítem y 0 puntos si no contesta o no lo hace correctamente.

Pregunta 8. ¿Cuántos niños han ido de excursión?

En el enunciado de esta pregunta se plantea que hay 20 alumnos de tercero, 18 de segundo y 22 de primero y que han ido de excursión los alumnos de primero y segundo. El alumnado debe calcular cuántos alumnos han ido de excursión. Se valora con 1 punto la respuesta correcta y con 0 puntos si no contesta o la respuesta no es correcta.

Para la prueba individual de lectura del alumnado de 1º de EP, se seleccionó la prueba ESCALA en su parte de valoración individual de lectura (anexo 10). Consta de dos partes: a) lectura de palabras y pseudopalabras y b) prueba de lectura con sus correspondientes instrumentos de valoración que presentamos a continuación:

a.) Lectura de palabras y pseudopalabras: (láminas tomadas de TALE, Test de Análisis de la Lectura y la Escritura-2000)

- Lectura de palabras (lámina 1).
- Lectura de palabras (lámina 2).
- Lectura de palabras (lámina 3).
- Pseudopalabras.

La lámina 1 consta de dos columnas de palabras inexistentes, mientras que las láminas 2 y 3 contienen tres columnas de palabras, también inexistentes. La prueba consiste en comenzar por la lámina 1, leyendo las palabras de arriba abajo y de columna en columna. El tiempo total para la lectura de todas las láminas

es de 60 segundos. A continuación, se leen las pseudopalabras por espacio de 60 segundos. Se valoran las palabras y pseudopalabras leídas correctamente en 60 segundos correspondientes a cada bloque.

b.) Lectura ESCALA. Valora los siguientes aspectos:

- Modo lector.
- Velocidad lectora.
- Comprensión lectora.
- Nivel de identificación de la idea principal del texto.
- Eficacia lectora.

Se seleccionó la prueba de lectura de ESCALA “El león y el ratón”, adaptándola al nivel de 1º. En ella se evalúan los siguientes aspectos:

1.) Microprocesos

- Modo lector: lectura expresiva – corriente – vacilante – silábica.
- Velocidad lectora.

2.) Macroprocesos

- Comprensión lectora.
- Nivel de identificación de la idea principal del texto.
- Eficacia lectora.

En esta parte de la prueba de lectura, el evaluador leyó el texto en voz alta a cada alumno y alumna, individualmente, y a continuación se les pedía que ellos también lo leyeran en voz alta. En el momento en el que los alumnos hacen la lectura del texto, el aplicador tomará nota del modo lector y del tiempo que emplea en la lectura. Seguidamente, el alumnado debe responder a un cuestionario que consta de 8 preguntas con cuatro posibles respuestas cada una, en el que se valorará la comprensión lectora. Al final del mismo cuestionario se plantea una última pregunta, también con cuatro repuestas posibles, para identificar la idea principal

del texto. La eficacia lectora vendrá identificada por la combinación de los dos aspectos claves de la lectura: velocidad y comprensión lectora.

Para el grupo escolar de 2º de EP se ha utilizado la prueba de evaluación ESCALA (anexos 11 y 12) que incluye una prueba de lectura individual.

La prueba individual de lectura, con el texto "Los elefantes", valora las destrezas lectoras en el alumnado y se evalúan los siguientes aspectos:

1.) Microprocesos:

- Modo lector.
- Velocidad lectora.
- Exactitud lectora.
- Procesamiento sintáctico.

2.) Macroprocesos:

- Comprensión lectora.
- Eficacia lectora.
- Identificación de la idea principal del texto

En primer lugar, el evaluador leyó el texto en voz alta y después cada alumno hizo lo propio. En el momento en el que los alumnos hacen la lectura del texto, el aplicador tomó nota del modo lector y del tiempo que emplea en la lectura, de los errores de exactitud lectora y de procesamiento sintáctico y de las conductas observadas durante la lectura. Seguidamente, el alumnado debe responder a un cuestionario que consta de 10 preguntas con cuatro posibles respuestas cada una, en el que se valorará la comprensión lectora. Al final del mismo cuestionario se plantea una última pregunta, también con cuatro repuestas posibles, para identificar la idea principal del texto. La eficacia lectora vendrá identificada por la combinación de los dos aspectos claves de la lectura: velocidad y comprensión.

ESCALA valora el desarrollo alcanzado por el alumnado al finalizar el primer ciclo de EP en las competencias de razonamiento matemático y comunicación

lingüística (lengua española). En la prueba aparecen distintos tipos de ítems o preguntas:

- Cerrados.
- De respuesta múltiple. Cabe la posibilidad de que sólo una respuesta sea correcta o que haya varias respuestas en escala graduada, de este modo aportan información sobre si un alumno o alumna posee o no la competencia, y también en qué nivel la ha desarrollado.
- Abiertos. Admiten respuestas diversas que, aun siendo correctas, pueden ser distintas de unos niños y niñas a otros. Este tipo de preguntas cuenta con una plantilla de corrección para cerrar las posibles respuestas y establecer las que se consideran correctas y las que no.

Tenemos que aclarar previamente que, para evaluar la competencia matemática del alumnado, se ha hecho una adaptación de la prueba ESCALA y se han evaluado las 7 preguntas que tienen que ver sólo y exclusivamente con la competencia matemática, ya que para evaluar la competencia lectora se utilizó la prueba individual que explicamos anteriormente. De estas 7 preguntas, alguna de ellas evalúa diferentes dimensiones; nosotros hemos puesto el foco en la dimensiones y elementos de competencia más ajustados al razonamiento matemático, cuya puntuación es de 1 a 4 puntos, correspondiendo 1 punto a la menos acertada y 4 la de mayor acierto (anexo 13). En la tabla 5 reflejamos las preguntas y las dimensiones y elementos evaluados.

Pregunta 1. Mira este calendario de los 6 primeros meses del año.

El alumnado debe organizar, comprender e interpretar información numérica y simbólica y responder a 4 preguntas. La respuesta se puntúa del 1 a 4 puntos: 4 puntos si contesta correctamente las 4 preguntas, 3 puntos si contesta correctamente 3 preguntas, 2 puntos si contesta 2 preguntas correctamente y 1 punto el resto de posibilidades.

Pregunta 2. Mira los alimentos que la familia de Paula compró la semana pasada en la frutería, la carnicería y la pescadería.

El alumnado debe plantear y resolver problemas, seleccionar procedimientos adecuados para resolver problemas, respondiendo a 3 preguntas. La respuesta se puntúa de 1 a 4 puntos: 4 puntos si selecciona la estrategia correcta en los 3 apartados, 3 puntos si selecciona la estrategia correcta en 2 apartados, 2 puntos si selecciona la estrategia correcta en un apartado y 1 punto el resto de posibilidades.

Pregunta 3. Para pagar en cada una de las tiendas, dieron estas monedas y billetes.

El alumnado debe organizar, comprender e interpretar información, identificando y comprendiendo el significado de la información numérica y simbólica, respondiendo a 3 preguntas. La respuesta se puntúa de 1 a 4: 4 puntos si escribe correctamente las 3 cantidades de dinero, 3 puntos si escribe correctamente 2 cantidades de dinero, 2 puntos si escribe correctamente una cantidad de dinero y 1 punto si no escribe ninguna respuesta correcta.

Pregunta 4. Esta es la frutería donde la familia de Paula compra frutas y verduras. Fijate en las figuras geométricas que aparecen en ella.

El alumnado debe organizar, comprender e interpretar información, identificando y comprendiendo la información presentada en formato gráfico. La respuesta se puntúa de 1 a 4: 4 puntos si dibuja 4 figuras distintas y las nombra correctamente, 3 puntos si dibuja 3 figuras distintas y las nombra correctamente, 2 puntos si dibuja correctamente 2 figuras distintas y las nombra correctamente y 1 punto el resto de posibilidades.

Pregunta 5. En la tienda de Mario hay muchas frutas y verduras. Representa en la siguiente gráfica, siguiendo el modelo, los kilos que hay de estas frutas.

El alumnado debe expresar información matemática en formato gráfico, respondiendo a 4 cuestiones. La respuesta se puntúa de 1 a 4: 4 puntos si representa correctamente 3 datos, 3 puntos si representa correctamente 2 datos, 2 puntos si representa correctamente 1 dato y 1 punto el resto de posibilidades.

Pregunta 6. Cuando Mario abrió por la mañana la frutería, había 39 kilos de manzanas, 32 kilos de peras y 25 kilos de plátanos.

El alumnado debe plantear y resolver problemas, utilizar con precisión procedimientos de cálculo, fórmulas y algoritmos para la resolución de problemas, respondiendo a 3 preguntas. La respuesta se puntúa de 1 a 4: 4 puntos si calcula correctamente las 3 cantidades de fruta, 3 puntos si calcula correctamente 2 cantidades de fruta, 2 puntos si calcula correctamente una cantidad de fruta y 1 punto otras posibilidades.

Pregunta 7. La semana pasada la familia de Paula compró en la frutería 8 plátanos, 18 manzanas, 14 peras y algunas naranjas.

El alumnado debe plantear y resolver problemas, utilizar con precisión procedimientos de cálculo, fórmulas y algoritmos para la resolución de problemas, respondiendo a 3 preguntas. La respuesta se puntúa de 1 a 4: 4 puntos si calcula correctamente las 3 cantidades de fruta, 3 puntos si calcula correctamente 2 cantidades de fruta, 2 puntos si calcula correctamente una cantidad de fruta y 1 punto otras posibilidades.

En la tabla 5 reflejamos estas preguntas y su correspondencia con las dimensiones y elementos evaluados.

Tabla 5

Preguntas, Dimensiones y Elementos de Razonamiento Matemático

Dimensiones	Elementos de competencia	Preguntas
EM1.Organizar, comprender e interpretar información	EM 1.3. Identificar y comprender el significado de la información numérica y simbólica.	1-3
	EM 1.2. Identificar y comprender la información presentada en formato gráfico.	4
EM2.Plantear y resolver problemas	EM 3.2. Seleccionar procedimientos adecuados para resolver problemas.	2
	EM3.3. Utilizar con precisión procedimientos de cálculo, fórmulas y algoritmos para la resolución de problemas	6-7
EM2. Expresión matemática	EM 2.2. Expresar información matemática en formato gráfico.	5

Fuente: Adaptado de Prueba ESCALA 2015-2016 AGAEVE.

Para finalizar este punto, hemos de especificar que las pruebas de diagnóstico para el alumnado en 1º y 2º de EP se realizaron al inicio y final de cada curso escolar en el grupo de control y en el grupo-experimental; esto es, se realizó prueba de diagnóstico pre y post-test en los grupos citados en los cursos 2016/2017 y 2017/2018. Las pruebas de matemáticas se efectuaron en las aulas correspondientes a cada curso, contando con la colaboración de las tutoras de cada grupo escolar en la hora propia de la asignatura o en la hora de tutoría. Todos los niños y niñas, atendiendo a la explicación de la profesora, fueron contestando una a una cada pregunta hasta finalizar la prueba. Por último, es preciso señalar que el cuaderno de la prueba de matemáticas era distinto en cada grupo escolar, esto es: un cuadernillo sencillo de 8 preguntas para 1º y la adaptación de la prueba ESCALA, con 7 preguntas, para 2º.

La prueba de lectura se hizo de manera individual con cada niño y niña de 1º y 2º de EP, grupo- control y experimental, en una sala aparte o en la biblioteca del centro, para procurar que los menores estuviesen en un ambiente tranquilo, relajado y sin nada que les pudiese distraer. Para esta prueba fue necesario contar con el apoyo de diversas maestras del centro escolar, así como de la investigadora de ISCI en la UMU.

6.7. Análisis de los datos

A partir de aquí, una vez desarrollados los grupos de discusión, las entrevistas a las profesoras y a la directora del centro y realizadas las pruebas de diagnóstico al alumnado participante, se procede al análisis de los resultados.

Para el análisis de los datos cualitativos, tras la grabación de las entrevistas y los grupos de discusión, se realizó la transcripción de todos los relatos, llevando a cabo una lectura reflexiva. Esto nos procuró poder establecer una serie de categorías temáticas en donde encajar de un modo sistemático y ordenado las ideas más relevantes objeto del análisis. A continuación, seguimos el procedimiento más habitual en la investigación cualitativa para dar cuenta de los resultados, que es utilizar el texto narrativo a la hora de realizar el análisis de contenido para significar las categorías establecidas.

Con respecto a los datos cuantitativos, el análisis se realizó con el paquete estadístico SPSS, versión 20 para Windows. Tras el volcado de los

resultados de la prueba ESCALA a una matriz de SPSS, se hicieron las siguientes pruebas: estadísticos descriptivos, media y tablas de contingencia con cruce de variables para la prueba individual de lectura y estadísticos descriptivos, media y desviación típica y estadísticos de contraste con prueba de Wilcoxon para la prueba de razonamiento lógico-matemático. De todos los resultados obtenidos tras la realización del análisis de datos damos cuenta en el capítulo siguiente.

PARTE II. MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo presentamos el análisis de los resultados obtenidos. Para un mejor entendimiento y como cuestión organizativa, tomaremos los dos tipos de análisis de datos que se han realizado (cuantitativos y cualitativos), incluyendo en cada uno de ellos los objetivos de la investigación correspondientes, indicando en todo momento de qué instrumento procede dicha información y qué tratamiento se ha utilizado para obtener los resultados.

7.1. Análisis de los resultados a partir de los datos de la prueba ESCALA

Objetivo específico 1. *Analizar las consecuencias de la Educación Intergeneracional en el aprendizaje del alumnado de primer ciclo de Educación Primaria.* Este objetivo nos lleva a proporcionar datos sobre el rendimiento en las asignaturas de lengua y matemáticas en el alumnado de primer ciclo de EP tras el apoyo que han proporcionado las personas mayores a dicho alumnado. Para concretar este objetivo, tenemos que aportar datos en torno a dos subobjetivos. Comenzamos con el primero de ellos:

• 1.1. *Conocer la influencia que ha tenido la mentorización de las personas mayores en comprensión lectora.*

Según los datos cuantitativos, hemos comprobado que, teniendo en cuenta la velocidad lectora, esto es, palabras por minuto (ppm) del grupo-control, fue de una media de 28.71 ppm en el inicio de curso, es decir, en el pre-test y de 54.97 ppm en el post-test. Por el contrario, en relación con el grupo-experimental, es decir, el alumnado que sí ha tenido la intervención de las personas mayores, podemos comprobar cómo en la pre-intervención obtenían una media de 22.68 ppm, mientras que en la post-intervención una media de 57.12 ppm.

Si comparamos ambos grupos en la pre-intervención, se diferencian en 6 puntos, más o menos, mientras que, si comparamos las medias en la post-intervención, la media disminuye a 2.15. Se comprueba, además, que la media post-intervención del grupo-experimental es mayor que la media del grupo-control. Véase la tabla 6.

Tabla 6

Velocidad Lectora del Alumnado de 1º de Educación Primaria

Tipo de Intervención	Pre-intervención			Post-intervención		
	N	Media	SEmedia	N	Media	SEmedia
Grupo-control	21	28,71	2,950	20	54,97	4,509
Grupo-experimental	22	22,68	2,319	22	57,12	30,035

Continuando con el análisis cuantitativo, comprobamos en la comprensión lectora, medida como el porcentaje de errores puntuables y tipo de error, que la media al inicio del pre-test del grupo-control fue de 69.04 y de 88.16 en el post- test. Mientras que en el grupo-experimental observamos que obtuvo una media de 60.59 en el pre-test y 79.69 en el post-test.

En la comparativa de ambos grupos, vemos que difieren en casi 9 puntos en la pre-intervención y en la comparativa de las medias de la post-intervención, la diferencia queda casi igual, en 8.47 puntos. Puede comprobarse que la media post-intervención del grupo-experimental es menor con respecto a la media del grupo-control. Véase la tabla 7.

Tabla 7

Comprensión Lectora del Alumnado de 1º de Educación Primaria

Tipo de Intervención	Pre-intervención			Post-intervención		
	N	Media	SEmedia	N	Media	SEmedia
Grupo-control	21	69,04	7,206	20	88,16	6,078
Grupo-experimental	22	60,59	6,897	22	79,69	5,268

La eficacia lectora del grupo-control, que resulta de la combinación de dos aspectos claves de la lectura: velocidad y comprensión, en la pre-intervención queda con una media de 22.16 puntos y de 48.01 en la post-intervención, con lo que

la diferencia entre la pre-intervención y la post-intervención queda en 25.85 puntos.

El grupo-experimental obtiene una media en la pre-intervención de 14.77 y de 46.59 en la post-intervención, con lo que este grupo refleja una evolución mayor en la eficacia lectora, puesto que, desde el pre-test a la post-intervención, la diferencia es de 31.82 puntos.

Si comparamos la diferencia de las medias de ambos grupos, control y experimental, en la pre-intervención es de casi 7.39 puntos y la diferencia de las medias tras la intervención es de 1.42 puntos.

Aunque las medias post-intervención de ambos grupos han reducido la diferencia con respecto a la diferencia en las medias iniciales, tal y como acabamos de apuntar, el grupo-experimental obtuvo una media menor con respecto a la media del grupo-control, como puede comprobarse en la tabla 8.

Tabla 8

Eficacia Lectora del Alumnado de 1º de Educación Primaria

Tipo de Intervención	Pre-intervención			Post-intervención		
	N	Media	SEmedia	N	Media	SEmedia
Grupo-control	21	22,16	3,675	20	48,01	3,053
Grupo-experimental	22	14,77	2,657	22	46,59	3,324

El análisis del modo lector del alumnado de 1º de Educación Primaria lo vamos a organizar teniendo en cuenta el grupo y cada una de las categorías que se valoran en el modo lector. Las categorías se corresponden con cuatro formas de lectura: silábica, vacilante, corriente y expresiva, siendo la lectura silábica el modo lector más básico y la lectura expresiva el modo lector superior o avanzado. Puede comprobarse en la tabla 9.

Tabla 9

Modo Lector del Alumnado de 1º de Educación Primaria

		Grupo-control		Grupo-experimental	
Categorías del Modo Lector		Modo Lector inicial	Modo Lector final	Modo Lector inicial	Modo Lector final
Silábica	Recuento	13	6	15	3
	% de N filas válidas	61,9%	26,1%	68,2%	12,0%
Vacilante	Recuento	8	6	6	10
	% de N filas válidas	38,1%	26,1%	27,3%	40,0%
Corriente	Recuento	0	8	1	8
	% de N filas válidas	0,0%	34,8%	4,5%	32,0%
Expresiva	Recuento	0	3	0	4
	% de N filas válidas	0,0%	13,0%	0,0%	16,0%
Total	Recuento	21	23	22	25
	% de N filas válidas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Grupo-control

Comprobamos que el modo lector, en la categoría de lectura silábica en el pre-test fue de una media de 61.9% y la media en el post-test fue de 26.1%. Lo que supone que este grupo finaliza el curso con menos alumnado que lea del modo más básico, esto es, el modo de lectura silábica.

En la categoría de lectura vacilante la media en el pre-test fue de 38.1% y la media post-test de 26.1%. También en esta categoría el grupo-control disminuye la media en lectura vacilante, por lo que mejora la media inicial, ya que es menor el alumnado que presenta este modo lector.

En la lectura corriente no hubo ningún alumno que obtuviese resultados en esta categoría en el pre-test, mientras que en el post-test se obtuvo una media de 34.8%.

Por último, en la categoría de lectura expresiva tampoco hubo resultados de alumnos en el pre-test y en el post-test la media fue de 13%.

Podemos decir que, en este grupo, la mayoría del alumnado, con una puntuación de 34.8%, presenta al final de curso un modo lector que se corresponde con la lectura corriente.

Grupo-experimental

Comprobamos en el grupo-experimental, que el modo lector, en la categoría de lectura silábica en el pre-test fue de una media de 68.2% y la media en el post-test fue de 12%. Se constata que la media final mejora en un 56.2%.

Si comparamos esta categoría con el grupo-control, podemos comprobar que el grupo-experimental parte con una media inicial mayor que el grupo-control; casi el doble del alumnado del grupo-experimental presenta el modo lector más básico, lectura silábica, mientras que tras la intervención de las personas mayores la media disminuye también más de la mitad con respecto al grupo-control.

En la categoría de lectura vacilante la media en el pre-test fue de 27.3% y la media post-test de 40%. En esta categoría, el grupo-experimental aumenta el porcentaje de alumnado que presenta este modo lector desde el inicio hasta el final de curso.

Si comparamos las medias iniciales de ambos grupos, vemos que el grupo-experimental obtuvo una media menor que el grupo-control, sin embargo, en la comparativa de las medias finales, se comprueba que el grupo-experimental, esto es, con la intervención de las personas mayores, aumenta el porcentaje de alumnado que presenta el modo lector de lectura vacilante.

En la lectura corriente la media obtenida en el pre-test fue de 4.5%, mientras que en el post-test se obtuvo una media de 32.0%. Comprobamos que aumenta el alumnado en esta categoría en un 27,5%, lo que refiere una mejora desde el inicio hasta el final de curso.

Comparando ambos grupos, es el grupo-experimental quien, desde el inicio, presenta un porcentaje de alumnado con este modo lector, mientras que no hay ningún alumno en el grupo estándar. En las medias finales, el grupo -

experimental es quien presenta un menor porcentaje de alumnado en esta categoría, con un 32.0% frente al 34.8% del grupo-control.

En la categoría de lectura expresiva no se obtuvieron resultados de alumnos en el pre-test, siendo esta de 0% y en el post-test la media fue de 16%. Por tanto, este grupo mejora en esta categoría desde el inicio hasta el final de curso.

En este caso, las medias iniciales de ambos grupos son idénticas, ya que parten con 0% de alumnado que se incluye en esta categoría. En cambio, en las medias finales es el grupo-experimental el que presenta mayor alumnado en la categoría de lectura expresiva con un 16% frente al 13% del grupo-control.

Comprobamos que en el grupo-experimental el alumnado muestra un mayor porcentaje en lectura vacilante con un 40% en la media final.

Por tanto, si comparamos los dos grupos, el grupo-experimental muestra un modo lector inferior al del grupo-control ya que es este último quien llega a final de curso con más alumnado en el modo de lectura corriente, mientras que, la mayoría de alumnado del grupo-experimental queda en el modo de lectura vacilante.

Para el análisis de los resultados del nivel de identificación de la idea principal del cuento por parte del alumnado participante, vamos a seguir la misma pauta con la que hemos procedido para el análisis de los resultados de la tabla anterior (tabla 9). Realizaremos dicho análisis teniendo en cuenta el grupo y nivel de identificación de la idea principal, correspondiendo este del 1 al 4, siendo el 1 el nivel básico y 4 el nivel superior. Véase la tabla 10.

Tabla 10

Nivel de Identificación de la Idea Principal del cuento del Alumnado de 1º de Educación Primaria

		Grupo-control		Grupo-experimental	
Niveles de identificación		Idea Principal inicial	Idea Principal final	Idea Principal inicial	Idea Principal final
Nivel 1	Recuento	5	2	7	7
	% de N filas válidas	23,8%	8,7%	31,8%	28,0%

		Grupo-control		Grupo-experimental	
Nivel 2	Recuento	5	7	4	7
	% de N filas válidas	23,8%	30,4%	18,2%	28,0%
Nivel 3	Recuento	6	1	3	4
	% de N filas válidas	28,6%	4,3%	13,6%	16,0%
Nivel 4	Recuento	5	13	8	7
	% de N filas válidas	23,8%	56,5%	36,4%	28,0%
Total	Recuento	21	23	22	25
	% de N filas válidas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Grupo-control

Comprobamos que la identificación de la idea principal en el nivel 1, fue de una media de 23.8% en el pre-test y de 8.7% en el post-test, por lo que se deduce que este grupo tiene menor alumnado en el nivel más básico al final de curso.

En la categoría correspondiente al nivel 2, la media en el pre-test fue de 23.8% y la media post-test de 30.4%, con lo que es un porcentaje mayor de alumnado al final de curso, el que se incluye en esta categoría.

La media correspondiente al nivel 3, fue de 28.6% en el pre-test mientras que en el post-test se obtuvo una media de 4.3%. Puede comprobarse que es poco el alumnado que presenta esta categoría en la media final.

El nivel 4 obtuvo una media en el pre-test de 23.8% y en el post-test fue la media de 56.5%, por tanto, el porcentaje de alumnado en esta categoría al final de curso ha aumentado con respecto al inicio.

Puede decirse que la mayoría del alumnado del grupo-control alcanza el nivel 4 o, lo que es lo mismo, llega al nivel superior en la identificación de la idea principal en el curso al finalizar el curso escolar, con una puntuación de 56.5%.

Grupo-experimental

En el grupo-experimental comprobamos que la identificación de la idea principal en el nivel 1 fue de una media de 31.8% en el pre-test y de 28% en el post-test. En este grupo disminuye el porcentaje de alumnado que tiene un nivel más básico en cuanto a la identificación de la idea principal del cuento, desde la pre-intervención a la post-intervención.

Si comparamos las medias iniciales en esta categoría de ambos grupos, el grupo-control muestra menos alumnado en este nivel, con un 23,8% de media inicial, frente a un 31.8% del grupo-experimental, mientras que en las medias finales es este grupo el que tiene mayor porcentaje de alumnado en el nivel 1 al finalizar el curso, con un 28.0% frente al 8.7% que obtuvo el grupo-control.

En la categoría correspondiente al nivel 2, la media en el pre-test fue de 18.2% y la media post-test de 28.0 %, con lo que se infiere que en este nivel aumenta el porcentaje de alumnado que se incluye en esta categoría al finalizar el curso.

Comparándolo con el grupo-control, comprobamos que en la media inicial del grupo-experimental es menor el porcentaje de alumnado en el nivel 2, con un 18.2% frente al 23.8% del grupo-control. En cuanto a las medias finales, se evidencia que el porcentaje de alumnado del grupo-experimental en esta categoría es menor, con un 28.0% frente al porcentaje de alumnado del grupo-control que obtuvo un 30.04%.

La media correspondiente al nivel 3 fue de 13.6% en el pre-test, mientras que en el post-test se obtuvo una media de 16%. Por ello, se deduce que el porcentaje de alumnado que alcanza este nivel, desde el inicio hasta el final de curso, aumenta en 3.6%.

La comparativa de las medias iniciales entre los dos grupos prueban que en el grupo-experimental hay menor porcentaje de alumnado en este nivel, un 13.6% respecto del porcentaje del alumnado del grupo-control que fue de 28.6%. El resultado de las medias finales muestra que el grupo-experimental obtiene mayor porcentaje, un 16% de alumnado en este nivel, frente al 4.3% del grupo-control.

En el nivel 4 se obtuvo una media en el pre-test de 36.4% y en el post-test fue la media de 28%, por lo que se evidencia que baja el porcentaje del alumnado en este nivel un 8.4% desde el inicio al final de curso.

Comparando ambos grupos, se evidencia que la media inicial del grupo-experimental en este nivel es mayor, con 36.4% puntos, que la media inicial del grupo-control que fue de 23.8% puntos. En la comparación de las medias finales se comprueba que el grupo-experimental obtuvo menor porcentaje de alumnado que alcanzó este nivel, un 28%, frente al 56,5% que obtuvo el grupo-control. Se deduce, a tenor del análisis, que el grupo-experimental alcanza un nivel menor en la identificación de la idea principal del cuento con respecto al grupo-control, con una diferencia de 28.5%.

Continuamos con el análisis cuantitativo de la investigación con el grupo de 2º curso de EP. Recordemos que el grupo-control es el mismo grupo de alumnado que el de 1º de EP y que, del mismo modo, el grupo-experimental es el mismo alumnado que compartió actividades en el aula con los mentores en el curso anterior, esto es, en 1º de EP.

Así pues, en la velocidad lectora, en la que se mide el tiempo invertido en la lectura en segundos, el grupo-control obtuvo una media de 68.31 puntos en el inicio de curso, es decir, en el pre-test, y de 88.06 en el post-test.

Por el contrario, en referencia al grupo-experimental, es decir, el alumnado que sí ha tenido la intervención de las personas mayores, se comprueba que en la pre-intervención obtenían una media de 67.60 puntos, mientras que en la post-intervención obtuvieron una media de 84.64.

Por tanto, comparando las medias iniciales de ambos grupos se comprueba que la media pre-intervención del grupo-control es mayor con respecto al grupo-experimental en 0.71 puntos y la media post-intervención del grupo-control también es mayor con respecto al grupo-experimental, en este caso en 3.42 puntos, por lo que se aprecia que la media final del grupo-control es mayor que la media post-intervención del grupo-experimental. Véase la tabla 11.

Tabla 11

Velocidad Lectora del Alumnado de 2º de Educación Primaria

Tipo de Intervención	Pre-intervención			Post-intervención		
	N	Media	SEmedia	N	Media	SEmedia
Grupo-control	26	68,31	5,556	26	88,06	5,018
Grupo-experimental	26	67,60	5,018	24	84,64	4,810

La exactitud lectora del grupo del alumnado de 2º de Educación Primaria queda de la siguiente forma: el grupo-control tuvo una media de 98.23 puntos en el pre-test y de 98.46 en el post-test, mientras que el grupo-experimental obtuvo una media de 97.57 puntos en la pre-intervención y de 98.81 en la post-intervención. La evolución de los dos grupos es similar desde el inicio hasta el final del curso.

Puede comprobarse, si comparamos las medias iniciales de ambos grupos (pre-test), que presentan una diferencia de 0,66 puntos, disminuyendo la diferencia de las medias finales (post-test) a 0.35 puntos, siendo la media post-intervención correspondiente al grupo-experimental mayor que la media final del grupo-control. Véase la tabla 12.

Tabla 12

Exactitud Lectora del Alumnado de 2º curso de Educación Primaria

Tipo de Intervención	Pre-intervención			Post-intervención		
	N	Media	SEmedia	N	Media	SEmedia
Grupo-control	26	98,23	0,333	26	98,46	0,225
Grupo-experimental	25	97,57	0,330	24	98,81	0,281

En cuanto al procesamiento sintáctico, medida del porcentaje de errores puntuables y tipo de error, la puntuación obtenida por el grupo-control en el pre-test quedó en 89.79 puntos y de 94.67 en el post-test, y el grupo-experimental obtuvo 87.13 en la pre-intervención y 95.39 puntos en la post-intervención. La

evolución de ambos grupos es prácticamente igual desde la pre-intervención hasta la post-intervención.

La diferencia de las medias antes de la intervención fue de casi 3 puntos (2.66); sin embargo, se redujo esa diferencia tras la intervención a medio punto (0.72), siendo la media final del grupo-experimental mayor que la del grupo-control. Véase la tabla 13.

Tabla 13

Procesamiento Sintáctico del Alumnado de 2º curso de Educación Primaria

Tipo de Intervención	Pre-intervención			Post-intervención		
	N	Media	SEmedia	N	Media	SEmedia
Grupo-control	26	89,79	1,7643	26	94,67	1,603
Grupo-experimental	25	87,13	2,731	24	95,39	1,399

Llegamos al análisis de la comprensión lectora y en él se comprueba que el grupo-control obtuvo una media de 64.61 puntos en el pre-test y de 70.51 en el post-test. La media para el grupo-experimental en la pre-intervención quedó en 78.67 puntos, siendo de 77, 77 en la post-intervención.

Al comparar las medias iniciales de ambos grupos, comprobamos que existe una diferencia de casi 15 puntos, reduciéndose esa diferencia en las medias finales casi a la mitad, 7.26 puntos. Aunque el grupo-experimental parte con una media mayor que el grupo-control, sin embargo, en la media final baja casi 6 puntos con respecto a la media inicial y, además, es menor que la media final del grupo-control. Véase la tabla 14.

Tabla 14

Comprensión Lectora del Alumnado de 2º curso de Educación Primaria

Tipo de Intervención	Pre-intervención			Post-intervención		
	N	Media	SEmedia	N	Media	SEmedia
Grupo-control	26	64,61	5,014	26	74,88	5,464
Grupo-experimental	25	78,67	3,531	24	73,05	4,138

Para el análisis de la eficacia lectora, combinamos también en 2º curso los dos aspectos claves de la lectura: velocidad y comprensión.

La media del grupo-control en eficacia lectora en el pre-test fue de 47.63 puntos, aumentando ésta en el post-test, ya que se obtuvo una media de 65.23 puntos.

La media pre-intervención del grupo-experimental fue de 48.88 puntos, alcanzando en la post-intervención 68.64 puntos. Observamos que ambos grupos tienen una evolución bastante igualada.

Si comparamos las medias de los pre-test, comprobamos que la diferencia inicial de los dos grupos es de 1.25 puntos y en el post-test aumenta la diferencia en 3.41 puntos, siendo la media final del grupo-experimental menor que la del grupo-control. Véase la tabla 15.

Tabla 15

Eficacia Lectora del Alumnado de 2º curso de Educación Primaria

Tipo de Intervención	Pre-intervención			Post-intervención		
	N	Media	SEmedia	N	Media	SEmedia
Grupo-control	26	47,63	5,530	26	68,02	6,629
Grupo-experimenta	25	48,88	3,493	24	65,01	4,322

Para el análisis del modo lector del alumnado de 2º curso de EP vamos a continuar con las mismas pautas que seguimos para el análisis del curso de 1º.

Realizaremos el análisis teniendo en cuenta cada categoría en el modo lector y el grupo del alumnado. Las categorías del modo lector se corresponden con: lectura silábica, lectura vacilante, lectura corriente y lectura expresiva, siendo la primera, lectura silábica, el modo lector más básico y la última, la lectura expresiva, el modo lector superior. Todo ello se puede comprobar en la tabla 16.

Tabla 16

Modo Lector del Alumnado de 2º de Educación Primaria

		Grupo-control		Grupo-experimenta	
Categorías del Modo Lector		Modo Lector inicial	Modo Lector final	Modo Lector inicial	Modo Lector final
Silábica	Recuento	3	2	2	0
	% de N filas válidas	11,5%	7,7%	8,0%	0,0%
Vacilante	Recuento	4	3	6	5
	% de N filas válidas	15,4%	11,5%	24,0%	20,0%
Corriente	Recuento	15	10	16	5
	% de N filas válidas	57,7	38,5	64,0	20,0
Expresiva	Recuento	4	11	1	15
	% de N filas válidas	15,4%	42,3%	4,0	60,0%
Total	Recuento	26	26	25	25
	% de N filas válidas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Grupo-control

En la categoría de lectura silábica se comprueba que el grupo-control obtuvo una media de 11.5% al inicio de curso (pre-test) y al final (post-test) la media fue de 7.7%, con lo que fue menos alumnado al final de curso el que presentó este modo lector.

La siguiente categoría, modo lector vacilante, la media inicial del grupo obtenida fue de 15.4%, disminuyendo el porcentaje en la media final, ya que se obtuvo un 11.5%.

El modo de lectura corriente tuvo una media inicial de 57.7%, rebajándose a 38% en la media final.

La última categoría, modo de lectura expresiva, obtuvo una media en el pre-test de 15.4%, aumentando hasta un 42.3% en la media post-test.

Puede deducirse que el grupo-control obtiene mayor porcentaje de alumnado en el nivel de lectura expresiva.

Grupo-experimental

El grupo-experimental parte al inicio de la intervención con una media de 8%, por tanto, menor que el grupo-control y finaliza, tras la post-intervención, con una media de 0%, es decir, ningún alumno de este grupo realiza una lectura silábica.

En la categoría de modo lector vacilante comprobamos que este grupo parte con una media inicial de 24% en el pre-test, y disminuye en un 4% en el post-test con una media final de 20%.

En el modo de lectura corriente se comprueba que la media inicial es el porcentaje más alto de todas las categorías del modo lector, siendo de 64% en el pre-test, para finalizar con una media de 20%, es decir, disminuye un 44% en el post-test.

El modo de lectura expresiva obtuvo un 4% en el pre-test para aumentar en un 56% en el post-test, con una media final de 60%. Véase la tabla 16.

Se deduce, según se puede ver en la tabla 16, que es mayor el porcentaje de alumnado que alcanza el nivel de lectura superior, lectura expresiva, en el grupo-experimental, con un 60%, frente al grupo-control, con un 42.3%.

Continuamos con el análisis cuantitativo del nivel de identificación de la idea principal del cuento, siguiendo la misma línea con respecto a las tablas 10, 11 y 16, esto es, teniendo en cuenta el grupo y los distintas categorías o niveles establecidos. En este caso, al igual que en el grupo de 1º, los niveles son del

1 al 4, siendo 1 el nivel más básico y 4 el nivel superior. Todo ello se constata en la tabla 17.

Tabla 17

Nivel de Identificación de la Idea Principal del cuento del Alumnado de 2º de Educación Primaria

		Grupo-control		Grupo-experimental	
Niveles de identificación		Idea Principal inicial	Idea Principal final	Idea Principal inicial	Idea Principal final
Nivel 1	Recuento	0	1	3	2
	% de N filas válidas	0,0%	3,8%	12,0%	8,0%
Nivel 2	Recuento	5	3	5	4
	% de N filas válidas	19,2%	11,5%	20,0%	16,0%
Nivel 3	Recuento	6	7	8	2
	% de N filas válidas	23,1%	26,9%	32,0%	8,0%
Nivel 4	Recuento	15	15	9	17
	% de N filas válidas	57,7%	57,7%	36,0	68,0%
Total	Recuento	26	26	25	25
	% de N filas válidas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Grupo-control

En el nivel 1 de identificación de la idea principal del cuento el grupo-control obtuvo una media inicial de 0.0%, mientras que la media final, es decir, post-test, fue de 3.8%, lo que supone un aumento mínimo de alumnado que obtuvo este nivel.

En el nivel 2 comprobamos que la media inicial, pre-test, fue de 19.2%, siendo la media post-test de 11.5%, por tanto, disminuye el número de alumnado que se sitúa en este nivel.

En la media correspondiente al nivel 3, en el pre-test se obtuvo un 23.1% y en el post-test fue de 26.9%, esto supone un aumento del alumnado que alcanza este nivel.

En cuanto al nivel 4, la media inicial y la media final, esto es, en el pre-test y post-test, se obtuvo el mismo porcentaje, 57.7%. Por lo tanto, este grupo mantiene el mismo número de alumnado que alcanza este nivel en cuanto a la lectura expresiva, al inicio y al final de curso.

Grupo-experimental

El grupo-experimental en el nivel 1 tiene una media inicial, esto es, pre-intervención, de 12%, siendo la media post-intervención de 8%; por tanto, disminuye en un 4% el alumnado que se sitúa en este nivel.

En el nivel 2 este grupo obtuvo una media inicial o pre-test de 20%, siendo la media final o post-intervención 16%, por lo que, disminuye el porcentaje de alumnado en este nivel en un 4%.

La media correspondiente al nivel 3 es de 32% en la pre-intervención, mientras que la media en la post-intervención fue de 8%. Así, la media final con respecto a la media inicial disminuye en un 24%.

En el nivel 4 comprobamos que la media inicial o pre-test de este grupo es de 36% y la media final o post-intervención es de 68%. La media final con respecto a la inicial aumenta en un 32%, con lo que no sólo mejora el grupo en este nivel desde el inicio al final de curso, sino que lo hace también con respecto al grupo-control.

Continuamos aportando datos, esta vez los referidos al segundo subobjetivo.

• 1.2. *Conocer la influencia que ha tenido la mentorización de las personas mayores en razonamiento lógico-matemático.*

Según los datos cuantitativos, el grupo-control de 1º de EP obtuvo una media inicial, pre-test, de 15,44 puntos, mientras que la media final, post-test, fue de 12,75 puntos, con lo que desde el inicio hasta el final de curso baja dicha media en casi 3 puntos, 2,42.

El cuaderno de la prueba de matemáticas constaba de 8 preguntas sencillas. Si nos detenemos en cada una de ellas, comprobamos que 4 de las 8 preguntas bajan la media en el post-test. Veamos cuáles son.

Grupo-control

Pregunta 3. ¿Cuántos días faltan para las vacaciones? Suponemos que hoy es día 9 de diciembre.

Con el dibujo del calendario de diciembre, en el que aparece señalado el último día de clase y a partir del día indicado, el alumnado debe contar los días que faltan para las vacaciones de Navidad. Se valora con 1 punto si la respuesta es correcta y con 0 puntos si no contesta o no es correcta la respuesta.

En esta pregunta la media en el pre-test fue de 1,68 puntos y en el post-test fue de 0,44 puntos, es decir, la media a final de curso es de 1,24 puntos menos.

Pregunta 5. Los juguetes. Juan tiene un folleto con los siguientes juguetes.

En un recuadro aparecen los dibujos de distintos juguetes. El alumnado debe responder a 4 ítems e indicar si tiene que sumar o restar para saber cuánto cuestan los juguetes. Se valora de 0 a 4 puntos: 4 puntos si contesta los cuatro ítems correctamente, 3 puntos si son correctos 3 ítems, 2 puntos si son correctos dos ítems, 1 punto si es correcto un ítem y 0 puntos si no contesta o no es correcto ningún ítem.

La media pre-test fue de 2,32 puntos mientras que la media post-test fue de 1,32 puntos, es decir, la media final es un punto menor con respecto a la media inicial.

Pregunta 6. La compra. Hay que comprar comida para los animales que tenemos en casa.

En la ficha aparecen tres animales y los kilos de comida que consumen cada uno al día. El alumnado debe indicar cuantos kilos de comida se tienen que comprar para todos los animales. Se valora con 1 punto si la respuesta es correcta y con 0 puntos si no lo es.

En esta pregunta la media pre-test que se obtuvo fue de 1,32 puntos y la media-post-test fue de 0,76 puntos; por tanto, la media final es de algo más de medio punto menor que la media inicial, 0,56.

Pregunta 8. ¿Cuántos niños han ido de excursión?

En el enunciado de esta pregunta se plantea que hay 20 alumnos de tercero, 18 de segundo y 22 de primero y que han ido de excursión los alumnos de primero y segundo. El alumnado debe calcular cuántos alumnos han ido de excursión.

Se valora con 1 punto la respuesta correcta y con 0 puntos si no contesta o la respuesta no es correcta.

La media inicial del grupo-control en esta pregunta fue de 1,76 puntos y la media final fue de 0,32 puntos, con lo que del pre-test al post-test baja la media en 1,44 puntos.

Por otra parte, son 3 preguntas las que obtienen una media mayor en el post-test con respecto al pre-test. Detallamos cuáles son.

Pregunta 1. Colorea en un diagrama de barras los animales de la granja.

Los niños, tras la observación de un dibujo en el que aparecen diferentes animales, deben colorear en un diagrama de barras los animales que hay en la granja. Se puntúa de 0 a 5 puntos: 5 puntos si colorea correctamente todas las barras del diagrama, 4 puntos si colorea 4 barras correctamente, 3 puntos si colorea correctamente 3 barras, 2 puntos si colorea correctamente 2 barras, 1 punto si colorea correctamente 1 barra y 0 puntos si no colorea correctamente ninguna o no contesta.

La media pre-test de esta pregunta fue de 4,12 puntos y la media post-test fue de 4,52, 0,42 puntos más al finalizar el curso.

Pregunta 2. Fijate en el dibujo y completa con los siguientes signos: +, - y =.

Prestando atención al mismo dibujo que en la pregunta 1, el alumnado debe responder a 3 cuestiones sobre cuántos animales hay con los signos anteriores. Se puntúa de 0 a 3 puntos: 3 puntos si responde correctamente a los 3 ítems,

2 puntos si responde correctamente a 2 ítems, 1 punto si responde correctamente a 1 ítem y 0 si no responde correctamente o no contesta ningún ítem.

En el pre-test esta pregunta obtuvo una media de 1,48 puntos y la media post-test fue de 2,20 puntos, por tanto, desde el inicio hasta final de curso se aumenta en casi 1 punto.

Pregunta 7. Clasifica según su forma los productos, escribiendo en la tabla el número que tiene encima cada alimento.

En la hoja aparecen 5 dibujos de productos de diferentes formas. El alumnado debe responder a 3 ítems sobre la forma que representan los dibujos con el número asignado a cada uno. Se valora 0 a 3 puntos: 3 puntos si responde correctamente los 3 ítems, 2 puntos si responde correctamente a 2 ítems, 1 punto si responde correctamente a 1 ítem y 0 puntos si no contesta o no lo hace correctamente.

En la media pre-test, el grupo-control obtuvo una media de 1,12 y la media post-test fue de 1,52 puntos, casi medio punto más al final de curso.

La única pregunta que mantiene la misma media, es decir, tanto en el pre-test como en el post-test, es la número 4, con 1,64 puntos. Veamos en qué consiste:

Pregunta 4. Los juguetes.

Aparecen 5 dibujos de distintos juguetes y el alumnado debe rodear de un color cada juguete, dependiendo del precio del juguete. Se plantean 3 ítems que se puntúan del 0 al 3: 3 puntos si responde correctamente a los 3 ítems, 2 puntos si contesta correctamente a 2 ítems, 1 punto si contesta correctamente a 1 ítem y 0 puntos si no contesta o contesta erróneamente a los ítems.

Podemos comprobar, siguiendo las medias totales del grupo, que la media en el pre-test fue de 15,44 puntos, mientras que la media en el post-test fue de 12,72 puntos, es decir, casi 3 puntos menos desde el inicio hasta el final de curso. Todos estos resultados pueden comprobarse en la tabla 18.

Tabla 18

Resultados de la prueba de Razonamiento Lógico-matemático del Grupo-Control de 1º de Educación Primaria

Preguntas	N alum.	Media pre-interv.	Desv. típ.	N alum.	Media post-interv.	Desv. típ.
1	25	4,12	0,666	25	4,52	0,770
2	25	1,48	1,122	25	2,20	0,913
3	25	1,68	0,476	25	0,44	0,507
4	25	1,64	0,700	25	1,64	0,757
5	25	2,32	1,069	25	1,32	1,249
6	25	1,32	0,476	25	0,76	0,436
7	25	1,12	0,971	25	1,52	1,229
8	25	1,76	0,523	25	0,32	0,476
Puntuación total	25	15,44	2,501	25	12,72	3,470
N válido (según lista)	25			25		

En el grupo-experimental, esto es, el grupo de alumnos que compartió actividades de matemáticas con los mentores, comprobamos que en la mayoría de las preguntas se experimenta una subida de media en el post-test con respecto a la media pre-test.

Vamos sólo a enumerar y citar el enunciado de las preguntas, para no hacernos reiterativos, puesto que la explicación de cómo habían de resolverse dichas preguntas se hizo ya en el grupo-control.

Grupo-experimental

Las preguntas en las que la media aumentó la puntuación al final de curso en el grupo-experimental fueron las siguientes:

Pregunta 1. Colorea en un diagrama de barras los animales de la granja. En el pre-test la media fue de 3,85 puntos y la media post-test fue de 4,71, casi un punto más.

Pregunta 2. Fíjate en el dibujo y completa con los siguientes signos: +, - y =.

En esta pregunta la media que se obtuvo en el pre-test fue de 1,38 puntos, mientras que en el post-test la media fue de 2,38, un punto más.

Pregunta 3. ¿Cuántos días faltan para que nos den las vacaciones? Suponemos que hoy es 9 de diciembre.

En esta pregunta la diferencia de medias es muy poca, con una media pre-test de 0,67 puntos y una media post-test de 0,79 puntos.

Pregunta 5. Los juguetes. Juan tiene un folleto con los siguientes juguetes.

La media pre-test que obtuvo el grupo-experimental fue de 1,96 puntos, siendo la media post-test de 2,08 puntos, lo que supone 0,12 puntos más.

Pregunta 7. Clasifica según su forma los productos, escribiendo en la tabla el número que tiene encima cada alimento.

La media pre-test que se obtuvo fue de 1,67, mientras que la media post-test fue de 2,29, 0,62 puntos mayor.

En cuanto a las preguntas en las que la media post-test fue menor con respecto a la media pre-test, son las que citamos a continuación:

Pregunta 4. Los juguetes.

En esta pregunta la media pre-test fue de 1,71 puntos, mientras que la media final que se obtuvo fue de 1,67, por tanto, la diferencia de una media a otra es de 0,4 puntos.

Pregunta 6. La compra. Hay que comprar comida para los animales que tenemos en casa.

La media obtenida en el pre-test fue de 1,25 puntos, siendo la media en el post-test de 0,87 puntos, es decir, 0,38 puntos menor.

Pregunta 8. ¿Cuántos niños han ido de excursión?

La media pre-test de esta pregunta fue de 2 puntos, mientras que la media post-test que se obtuvo fue de 0,58 puntos, eso es, 1,42 puntos menos.

Comparando la media inicial del grupo-experimental en el pre-test, vemos que parte con 14,50 puntos, siendo la media final del grupo en el post-test de 15,38, lo que supone un aumento de casi 1 punto. Todos los datos se comprueban en la tabla 19.

Tabla 19

Resultados de la prueba de Razonamiento Lógico-matemático del Grupo-Experimental de 1º de Educación Primaria

Preguntas	N alum.	Media pre-interv.	Desv. típ.	N alum.	Media post-interv.	Desv. típ.
1	24	3,87	1,227	24	4,71	0,690
2	24	1,38	1,209	24	2,38	0,824
3	24	0,67	0,637	24	0,79	0,658
4	24	1,71	0,550	24	1,67	0,816
5	24	1,96	1,042	24	2,08	1,176
6	24	1,25	0,442	24	0,87	0,338
7	24	1,67	1,007	24	2,29	1,042
8	24	2,00	0,000	24	0,58	0,504
Puntuación total	24	14,50	3,065	24	15,38	3,386
N válido (según lista)	24			24		

Si comparamos las medias de ambos grupos, grupo-control y grupo-experimental, podemos observar que la media pre-test del grupo-control es de 15,44 puntos, mientras que la media pre-test del grupo-experimental es de 14,50 puntos, lo que supone que el grupo-experimental parte con una media más baja que el grupo-control. En cambio, podemos comprobar que al final de curso la media post-test del grupo-experimental es mayor que la del grupo-control, con un 15,38 de puntuación frente a 12,72 puntos.

El grupo-control no sólo disminuye su propia media, sino que también acrecienta la diferencia al final de curso con el grupo-experimental, como puede comprobarse en las tablas 18 y 19.

Eso se verifica en las tablas 20 y 21, puesto que el grupo-experimental tiene una significación asintótica de 0,357 puntos, mientras que el grupo-control

obtiene una significación de 0,002, por lo que inferimos que en el grupo-experimental la puntuación total es significativa con respecto al grupo-control, ya que es mayor que 0,005.

Tabla 20

Comparativa de las Medias totales de Matemáticas del Grupo-Control 1º Educación Primaria

Estadísticos de contraste ^{a,b}	
	Puntuación total
	Puntuación total
Z	-0,922 ^C
Sig. asintót. (bilateral)	0,357

Tabla 21

Comparativa de las Medias totales de Matemáticas del Grupo-Experimental 1º Educación Primaria

Estadísticos de contraste ^{a,b}	
	Puntuación total
	Puntuación total
Z	-3,922 ^C
Sig. asintót. (bilateral)	0,002

Seguidamente, continuamos con el análisis de los resultados de la prueba de matemáticas para el curso de 2º de EP, que consistía en un cuaderno con 7 preguntas relacionadas con el razonamiento lógico-matemático. Esta prueba es distinta de la realizada en el curso de 1º. Reiteramos, una vez más, que tanto el grupo-control como el grupo-experimental son el alumnado del curso anterior, es decir, el mismo alumnado que cursó 1º de EP.

Grupo-control

Según los datos cuantitativos, en todas las preguntas que se formularon al alumnado de este grupo las puntuaciones aumentan del pre-test al post-test. Si nos detenemos en cada pregunta individualmente, aquellas en las que el aumento de puntuación es más significativo en el post-test con respecto al pre-test, son las siguientes:

Pregunta 6. Cuando Mario abrió por la mañana la frutería, había 39 kilos de manzanas, 32 kilos de peras y 25 kilos de plátanos.

El alumnado debe plantear y resolver problemas, utilizar con precisión procedimientos de cálculo, fórmulas y algoritmos para la resolución de problemas respondiendo a 3 preguntas. La respuesta se puntúa de 1 a 4: 4 puntos si calcula correctamente las 3 cantidades de fruta, 3 puntos si calcula correctamente 2 cantidades de fruta, 2 puntos si calcula correctamente una cantidad de fruta y 1 punto otras posibilidades.

La media obtenida en el pre-test en esta pregunta fue de 2,04 puntos, mientras que en el post-test la media fue de 2,96 puntos, es decir, casi un punto de mejora al final de curso.

Pregunta 7. La semana pasada la familia de Paula compró en la frutería 8 plátanos, 18 manzanas, 14 peras y algunas naranjas.

El alumnado debe plantear y resolver problemas, utilizar con precisión procedimientos de cálculo, fórmulas y algoritmos para la resolución de problemas, respondiendo a 3 preguntas. La respuesta se puntúa de 1 a 4: 4 puntos si calcula correctamente las 3 cantidades de fruta, 3 puntos si calcula correctamente 2 cantidades de fruta, 2 puntos si calcula correctamente una cantidad de fruta y 1 punto otras posibilidades.

Se obtuvo una media pre-test de 1,79 puntos y la media en el post-test fue de 2,46, esto es, 0,67 puntos más al final de curso.

En el resto de preguntas, de la 1 a la 5, ambas incluidas, las medias experimentaron una variación de entre 0,20 puntos y 0,60, más o menos.

Pregunta 1. Mira este calendario de los 6 primeros meses del año.

El alumnado debe organizar, comprender e interpretar información numérica y simbólica y responder a 4 preguntas. La respuesta se puntúa del 1 a 4 puntos: 4 puntos si contesta correctamente las 4 preguntas, 3 puntos si contesta correctamente 3 preguntas, 2 puntos si contesta 2 preguntas correctamente y 1 punto el resto de posibilidades.

En esta pregunta el grupo-control obtuvo 3,12 puntos en el pre-test y 3,33 en el post-test.

Pregunta 2. Mira los alimentos que la familia de Paula compró la semana pasada en la frutería, la carnicería y la pescadería.

El alumnado debe plantear y resolver problemas, seleccionar procedimientos adecuados para resolver problemas, respondiendo a 3 preguntas. La respuesta se puntúa de 1 a 4 puntos: 4 puntos si selecciona la estrategia correcta en los 3 apartados, 3 puntos si selecciona la estrategia correcta en 2 apartados, 2 puntos si selecciona la estrategia correcta en un apartado y 1 punto el resto de posibilidades.

En esta pregunta, la media inicial, pre-test, fue de 1,92 puntos y la media final, post-test, fue de 2,33 puntos.

Pregunta 3. Para pagar en cada una de las tiendas, dieron estas monedas y billetes.

El alumnado debe organizar, comprender e interpretar información, identificando y comprendiendo el significado de la información numérica y simbólica, respondiendo a 3 preguntas. La respuesta se puntúa de 1 a 4: 4 puntos si escribe correctamente las 3 cantidades de dinero, 3 puntos si escribe correctamente 2 cantidades de dinero, 2 puntos si escribe correctamente una cantidad de dinero y 1 punto si no escribe ninguna respuesta correcta.

La media en el pre-test fue de 2,25 puntos, mientras que la media obtenida en el post-test fue de 2,96 puntos.

Pregunta 4. Esta es la frutería donde la familia de Paula compra frutas y verduras. Fijate en las figuras geométricas que aparecen en ella.

El alumnado debe organizar, comprender e interpretar información, identificando y comprendiendo la información presentada en formato gráfico. La respuesta se puntúa de 1 a 4: 4 puntos si dibuja 4 figuras distintas y las nombra correctamente, 3 puntos, si dibuja 3 figuras distintas y las nombra correctamente, 2 puntos si dibuja correctamente 2 figuras distintas y las nombra correctamente y 1 punto resto de posibilidades.

La media pre-test que se obtuvo fue de 3,88 puntos y la media post-test fue de 4 puntos.

Pregunta 5. En la tienda de Mario hay muchas frutas y verduras. Representa en la siguiente gráfica, siguiendo el modelo, los kilos que hay de estas frutas.

El alumnado debe expresar información matemática en formato gráfico, respondiendo a 4 cuestiones. La respuesta se puntúa de 1 a 4: 4 puntos si representa correctamente 3 datos, 3 puntos si representa correctamente 2 datos, 2 puntos si representa correctamente 1 dato y 1 punto el resto de posibilidades.

La media del pre-test fue de 3,37 puntos y la media post-test fue de 3,67 puntos.

La comparativa de las medias totales pre-test y post-test del grupo-control de 2º curso de EP, quedaría así: la media en el pre-test obtenida fue de 18,29 puntos mientras que la media final, es decir, en el post-test, fue de 21,71, con lo que desde el inicio hasta el final de curso aumenta la media en 3,42 puntos. Véase la tabla 22.

Tabla 22

Comparativa de las Medias totales de Matemáticas del Grupo-Control 2º Educación Primaria

Preguntas	N alum.	Media pre-interv.	Desv. típ.	N alum.	Media post-interv.	Desv. típ.
1	24	3,12	0,900	24	3,33	0,868
2	24	1,92	0,717	24	2,33	0,917
3	24	2,25	1,511	24	2,96	1,429
4	24	3,88	0,652	24	4,00	0,000
5	24	3,37	1,096	24	3,67	0,637
6	24	2,04	1,160	24	2,96	1,083
7	24	1,79	1,179	24	2,46	1,318
Puntuación total	24	18,29	3,873	24	21,71	4,288
N válido (según lista)	24			24		

Ahora nos detenemos en el grupo-experimental y, siguiendo la misma tónica que con el curso de 1º, vamos a citar cada pregunta y su enunciado correspondiente para evitar repeticiones, ya que se explicaron las valoraciones detalladamente en el análisis del grupo-control.

Grupo-experimental

En este grupo, se aprecia una leve bajada en la media final con respecto a la media inicial sólo en la pregunta 1.

Pregunta 1. Mira este calendario de los 6 primeros meses del año.

La media que se obtuvo en el pre-test fue de 3,24 puntos, siendo la media en el post-test de 3,18 puntos.

En el resto de preguntas, las medias en el post-test aumentan con respecto a las medias obtenidas en el pre-test.

Pregunta 2. Mira los alimentos que la familia de Paula compró la semana pasada en la frutería, la carnicería y la pescadería.

La media obtenida en el pre-test fue de 2,14 puntos, siendo la media post-test de 3,55 puntos.

Pregunta 3. Para pagar en cada una de las tiendas, dieron estas monedas y billetes.

La media en el pre-test fue de 1,73 puntos y la media en el post-test fue de 2,32 puntos.

Pregunta 4. Esta es la frutería donde la familia de Paula compra frutas y verduras. Fijate en las figuras geométricas que aparecen en ella.

La media obtenida en el pre-test fue de 3,59 puntos, mientras que la media que se obtuvo en el post-test fue de 3,82 puntos.

Pregunta 5. En la tienda de Mario hay muchas frutas y verduras. Representa en la siguiente gráfica, siguiendo el modelo, los kilos que hay de estas frutas.

La media en el pre-test fue de 3,45 puntos, siendo la media post-test de 3,82 puntos.

Pregunta 6. Cuando Mario abrió por la mañana la frutería, había 39 kilos de manzanas, 32 kilos de peras y 25 kilos de plátanos.

La media obtenida en el pre-test fue de 2,23 puntos y la media obtenida en el post-test fue de 2,91 puntos.

Pregunta 7. La semana pasada la familia de Paula compró en la frutería 8 plátanos, 18 manzanas, 14 peras y algunas naranjas.

La media que se obtuvo en el pre-test fue de 1,68 puntos y la media post-test fue de 3,64 puntos.

Si comparamos las medias totales pre-test y post-test, comprobamos que aumenta en 5,09 puntos, siendo la media pre-test de 18,09 y la media post-test de 23,18 puntos. Véase la tabla 23.

Tabla 23

Resultados de la prueba de Razonamiento Lógico-Matemático del Grupo-Experimental de 2º de Educación Primaria

Preguntas	N alum.	Media pre-interv.	Desv. típ.	N alum.	Media post-interv.	Desv. típ.
1	22	3,27	0,985	22	3,18	1,043
2	22	2,14	0,889	22	3,55	0,858
3	22	1,73	1,279	22	2,32	1,492
4	22	3,59	1,054	22	3,82	0,664
5	22	3,45	1,101	22	3,82	0,664
6	22	2,23	1,110	22	2,91	1,019
7	22	1,68	0,945	22	3,64	0,727
Puntuación total	22	18,09	4,689	22	23,18	4,468
N válido (según lista)	22			22		

Veamos qué sucede si comparamos las medias totales de cada grupo. El grupo-control partía con una media en el pre-test de 18,29 puntos y la media pre-test del grupo-experimental fue de 18,09 puntos; una diferencia de 0,20 puntos menor en el grupo-experimental.

La media en el post-test del grupo-control fue de 21,72 puntos, mientras que la media post-test del grupo-experimental fue de 23,18 puntos; una diferencia de 1,46 puntos mayor en el grupo-experimental.

En las tablas 24 y 25, podemos comprobar que, puesto que el grupo-control tiene una significación asintótica de 0,001 puntos, mientras que el grupo-experimental obtiene una significación de 0,000, por lo que se deduce que no existe significación estadística entre los dos grupos.

Tabla 24

Comparativa de las Medias totales de Matemáticas del Grupo-Control de 2º de Educación Primaria

Estadísticos de contraste ^{a,b}	
	Puntuación total - puntuación total
Z	-3,323 ^C
Sig. asintót. (bilateral)	0,001

Tabla 25

Comparativa de las Medias totales de Matemáticas del Grupo-Experimental de 2º de Educación Primaria

Estadísticos de contraste ^{a,b}	
	Puntuación total - puntuación total
Z	-3,743 ^C
Sig. asintót. (bilateral)	0,000

7.2. Análisis de los resultados a partir de los datos de las entrevistas y los grupos de discusión

Objetivo específico 2. Valorar las relaciones intergeneracionales continuadas en las aulas de primaria como un nuevo enfoque educativo en los centros escolares. Este objetivo nos conduce a concretar datos sobre cómo se han producido las relaciones intergeneracionales en el aula y cuál es el nivel de satisfacción de todos los participantes en la experiencia intergeneracional. Todo ello lo sistematizamos mediante dos subobjetivos.

Los resultados referidos a cada uno de los dos subobjetivos están organizados según las categorías temáticas que han surgido tras el análisis de datos. En este primer subobjetivo destacamos cuatro categorías principales, que son las siguientes: mentores y relaciones intergeneracionales, percepción de las personas mayores, educación intergeneracional, espacio y tiempo en las relaciones intergeneracionales.

- 2.1. *Aportar evidencias de las dinámicas de las relaciones intergeneracionales dentro del aula de primer ciclo de Educación Primaria.*

Mentores y relaciones intergeneracionales

Las personas mayores han actuado como mentores con los niños de primer ciclo de Educación Primaria. En este desempeño, y según la muestra cualitativa de las entrevistas, los mayores y los pequeños han construido relaciones tan estrechas y cercanas que han sido de gran importancia y beneficio para todos. Las personas mayores, en su labor como mentores, se han implicado al máximo en las actividades que debían hacer con los pequeños y, sobre todo, han dedicado cariño, tiempo y atención, todo lo que las profesoras, en ocasiones, no pueden ofrecer; esto ha motivado el refuerzo de la autoimagen de los pequeños, como se puede comprobar en las afirmaciones de las entrevistadas:

“El trabajo directo con el alumno. El darle cariño, animarle: “¡muy bien, muy bien!”. Ese contacto directo, ese no parar “¡ay qué bien!” Eso, que yo no puedo llegar. No puedes. Esa atención tan directa, ese ratito (...) O el escucharlos. Yo no puedo escucharlos a cada uno sus batallitas (...) Y

ellos sí ha podido escucharlos. Han aportado responsabilidad, mucha dedicación y cariño a los niños” (E1).

“Importancia, sí, claro, para ellos. ¡Es que ha sido genial! (...) Se han implicado en todo. Han dado mucho cariño y atención a los niños” (E2).

“Ha creado expectativas positivas y de autoimagen reforzada en el alumnado. Ante todo, su implicación en actividades complementarias y su responsabilidad a la hora de desarrollar los contenidos establecidos” (E3).

Lo que se corresponde con lo que manifiestan los participantes del grupo de discusión de profesoras y equipo directivo al respecto:

“Se han creado unos vínculos afectivos muy grandes (...) eso es tan importante en estos días (...) Se han visto todos muy reforzados en su autoestima, tanto mayores como pequeños” (P4).

“Sobre todo que los mentores han ofrecido su tiempo y su experiencia (...) han dado cariño y lo han recibido. Los mayores han dado mucha seguridad a los niños y estos se han sentido muy apoyados” (P3).

“En algunos casos el trato con los abuelos ha sido especialmente beneficioso, pues algunos niños tienen unas carencias afectivas muy grandes y el cariño y la atención que han recibido les ha reforzado mucho (...) Se hicieron muy cómplices (...) Yo destacaría, sobre todo, el cariño que los niños han cogido a los abuelos. Cuando mandábamos sólo a unos pocos con ellos, los demás se quejaban (...) todos querían estar con los abuelitos” (P1).

Las personas mayores aseguran en sus respuestas en el grupo de discusión que ser mentores les ha hecho sentirse útiles y coinciden con las profesoras en que se han creado unas relaciones muy cercanas. Así lo demuestran los siguientes ejemplos:

“Para mí ser mentor ha sido ayudarlos, tener paciencia con ellos, dedicarles atención, dejarlos hablar...” (M12).

“Yo, particularmente, me he sentido muy útil, que estaba haciendo algo importante pero no sólo para los niños sino para mí también” (M4).

“Sí que es verdad. Los niños nos han dado mucho cariño, nos reconocen, nos saludan por la calle. A mí, por lo menos, me da mucha alegría y sí que hay una relación muy de cariño...” (M13).

“Yo me he sentido muy bien, entiendo que ser mentor es acompañar y escuchar mucho (...) que los niños te cuenten, que se expliquen; tener paciencia con ellos, darles tiempo” (M6).

“He disfrutado mucho sirviendo de apoyo a los niños. Me he sentido muy útil, pensando que estaba haciendo algo bueno” (M5).

Al hilo de estas afirmaciones en las que resalta el cariño mutuo entre los pequeños y los mentores, las profesoras entrevistadas coinciden en que los mentores han sido de gran influencia, sobre todo afectiva, en el proceso educativo de los más pequeños:

“Los niños se han sentido muy valorados y eso es muy importante en su desarrollo en general (...) (E1).

“Yo creo que mucho más a nivel afectivo, motivacional y todo eso...” (E2).

“Ha influido esencialmente a nivel personal y afectivo, ha habido niños que se han visto valorados y animados por su mentor y lo esperaban con mucha ilusión, y esta devolución de su imagen valorada les incide positivamente en su proceso educativo” (E3).

Percepción de las personas mayores

La percepción del otro es importante, ya que va a influir en las relaciones que se tejen entre personas y grupos diversos. A juicio de las entrevistadas, la vejez es una etapa más del ciclo vital. Consideran que las personas mayores son un pilar importante en la educación de los más jóvenes y tienen todo el potencial para ser parte activa de la sociedad. Veamos algunas citas al respecto:

“Es otra etapa, yo creo que muy bonita y también depende de cada situación, de cómo se lleve. Creo que ahora se disfruta mucho más la

vida(...) Pueden aportar muchas cosas, experiencia, afectividad (...) Aquí se ha visto..." (E2).

"Al igual que en otras edades, en la etapa de vejez hay personas vivas e inquietas, con ganas de aprender, experimentar y evolucionar; y otras anquilosadas, pero de esas inflexibles también encuentras en la adolescencia y otras etapas; no está asociado a la edad (...) Indudablemente pueden seguir aportando mucho, desde la experiencia adquirida no solo a nivel profesional, sino también de vivencias personales y sobre todo mucha capacidad relacional" (E3).

"Yo creo que son un pilar importante para todos. Sobre todo, en la educación y darle valor desde el cole para transformar la opinión que se tiene de ellos es muy importante" (E1).

Tampoco las personas mayores sienten que esta etapa vital les impida realizar actividades diversas; afirman que mantenerse activos es cuestión de actitud. Creen que pueden continuar siendo de gran ayuda a la sociedad y, por supuesto, en la educación de otras generaciones. Veamos algunos ejemplos que así lo demuestran:

"No me siento peor en cuanto a facultades mentales que cuando era más joven, al contrario, creo que la madurez aporta otras cosas, otra serenidad (...) paciencia, que creo, que para estar con los niños es primordial (...) eso pienso..." (M5).

"Pienso que la vejez es cuestión de cómo se lo tome cada uno, de lo que tenga, de la salud (...) pero no es un freno (...) Se notan los años para algunas cosas, pero para otras es mejor (...) la experiencia, la serenidad, todo eso lo podemos dar a los más jóvenes" (M9).

"Para mí (...) los años no me paran (...) no me siento viejo (...) sé que puedo hacer muchas cosas todavía y de hecho las hago. Es cuestión de actitud. Si uno ya se queda con lo negativo (...) pues ya todo te da igual y los años pesan más" (M2).

"La percepción del tiempo es otra, pero no cambio por nada la serenidad y la paz que me han dado los años y llegar a la vejez (...) Creo que

podemos aportar muchas cosas, también en los coles, como hemos hecho aquí” (M11).

“Es que, aunque los años se noten, pues algunas facultades ya (...) van fallando (...) si se tiene ilusión, si se tienen ganas de hacer cosas, pues, ya la cosa cambia (...) creo yo (...) Ahora, si te encierras, si piensas que ya no puedes hacer nada (...) malo (...) entonces estás perdido. Venir aquí ha sido muy bueno. Yo creo que podemos dar mucho también en la escuela” (M4).

Aunque reconocen que la idea de persona mayor ha cambiado en las últimas décadas, un aspecto que destacan ellos mismos es que su consideración social también depende de los demás, de la mirada del otro. Según sus opiniones, parece que, desde la sociedad, se entiende que la jubilación o llegar a cierta edad, es un momento de inflexión, de pasividad e inacción. Así lo afirman algunos ejemplos:

“Hoy decir vejez no es lo mismo que en otras épocas, la idea de persona mayor hoy es diferente y ha cambiado mucho (...) antes, una señora de mi edad era una señora muy mayor y hoy esto no es así (...) aunque aún hay quien cree que, a partir de cierta edad, de la jubilación, pues no sirves para ciertas cosas” (M11).

“No me siento viejo en absoluto. Es verdad que hay cierta limitación (...) pero tampoco tanto (...) depende también un poco de los demás (...) si se empeñan en que los viejos ya no servimos...” (M1).

“Es que parece que cuando te jubilas ya (...) pues (...) como que no vales, que no hacemos nada (...) y yo creo que no es así. Al contrario, dispones de tu tiempo para hacer otras cosas (...) yo no me siento mayor (...) a ver, tengo mis años, pero siento que puedo hacer muchas cosas aún, me adapto y hago muchas cosas” (M3).

Cuestión ésta que también apunta una entrevistada:

“Las personas mayores aportan y producen aspectos y productos que no serán significativos para la sociedad de consumo, pero pueden

colaborar en una gran cantidad de actividades de una carga social importante” (E3).

Recogiendo la impresión de los mayores sobre que la mirada del otro es importante para que se les tenga en cuenta, según las opiniones del profesorado en el grupo de discusión, los más pequeños no tienen prejuicios ni percepciones negativas sobre los más mayores:

“Los niños no tienen esos prejuicios” (P1)(P4).

“Yo creo que no, los niños ven a los mayores como abuelos. No se plantean otras cosas...” (P2).

“Ellos ven a los abuelos muy válidos, a pesar de la salud, ocuparse de los niños hace que se les vea muy válidos (...), aunque es verdad que siendo tan pequeños no tienen los prejuicios de los mayores (P3).

Los ejemplos anteriores se corresponden con las respuestas de los mentores, ya que estos no han percibido ningún tipo de prejuicio de los niños hacia ellos:

“Yo no he sentido discriminación ni prejuicios por parte de nadie” (M1).

“No, yo creo que eso no ha pasado (...) creo que ha sido todo con mucha naturalidad (...) nos llamaban los abuelitos (sonrisa)” (M13).

“Yo diría que ha sido todo muy fluido, y no, no hemos visto que se nos viera mal o de otra forma por ser mayores, al contrario, se nos ha tratado con mucho cariño” (M11).

Sin embargo, los profesionales creen que esta situación va cambiando a medida que los niños se hacen mayores y que, además, ese cambio de visión hacia las personas mayores depende también de la cultura, educación y valores familiares, como muestran los siguientes ejemplos:

“Son los mayores, quiero decir los jóvenes, los adultos, los que ya sí que tienen otras ideas” (P1).

“A medida que los críos se hacen mayores, entonces sí que van teniendo más prejuicios y toman a las personas mayores de otra manera. Aunque todo depende de los valores que tengan en casa” (P4).

“Depende de cada familia, educación, cultura...(P3).

En ello coinciden las personas mayores, ya que manifiestan que a medida que los chicos van creciendo, la mirada hacia ellos cambia:

“Cuando son pequeños nos necesitan, pero cuando son más mayores la cosa cambia” (M1).

“A veces, los jóvenes desprecian a los mayores y entonces es más difícil tener esa relación” (M13).

Afirman, además, que en otras épocas había más respeto hacia las personas mayores y que la visión negativa de los mayores se ve influenciada por los medios de comunicación y los valores que se dan en la familia y la escuela, como así lo demuestran las siguientes respuestas:

“Los medios de comunicación también influyen eh (...) la tele (...) Fomentan la cultura de lo nuevo, la juventud, la belleza (...) y entonces, pues sí que parece que los mayores no valen (...) que hay que esconderlos. Hay que comenzar y apostar por un cambio en la educación desde la casa y luego en la escuela” (M11).

“La sociedad ha cambiado mucho (...) eh, en la familia es importante educar en el respeto a todos (...) Los niños imitan o adoptan costumbres que ven en sus familias” (M5).

“Puede que asocien vejez a debilidad, vulnerabilidad (...) Cuando éramos pequeños los abuelos eran muy importantes para todos, a los mayores se les respetaba mucho (...) hoy es distinto” (M13).

“A los mayores se les tenía mucho respeto (...) ahora parece que hasta molestan” (M2).

Un mentor afirma, que las nuevas tecnologías pueden ser un factor que dificulte las relaciones entre generaciones y que, a su vez, contribuya a percepciones negativas hacia los más mayores. Veamos como lo manifiesta:

“Antes había respeto, los niños estaban pendientes de los abuelos, de los padres. Hoy lo hacen de la tablet, el móvil (...) y no todos los mayores tienen ni se manejan en estas cosas. Entonces nos pueden ver inútiles” (M4).

Todas las entrevistadas afirman que la relación tan estrecha que han forjado los mayores y los pequeños ha contribuido a la mejora de la percepción de estos sobre las personas mayores:

“Yo creo que sí. A algunos les ha ayudado a respetar más a esas personas mayores”. A algunos sí. Ellos han visto que son maestros, que los abuelitos son listos. Ellos no saben lo que sabe una persona mayor. Pero ellos han visto que un abuelito puede estar aquí dando clase porque es listo, porque sabe muchas cosas. Entonces (...) claro que ha cambiado su percepción” (E1).

“Yo creo que les han dado un valor (...) el valor que tienen los abuelitos. Que los abuelitos son personas válidas. Yo creo que sí. Como la presencia de los abuelos está muy bien, porque es involucrarlos (...) es como que los niños cambien el concepto que tienen de los abuelos” (E2).

“Efectivamente, han valorado que les ayudaban, que eran personas con conocimientos y sobre todo con mucho amor” (E3).

En esta misma línea, destacan distintas afirmaciones que realizan los participantes en el grupo de discusión compuesto por las profesoras y equipo directivo:

“Han aprendido a colaborar con personas mayores, pues los han visto muy válidos” (P4).

“También han mostrado mucho respeto por los mayores...(P1).

También los mentores reconocen que, tras el paso por el colegio, han valorado más a los niños:

“Y desde luego valoro mucho más a los niños, ellos también tienen sus opiniones y hay que escucharlos” (M11).

“Ellos tienen que tener su sitio, y tenemos que escuchar lo que sienten, valorar también lo que son, lo que opinan” (M6).

“Esta experiencia me ha reconciliado con los niños, a tomarlos en cuenta” (M12).

Educación intergeneracional

Si hablamos de educación en general, las entrevistadas opinan que los niños como mejor aprenden es manipulando, con el aprendizaje tutorial, y colaborativo, teniendo en cuenta sus intereses, con motivación y emoción,

“Manipulando, experimentando (...) menos memorísticamente, aprenden de muchas maneras” (E1).

“Aprenden por imitación, y sobre todo por la motivación. Estar motivados es lo que más les hace aprender (E2).

“Los niños aprenden siempre que se acercan a nuevos contenidos que se conecten con su realidad e intereses y sobre todo con emoción; emoción que viene dada no solo por el disfrute de descubrir algo nuevo, sino también por sentir que son capaces, experimentar el éxito y percibir que se confía en sus posibilidades; no ubicándolos en calificaciones o expresiones negativas hacia su quehacer y dándoles siempre la oportunidad y libertad de volver a resolver y experimentar; ante todo que se sientan seguros, acogidos y valorados” (E3).

Esta manera de entender la educación, el aprendizaje, requiere, necesariamente, según continúan afirmando las entrevistadas, introducir nuevas metodologías en el aula. Veamos como lo relatan:

“Manipulativos, desde la propia experiencia. Meter mucho más el aprendizaje cooperativo (...) El aprendizaje tutorial, eso es muy enriquecedor. Cuando uno le enseña al otro, eso es muy enriquecedor, ese aprendizaje tutorial y aprendizaje cooperativo, fíjate, yo lo metería más que las TIC (...) Lo memorístico está en internet (...) ¿entiendes? Es enseñarles todas

esas habilidades: a descubrir, a relacionarse, a trabajar el tema del grupo, ise enseñan tantas cosas con esto!” (E1).

“Es cuestión de cambiar métodos (...) Ellos tienen que manipular, desde la propia experiencia, para aprender. Pues eso, si un día te bajas al patio, otro día diferentes agrupamientos. Eso es lo que hace que aprendan” (E2).

“Son necesarios aprendizajes competenciales, y eso supondría un cambio de perspectiva en el sentido de superar la división en áreas o la restricción de atenernos al libro que es el que marca el ritmo y estructura de la actividad” (E3).

En este centro en particular entienden que sería bueno que el aprendizaje fuese motivador y tuviera lugar según los niveles de competencia del alumnado y no tanto por cursos/edades, tal y como se hace actualmente. Así lo señalan las entrevistadas:

“Distintas agrupaciones, a nivel de la motivación” (E1)(E2).

“Nosotros en concreto creemos que, para poder atender a la diversidad, tanto por arriba como por abajo, la distribución en niveles y por cursos es errónea; por ello intentamos paliarlo aplicando, en vez de refuerzo educativo, grupos flexibles con los alumnos del mismo nivel, en función de su nivel de competencia y ofertándoles una enseñanza multinivel con actividades con distinto grado de dificultad de resolución, según para el grupo al que vayan destinadas” (E3).

Consecuentemente, en esa idea de educación y aprendizaje por la que apuestan desde el centro educativo, las entrevistadas sostienen que la E I no sólo es posible, sino que es necesaria. En primer lugar, porque como destacan las entrevistadas, las personas mayores como mentores posibilitan otra metodología en el aula, puesto que pueden dedicarse a cada niño y facilitan el aprendizaje manipulativo y tutorial:

“Han hecho muchas veces una labor a la que yo no puedo llegar. Es acercarse mucho al alumno (...) Esa función tutorial (...) Eso para mí, sería imposible (...) Hacer actividades con los abuelos nos agilizaba mucho las

clases. El grupo A, que no estuvo con los mentores, no hacía, por ejemplo, lo del mercadillo (...) Algunas actividades se han podido hacer porque estaban ellos. (E1).

“Mi grupo son 27 niños, encima uno con una atención especial. Entonces, es un grupo muy numeroso. Las clases se han podido hacer muy participativas y manipulativas, que nosotras nos podemos con tantos niños (...) Con los abuelos en clase hemos podido hacer las cosas de otro modo (E2).

En segundo lugar, por los lazos afectivos que nacen de la relación entre generaciones, que son de gran importancia y procuran beneficios mutuos entre aquellos que participan de la EI Son ilustrativas de ello las siguientes respuestas de las entrevistadas:

“Sobre todo, por los lazos afectivos que se crean y que benefician a niños y personas mayores, los primeros reforzando su imagen y seguridad; y los segundos sabiendo que son necesarios, útiles y queridos” (E3).

“Han motivado mucho a los niños. Ha sido de mucha ayuda, muy afectivo (...) es muy importante” (E2).

“Sobre todo, yo creo que el compromiso que han tenido y la dedicación ha sido muy importante (...) dentro del ámbito de la educación, el proyecto nuestro, sería encajar a cada uno en el papel que le corresponde. Es decir, hay personas, por su formación, por su historia y por su experiencia, que no los podemos poner a dar matemáticas. Pero sí a leer y a darle cariño a un crío” (E1).

Al hilo de estas afirmaciones, concuerdan con los ejemplos anteriores las respuestas que dan los participantes en el grupo de discusión del profesorado y equipo directivo, ya que resaltan que lo más importante en la EI, además de la experiencia que aportan los más mayores, son los lazos afectivos que se crean entre las generaciones que aprenden juntas:

“Enseñarles a trabajar (...) todas esas otras habilidades; experiencia, afectividad, el enriquecimiento del grupo, lo que te aportan los demás” (P1).

“Sobre todo es la sabiduría que tienen por la experiencia, aunque en algunos casos, sí que tienen una formación más amplia (...) pero la mayoría sólo tienen estudios básicos...eso no es lo más importante, son los valores (...) muy importantes sobre todo a nivel afectivo)” (P2).

“Creo que lo más importante es que todos se han sentido considerados, valorados y queridos (...) los lazos afectivos han sido muy importantes...(P3).

Si nos remitimos al aprendizaje colaborativo, a las enseñanzas que te aportan los demás, las personas mayores participantes en el grupo de discusión afirman que unas generaciones aprenden de las otras:

“Siempre nos hemos fijado en nuestros mayores para aprender” (M10).

“En realidad las generaciones más jóvenes siempre hemos aprendido de los mayores, de la experiencia, de sus vivencias” (M13).

Por ello, admiten que la EI posibilita que todas las generaciones participen y se beneficien recíprocamente de la educación, poniéndose en juego enseñanzas en ambos sentidos, es decir, de la generación mayor a la menor y viceversa. El colegio utiliza para enseñar las matemáticas el sistema ABN. Algunos mentores, fueron a clase con los niños a aprender con ellos. Así lo atestigua una entrevistada en la siguiente cita:

¿Y el aprendizaje tutorial? Cómo un niño de 6º enseña a un abuelo el ABN en las matemáticas. También les podíamos enseñar ABN a los abuelos. Esa función tutorial de cómo yo te voy a enseñar, te voy a ayudar” (E1).

Coincide también respecto de la afirmación anterior la que hace una participante del grupo de discusión de profesoras y equipo directivo:

“Han aprendido que todos pueden aprender de todos (...) Los mayores han dado mucha seguridad a los niños y estos se han sentido muy apoyados” (P3).

También las personas mayores testimonian que ellos han aprendido junto a los niños, como se puede comprobar en los siguientes ejemplos:

“Yo fui a algunas clases para aprender el sistema que tienen ellos para aprender matemáticas, el ABN (...) así podía ayudar mejor a los críos. Si no hubiese venido al colegio, no hubiese sabido nada de eso (...) quiero decir que, aparte de sentirme útil, que yo podía ayudar, a mí también me ha ayudado” (M2).

“Es que yo también he recibido y he aprendido” (M4).

Sin menosprecio de tales afirmaciones, también refieren las profesoras que, para una educación intergeneracional en la que las personas mayores sirvan de apoyo al alumnado en las distintas etapas educativas, habría que hacer cierta selección, es decir, escoger a las personas mayores en función de la tarea o etapa en la que van a colaborar en el centro, sobre todo si aumenta el nivel educativo:

“¡Claro! Pueden aportar muchas cosas, experiencia, afectividad (...) Aquí se ha visto (...) pero hay que seleccionar a esa persona mayor (...) el campo donde tiene que actuar. No podemos meterla así porque sí en cualquier campo. Hay que seleccionarle en función de esas características de esa persona y su historia (...) hay que seleccionarle el campo. No todo el mundo vale para todo. ¿Es que los mayores no leen? ¿Y los mayores no tienen matemáticas de problemas? Pero tienes que tener un mayor para defender y tener ese diálogo” (E1).

Son coincidentes las afirmaciones que hacen los participantes del grupo de discusión de profesoras y equipo directivo sobre que, si los mentores ejercen como tal en otras etapas educativas, se debería tener en cuenta qué tipo de actividades se van a realizar y qué alumnado va a participar:

“Sí, pero entonces habría que ver cómo y qué persona mayor, porque si no, no llegan al nivel más superior (...) ya no es sólo leer y manejar dinero...” (P1).

“En algunos casos, sí que tienen una formación más amplia, pero la mayoría sólo tienen estudios básicos (...) eso no es lo más importante, en principio, porque si se sube de nivel, un poco sí que se nota” (P2).

A pesar de estas consideraciones, inciden en que siempre hay algo que ofrecer, independientemente del nivel de formación. Destacan que la educación no sólo son conceptos reglados, sino que es necesario educar para vivir en sociedad:

“Pero todos tenemos algo que podemos hacer. Escuchar lectura, la poesía, el teatro (...) podemos sacar cosas (...) a lo mejor en matemáticas no se puede leer, pero en el teatro, pues a lo mejor sí” (E1).

“Participar en otras cosas como es la lectura, juegos, a nivel de valores (...) es que a nivel de valores es super importante. Es que hay veces que estamos (...) lengua, matemáticas (...) y estos críos (...) lo que necesitamos es educación para la sociedad” (E2).

Algo que también se destaca en el grupo de discusión de profesoras y equipo directivo:

“Creo que han aportado y enriquecido mucho la vida de los pequeños” (P3).

También indican las entrevistadas que, si en los centros educativos hubiera personas mayores de manera continuada, como mentores y participando en actividades diversas con todo el alumnado, contribuiría no sólo a la mejora de la propia autoimagen de las personas mayores, sino que también favorecería a que fuesen más valoradas socialmente:

“¡Claro! ¡Seguro! Serían valorados” (E1).

“Sí, claro. (...) Sí, sí. Yo creo que ellos se sienten como más realizados, cambian a una actitud más positiva (...) es decir, me hago mayor, qué me va a pasar, me voy a morir (...) y el venir aquí les rejuvenece, yo creo” (E2).

Comparten esas afirmaciones las profesoras y equipo directivo que participan en el grupo de discusión:

“Se han visto todos muy reforzados en su autoestima, tanto mayores como pequeños” (P4).

“Daba gusto ver a los mayores tan activos y comprometidos, yo creo que eso se refleja en sus vidas” (P2).

También aseguran las personas mayores que la práctica de la EI como mentores les ha hecho sentir útiles, activos y joviales. Veamos una muestra de las respuestas que nos dieron al respecto:

“Aparte de útil, es que hasta me he sentido como si fuese más joven” (M8).

“Me siento más joven que cuando trabajaba” (M1).

“La verdad es que me he sentido muy útil, muy activa” (M9).

“Yo, particularmente, me he sentido muy útil” (M4).

“Yo, por lo menos, me he sentido útil, muy activa y yo diría que hasta más joven” (M11).

El espacio y el tiempo en las relaciones intergeneracionales

El centro escolar donde ha tenido lugar la experiencia intergeneracional no es muy grande por lo que, en la mayoría de las ocasiones, los niños y las personas mayores han tenido que realizar las tareas en diferentes espacios. Se han ubicado por los pasillos, en la biblioteca, en el gimnasio, en el patio de recreo, en el aula de música y, sólo en contadas ocasiones, en el aula propia de cada curso. Lo que a priori pudiera parecer una dificultad, ha resultado todo lo contrario, pues salir del aula para aprender en otros espacios hizo que, tanto niños como mentores, vivieran su relación y el aprendizaje de manera más cercana y relajada.

En la muestra fotográfica, donde se puede apreciar cómo comparten distintos espacios del centro, los niños y los mentores, se observa claramente la actitud calmada y de confianza que reflejan. Esto se ve reforzado con las respuestas del grupo de discusión del profesorado y equipo directivo al respecto:

“Nos repartíamos algunos días por todos sitios, en el patio, en la biblioteca, en los pasillos (...) y creo que eso les ha gustado mucho a los pequeños” (P2)(P1)(P3).

“Daba gusto verlos juntos por el patio o los pasillos leyendo” (P4).

Comparten los mayores la percepción del profesorado, pues coinciden con las afirmaciones anteriores en cuanto a que salir del aula para compartir actividades ha resultado menos convencional y ha hecho que se sintieran más cómodos, como se comprueba en los siguientes ejemplos:

“Ha estado muy bien. El estar fuera de clase, daba un aire más informal, casi más espontáneo y ha sido especial, como de abuelos y nietos en casa” (M11).

“Estar por todos sitios en el colegio ha sido menos rígido y yo creo que hemos estado todos muy cómodos, los críos y nosotros” (M5).

En cuanto al factor tiempo, podemos decir que los mayores tienen otra percepción de él. Todos los mentores están jubilados, menos una participante que aún continúa en activo, y todos ellos creen que, precisamente por disponer de tiempo, pueden dedicarlo a los pequeños sin condiciones. Así lo confirma la cita siguiente.

“Cada tiempo da sus frutos (...) ahora tengo todo el tiempo para mí y para emplearlo o “perderlo” en lo que considere, en lo que me haga feliz, sin dar cuenta de ello”.

“Tenemos tiempo y podemos dedicárselo a muchas cosas (...) dedicarlo a ellos” (M3).

Una participante precisa que, justamente por disponer de tiempo, siente que éste le falta para hacer cosas, como así lo indica:

“Yo quiero hacer ahora lo que no pude hacer en mi juventud. Siento que me falta tiempo” (M8).

El siguiente subobjetivo ha sido organizado en las siguientes categorías temáticas: experiencia intergeneracional, educación intergeneracional, valoración de los docentes y la continuidad de las personas mayores como mentores en la EI.

• 2.2. *Conocer el nivel de satisfacción de los docentes, personas mayores y alumnado implicados en la experiencia intergeneracional.*

Experiencia intergeneracional

Los datos que ofrece la muestra cualitativa del grupo de discusión, formado por las profesoras que han participado en el proyecto y el equipo directivo del centro, señalan que la experiencia intergeneracional ha sido un gran reto tanto para el centro como para ellos como docentes. Coinciden los participantes, según sus respuestas, en lo positiva que ha resultado la experiencia y destacan que lo más importante son las relaciones que se han creado ente niños y mayores.:

“Iniciar este proyecto supuso un gran reto para el centro educativo, pero, sobre todo, nos pareció muy interesante y novedoso y nos mostramos ilusionados y expectantes ante lo que pudiera suceder (...). Para el centro, ha sido una experiencia única y muy positiva (...) Ha sido emocionante (...) ver a los pequeños recibir a los mayores con tanta alegría (...) eso dice mucho de lo que este tipo de proyecto puede hacer para las relaciones (...)” (P3).

“Al principio tuve un poco de temor, porque era empezar algo nuevo y sin mucho conocimiento de lo que podíamos hacer o no (...) A nivel personal era un gran reto (...) Y a nivel de centro creo que ha sido muy enriquecedor (...) Desde otros cursos nos preguntaban por qué con ellos no estaban los abuelos. Hemos ido aprendiendo a medida que el proyecto avanzaba (...) y veíamos cómo estaban los abuelos con los críos (...) Pero creo que ha sido muy positivo también para nosotras porque, como hemos dicho, algunas actividades se han podido hacer porque estaban ellos” (P1).

“Pues yo pienso lo mismo. Daba gusto ver a los mayores tan activos y comprometidos. He disfrutado mucho y creo que para el centro ha sido una experiencia muy importante sobre todo educativa, porque han sido de mucho estímulo para los críos, estar con cada uno directamente (...) Las clases se han podido hacer muy participativas y manipulativas, que nosotras nos podemos con tantos niños (...) los valores, el respeto (...) Yo, es que lo he visto muy importante sobre todo a nivel afectivo” (P2).

•“Apostamos por el proyecto en cuanto se nos propuso y no nos ha defraudado. Se han ido produciendo unas relaciones muy especiales entre los mayores y los niños (...) Yo creo que debía tener continuidad, porque para los niños ha sido muy significativo y ahora que se ha acabado preguntan por qué no vienen los abuelos (...) y llegar a más cursos. Tan satisfactorio ha sido, que estamos muy interesados en cómo podríamos continuar con ello; ver de qué manera podríamos seguir contando con personas mayores en el centro” (P4).

Al hilo de estas afirmaciones, hemos de destacar en el mismo sentido las respuestas obtenidas en el grupo de discusión de las personas mayores. Ellos, en su papel como mentores con los pequeños, hacen una valoración de la experiencia única y muy positiva y destacan, al igual que se refiere en los ejemplos anteriores, las relaciones que han crecido entre los niños y ellos y la satisfacción de haber sido parte de esta experiencia:

“Creo que ha sido una experiencia muy positiva, enriquecedora, los niños nos han enseñado mucho, se han creado relaciones muy bonitas, muy cercanas” (M11).

“Mi satisfacción es que nadie podrá decir que no lo intenté, que estuve aquí y que formé parte de esta experiencia” (M12).

“Para mí ha sido inolvidable, algo único y que merece mucho la pena. Me he encontrado con un montón de nietos (risas), Sí, me he llevado muy bien con todos los niños, ha sido una cosa de mucho cariño. Con algunos niños ha sido muy especial (...) Me he sentido valorado, respetado y querido” (M4).

“Es que, cuando llegábamos, nos daban unos abrazos (...) Me siento muy satisfecha, ya lo he dicho ¿no? (risas). Es que te reciben y se despiden tan contentos (...) y da mucha satisfacción. Me siento contenta de colaborar en este proyecto, porque pienso que estoy sembrando semillitas que no sé de qué forma, pero que algún día tendrán su fruto” (M10).

“A mí me ha dado mucha vida, mucha alegría” (M8).

“Son días en los que uno se siente útil de verdad y merece la pena lo que está haciendo” (M13).

“Para mí ha sido muy especial (...). Pero, de verdad que esto me ha dado la vida. Creo que ha merecido mucho la pena” (M6).

“Mi conclusión final es que ha sido provechoso para todos, (...) He de destacar que por parte del colegio y maestras se han volcado en todo, que de alguna manera nos han hecho sentir importantes, que hemos sido de utilidad. Me llevo un buen recuerdo de los niños y espero que este proyecto continúe. Para mí ha sido un placer poder colaborar” (M5).

“Para mí ha sido muy bonito, muy especial. Y si he podido ayudar a algún niño (...) pues mejor aún. Yo me llevo el cariño de ellos y su buen trato” (M7).

Los siguientes ejemplos sirven para ahondar y mostrar la plena satisfacción de los mentores con la experiencia vivida, tanto es así que necesitaban de ese encuentro con los pequeños. Un detalle muy significativo que da cuenta de las relaciones que han surgido entre ellos:

“Yo estaba deseando que llegara el día para venir” (M1).

“Yo estoy muy contenta de haber participado. El día que no podía venir, porque tenía médico o no podía, lo sentía mucho. Estaba deseando que llegaran los días que me tocaban para venir. Echaba de menos a los críos, el ratico con ellos (...) Yo creo que nos ha pasado a todos, ¿no? (M9).

El resto de participantes del grupo de discusión de personas mayores se unen unánimemente a la respuesta anterior, es decir, todos muestran las ganas que tenían de que llegase el día que debían ir al colegio a reunirse con los niños.

Pero, no sólo los mayores estaban deseosos de llegar al colegio y compartir momentos con los niños, estos también echaban de menos a sus “abuelitos” y esperaban ansiosos los días en los que se encontraban unos y otros, como atestigua una entrevistada:

“Para ellos, decir el martes que venían los abuelitos, el lunes y martes, era para ellos motivo de alegría. ¡Hoy vienen los abuelitos! Y, además, te preguntaban” (E2).

También las voces de los niños señalan la alegría que les producía compartir con las personas mayores algunos momentos en el aula. Veamos cómo lo expresan:

“Porque nos gusta que vengan para aprender cosas y jugar porque nos lo pasamos super bien con los abuelitos; juegan con nosotros, nos quieren, nos ayudan y nos divertimos con ellos” (N46).

“Dan mucho cariño” (N44).

“A mí me encanta que vengan los abuelos al cole” (N36).

Es preciso destacar que los niños, al ser preguntados si les gustaba que viniesen los “abuelitos” al colegio, todos se pusieron en pie, alzando las dos manos para contestar con un sí rotundo.

Esta alegría de encontrarse, pequeños y mayores, se refleja también en el material audiovisual y fotográfico que forma parte de la observación participante que llevamos a cabo. En dicho material se puede observar claramente cómo los niños y las personas mayores disfrutaban de los momentos en los que están juntos y comparten juegos, conversaciones y actividades diversas.

Los resultados de las entrevistas son coincidentes con todo lo expuesto anteriormente en cuanto a lo positivo de la experiencia intergeneracional, tanto para las profesoras como para el alumnado que han formado parte de dicha experiencia. Las respuestas obtenidas señalan algunas de las ventajas que ha supuesto la experiencia y también algunos inconvenientes del paso de los mentores por las aulas. Veamos, en primer lugar, las ventajas que exponen las entrevistadas:

“Como ventajas es el aprender a relacionarse, a ejercer el aprendizaje tutorial (...) Las maestras no podemos llegar al nivel de relación que han llegado los mayores y es de valorar mucho la entrega de los mayores” (E1).

“Ventajas, a nivel motivacional, pues los críos (...) ha sido genial lo que se les ha enseñado y todo eso” (E2).

“Desde mi perspectiva ventajas muchas: colaboración, intervención tutelada e individualizada con los niños, establecimiento de lazos positivos y de autoafirmación, disponibilidad de tiempo e ilusión para escuchar y dialogar” (E3).

En referencia a los inconvenientes, señalan las profesoras y equipo directivo en el grupo de discusión que uno de ellos tiene que ver con el trato, con el sentido del respeto para dirigirse a las personas mayores e indicar lo que deben o no hacer con los pequeños en las actividades en el aula, sobre todo en el caso de una profesora, ya que conocía a los mentores. Recordemos que las personas mayores son oriundas de la población dónde se ubica el centro educativo. Comprobemos las afirmaciones realizadas:

“Me resultaba raro decir a personas mayores y además conocidas, lo que tenían que hacer (...) pero bueno, se fue haciendo” (P1).

Se refuerza esta idea con la que refieren las profesoras en las respuestas de las entrevistas y añaden que sería conveniente hacer una selección de las personas mayores que van a ser mentores, a medida que avanza en nivel en las tareas de clase:

“Inconvenientes, pues determinados conceptos es difícil trabajarlos con ellos. Entonces, claro, guiarlos a ellos (...) Hasta qué punto tú puedes decirles: no, esto es así. Y si un abuelito lo estaba haciendo de otra manera, cómo le corriges sin que se ofenda, sin que (...) Por respeto, como (...) yo creo que nos pasa... (...), por respeto, tú no te sientes como para decirle esto lo estás haciendo mal. A un niño sí” (E2).

“Los inconvenientes, pues el problema de corregir a una persona mayor, en mi caso conocida además (...) Y también lo de que habría que seleccionar a medida que se sube de nivel” (E1).

Otro de los inconvenientes que señalan las profesoras es la dificultad en la coordinación de los mentores con el profesorado para organizar las actividades,

sobre todo en el segundo curso (recordemos que han sido mentores en dos cursos consecutivos):

“Es verdad que en el segundo año se relajaron y a veces, no nos hacían caso, en cuanto a las actividades e iban un poco a su aire. Eran menos exigentes (...) Imagino que es normal...” (P1).

“Sí, a veces había un poco de descontrol (...) el primer año eran más disciplinados (...) pero en el segundo, supongo que, por la confianza, jugaban más, hablaban y digamos que “perdían” más el tiempo (risas), pero que no se perdía porque al final hacían las cosas. Creo que también estaban un poco cansados (...) no sé...” (P2).

Cuestión en la que coincide una de las profesoras entrevistada:

“Inconvenientes, pues como siempre el organizar momentos de encuentro con los docentes para coordinar su intervención con el alumnado” (E3).

Las personas mayores refieren que el factor tiempo ha sido también un inconveniente, puesto que consideran que la falta de tiempo es la causa de que faltasen momentos de coordinación con las profesoras para preparar las actividades a realizar con los niños, coincidiendo por ello sus respuestas con las afirmaciones anteriores:

“A veces nos quitaba tiempo con los críos el que las profesoras nos explicasen la actividad. Hubiese hecho falta tiempo para organizar” (M14).

“He echado en falta tiempo para organizar las actividades y, así, no ocupar la hora de clase con las explicaciones de lo que había que hacer” (M11).

“Se podrían preparar las actividades con cierta antelación y, así, tener la hora completa” (M5).

Los mayores insisten en el factor tiempo como inconveniente, pero esta vez en referencia al poco que han pasado con los niños en el aula y que creen que les ha perjudicado para poder establecer una relación más estrecha con los niños y llegar a más actividades, tal y como comprobamos en las siguientes citas:

“Yo he echado de menos más tiempo con los niños” (M10).

“Nos ha faltado tiempo, quiero decir que la hora se pasaba muy rápido y no daba mucho de sí (...) yo creo...” (M4).

“Si hubiésemos venido más horas, o en horas libres de los niños o algo así, pues supongo que esa relación hubiese sido aún más estrecha y se hubiesen podido hacer otro tipo de actividades, no sólo lo de lengua y matemáticas” (M11).

“Me hubiese gustado pasar más tiempo en la escuela, con los niños” (M12).

Y son los niños los que también secundan a los mayores al respecto, pues cuando son preguntados si les ha parecido que los “abuelitos” han estado poco tiempo con ellos, todos gritan que sí al unísono. Sirvan los siguientes ejemplos para confirmarlo:

“Queremos que vengan todos los días” (N46).

“Queremos que vengan más veces” (N38).

Otro inconveniente, en este caso para los mentores especialmente, ha sido tener que explicar las actividades a algunos niños y niñas que hablaban poco o nada el castellano, aunque reconocen que han notado el cambio. Todos son unánimes en esta opinión, pero veamos estos ejemplos que dan cuenta de ello:

• “Cuando algún crío no sabía español (...) eso era complicado. Pero son tan listos, aprenden muy rápido y se ha notado” (M9).

• “Era más difícil explicar las actividades. Pero aprendían rápido” (M3).

También ha sido visto como un inconveniente el espacio físico, desde el punto de vista de las profesoras y equipo directivo, pues el centro no es demasiado grande y no se contaba con aulas disponibles para el encuentro de mentores y niños. Por ello, pequeños y mayores se reunían en la biblioteca, en la sala de música e incluso en el gimnasio, o se repartían por los pasillos y el patio de recreo:

• “Sí que es cierto, que los espacios suponían un problema algunas veces porque el centro no es muy grande (...) pero los mentores se han adaptado muy bien” (P3).

Educación Intergeneracional

Las entrevistadas señalan y coinciden en la opinión de que los centros educativos deberían contar con el apoyo de las personas mayores, por el beneficio que puede suponer para el alumnado en todas las etapas de su formación:

“En cualquier etapa, a nivel de valores, a nivel social, es muy importante. Por eso, por el cambio que se hace un poco en la sociedad (...) yo quiero pensar que estos críos, cuando crezcan, se acordarán de que en sus clases venían abuelitos a enseñarles. Eso, al final, es lo que se queda, eso lo van a llevar siempre. Los críos han sentido mucho que se vayan los abuelitos, algunos lloraban” (E2).

Así mismo, destacan que los mentores han sido de gran ayuda en las clases de matemáticas y de lengua con los niños, a pesar de la escasa formación académica de la mayoría de las personas mayores, como comprobamos en esa cita:

“Vamos a ver, es que depende de la formación de la persona. Porque yo he tenido mentores que se han adaptado perfectamente al área de las matemáticas y han ayudado perfectamente (...) En 2º, por ejemplo, al contar dinero, pues fenomenal. Tanto para un área como para la otra, pero depende de la formación de cada uno a medida que vas subiendo. Eso lo hemos visto” (E1).

Especialmente, en los casos de alumnos procedentes de otros países y que no conocían el castellano, la ayuda de los mentores ha sido muy importante, tal y como reflejan los siguientes ejemplos:

“Yo creo que en la lectura hay niños que han mejorado gracias a los abuelitos. A que lean (...) no sé si se va a poder demostrar con la prueba, pero eso está claro. Aunque madurativamente los críos llevan su ritmo y todo eso y eso cambia, está claro que un niño que no leía y el abuelito le va diciendo venga esto así, ahora te paras aquí (...) eso ayuda mucho. Y la comprensión también, porque hay muchos niños que, aunque lean en casa, si no se les explica (...) ¡Claro! Si no saben sus padres castellano, no les vas a preguntar ¿de qué ha ido la lectura? Entonces, a nivel de comprensión, ahí, hay un trabajo importante” (E1).

“A ver, digamos que en Lengua ha venido mucho mejor porque hay muchos niños, nosotros en lectura no podemos leer con 27 niños. Muchos niños que sabemos que, en casa, por sus motivos familiares (...) no leen, aquí eso se les ha reforzado. Ha hecho que no se note tanto la diferencia, digamos, entre los que puedan estar más motivados desde casa (...) En Lengua ha sido muy bueno (...) Ha hecho que no se note tanto la diferencia, digamos, entre los que puedan estar más motivados desde casa. Y en mates, pues también (...) Hay conceptos que se han dado muy bien con ellos. Ha sido bueno” (E2).

Estas afirmaciones son coincidentes con las que expresa el profesorado en el grupo de discusión, puesto que aseguran que, tanto en matemáticas como en lengua, los niños han podido disfrutar y beneficiarse de la atención particular e individualizada que les proporcionaban los mentores. Algo que para el profesorado resulta imposible con grupos de alumnos tan numerosos. Estos son los ejemplos que lo confirman:

“Para mí, en lectura ha sido estupendo. Los abuelos tenían mucha paciencia y dedicaban toda la hora, a veces, a un solo crío, con lo cual, pues, era como una clase particular a ese niño. Les ha venido muy bien a algunos críos recién llegados y que no sabían hablar español... los abuelos les han ayudado mucho a conocer vocabulario, el dinero, aprender las horas...” (P1).

“Hemos hecho la lectura a veces como si fuese una obra de teatro. Se lo pasaban todos muy bien, cada uno haciendo su papel...” (P2).

En un caso particular, la relación del alumno con el mentor fue especialmente exitosa, tanto por la ayuda con el idioma como por la relación afectiva que nació entre el niño y el mentor:

“Sí, sí (...) ya te digo, lo del niño que iba regular con el idioma y eso le llevaba a todo el resto de asignaturas (...) y al final, pasó de curso y bien (...) en este caso concreto, casi siempre estuvo con el mismo mentor porque vimos que le venía muy bien. Se hicieron muy cómplices (...) Pero también en el resto, porque hacer lectura y actividades de matemáticas

con los abuelos nos agilizaba mucho las clases (...) el grupo A, que no estuvo con los mentores, no hacía, por ejemplo, lo del mercadillo...(P1).

La actividad que nombra esta profesora, el mercadillo, consistía en simular en el aula un mercadillo con diversos productos donde los niños hacían la compra. Así, aprendían el manejo del dinero y reforzaban el aprendizaje de las reglas básicas en matemáticas, entre otras cosas. Esta actividad, reconocen las profesoras, pudo realizarse porque contaban con la participación de los mentores

“Sí, por ejemplo. Yo sola no puedo organizar esa actividad. Sin embargo, con los abuelos sí. Además, todos se lo tomaban como un juego, pero algunos niños han adelantado mucho...” (P1).

Confirman la gran ayuda que han prestado los mentores y los avances que ellas han visto en los niños, sobre todo en el área de lectura comprensiva e insisten, una vez más, en la importancia de los afectos que han surgido tras la relación en el aula:

“Yo creo que, pese a lo que digan los datos, sí que ha habido cambios (...) los niños estaban muy contentos y relajados con los mayores. Creo que han aportado y enriquecido mucho la vida de los pequeños. Han aportado ese cariño, ese afecto, esa atención, que, a veces, nosotros no podemos dar” (P3).

“Aunque en matemáticas han sido de mucha ayuda, yo creo que sería muy importante que siguieran en el cole para la lectura, sobre todo con algunos niños que van más atrasados, desconocen el idioma, tienen problemas de comprensión, etc. Para la lectura comprensiva los mentores tendrían gran relevancia, pues les ayudan a comprender y aprender palabras nuevas, enseñan a leer haciendo las pausas correspondientes (...) Yo creo que en la lectura es en donde más se necesitan” (P2).

Además del beneficio que ha supuesto para los niños la relación con los mentores, señala una entrevistada que las personas mayores se sentirían más valoradas, como lo atestigua el siguiente ejemplo:

“Por la comunicación y aporte de perspectivas conceptuales ante la vida diversas, y se sentirían considerados y tenidos en cuenta” (E3).

En esta idea también coinciden las personas mayores, pues afirman que sería bueno para ellos y para todo el alumnado compartir encuentros educativos el aula, como así lo comprobamos en las afirmaciones siguientes:

“Creo que tendrían que haber siempre personas mayores en las escuelas. Sería una cosa muy buena para todos” (M11).

“Pienso que sería muy bueno que se quedara el proyecto y que participaran todos los cursos” (M1).

Los más pequeños, sin excepción, también consideran que deberían estar siempre las personas mayores en el colegio, porque se sienten cuidados y acompañados, como así lo demuestran algunos ejemplos:

“Queremos que vengan todos los días” (N38).

“Nos gusta que vengan para aprender cosas y jugar” (N46).

“Cuidarnos y enseñarnos a hacer cosas” (N48).

“Nos cuentan historias y nos ayudan con las tareas” (N47).

Pero también afirman todos los niños que ellos pueden enseñar a los más mayores:

“Los niños también pueden enseñar a hacer fotos con el móvil” (N47).

“Los niños también pueden enseñar lo moderno” (N46).

Todos los mentores reconocen que ellos también han aprendido de los más pequeños, lo que confirma la idea de que todos pueden educar y la filosofía de la EI. Así lo vemos en las citas siguientes:

“No sólo nosotros hemos enseñado, los críos a nosotros también” (M6).

“Ellos también me han enseñado a mí, ¿eh?” (M4).

“Yo pensaba que iba a dar y he recibido yo más” (M10).

“Yo también he sentido que los niños me han enseñado” (M13).

“Es que al final es un compendio de todo. Los mayores aportamos unas cosas y ellos nos han aportado otras (...) al final, más que los conocimientos (...) Han sido otras cosas (...) las anécdotas, los ratos compartidos, el cariño...” (M4).

Una vez manifestada la opinión acerca de que todos pueden aprender de todos, las personas mayores apuntan a que la EI debería tener más difusión, dar la oportunidad a más personas mayores de participar en este tipo de experiencia y que se hiciese extensiva a más centros educativos:

“También creo que se podía trasladar a más colegios y dar la posibilidad a otras personas mayores. Cuantos más mayores, pues supongo que se podría estar con más niños y hacer más cosas” (M2).

“Si vienen más mayores, pues a lo mejor se podrían hacer más cosas” (M13).

Siguiendo esta afirmación, y sin que exista contradicción alguna, los mayores reclaman mayor reconocimiento de su labor como mentores socialmente y tener la posibilidad de compartir más actividades con el alumnado, es decir, que su colaboración no se ciña únicamente a determinadas asignaturas. La siguiente cita resume el sentir de los mentores:

“Yo creo que no sólo el proyecto debería ser más conocido, sino que los mentores deberíamos tener algún tipo de reconocimiento público (...) no digo económico, pero a lo mejor algún tipo de gratificación, no sé (...) un viaje o algo así (...) aunque sea de fin de semana (...) Alguna jornada en donde se difunda a la prensa, hablar con autoridades (...) Y en cuanto a las actividades, pues está bien que vengamos para apoyar en la lectura y las matemáticas, pero también estaría bien poder hacer actividades de otro tipo. Es verdad que hemos hecho otras cosas (...) pero de estar siempre en el colegio habría que participar de más actividades” (M11).

Otro aspecto importante de la EI y que las profesoras reiteran es que, para que las personas mayores colaboren como mentores en todos los cursos de primaria, deben hacerse las adaptaciones necesarias según el nivel de cada etapa educativa. Así lo confirman las respuestas de las profesoras en las entrevistas:

Quizá, creo, que cuando se suba de nivel es más difícil en ciertas áreas como las matemáticas (...) claro, a lo mejor habría que hacer niveles de abuelos. Abuelos que hayan sido maestros, no sé (...) otra preparación para que conforme van subiendo (...) habría que delimitar muy bien en qué áreas y en qué momento". (E2)

"Adaptándose a cada nivel educativo. Aunque siempre hay cosas que se pueden realizar". (E1)

También las personas mayores coinciden en este punto, pues ellos mismos consideran que, en el caso de estar de forma continuada y en todas las etapas educativas en los colegios, se debería coordinar la mentorización de otro modo. Así se comprueba en los siguientes ejemplos:

"Yo creo que se tendría que ver en qué actividades podríamos participar y, claro, pues, los profesores tendrían que organizarlo de otra manera" (M5)

"A lo mejor no se puede hacer lo mismo (...) eh, quiero decir que, si son más mayores, pues a lo mejor necesitan otras cosas" (M2)

"Trabajar con niños más mayores sería más duro, pero más completo. Habría que adaptar cosas, pero sería precioso" (M6).

Valoración de los docentes

De los datos derivados del grupo de discusión de profesoras y equipo directivo, destacan las afirmaciones de los profesionales cuando afirman que se sienten más valorados por las personas mayores, hecho que atribuyen a que estos han vivido desde dentro la dinámica del centro educativo:

"Creo, que las personas mayores, al estar dentro del centro han podido ver cómo trabajamos, qué se hace con los niños. Ellos mismos nos lo decían (...) y se agradece" (P4).

"Yo no sé si nos valoran más, pero sí que han visto el trabajo que hacemos y lo que supone estar tantas horas con tantos niños (...) a ver, que sí que nos valoran" (P2).

“Ellos se han sentido parte del colegio, han vivido lo que supone preparar una clase y estar con los niños. Creo que han apreciado el valor de la escuela y el trabajo de los docentes” (P3).

Las profesoras no se equivocan al afirmar que las personas mayores han valorado más la labor docente puesto que han comprobado en primera persona qué es lo que sucede en las aulas. Así lo confirman las respuestas de los mayores en estos ejemplos:

“Por supuesto, valoro también mucho más a los profesores” (M11).

“Hay que ver el trabajo que se llevan los maestros (...) lo que hay que aguantar y todo lo que preparan (...) desde fuera todo se ve de otra forma y es muy fácil hablar” (M1).

“Para mí tienen mucho valor los profesores y ahora que he visto lo que hacen y todo lo que tienen que preparar (...) todavía más” (M3).

La continuidad de las personas mayores como mentores en la EI

Así como los mentores y las profesoras han mostrado su parecer sobre que la EI debería llegar a más centros educativos y a las distintas etapas de aprendizaje, para que pudiesen participar más personas mayores, todos los mentores reflejan su disposición a continuar en el centro educativo y así lo manifiestan los siguientes ejemplos:

“A mí no me importaría seguir” (M13).

“También me gustaría haber venido más tiempo y que siguiera (...) es que parece que se queda corto” (M8).

“Debería seguir, yo vendría sin ninguna duda” (M1).

“Vendría sin ninguna duda porque lo interesante es que esto continuase” (M11).

“Yo mientras el cuerpo aguante, también jajaja” (M4).

PARTE III. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS



*La tarea fundamental de la educación
es formar un mejor ser humano.
Un individuo que piensa mejor,
que se comunica mejor y que convive mejor.
Hemos dado mucho peso a lo cognitivo
y muy poquito al afecto,
al corazón,
a la convivencia,
a la emoción...
(Julián de Zubiría, 2019)*

PARTE III. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES

8.1. Conclusiones

En este último capítulo no buscamos mostrarnos categóricos señalando una serie de conclusiones definitivas e indiscutibles, por el contrario, nuestra intención es suscitar una reflexión relativa a dos aspectos esenciales derivados de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Por un lado, nos parece pertinente profundizar en las relaciones entre generaciones y, por ende, en la EI, y en las consecuencias que ésta puede tener en la educación; y, por otro, creemos también oportuno pensar y deliberar acerca de los sistemas de evaluación con los que se miden el proceso de enseñanza-aprendizaje y el progreso de los estudiantes en las aulas de primaria.

Comenzaremos a desarrollar lo que nos hemos propuesto en este capítulo, siguiendo como hilo conductor los objetivos de la investigación. Como eje principal de este estudio, nos interesaba conocer, desde la experiencia y tras dos cursos consecutivos en el centro escolar, las consecuencias de la EI en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de primer ciclo de EP y, por tanto, si la actuación de las personas mayores como mentores puede constituir una nueva metodología para el desarrollo académico de los estudiantes.

En relación al objetivo específico uno *-conocer la influencia que ha tenido la mentorización de las personas mayores en comprensión lectora-* las primeras impresiones que podemos señalar son que, en general, y teniendo en cuenta el análisis cuantitativo de los datos de la investigación, el apoyo de las personas mayores como mentores no ha tenido la influencia que cabía esperar.

Desde el inicio hasta el final del curso escolar, los niños de 1º de EP que formaron el grupo-experimental tuvieron una mayor evolución en velocidad lectora y, además, lograron superar, cuantitativamente hablando, al grupo-control. Sin embargo, en los otros aspectos que miden la comprensión lectora - como son la propia comprensión lectora, eficacia lectora, modo lector e identificación de la idea principal de un texto-, los niños que tuvieron el apoyo de los mentores durante todo el curso obtuvieron peores resultados que los niños que formaron el grupo-control.

En el curso siguiente, 2º de EP, los niños pertenecientes al grupo-control superan en velocidad, comprensión y eficacia lectora a los niños mentorizados por las personas mayores. Sin embargo, son estos últimos alumnos los que experimentan mejores resultados, tanto en la evolución desde el inicio hasta el final de curso como en el resultado último, concretamente en dos apartados: en el modo lector, con casi un 20% de alumnado más que logra hacer la lectura en el nivel superior (lectura expresiva), y en el nivel de identificación de la idea principal del texto, con un 10% más de niños que logran llegar al nivel superior.

Todo esto podría hacernos pensar, a priori, que la mentorización de las personas mayores no ha sido relevante en el desarrollo de esta competencia entre el alumnado. Ahora bien, si nos detenemos en el aspecto cualitativo, la impresión de nuestros informantes y entrevistados revela todo lo contrario. Destacan que la ayuda de los mentores a los niños ha permitido que mejorasen mucho en lectura y en la comprensión, aunque, y según ellos mismos indican, los datos digan otra cosa.

Cada mentor hacía la lectura con un grupo de niños, a veces a modo de teatro donde cada uno, incluido el mentor, era un personaje del texto leído. Muy a menudo, cada mayor se dedicaba a un solo niño y, así, la lectura era sosegada, guiando al pequeño en la entonación, en la pausa cuando lo exigen los signos de puntuación, explicando las palabras que los niños no entendían y buscándolas con ellos en el diccionario, y haciendo comentarios sobre los personajes o la moraleja que pudiese entrañar el texto. Para la lectura comprensiva, los mentores han hecho un trabajo muy valioso: la paciencia, la dedicación, esa “pérdida” aparente de tiempo para pensar, preguntar, comentar y dialogar sobre lo que se ha leído. Esta labor ha sido importantísima, porque ha contribuido a fomentar entre los niños el placer y el conocimiento en la lectura, por encima de si conseguían hacerla más o menos rápida; especialmente en los casos de algunos niños que van más atrasados, que desconocen el idioma o tienen problemas de comprensión.

En relación al segundo objetivo específico *-conocer la influencia que ha tenido la mentorización de las personas mayores en razonamiento lógico-matemático-*, una primera conclusión nos permite señalar que, desde el punto de vista cuantitativo, los niños del grupo-experimental no han acusado un efecto relevante tras el apoyo de los mentores. Es cierto que en el curso de 1º de EP el

grupo-control partía, aunque con poca diferencia, con mejores resultados que el grupo-experimental; en cambio, al finalizar el curso escolar, fue el grupo-experimental quien tuvo mejores resultados, con una diferencia más significativa respecto del grupo-control.

Cuando todos estos niños comenzaron 2º curso de EP, tanto los que sí habían compartido el curso anterior con los mentores como los que no, obtuvieron unos resultados iniciales bastante igualados. Al finalizar el año escolar, los niños que estuvieron todo el curso junto a los mentores lograron unos resultados mejores que los que no, aunque en el lenguaje cuantitativo la diferencia entre ambos grupos no puede considerarse significativa.

Cabe destacar que lo que sí es significativo, y así lo confirman nuestros informantes, es que las clases de matemáticas se pudieron hacer de una manera más participativa y manipulativa gracias a la participación de los mentores. Sin la colaboración de estos, algunas actividades como el manejo del dinero, el aprendizaje de las horas o el mercadillo ya mencionado hubieran sido, en palabras de las propias profesoras, imposibles de conseguir. Prueba de ello es que la tutora del grupo-control no pudo realizar este tipo de actividades con sus alumnos. Además, los niños y los mentores lo tomaban como un juego, se creó un clima relajado en el aula, en donde se podía observar claramente el disfrute de unos y otros aprendiendo juntos. Y no sólo en el aula, lugar asignado mayoritaria y tradicionalmente para la enseñanza, sino que pequeños y mayores han compartido cualquier espacio del centro, pues aquí lo importante era estar juntos, creando una relación afectiva que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Las matemáticas y la lectura pasaron a ser la excusa para el encuentro. La opinión de las profesoras, de quienes pudimos ser observadores directos e incluso de los mayores, es que los niños sí han avanzado en estos dos cursos que han compartido aula, patio, biblioteca o incluso los pasillos del colegio con los mentores; sí han progresado en el aprendizaje de las matemáticas y en la lectura, y lo han hecho jugando, preguntando, cuestionando, indagando, de un modo horizontal, de tú a tú. Todos han sido a la vez maestros y aprendices. Por ejemplo, tal y como antes comentamos en el capítulo dedicado a los resultados, nuestro colegio utiliza para la enseñanza de las matemáticas el sistema ABN (Método del Algoritmo Basado en Números), el cual era desconocido por nuestros mayores, y tuvieron que aprenderlo para poder ayudar mejor a los niños en sus ejercicios.

Las profesoras, como organizadoras de las actividades y conocedoras de su alumnado, comprobaron cómo todos los niños iban prosperando en sus habilidades con las matemáticas y particularmente algunos niños que, gracias al trabajo tutorial de los mentores, avanzaron al mismo ritmo que el resto de compañeros y superaron el curso sin dificultades. Los mentores también apreciaban que los niños mejoraban día a día, lo que les hizo sentirse útiles y muy satisfechos con el trabajo que estaban realizando. Todo ello ha sido valorado de una manera muy positiva por las profesoras y consideran que la mentorización de las personas mayores ha sido una gran influencia en la mejora de la asignatura, independientemente de los resultados de las pruebas objetivas y, al igual que en lectura, sobre todo en aquellos niños que iban más atrasados o no conocían el idioma.

Respecto al tercer objetivo específico *-aportar evidencias de las dinámicas de las relaciones intergeneracionales dentro del aula de primer ciclo de Educación Primaria-* podemos exponer claramente, por lo que pudimos observar y lo que nos trasladan los participantes en esta experiencia, que desde el primer momento los niños y las personas mayores establecieron una relación en donde el factor predominante fue la naturalidad. Los pequeños, con la espontaneidad e ingenuidad que les caracteriza, asumieron con total normalidad que los mayores los acompañaran no sólo en el aula, sino en cualquier lugar y actividad en el colegio, pues compartieron tanto las horas de matemáticas y de lectura como otros momentos de ocio y de juegos. Normalmente, se formaron grupos de 3 a 5 niños con un mentor a cargo, aunque en muchas ocasiones, como ya hemos indicado, cada mentor se dedicaba única y exclusivamente a un niño. Esta forma de ocuparse y trabajar con los menores, favoreció que se formaran relaciones más cercanas, entrañables, como si se tratara de la relación entre un abuelo y su nieto. Poco importaba que la lectura tuviese lugar por los pasillos del centro, con los niños y los mayores repartidos por cualquier rincón, en realidad este ha sido otro valor más de esta experiencia, salir del aula, del encorsetamiento y la rigidez de ese lugar, usar otros espacios para enseñar y aprender, entender el espacio como aspecto motivador para educarse. Y en esos “otros espacios”, lo verdaderamente importante era, más allá de leer y aprender nuevas palabras o reglas matemáticas, compartir experiencias, compartir saberes -porque los mayores han enseñado, pero los pequeños también lo han hecho-; compartir un tiempo, que, en el sentir de todos los participantes, se les quedó corto.

Justamente el tiempo ha sido un factor clave en la dinámica de las relaciones de mayores y pequeños en un doble sentido de abundancia y de escasez. Por una parte, las personas mayores han puesto su tiempo voluntaria y desinteresadamente al servicio de los pequeños. Expresado por los propios mayores, su percepción del tiempo es otra, cobra otro valor y otro sentido, de modo que lo gestionan y lo emplean en lo que verdaderamente se sienten gratificados. No tienen presión por horarios que hay que cumplir y aún creen que hay muchas cosas que pueden hacer. Pero, por otra parte, el tiempo que han pasado juntos niños y mayores ha sido escaso, porque una hora para matemáticas y otra para lectura a la semana no daba para mucho. Y no daba para mucho porque, como ya hemos comentado, el encuentro con los pequeños significaba mucho más que mejorar la lectura o el cálculo matemático, significaba hablar, contar lo que había pasado el día anterior, el fin de semana o en las vacaciones; suponía satisfacer la curiosidad de los pequeños por saber cómo era la vida de los mentores cuando eran niños, qué hacían en la escuela, a qué jugaban, qué querían ser de mayores... En definitiva, se ha evidenciado que lo que ha primado en esta experiencia intergeneracional es el vínculo afectivo, la relación que nació entre niños y mayores.

Es oportuno mencionar que todos los participantes insisten en un tiempo continuo en la EI, o lo que es lo mismo, que la presencia de las personas mayores en un centro educativo no quede en una anécdota, en una actividad más que realizar una vez al mes o al año o para recordar el día de los abuelos. La EI debe postularse como una realidad sostenida en el tiempo e integrada en el PEC, en el ideario y la filosofía del centro educativo y, además, expandirse a cuantos más centros de enseñanza sea posible. Los centros educativos son lugares privilegiados para el desarrollo de la EI, para apoyar y promover el valor educativo y los beneficios que supone para personas mayores y niños; la escuela como lugar de engranaje social, cultural y educativo del tiempo continuo que es la vida.

En cuanto al último objetivo específico -*conocer el nivel de satisfacción de los docentes, personas mayores y alumnado implicados en la experiencia intergeneracional*-, lo que se desprende de las entrevistas y grupos de discusión que se realizaron a los que formaron parte de la experiencia es el entusiasmo y la valoración muy positiva de todos por lo vivido, y utilizamos "vivido" con toda la intención. Si algo ha significado la experiencia intergeneracional, ha sido lo

“vivido entre”, las vivencias compartidas y a la vez únicas y personales de niños y mayores como actores principales y las del equipo directivo y profesorado que, también, en cierta medida, han sido protagonistas.

La colaboración, implicación y compromiso de los mayores en las actividades con los pequeños, la intervención tutelada e individualizada, el establecimiento de lazos afectivos y de autoafirmación y la disponibilidad de tiempo e ilusión para escucharlos han creado expectativas positivas y de autoimagen reforzada en el alumnado. Reiteran los docentes que los mentores han dejado su impronta esencialmente a nivel personal y afectivo; los niños se han visto valorados y animados por los mayores a los que esperaban con mucha ilusión, y esta devolución de su imagen valorada incide positivamente en su proceso educativo y en su desarrollo en general.

Otra cuestión destacada es que la experiencia ha servido para que los niños perciban a las personas mayores como personas muy valiosas. Los pequeños han mostrado mucho respeto por los mayores, han valorado que les ayudaban, que tenían muchos conocimientos que ofrecer y, sobre todo, mucho afecto. Los lazos afectivos que se crearon resultaron beneficiosos para los niños y personas mayores, los primeros porque, con el cariño y la atención recibida, reforzaron su imagen y seguridad; y los segundos, porque se sintieron necesarios, útiles y queridos.

Uno de los propósitos fundamentales de nuestra investigación es la defensa de un concepto humanista de la educación, que la entiende no como mera instrucción y transmisión mecánica de conocimientos, sino, sobre todo, como transmisión de valores, experiencias vitales y el legado de una memoria viva. Así concebida, la educación es un instrumento imprescindible para la cohesión social, consiste en compartir una herencia común entre las distintas generaciones de seres humanos para lograr que la vida fluya. Son muchas las competencias necesarias para conseguir este objetivo, pero hay una fundamental: saber afrontar los retos de la vida sin sentirse solo, aislado y desnudo ante lo que ella nos exige; es decir, tener el sentimiento de pertenecer a algo más grande e importante que el mero individuo separado de la sociedad y de formar parte de una comunidad universal: la humana.

Creemos que, en contra de ese objetivo primordial, hay demasiados obstáculos que impiden alcanzarlo, muchos de los cuales han sido puestos de manifiesto por los profesionales de la enseñanza implicados en esta investigación. Nos referimos a un sistema educativo demasiado cerrado, centrado en los procesos evaluadores cuantitativos; también contradictorio, porque propone una atención a la diversidad que se hace imposible al mantener la ratio excesiva de alumnos por aula actual. Un sistema aparentemente novedoso, que insiste en la utilización de las TIC como la gran solución para todo, y olvida, entre otros objetivos, el desarrollo de las capacidades afectivas y de las relaciones con los demás, especialmente, en este caso, con las personas mayores. En suma, un sistema que propicia el individualismo, la competitividad y la deshumanización de nuestros alumnos.

Por ejemplo, en el estado actual de la enseñanza, no es posible dedicarse a cada uno de los alumnos en particular, se les etiqueta y no se les ofrece lo que de verdad les interesa. Y una de las cosas más importantes que se les puede ofrecer es la confianza en sí mismos y en sus propias capacidades. Los niños aprenden siempre que se acercan a nuevos contenidos que conecten con su realidad e intereses y, sobre todo, que les sean transmitidos con emoción; emoción que viene dada no solo por el disfrute de descubrir algo nuevo, sino también por sentir que son capaces y percibir que se confía en sus posibilidades; no ubicándolos en calificaciones o expresiones negativas hacia su quehacer y dándoles siempre la oportunidad y libertad de volver a resolver y experimentar. Ante todo, es importante que se sientan seguros, acogidos y valorados.

Para lograr lo anterior, es imprescindible cambiar la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son necesarios nuevos aprendizajes competenciales que insistan en las relaciones humanas, y ello supone desplazar del centro de la escena educativa el protagonismo de libro de texto, la omnipresencia de las TIC, el lugar exclusivo del profesor como único experto capaz de enseñar y la hegemonía de las pruebas evaluadoras estandarizadas que sólo califican de manera sesgada el progreso del alumnado. De nuestra investigación se desprende, y queremos hacer especial hincapié en ello, la necesidad de promover la educación intergeneracional como un nuevo enfoque educativo en los centros escolares. El apoyo de las personas mayores como mentores en un centro educativo puede constituir no sólo una nueva concepción del aprendizaje, sino también

una nueva metodología para el desarrollo académico y personal de los alumnos. Porque lo más importante en nuestra idea de la educación, antes que impartir la primera lección, es construir la relación entre el que enseña y el que aprende, y lograr que esa relación sea horizontal y recíproca: todo el mundo tiene algo que enseñar y todo el mundo tiene algo que aprender.

Proponemos una metodología educativa que se aleja, por igual, de dos extremos que consideramos perniciosos, el de la educación pragmática y productivista y el de la educación lúdica. La primera está demasiado hipotecada por nuestra sociedad capitalista de productores-consumidores y la segunda está condicionada en exceso por una visión romántica y utópica de la educación. Porque no podemos educar pensando sólo en la productividad, ni podemos pretender cimentar el futuro sin conocer el pasado. Hemos de pensar la educación como herramienta para preparar a las personas para que sean ciudadanos críticos, autónomos y responsables, que puedan y sepan vivir con los demás en solidaridad y respeto. En la escuela no se aprende solamente a trabajar o a jugar, sino a convivir.

Lo peculiar de la relación intergeneracional entre mayores y niños es que, según nuestra experiencia, ambos tienen una gran facilidad para establecer de modo natural dicha relación. Las personas mayores no ponen en juego una autoridad institucional ni están sujetos a normas o hábitos cerrados sobre lo que debe hacerse en la escuela, porque no tienen ni la obligación ni el prejuicio del profesional de la enseñanza. En general, se presentan al encuentro con los más pequeños sin roles predeterminados y sin ningún tipo de interés práctico. Por el contrario, dan su tiempo, su experiencia, su afecto y su sabiduría sin condiciones. La relación que se ha creado entre personas de diferentes generaciones se ha convertido en algo valioso e importante para todos ellos. Y esa relación se ha transformado en una relación claramente educativa, en la medida en que ha consistido en la transmisión de saberes inestimables de unos a otros.

Es la escuela la que puede ofrecer el punto de encuentro para que las personas de diferentes edades establezcan relaciones y aprendizajes recíprocamente. Las personas mayores proporcionan a los más pequeños un refuerzo añadido en su aprendizaje escolar, puesto que les aportan valores tan importantes en su formación como la confianza, el cariño, el respeto y la dedicación, que no están, en modo alguno, reñidos con los demás conocimientos

que la escuela proporciona. Todo ello demuestra que la sabiduría y experiencia vital de los mayores, la tradición, y la actualidad social, cultural y tecnológica no tienen por qué confrontarse y provocar distancias, sino ser una experiencia de intercambios entre personas con gran valor educativo. Lo que acontece en esta relación y en ese intercambio educativo es lo que da sentido y justifica el surgimiento y, a nuestro juicio, la deseada expansión de la EI, en los centros de enseñanza primaria.

Puede parecer que no damos el valor que merece al aprendizaje de las materias tradicionales y a la enseñanza entendida de un modo convencional, pero nada más lejos de nuestra intención. Lo que queremos es resaltar el valor de otros saberes y habilidades a los que no se les da la importancia que tienen porque no son fácilmente cuantificables. En el caso de este estudio, si sólo tenemos en consideración los datos cuantitativos, habría de reconocerse que la experiencia intergeneracional ha sido un fracaso. Sin embargo, nuestro trabajo recoge y da testimonio de todo lo contrario. Se trata de poner de relieve “la vital importancia de aquellos valores que no se pueden pesar y medir con instrumentos ajustados para evaluar la *quantitas* y no la *qualitas*” (Ordine, 2013, p. 15). La relación de enseñanza-aprendizaje contiene una serie de elementos cualitativos que son tan importantes como intangibles y que deben estar presentes en ella para que se dé de manera plena. Nos referimos a la necesidad del contacto personal, la cercanía y las relaciones reales; la importancia del diálogo, los encuentros o desencuentros, de los ritos y la complicidad entre el que enseña y el que va a aprender. Todos estos elementos, que están siempre presentes en las relaciones humanas, no pueden ser obviados en nuestro caso, si no queremos caer en una visión simplista y sesgada del proceso educativo.

8.2. Limitaciones y propuestas de investigación y educativas

La primera limitación de nuestra investigación tiene que ver con su carácter pionero en España y con la puesta en marcha del proyecto ISCI, del que ya nos hemos ocupado ampliamente en el capítulo 5. Este proyecto está inspirado en la experiencia, ampliamente reconocida, desarrollada en Cleveland (Ohio) por The Intergenerational School, que nosotros hemos adaptado al CEIP Ramón Gaya de Santomera (Murcia). Las referencias en España de experiencias intergeneracionales eran solamente casos puntuales y partían en la mayoría de los casos de propuestas de centros de mayores. En ningún caso hay antecedentes de que

el PEC de algún centro contemple esta filosofía educativa. Esto nos obligó a múltiples adaptaciones: al horario que el centro nos ofrecía para la presencia en él de las personas mayores, al tipo de actividades que estas personas podían realizar con los niños, al horario del que ellas disponían, a la programación didáctica del profesorado y a la diversidad de los propios alumnos.

Otra limitación digna de destacar es que en este estudio sólo hemos utilizado un grupo-control y un grupo-experimental, que además no eran muy numerosos (25 por cada grupo). También el grupo de las personas mayores, aunque han mantenido un gran nivel de compromiso con el proyecto, oscilaba en su número por sus circunstancias personales y, en ocasiones, no se podían realizar las actividades previamente programadas.

En el caso de los alumnos, se daba la circunstancia de que en este centro los del grupo de 1º y 2º de EP no realizan exámenes. Por tanto, a la hora de enfrentarse a las pruebas de diagnóstico, se encontraban con algo inusual.

Dado que esta tesis está ligada al proyecto ISCI, se realizaron las entrevistas y grupos de discusión que pudieron ser practicables (profesoras, equipo directivo, personas mayores y alumnado) puesto que ISCI basaba su propuesta en pruebas objetivas, como es el caso de las pruebas ESCALA que se explicaron con detenimiento en el apartado correspondiente.

Por otra parte, intentamos realizar entrevistas a los padres de los niños pertenecientes al grupo-experimental, porque, siendo sabedores a través del profesorado de su satisfacción por la participación de sus hijos en este proyecto, queríamos tener constancia directa de ella. Sin embargo, esto no fue posible por diversas circunstancias, entre otras, la incompatibilidad de horarios y el desconocimiento de muchos de ellos del castellano por ser inmigrantes.

Por todas las limitaciones mencionadas, los resultados obtenidos en esta investigación deben entenderse como preliminares, sobre todo teniendo en cuenta que los estudios cuasi-experimentales contienen variables y efectos de las mismas que no se pueden controlar.

En virtud de las limitaciones expuestas, nuestras propuestas pueden ser resumidas en las siguientes:

- La necesidad de realizar más investigaciones sobre este mismo tema que incluyan más grupos-control y experimentales y mayor cantidad de participantes. Consideramos que la abundancia de datos nos podría proporcionar una visión más completa de la importancia de la EI en los centros educativos y de su influencia en el desarrollo de una educación más humanista y humanizada.
- Realizar estudios longitudinales más dilatados en el tiempo para comprobar con mayor profundidad y amplitud los cambios experimentados por los niños tras el apoyo de las personas mayores y por estos después de haber participado en la experiencia. Del mismo modo, nos parece interesante y muy útil poder contar en este tipo de investigaciones con la valoración del profesorado participante.
- Contemplar la EI como un nuevo enfoque educativo que nos ayuda a revisar críticamente la metodología utilizada en la práctica educativa. Creemos que la unión de los saberes y las experiencias de las personas mayores con los conocimientos exigidos en el currículo de estos alumnos puede proporcionarles la auténtica formación integral, en la que se incluya también el desarrollo de la inteligencia emocional, de la capacidad de relación con los otros, de la eliminación de prejuicios y estereotipos sociales de toda índole, especialmente los referidos a la edad.
- Revisar y completar los sistemas de evaluación de la enseñanza convencional, para introducir en ellos criterios cualitativos que permitan tener en cuenta el factor humano y no sólo los criterios cuantitativos, que reducen la calificación de los alumnos a una simple cifra.
- Considerar los centros educativos como espacios de verdadera inclusión y cohesión social, con la presencia de las personas mayores, en la convicción de que son necesarios e indispensables los vínculos entre las distintas generaciones. Es en ellos donde las personas de diferentes edades pueden establecer relaciones y aprendizajes recíprocos.
- El apoyo social e institucional para la EI, convirtiendo este tipo de experiencias en más generales y habituales, no solamente en el ámbito

educativo, sino en todos los ámbitos sociales. Consideramos que un grave defecto de la sociedad contemporánea es la gran brecha generacional que existe, sobre todo entre los niños y las personas mayores. Es necesaria la creación de programas que ayuden a que se produzca el encuentro entre las distintas generaciones.

PARTE IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Abellán, A., Aceituno P., Pérez Díaz, J., Ramiro, D., Ayala, A. y Pujol, R. (2019). *Un perfil de las personas mayores en España, 2019. Indicadores estadísticos básicos* (Informe n.º 22). Informes Envejecimiento en red.
<http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos2019.pdf>
- Albuerne, F. (2002). Perfiles del envejecimiento. *Perfiles del envejecimiento. Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (45), 15-16.
- Albuerne, F. y Juanco, A. (2002). Intergeneracionalidad y escuela: Trabajamos juntos, aprendemos juntos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (45), 77-88.
- Alzate, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, (28), 1-13.
- Ancheta, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(5), 1-12.
- Aprendemos Juntos. (2020, 18 de mayo). *La literatura puede enseñarnos valores inmortales. Nuccio Ordine, profesor y escritor* [vídeo].
 You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=yLH2FCnaHmM>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage.
- Augé, M. (1993). *Los no lugares: espacios del anonimato*. Gedisa.
- Balaguer, G. (2020). *Abuelos y nietos: ¿una relación confinada?*
<https://theconversation.com/es/search?utf8=%E2%9C%93&q=abuelos+y+nietos+%C2%BFuna+relacion+confinada%3F>
- Bárcena Orbe, F. (2012). Una pedagogía de la presencia: crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 25-57.
- Bas, E., Campillo, M. y Sáez, J. (2010). *La educación social: universidad, estado y profesión*. Laertes.

PARTE IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica de Argentina, S.A.
- Bauman, Z. (2007). Entre nosotros, las generaciones. En J. Larrosa (coord.), *Entre nosotros, Sobre la convivencia entre generaciones*. (pp.101-127). Caixa Cataluña.
- Bazo, M. T. (1992). La nueva sociología de la vejez: de la teoría a los métodos. *Reis*, 75-90.
- Bazo, M. T. (2005). Consecuencias del envejecimiento en la sociedad española actual. *Panorama Social*, (1), 48-57.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós Ibérica.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2008). *Generación global*. Paidós.
- Bedmar, M. (2003). La Educación intergeneracional encierra un tesoro. En M. Bedmar y I. Montero (Coords.), *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*, (p. 67-82). Dykinson.
- Belchi, G. (2018). *Necesidad y funciones del profesional de la educación social en los centros sociales de personas mayores: Una figura tan importante como ignorada*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional UMU. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/58380>
- Benítez, M. (2012). La infancia en el siglo XXI. *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/21-36447-2012-11-15.html>
- Bidart, C., Degenne, A., y Grossetti, M. (2011). *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Biesta, J.J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones S.M.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76(5), 409-422.

- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. Rand McNally & Company.
- Campillo, M. y Sáez, J. (2012). Por una ética situacional en Educación Social. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (19), 13-36.
- Campillo, M. y Muñoz Alarcón, M.T. (2018). Un Colegio Intergeneracional. Relato de un encuentro. En J. I. Alonso Roque, R. Nortés, S. Albaladejo, y N. Orcajada (Eds.), *Investigación Educativa en las Aulas de Primaria*, (pp. 13-22). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia EDITUM.
- Camus, A. (1999). *La peste* (R. Chacel, trad.). Unidad Editorial, S.A.
- Caride, J. A. y Fraguera, R. (2015). Cuando el proyecto se hace método: nuevas perspectivas para la investigación socioeducativa en red. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (26), 139-172.
- Castañer, M., Camerino, O. y Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apuntes. Educación Física y Deporte*, 112(2), 31-36.
- Castillo, G. (s.f.). ¿Por qué es tan difícil educar hoy? *Hacer familia*, 18-21.
<https://www.unav.edu/documents/10174/4520091/Gerardo+Castillo-5.pdf/306e7bc9-dfef-4d93-a9be-18072559f2ba>
- Castillo, R. y Sostegno, R. (2014, febrero). *Perspectiva relacional de intervención*. [Recogida del seminario]. La perspectiva relacional en la intervención social, Bilbao, España.
<https://vdocuments.mx/perspectiva-relacional-de-intervencion.html>
- Cátedra de Macrosad de Estudios Intergeneracionales (2018). *Centro intergeneracional de referencia de Macrosad*.
<https://catedras.ugr.es/macrosad/macrosad/centro-intergeneracional-referencia>
- Centro de Educación Infantil y Primaria Ramón Gaya (2018). *Proyecto Educativo de Centro*.
https://www.murciaeduca.es/cpramongayasantomera/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=182

PARTE IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colom, J. (1999). Vejez, representación social y roles de género. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, 12, 47-56.
- Comisión Europea (2005). *Frente a los cambios demográficos, una nueva solidaridad entre generaciones LIBRO VERDE*. Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades.
<https://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2017/10/Libro-Verde-frente-a-los-cambios-demogr%C3%A1ficos.....pdf>
- Congreso de los diputados de España. (2013, 9 de diciembre). *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado 12886. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Consejería de Educación, Cultura y Universidades, Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2014). *Manual de Evaluación en educación primaria*.
[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5268&IDTIPO=100&RASTRO=c1635\\$m3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5268&IDTIPO=100&RASTRO=c1635$m3993)
- Consejo de Gobierno (2014, 5 de septiembre). Decreto 198. *Por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia 11264.
<https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2014/numero/11264/pdf?id=713895>
- Constitución Española (1978). Artículo 27 [Título I].
[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- Cortina, A., Gomá, J., Savater, F. y D'Ors, P. (2020). Filósofos españoles avisan ante la crisis del coronavirus. *Europa press*.
<https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-filosofos-espanoles-avisar-crisis-coronavirus-no-atender-mayores-hecho-serlo-inmoral-20200406134503.html>
- Cortina, A. (2020). *Entrevistada por Fátima Urbarri. El País Semanal*.
<https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-filosofos-espanoles-avisar-crisis-coronavirus-no-atender-mayores-hecho-serlo-inmoral-20200406134503.html>
- Couto, M. (2007). Pulsos en las tinieblas. En J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*, (pp. 201-209). Caixa Catalunya.
- De Lemus, S., y Expósito, F. (2005). Nuevos retos para la Psicología Social: edadismo y perspectiva de género. *Pensamiento psicológico*, 1(5), 33-51.

- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. PUF.
- Delors, J. (1994). *Los pilares de la educación*. Santillana.
- De Mause, L.I. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Ediciones Morata, S.L.
- Díaz Casanova, M. (1989). Envejecimiento de la población y conflicto entre generaciones. *Reis*, 85-113.
- Donati, P. (1999). Familia y generaciones. *Desacatos. Revista de Antropología social*, 2, 27-49.
- Donati, P. (2006). *Repensar la sociedad*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. Península.
- El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF Comité Español.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Escarbajal de Haro, A., Martínez de Miguel, S. (2009). *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Dykinson.
- Escudero, J.M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educación*, 101-138.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2016). Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos, retos emergentes En J.M. Escudero (Coord.), *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas* (pp.157-189). Nau LLibres.
- Fernández, M. (2004). Prevención de la salud en las personas mayores. En G. Pérez Serrano (Coord.). *¿Cómo intervenir con personas mayores?* (pp.21-50). Dykinson.
- Fernández-Cid, M. (2018). *Cara a Cara/ Entrevistada por Miguel Núñez Bello*. 60 y más, 20-23.

PARTE IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fontana A. y Frey, J. H. (1994). Interviewing: The Art of Science. En N.K. Denzing y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Sage.
- Foucault, M. (2009). *El yo minimalista y otras conversaciones*. La Marca.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freixas, A. (2004). Envejecimiento y perspectiva de género. En E. Barberá e I. Martínez Benlloch (Eds.), *Psicología y Género* (pp. 325-352). Pearson Prentice Hall.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), 9-26.
- García Mínguez, J. (2002). Una aproximación al concepto de educación intergeneracional. En J. García Mínguez y M. Bedmar (Ed.), *Hacia la educación intergeneracional*, (pp. 11-24). Dykinson.
- García Mínguez, J. (2003). Introducción. En M. Bedmar y I. Montero (coord.), *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (p.13-16). Dykinson.
- García Mínguez, J. (2009). Abriendo nuevos campos educativos: hacia la educación en personas mayores. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (12), 129-151.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ético en educación social*. Gedisa.
- García Molina, J. (2005). *Exclusión social/exclusión educativa*. Red-Diálogos.
- García Molina, J. (2013). *Cartografías pedagógicas para educadores sociales*. UOC.
- Generations United (2020). *Directorio de programas cuenta con más de 600 programas intergeneracionales en los EE. UU.*
<https://www.gu.org/who-we-are/results/>
- Gil Calvo, E. (2003). *El poder gris*. Mondadori.

- Gil Calvo, E. (2004). El poder gris. Consecuencias culturales y políticas del envejecimiento de la población. *ICE, Revista de Economía*, (815), 219-230.
- Giner de los Ríos, F. (2007). Discurso de apertura del curso académico 1880-1881. *Idea La Mancha. Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2506039>
- Gutiérrez, M. (2010). *Los programas intergeneracionales en la Región de Murcia. Análisis de la situación y propuestas de mejora* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia] Repositorio Institucional UMU. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/34534>
- Gutiérrez, M. y Hernández, D. (2013a). Las relaciones intergeneracionales en la sociedad actual: un imperativo necesario. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 55, 135-145.
- Gutiérrez, M., y Hernández, D. (2013b). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (21), 213-235.
- Havighurst, R. J., y Albrecht, R. (1953). *Older people*. England.
- HelpAge International España (2020). *La discriminación por razón de edad en España Conclusiones y recomendaciones para el contexto español desde un enfoque basado en derechos*. <https://www.helpage.org/spain/noticias/equ-es-el-edadismo/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista, P., Méndez, S. y Mendoza, C. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mcgraw-hill.
- Harari, Y.N. (2011). *Sapiens*. Debate.
- Harari, Y. N (2016). *Homo Deus*. Debate.
- Huenchuan, S. (2020). *COVID-19: Recomendaciones generales para la atención a personas mayores desde una perspectiva de derechos humanos* (LC/MEX/TS.2020/6/Rev.1), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45316/4/S2000271_es.pdf

PARTE IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Instituto de Enseñanza Secundaria Jaranda. (s.f.). *Proyecto de convivencia intergeneracional*.
[https://iesjaranda.educarex.es/index.php/
buscar?searchword=proyecto%20intergeneracional&searchphrase=all](https://iesjaranda.educarex.es/index.php/buscar?searchword=proyecto%20intergeneracional&searchphrase=all)
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2002). *Declaración Ministerial De Berlín. Una Sociedad Para Todas Las Edades En La Región De La Cepe*.
[https://sede.imserso.gob.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/
decministerialberlin.pdf](https://sede.imserso.gob.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/decministerialberlin.pdf)
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2003). *Boletín sobre envejecimiento. Perfiles y tendencias* (7).
<https://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/boletinopm7.pdf>
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2009). *Las personas mayores en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
<https://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/infppmm2008v1.pdf>
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2011). *Envejecimiento Activo. Libro Blanco*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
[https://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/
8088_8089libroblancoenv.pdf](https://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/8088_8089libroblancoenv.pdf)
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2012). *Año Europeo del Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional 2012*.
[https://www.imserso.es/imserso_07/el_imserso/relaciones_internacionales/rel_intern_europa/
ano_europeo/que_es/acerca/index.htm](https://www.imserso.es/imserso_07/el_imserso/relaciones_internacionales/rel_intern_europa/ano_europeo/que_es/acerca/index.htm)
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2018). *14ª Conferencia Global sobre Envejecimiento y 1ª Reunión de afiliados de la Red de Ciudades y Comunidades Amigables con las personas mayores*.
[https://www.imserso.es/imserso_01/actualidad/2018/agosto/
IM_118944?fragment22_NextRow=11](https://www.imserso.es/imserso_01/actualidad/2018/agosto/IM_118944?fragment22_NextRow=11)
- Instituto Nacional de Estadística (2019). INE (2019). *Población que usa Internet (en los últimos tres meses). Tipo de actividades realizadas por Internet*.
<https://www.ine.es/>

Instituto Nacional de Estadística (2019). *Abandono temprano de la educación-formación*.

https://www.ine.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3D3_2_Abandono_tempran.pdf&blobkey=urldata&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1259925480602%2F889%2F3.+2+Abandono+tempra.pdf&ssbinary=true

Junta de Andalucía (2014). *Prueba ESCALA*.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portallaverroes/contenidosdigitales/contenido/cuadernillos-escala-2013-2014>

Kalache, A. (2007). The World Health Organization and Global Aging. En M. Robinson, W. Novelli, C. Pearson y L. Norris (coord.). *Global Health & Global Aging* (pp. 31-46). Jossey-Bass.

Kohan, O.W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Del estante editorial.

Lemus, S. y Expósito, F. (2005). Nuevos retos para la Psicología Social: edadismo y perspectiva de género. *Pensamiento psicológico*, 1(4), 33-51.

Limón, M. R., y Berzosa, G. (2006). Siglo XXI, Envejecimiento y solidaridad. *Eduga: Revista galega do Ensino*, (48), 351-375.

Limón, M. R., y Ortega, M.C. (2011). Envejecimiento activo y mejora de la calidad de vida en adultos mayores. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 225-238.

Limón, M. R. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. *Aula abierta*, 47(1), 45-54.

López Estrada, R. E. y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, 61(61), 1.

Lüscher, K., Liegle, L., y Lange, A. (2009). Bausteine zur Generationenanalyse. *DJI-Bulletin: Plus*, 86(2), 1-8.

Machado, A. (2006). *Juan de Mairena*. Cátedra. (6ª ed., Vol. 1).

PARTE IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Reis*, 62, 193-242.
- Mari, R. (2018). Relación y vínculo educativo. *Aula de Innovación Educativa*, 270, 44-47.
- Martínez, N. y Rodríguez, A. M. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113-124.
- Martínez Hernández, J. (2019). *Antonio Machado, un pensador poético. Meditaciones del Juan de Mairena*. Almuzara.
- Martínez de Miguel, S. (2003). *Reconstruyendo la educación de personas mayores*. Grupo Editorial Universitario.
- Martínez de Miguel, S., Moreno, P. y Escarbajal, A. (2017). *Envejecimiento activo, programas intergeneracionales y educación social*. Dykinson.
- Martínez Miguélez, M. (2007). Conceptualización de la transdisciplinariedad. *Polis*, (16), 1-17.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood*. Open University Pres.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014, 28 de febrero). *Real Decreto 126. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado 2222.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015, de enero). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *La tasa de abandono escolar en España alcanza su nivel más bajo desde que se tienen datos*.
<http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/01/20200128-epaabandono.html>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Informes españoles PISA 2018. Resultados de lectura en España*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>
- Moreno, A., Diez, E., Pazos, J. L. y Recio, M. (2012). *¿Qué hacemos con la educación?* Akal, S.A.
- Moreno, P. (2016). *Los programas intergeneracionales en la Región de Murcia. Un análisis cualitativo desde la perspectiva de sus protagonistas*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional UMU.
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47059>
- Morín, E. (2001). *Extrait d'un entretien réalisé par Ives Mamou. Retraite et Societé*, (34), pp. 166-167.
- Muñoz Alarcón, M.T., Sáez, J. y Campillo, M. (2020). Las TIC y los procesos de envejecimiento activo: ¿una promesa incumplida? *Márgenes*, 1(2), pp. 34-47.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8287>
- Newman, S. y Sánchez S. (2007). Los Programas Intergeneracionales: Concepto, historia y modelos. En M. Sánchez (ed.), *Programas Intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 37-69). Fundación La Caixa.
- Novella, J. (2020). El moralista y el mandarín (la polémica de Camus-Sartre). En J. Sáez (coord.), *Los debates fecundos* (pp. 21-48). Nau Llibres.
- Oferta Cultural de Universitarios Mayores. (2007). *Proyecto Intergeneracional MENTOR: por cada mayor MENTor un niño o niña inmigrante lector*.
<https://ofecum.es/wp-content/PROYECTOS-CONVENIOS/PR/2-Mentor.pdf>
- Oficina Europea de Estadística (2019). *Estructura demográfica y envejecimiento de la población*. Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing/es
- Olmedo Benítez, K. (2018). Tensión entre evaluar y calificar, desafíos en el contexto de la escuela básica en el siglo XXI. *Boletín Redipe*, 7(7), 53-70.

PARTE IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.

Ordine, N. (2020). Conversaciones de la pandemia. *La Vanguardia*.

<https://www.lavanguardia.com/cultura/20200316/474180133280/conversaciones-pandemia-nuccio-ordine-coronavirus.html>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*, Versión preliminar. OECD Publishing.

https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Organización Mundial de la Salud (1996). *Declaración de Brasilia*. Organización Mundial de la Salud.

Organización Mundial de la Salud (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 36(S2), 74-105.

Organización Mundial de la Salud (s.f.). *Datos interesantes acerca del envejecimiento*. <https://www.who.int/ageing/es/>

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*.

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf?sequence=1

Organización Mundial de la Salud (2016). *Asamblea Mundial de la Salud sobre la Estrategia y plan de acción mundiales sobre el envejecimiento y la salud*. Organización Mundial de la Salud.

Organización Mundial de la Salud (2016). *Actuemos contra el edadismo*.

<https://www.who.int/ageing/events/idop-rationale/es/>

Organización Mundial de la Salud (2018). *Datos interesantes acerca del envejecimiento*. <https://www.who.int/ageing/about/facts/es/>

- Organización Mundial de la Salud (2020). *Decenio del Envejecimiento Saludable*.
<https://www.who.int/es/initiatives/ageing/decade-of-healthy-ageing>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Comunicado de prensa 13 de mayo 2020*. <https://www.who.int/es>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas (1982). *Plan de Acción de Viena sobre el Envejecimiento*. <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/ageing/index.html>
- Organización de las Naciones Unidas (1991). Principios de las Naciones Unidas en favor de las personas de edad. *Adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1991 -Resolución-46/91*.
<https://www.acnur.org/5b6caf814.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1999). *Año Internacional de las Personas de Edad. Asamblea General de la ONU. -Resolución 45/75*.
<https://www.un.org/es/sections/issues-depth/ageing/index.html>
- Organización de las Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. A/CONF.197/9. Naciones Unidas.
<https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/CONF.197/9>
- Organización de las Naciones Unidas (2003). *Declaración política y plan de acción internacional de Madrid sobre el envejecimiento*. Naciones Unidas.
<https://social.un.org/ageing-working-group/documents/mipaa-sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2009). *El Tratado de Lisboa*.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aai0033>
- Organización de las Naciones Unidas (2019). *Informe Perspectivas de la Población Mundial 2019: Aspectos Destacados*.
https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_PressRelease_ES.pdf
- Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 27, 5-30.

PARTE IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ortega Esteban, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar. *Revista de educación*. (338), 167-175.
- Ortega y Gasset, J. (1976). En torno a Galileo (Esquema de las Crisis). *Revista de Occidente*. <http://200.31.177.150:4949/ebooks/VB00KS/Ortega%>
- Paredes, L. (2020). *El Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) en los Centros Educativos Públicos de Educación Secundaria de la Región de Murcia* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional UMU. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/93867>
- Pavez, Iskra. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102.
- Pérez, A. (2007). *Educación para humanizar*. Narcea.
- Pérez Díaz, J., Abellán García, A., Aceituno, P., Ramiro, D. (2020). *Un perfil de las personas mayores en España, 2020. Indicadores estadísticos básicos. Informes Envejecimiento en red* (25) <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos2020.pdf>
- Pérez Muñoz, M. (2015). *La educación a través del arte y las relaciones intergeneracionales: el cine y las personas mayores* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla la Mancha]. Repositorio Institucional UCLM. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8922>
- Pestalozzi, J.H. (2003). *El canto del cisne* (J. M. Quintana Cabanas, trad.). Laertes.
- Petrus, A. (2001). Nuevas experiencias de intervención socioeducativa hacia las personas mayores. En A. Colom y C. Orte (coords.). *Gerontología Educativa y Social* (pp. 611-647). Universitat de les Illes Balears.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía* (F.J. Fernández Buey, trad.). Ariel.
- PIEX (2020). *I Plan Intergeneracional de Extremadura*. <http://economiasocial.aupex.org/wp-content/uploads/2020/12/PIEX-completo.pdf>

- Pinazo, S., Lorente, X., Limón, R., Fernández, S., y Bermejo L. (2010). Envejecimiento y aprendizaje a lo largo de la vida. En L. Bermejo (ed.), *Envejecimiento Activo y Actividades Socioeducativas con Personas Mayores* (pp. 3-10). Editorial Médica Panamericana S.A.
- Quintero, P. (2005). Naturaleza, cultura y sociedad. Hacia una propuesta teórica sobre la noción de sociabilidad. *Gazeta de Antropología*, 21, 1-20.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Rancière, J. (2010). *El Espectador emancipado*. Manantial.
- Real Academia Española (España). Competencia. En el diccionario de la lengua española *dle.rae.es*. Recuperado el 20 de diciembre de 2019 de <https://dle.rae.es/competencia?m=form>
- Real Academia Española (España). Generación. En el diccionario de la lengua española *dle.rae.es*. Recuperado el 10 de diciembre de 2019 de <https://dle.rae.es/generaci%C3%B3n>
- Rizo, M. (2006). George Simmel, sociabilidad e interacción: aportes a la ciencia de la comunicación. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (27), 266-283.
- Rodríguez, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo difuso. *Revista Internacional de Sociología*, (26), 99-124.
- Rodríguez, R., Rodríguez, P., Castejón, V., y Morán, E. (2013). Las personas mayores que vienen. Autonomía, solidaridad y participación social. En M. Sánchez, J. Sáez, P. Díaz y M. Campillo, *Memoria Científico Técnica de Proyectos Individuales*. Fundación Pilares.
- Ruiz Paz, M. (1999). *Los límites de la educación*. Grupo Unisón Producciones S.L.
- Sáez, J. (1989). *La construcción de la educación*. Nau Llibres.

PARTE IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Sáez, J. (2002a). La educación de personas mayores en tiempos de desvertebración social: de la pedagogía social a la educación intergeneracional. En J. Sáez (coord.). *Pedagogía social y programas Intergeneracionales: Educación de personas mayores* (pp.19-40). Aljibe.
- Sáez, J. (2002b). Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades. En J. Sáez (coord.). *Pedagogía social y programas Intergeneracionales: Educación de personas mayores* (pp.99-112). Aljibe.
- Sáez, J. (2002c). Hacia la Educación Intergeneracional. Concepto y posibilidades. En J. García Mínguez y M. Bedmar (coord.), *Hacia la Educación Intergeneracional* (pp. 25-36). Dykinson.
- Sáez, J. y García Molina, J. (2006). *Pedagogía social. La educación social como profesión*. Alianza Editorial.
- Sáez, J. (2004). *Proyecto docente de Pedagogía social*. Facultad de Educación Universidad de Murcia (Documento Policopiado).
- Sáez, J. (2007a). *Evaluación de los programas intergeneracionales* [sesión de conferencia]. Cursos de promoción del IMSERSO.
- Sáez, J. (2007b). La profesionalización del trabajo intergeneracional. En M. Sánchez, (dir.), *Programas Intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 192-210). Colección de estudios sociales, 23. Fundación la Caixa.
- Sáez, J. (2007c). *Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias*. Pearson.
- Sáez, J. (2008a). Del proyecto a la práctica intergeneracional. *Colección de Documentos Técnicos de la Red Intergeneracional*. IMSERSO, (2), 1-2.
- Sáez, J. (2008b). Las prácticas intergeneracionales y la promoción de experiencias. *Documentos Técnicos de la Red Intergeneracional*. IMSERSO, (3), 1-2.
- Sáez, J. (2009). La intergeneracionalidad o la potencialidad de un concepto inexplorado. *Espai Social*, (9), 4-7.

- Sáez, J. (2011). Seductores. En J. Sáez y J. García Molina (coord.), *Metáforas del educador* (pp. 147-153). Nau Llibres.
- Sáez, J. y Campillo, M. (2013). Investigación de la Educación social: de proyectos y prácticas a experiencias relacionales. *Sinergias*, (1,2) 19-37.
- Sánchez, M. y Díaz, P. (2005). *Los programas intergeneracionales: actualización, innovación y propuestas*. Pearson Educación.
- Sánchez, M. y Díaz, P. (2006). Los programas intergeneracionales. En S. Pinazo y M. Sánchez (Dir.), *Gerontología: valoración, innovación y propuestas* (pp. 393-430). Pearson Educación.
- Sánchez, M. (Dir.), Butts, D. M., Hatton-Yeo, A., Henkin, N.A., Jarrott, S.E., Kaplan, M., Martínez, A., Newman, S., Pinazo, S., Sáez, J., y Weintraub, A. (2007). *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Fundación La Caixa.
- Sánchez, M. (2007a). *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Fundación la Caixa.
- Sánchez, M. (2007b). *La evaluación de los programas intergeneracionales*. IMSERSO.
- Sánchez, M., Díaz, P., López, J., Pinazo, S. y Sáez, J. (2008). INTERGEN. *Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeneracionales en España. Modelos y buenas prácticas Expediente 172/06. Resumen ejecutivo*. <http://www.riicotec.org/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/0c13intergen-resumenejecutivo.pdf>
- Sánchez, M. (2009). La necesidad de los programas intergeneracionales. Ayer, hoy y mañana. *Espai Social*, (9),8-12.
- Sánchez, M, Kaplan, M. y Sáez, J. (2010). *Programas intergeneracionales. Guía introductoria*. IMSERSO.

PARTE IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Sánchez, M., Sáez, J., Díaz, P. y Campillo, M. (2014). *Mejorando Nuestro Sistema Educativo: incorporación de un modelo de colegio intergeneracional en educación primaria. Informe final de proyectos de I+D+i*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- Sánchez, M., Díaz, P., Sáez, J. y Campillo, M. (2015). *ISCI: Mejorando nuestro sistema educativo: Incorporación de un modelo de colegio intergeneracional en Educación Primaria. Proyectos de I+D "EXCELENCIA" y Proyectos I+D+I "RETOS INVESTIGACIÓN"*. Dirección General de Investigación Científica y Técnica Subdirección General de Proyectos de Investigación.
- Sánchez, M., Díaz, P., Sáez, J. y Campillo, M. (2016). Proyecto ISCI: la intergeneracionalidad en la escuela. En J. Gallifa y X. Aragay (coord.), *Libro del Simposio Barcelona, Educación, Cambio* (pp.97-39). Jesuites educació, Universitat Ramon Llull. Libro de actas.
- Sánchez, M., Díaz, P., Sáez, J. y Campillo, M. (2017). Aportación de las personas mayores en los colegios intergeneracionales. La experiencia del proyecto ISCI. *Revista De Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, (5), 334-338.
- Sánchez, M., Sáez, J., Díaz, P. y Campillo, M. (2019). *Mejorando nuestro sistema educativo. Incorporación de un modelo de colegio intergeneracional en educación primaria*. (Informe Final EDU2014-52755-R). Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
- Sánchez, M., Díaz, P., Sáez, J. y Campillo, M. (2020). *ISCI: Mejorando nuestro sistema educativo: Incorporación de un modelo de colegio intergeneracional en Educación Primaria. Informe Final*.
- Sánchez, M., Kaplan, M., Llopis, L., Llopis, C., y Chacón, E. (2020). *Laboratorio de Espacios Intergeneracionales*. <https://www.espaciosintergeneracionales.com/>
- Sánchez, F.J., Lledó, A. y Perandones, M.T. (2011). La relación educativa en contextos de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 399-405.

- Sanmartín, O. R. (2016). Alpartir, "el pueblo escuela". *El Mundo*.
<https://catedras.ugr.es/macrosad/macrosad/centro-intergeneracional-referencia>
- Santos Guerra, M. Á. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad.: Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 125-142.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel, S.A.
- Sesenta y cinco y más (2019). Campaña de la Plataforma Europea de Mayores AGE por la solidaridad entre generaciones. *Revista 65 y Más*. <https://www.65ymas.com/>
- Sineace Calidad Educativa. (2019, 12 de noviembre). *La tarea de la educación es formar mejores humanos*. Julián de Zubiría [vídeo].
 You Tube. <https://youtu.be/j3SoUxPt0eI>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedesco, J. C. (2007). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1-4.
- The Intergenerational School (2019). *La Escuela intergeneracional*.
<https://mycleschool.org/school/the-intergenerational-school/>
- Unceta, A. (2008). Cambios sociales y educación. *Revista de Educación*, (347), 419-432.
- Unión Europea (2010). *Comisión Europea. Decisión del Consejo sobre directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros. Parte II de las Directrices Integradas Europa 2020*.
[https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2010\)0193_/com_com\(2010\)0193-es.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2010)0193_/com_com(2010)0193-es.pdf)
- Unión Europea (2011). *Lifelong Learning Programs. Intergenerational Learning in Europe: Policies, Programmes and Initiatives*. ENIL: European Network for intergenerational Learning.

PARTE IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Unión Europea. (2012). *Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea*.
<https://eur-lex.europa.eu/>

Unión Europea (2014). *Horizonte 2020. El Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea*. <https://eshorizonte2020.es/>

Valle, J. (2016). *La capital del mundo nosotros*. CulBuks.

Vallespín, F. (2019). *Cómo los tertulianos suplantaron a los intelectuales*.
https://elpais.com/elpais/2019/08/30/ideas/1567167306_897434.html

Wilkinson, S. (2004). Focus group research. En D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice*. Sage.

Zuzaga, A. y Errasti, L. (29 de marzo de 2020). *Enseñanza online agranda la brecha académica entre alumnos/ Entrevistado por Sara López de Pariza y Marta Fernández Vallejo*. El Correo. <https://www.elcorreo.com/sociedad/educacion/ensenanza-online-agrandada-20200329213348-nt.html>

PARTE V. ANEXOS



ANEXO 1. Carta a las familias sobre el Proyecto ISCI

PROYECTO INTERGENERACIONAL

Queridas familias,

La Universidad de Granada, la de Murcia y nuestra Delegación de Educación nos han propuesto participar en un proyecto innovador en España: abrir nuestro Centro a personas de otras edades y generaciones para que acudan, como voluntarios, a apoyar y enriquecer el aprendizaje de vuestros hijos e hijas. La idea es que, poco a poco, el CEIP Ramón Gaya, sea un **COLEGIO INTERGENERACIONAL**, es decir, un centro escolar en el que se relacionen personas de distintas generaciones.



¿En qué consistirá nuestra participación? Durante este curso académico, algunas personas mayores voluntarias, formadas previamente, acudirán cada semana al colegio durante un par de horas para implicarse en actividades dirigidas por las maestras de 1º y 2º curso de Educación Primaria.

Esta idea está basada en la experiencia de un colegio como el nuestro, situado en Norteamérica, que lleva más de 15 años trabajando de este modo y que ha conseguido unos resultados extraordinarios en el nivel de competencias lingüísticas y matemáticas de sus estudiantes.

Todo este proceso está siendo supervisado por los equipos técnicos de la Delegación en Granada de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y los de la Universidad de Murcia. Comenzaremos este curso académico, poco a poco, de manera progresiva. Este proyecto no altera en nada los contenidos de aprendizaje de vuestros hijos e hijas; lo que hace es darles la oportunidad de entrar en contacto con personas mayores y acostumbrarse a vivir en una sociedad como la nuestra, que debe ser para todas las edades.

Por supuesto, si alguna persona mayor de vuestra familia quisiera participar podría hacerlo. Basta con que se lo comunicéis al director antes del día 1 de octubre.

¡Estad preparados para escuchar a vuestros hijos e hijas hablar de la presencia en su clase de alguna persona mayor! Creemos que esta convivencia les ayudará a crecer sin discriminar a quienes edades más avanzadas.

Aprovechamos este escrito para deciros que durante la realización de este proyecto se tomarán algunas fotografías y vídeos para que la experiencia quede registrada. Asimismo, los investigadores de la Universidad de Murcia al frente del proyecto acudirán a las aulas de vez en cuando para observar cómo van las cosas, hablar con maestras y niños y recoger información sobre sus progresos. Tanto las imágenes como esa información serán realizadas bajo la supervisión del Centro y solo se utilizarán para fines relacionados con el proyecto.

¡Esperamos que apoyéis esta nueva iniciativa de nuestro colegio!

Anexo 2. Hoja de registro de las horas que pasó cada mentor con los niños/as durante los cursos 2016/2017 y 2017/2018

Mentores	Horas: desde el 21/11/2016 hasta 15/05/2017
Paco	21
Juan M.	18
Juan R.	18
Juan P.	19
Maruja	21
M ^a Carmen	20
Concha	21
Fina	19
Maribel	20
M ^a Dolores	20
Susi	15
Magdalena	20
Pepe A.	20

Mentores	Horas: desde el 13/11/2017 hasta 11/05/2018
Paco	23
Carmen A.	19
Pepe A.	44,30
Pepe F.	24,15
Maruja	22,45
M ^a Carmen	20
Concha	25,45
Fina	16,30
Maribel	20,30
M ^a Dolores	32,30
Susi	7,30
Magdalena	7
M ^a Jesús	19,25
José Antonio S.	13,10

Anexo 3. Hoja de registro de los niños de los días que han estado con los mentores durante los cursos 2016/2017 y 2017/2018

Proyecto	ISCI
¿Qué niño/a ha estado hoy en contacto con los mentores del proyecto?	

		noviembre 2016									
Curso 1ºB		21	22	23	25	25	26	27	28	29	30
1	Celia		X						X	X	
2	Youssef	X	X						X	X	
3	Juan Carlos								X	X	
4	Blanca		X						X	X	
5	Julia		X						X	X	
6	Walid		X						X	X	
7	Nisrin	X							X	X	
8	Pablo								X	X	
9	Elena	X							X	X	
10	Donya	X	X						X	X	
11	Sergio	X	X						X	X	
12	Anas	X	X						X	X	
13	Rania	X	X						X	X	
14	Juan Manuel	X							X	X	
15	Melania								X	X	
16	Ikram	X							X	X	
17	Azedín	X							X	X	
18	Jesús	X							X	X	
19	Nora	X							X	X	
20	Thais		X						X	X	
21	José Antonio	X							X	X	
22	Aitor		X						X	X	
23	Leire		X						X	X	
24	Ricardo								X	X	
25	Alejandro Raúl								X	X	

PARTE V. ANEXOS

		diciembre 2017																				
Curso 1ºB		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	Celia					X							X	X							X	
2	Youssef					X							X	X							X	X
3	Juan Carlos					X							X	X								X
4	Blanca					X							X	X								X
5	Julia					X							X	X							X	X
6	Walid					X							X	X								X
7	Nisrin					X							X	X							X	X
8	Pablo					X							X	X								X
9	Elena					X							X	X								X
10	Donya					X							X	X							X	X
11	Sergio					X							X	X							X	X
12	Anas					X							X	X							X	X
13	Rania					X							X	X							X	X
14	Juan Manuel					X							X	X								X
15	Melania					X							X	X								X
16	Ikram					X							X	X								X
17	Azedín					X							X	X							X	X
18	Jesús					X							X	X							X	X
19	Nora					X							X	X							X	X
20	Thais					X							X	X							X	X
21	José Antonio					X							X	X							X	X
22	Aitor					X							X	X								X
23	Leire					X							X	X							X	X
24	Ricardo					X							X	X								X
25	Alejandro					X							X	X								X

		Enero 2017																														
Curso 1ºB		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31								
1	Celia	X							X	X						X								X								
2	Youssef	X							X							X								X	X							
3	Juan Carlos	X							X							X								X								
4	Blanca	X							X	X						X								X								
5	Julia	X	X						X							X								X								
6	Walid	X	X						X							X								X								
7	Nisrin	X	X						X	X						X	X							X	X							
8	Pablo	X							X	X						X								X								
9	Elena	X							X							X								X								
10	Donya	X	X						X	X						X	X							X	X							
11	Sergio	X	X						X	X						X	X							X	X							
12	Anas	X	X						X	X						X	X							X	X							
13	Rania	X							X							X								X								
14	Juan Manuel	X							X							X								X								
15	Melania	X							X	X						X								X								
16	Ikram	X							X							X								X								
17	Azedín	X	X						X	X						X	X							X	X							
18	Jesús	X							X							X								X								
19	Nora	X	X						X							X								X								
20	Thais	X	X						X							X								X	X							
21	José Antonio	X							X	X						X	X							X	X							
22	Aitor	X	X						X							X								X								
23	Leire	X							X							X								X								
24	Ricardo	X							X	X						X								X								
25	Alejandro	X							X							X								X								

PARTE V. ANEXOS

		Febrero 2017																											
Curso 1ºB		1	2	3	4	5	6	7	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28											
1	Celia						X			X							X	X											
2	Youssef						X			X	X						X												
3	Juan Carlos						X			X							X												
4	Blanca						X			X							X	X											
5	Julia						X			X							X												
6	Walid						X			X	X						X												
7	Nisrin						X	X		X							X	X											
8	Pablo						X			X							X	X											
9	Elena						X			X							X												
10	Donya						X	X		X	X						X	X											
11	Sergio						X	X		X	X						X	X											
12	Anas						X	X		X	X						X	X											
13	Rania						X			X	X						X												
14	Juan Manuel						X			X							X												
15	Melania						X			X							X	X											
16	Ikram						X			X							X												
17	Azedín						X	X		X	X						X	X											
18	Jesús						X			X							X												
19	Nora						X			X							X												
20	Thais						X			X	X						X												
21	José Antonio						X			X	X						X	X											
22	Aitor						X			X							X												
23	Leire						X			X							X												
24	Ricardo						X			X							X	X											
25	Alejandro						X			X							X												

		marzo 2017																													
Curso 1ºB		9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31							
1	Celia					X	X						X	X						X											
2	Youssef					X	X						X	X						X	X										
3	Juan Carlos					X							X							X	X										
4	Blanca					X							X	X						X											
5	Julia					X							X							X											
6	Walid					X	X						X							X	X										
7	Nisrin					X							X							X											
8	Pablo					X	X						X							X											
9	Elena					X	X						X							X											
10	Donya					X	X						X	X						X	X										
11	Sergio					X							X	X						X	X										
12	Anas					X	X						X	X						X	X										
13	Rania					X	X						X	X						X	X										
14	Juan Manuel					X							X							X											
15	Melania					X							X							X											
16	Ikram					X	X						X	X						X	X										
17	Azedín					X	X						X	X						X	X										
18	Jesús					X							X							X											
19	Nora					X							X							X											
20	Thais					X							X							X											
21	José Antonio					X	X						X	X						X											
22	Aitor					X							X							X											
23	Leire					X							X							X											
24	Ricardo					X							X							X											
25	Alejandro					X							X							X											

PARTE V. ANEXOS

		abril 2017																												
Curso 1ºB		1	2	3	4	5	5	7		19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30									
1	Celia			X	X										X	X														
2	Youssef			X	X										X	X														
3	Juan Carlos			X											X															
4	Blanca			X											X	X														
5	Julia			X	X										X															
6	Walid			X											X															
7	Nisrin			X											X	X														
8	Pablo			X											X															
9	Elena			X											X															
10	Donya			X	X										X	X														
11	Sergio			X	X										X	X														
12	Anas			X											X	X														
13	Rania			X	X										X	X														
14	Juan Manuel			X											X															
15	Melania			X											X															
16	Ikram			X											X															
17	Azedín			X											X	X														
18	Jesús			X											X															
19	Nora			X											X															
20	Thais			X											X	X														
21	José Antonio			X											X	X														
22	Aitor			X											X															
23	Leire			X	X										X															
24	Ricardo				X										X															
25	Alejandro			X											X															

		mayo 2017						
Curso 1ºB		9	10	11	12	13	14	15
1	Celia							X
2	Youssef	X						X
3	Juan Carlos							X
4	Blanca							X
5	Julia							X
6	Walid							X
7	Nisrin							X
8	Pablo							X
9	Elena							X
10	Donya	X						X
11	Sergio	X						X
12	Anas	X						X
13	Rania							X
14	Juan Manuel	X						X
15	Melania							X
16	Ikram							X
17	Azedín	X						X
18	Jesús							X
19	Nora							X
20	Thais							X
21	José Antonio	X						X
22	Aitor							X
23	Leire							X
24	Ricardo							X
25	Alejandro	X						X

CURSO 2017/2018

Proyecto	ISCI
¿Qué niño/a ha estado hoy en contacto con los mentores del proyecto?	

		noviembre 2017																		
Curso 2ºB		13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
1	Celia		X														X			
2	Youssef	X	X						X											
3	Wendy	X	X						X											
4	Juan		X																	
5	Blanca		X														X			
6	Julia		X														X			
7	Ilias	X	X														X			
8	Walid	X	X														X			
9	Aya	X	X						X											
10	Pablo		X														X			
11	Elena	X	X																	
12	Donya	X	X														X			
13	Sergio		X																	
14	Anas	X	X						X								X			
15	Rania	X	X														X			
16	Juan		X														X			
17	Melania		X														X			
18	Ikram	X	X														X			
19	Azedín	X	X						X								X			
20	Jesús		X														X			
21	Nora		X														X			
22	Thais	X	X														X			
23	José		X														X			
24	Aitor		X														X			
25	Leire		X														X			
26	Ricardo		X														X			
27	Alejandro	X	X														X			

PARTE V. ANEXOS

		diciembre 2017																				
Curso 2ºB		1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
1	Celia										X								X			
2	Youssef																			X		
3	Wendy										X	X										
4	Juan				X						X	X								X		
5	Blanca																	X	X			
6	Julia										X	X								X		
7	Ilias										X	X								X		
8	Walid				X															X		
9	Aya										X	X						X				
10	Pablo										X							X	X			
11	Elena											X						X	X			
12	Donya											X										
13	Sergio											X										
14	Anas											X										
15	Rania										X									X		
16	Juan										X	X						X	X			
17	Melania										X	X						X	X			
18	Ikram										X							X	X			
19	Azedín				X							X								X		
20	Jesús										X	X						X	X			
21	Nora										X									X		
22	Thais				X							X						X	X			
23	José				X							X						X	X			
24	Aitor										X							X	X			
25	Leire										X	X						X	X			
26	Ricardo										X							X	X			
27	Alejandro				X							X						X	X			

		enero 2018															
Curso 2ºB		8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1	Celia		X													X	
2	Youssef	X								X							X
3	Wendy	X	X						X	X							X
4	Juan		X							X						X	
5	Blanca		X							X						X	
6	Julia									X						X	
7	Ilias	X								X							
8	Walid		X							X							
9	Aya	X														X	X
10	Pablo		X							X						X	
11	Elena		X							X						X	
12	Donya	X	X						X	X							X
13	Sergio	X								X							
14	Anas	X	X						X	X							X
15	Rania		X													X	
16	Juan									X						X	
17	Melania		X							X						X	
18	Ikram									X							
19	Azedín	X	X						X	X						X	X
20	Jesús		X							X						X	
21	Nora		X							X							
22	Thais		X														
23	José									X							
24	Aitor		X							X						X	
25	Leire		X							X						X	
26	Ricardo		X							X						X	
27	Alejandro									X							

PARTE V. ANEXOS

		febrero 2018																											
Curso 2ºB		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28					
1	Celia	X							X						X								X						
2	Youssef	X													X								X	X					
3	Wendy	X													X									X					
4	Juan	X							X						X								X	X					
5	Blanca	X							X						X									X					
6	Julia	X						X	X						X									X					
7	Ilias	X							X						X									X					
8	Walid	X							X						X									X					
9	Aya	X						X							X									X					
10	Pablo	X							X						X								X	X					
11	Elena	X							X						X								X	X					
12	Donya	X							X						X								X	X					
13	Sergio	X													X									X					
14	Anas	X							X						X									X					
15	Rania	X						X	X						X									X					
16	Juan	X							X						X								X	X					
17	Melania	X							X						X									X					
18	Ikram	X							X						X								X	X					
19	Azedín	X							X						X									X					
20	Jesús	X							X						X									X					
21	Nora	X							X						X									X					
22	Thais														X								X	X					
23	José														X									X					
24	Aitor	X						X	X						X									X					
25	Leire							X	X						X									X					
26	Ricardo	X							X						X									X					
27	Alejandro	X							X						X														

		marzo 2018										
Curso 2ºB		8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	Celia						X					
2	Youssef					X	X					
3	Wendy					X	X					
4	Juan						X					
5	Blanca						X					
6	Julia											
7	Ilias					X	X					
8	Walid						X					
9	Aya											
10	Pablo						X					
11	Elena						X					
12	Donya					X	X					
13	Sergio											
14	Anas					X	X					
15	Rania						X					
16	Juan						X					
17	Melania						X					
18	Ikram						X					
19	Azedín					X	X					
20	Jesús						X					
21	Nora						X					
22	Thais						X					
23	José						X					
24	Aitor						X					
25	Leire						X					
26	Ricardo						X					
27	Alejandro						X					

PARTE V. ANEXOS

		abril 2018																						
Curso 2ºB		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	23				
1	Celia																		X	X				
2	Youssef											X							X					
3	Wendy				X							X	X						X					
4	Juan																		X	X				
5	Blanca																		X	X				
6	Julia												X						X	X				
7	Ilias				X							X	X						X	X				
8	Walid																		X	X				
9	Aya											X	X						X					
10	Pablo												X						X	X				
11	Elena												X						X	X				
12	Donya											X							X					
13	Sergio												X						X					
14	Anas				X							X	X						X					
15	Rania												X						X	X				
16	Juan												X						X	X				
17	Melania												X						X	X				
18	Ikram				X														X	X				
19	Azedín				X							X	X						X	X				
20	Jesús				X								X						X	X				
21	Nora												X						X	X				
22	Thais				X								X						X	X				
23	José																		X					
24	Aitor												X						X	X				
25	Leire												X						X	X				
26	Ricardo				X								X						X	X				
27	Alejandro												X						X	X				

		mayo 2018					
Curso 2ºB		8	9	10	11	12	13
1	Celia	X			X		
2	Youssef	X			X		
3	Wendy	X			X		
4	Juan	X			X		
5	Blanca	X			X		
6	Julia	X			X		
7	Ilias	X			X		
8	Walid	X			X		
9	Aya	X			X		
10	Pablo	X			X		
11	Elena	X			X		
12	Donya	X			X		
13	Sergio	X			X		
14	Anas	X			X		
15	Rania	X			X		
16	Juan	X			X		
17	Melania	X			X		
18	Ikram	X			X		
19	Azedín	X			X		
20	Jesús	X			X		
21	Nora	X			X		
22	Thais	X			X		
23	José	X			X		
24	Aitor	X			X		
25	Leire	X			X		
26	Ricardo	X			X		
27	Alejandro	X			X		

Anexo 4. Hojas de registro de las horas que ha pasado cada niño/a con los mentores durante los cursos 2016/2017 y 2017/2018

CURSO 2016/2017		1ºB
Nº CÓDIGO	ALUMNO/A	HORAS CON LOS MENTORES
26	Celia	30
27	Yousseff	36
28	Juan	24
29	Blanca	29
30	Julia	20
31	Walid	27
32	Nisrín	34
33	Pablo	25
34	Elena	26
35	Donya	41
36	Sergio	40
37	Anás	40
38	Rania	32
39	Juan	27
40	Melania	26
41	Ikram	27
42	Azedín	38
43	Jesús	26
44	Nora	26
45	Thaís	30
46	José	35
47	Aitor	24
48	Leire	26
49	Ricardo	24
50	Alejandro	23

CURSO 2016/2017		1ºB
Nº CÓDIGO	ALUMNO/A	HORAS CON LOS MENTORES
26	Celia	17
27	Yousseff	20
80	Wendy	24
28	Juan	19
29	Blanca	18
30	Julia	19
57	Ilías	24
31	Walid	17
	Aya	23
33	Pablo	21
34	Elena	23
35	Donya	23
36	Sergio	13
37	Anás	25
38	Rania	18
39	Juan	21
40	Melania	22
41	Ikram	20
42	Azedín	28
43	Jesús	22
44	Nora	18
45	Thaís	19
46	José	15
47	Aitor	21
48	Leire	21
49	Ricardo	21
50	Alejandro	16

Anexo 5. Guion definitivo de la entrevista a las profesoras y a la directora del centro educativo

BLOQUE I.

DATOS PERSONALES:

- Titulación Universitaria
- Año de obtención del título
- Años de ejercicio docente
- Años de ejercicio en la dirección del centro
- Formación en Educación Intergeneracional (Proyectos, programas, etc.)

BLOQUE II.

CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

- ¿Cómo crees que aprenden los niños?
- ¿Con qué rasgos identificas una buena práctica docente?
- ¿Crees que es necesario introducir nuevas metodologías en el aula (no sólo las TIC)?
- ¿Crees que son necesarios otros aprendizajes en el aula? ¿Cuáles?
- ¿Cómo ha influido la LOMCE en las aulas?
- ¿Con qué dificultades te encuentras para la enseñanza?
- ¿Y Con los padres? Porque aquí tenéis un porcentaje de inmigrantes, personas de otras culturas alto...
- ¿Cómo crees que deben aprender/estudiar los niños?

BLOQUE III.

CONCEPCIÓN SOBRE LAS PERSONAS MAYORES

- ¿Crees que la vejez es otra etapa más del ciclo vital?
- ¿Crees que a partir de la jubilación las personas mayores no pueden aportar nada a la sociedad?
- ¿Piensas que las personas mayores son improductivas?
- ¿Crees que las personas mayores son inflexibles e incapaces de adaptarse a los cambios?
- ¿Las personas mayores pueden ser un activo sociocultural?
- ¿Crees que las personas mayores deben participar socialmente, más allá de iniciativas solidarias (voluntariado, asociaciones, etc.)?
- ¿Crees que la diferencia generacional acentúa las divergencias?
- ¿Crees que las personas mayores pueden participar en el aula en la educación de los niños?
- ¿Qué ventajas y qué inconvenientes supondría?

BLOQUE IV.

CONCEPCIÓN SOBRE PROYECTOS INTERGENERACIONALES

- ¿Conocías algún proyecto o programa intergeneracional? ¿Alguno en las aulas?
- ¿Qué relevancia han tenido los mentores en el aula?
- De las asignaturas de lengua y matemáticas ¿Cuál ha sido en donde más se ha significado la presencia de los mentores?

- ¿Crees que la colaboración de personas mayores como mentores ha influido, de algún modo, en la formación de los niños/as? ¿Y a nivel personal/afectivo?
- ¿Crees que, con la presencia de las personas mayores en el centro educativo, ha cambiado la representación que tenían los niños de ellos?
- Efectivamente, han valorado que les ayudaban, que eran personas con conocimientos y sobre todo con mucho amor.
- ¿Y a vosotras?
- ¿Crees que los centros educativos podrían contar con el apoyo de personas mayores en todas las etapas educativas?
- ¿Cuál o cuáles han sido las aportaciones más relevantes de las personas mayores en el centro educativo?
- ¿Cuáles han sido las ventajas e inconvenientes con los que os habéis encontrado, al tener a un grupo de personas mayores como mentores en el centro?
- ¿Has percibido alguna diferencia en la mentorización entre hombres y mujeres?
- ¿Crees que una Educación Intergeneracional puede ser beneficiosa para los alumnos en cualquier etapa de su formación?
- ¿Esto les haría participar un poco más de la comunidad de otra manera? ¡Porque ellos están encantados!

BLOQUE V.

OTRAS SUGERENCIAS O ACLARACIONES.

Anexo 6. Transcripción de las entrevistas a las profesoras y a la directora del centro

ENTREVISTA PROFESORA ENCARNI

DATOS PERSONALES:

- Titulación Universitaria: maestra
- Año de obtención del título: 1997
- Años de ejercicio docente: 19
- Formación en Educación Intergeneracional (Proyectos, programas, etc.): No

CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Mayte: ¿Cómo crees que aprenden los niños?

Encarni: Manipulando, experimentando. Memorísticamente no con eso no aprenden. Manipulando, investigando con todas estas cosas. Menos memorísticamente, aprenden de muchísimas maneras.

Mayte: ¿Con qué rasgos identificas una buena práctica docente?

Encarni: Investigando y descubriendo ellos. Manipulando y participando ellos. Y si supiéramos hacer un buen aprendizaje colaborativo. Si supiéramos hacerlo, y no tuviéramos 27 alumnos para ello... De este modo aprenden fenomenal. Los euros en el supermercado, manipulando, todas esas cosas...

Mayte: ¿Crees que es necesario introducir nuevas metodologías en el aula (no sólo las TIC)?

Encarni: Meter mucho más el aprendizaje cooperativo, desde mi punto de vista, porque es algo de lo que tenemos carencia, que nos da miedo el aprendizaje cooperativo. Porque como no me manejo

bien, desde mi punto de vista, ¿eh?, como no sé muy bien, entonces en vez de hacer un trabajo en grupo, pues, al final, es trabajo individual.

El aprendizaje tutorial, eso es super enriquecedor. Cuando uno le enseña al otro, eso es super enriquecedor, ese aprendizaje tutorial y aprendizaje cooperativo, fíjate, yo lo metería más que las TIC.

Yo, eso, muchísimo más. Es enseñarles a eso. Porque Ciencias Sociales, lo memorístico está en internet... ¿entiendes? Es enseñarles todas esas habilidades: a descubrir, a relacionarse, a trabajar el tema del grupo, se enseñan tantas cosas con esto...

Porque la escuela de antes... la gramática, por ejemplo, muchas cosas están en internet, pero...hay que enseñarles cómo se investiga y a enseñarles a trabajar todas esas otras habilidades. Un curso online, no tiene nada que ver. Para mí, no es fructífero. El enriquecimiento del grupo, lo que te aporta uno...

Por ejemplo, una de las cosas más importantes es que los maestros aprendamos a trabajar en grupo. Cuando un maestro trabaja en grupo, con otro, bueno, se enriquece la cosa trescientas mil veces más. Cuando trabaja uno sólo, se queda uno pobre.

Cuando trabajas en equipo, con dos o tres maestros...los grupos muy grandes son más...tampoco son muy ventajosos. Pero cuando trabajan tres, yo hago esto; ah, pues yo hice esto en un colegio; ah, y a esto le ponemos esto...y, entonces, te sale ahí una actividad, la cual has creado tú, que no te la ha dicho nadie, que tú la has creado, que tú te implicas, se enriquece todo un montón más.

Mayte: ¿Crees que son necesarios otros aprendizajes en el aula? ¿Cuáles?

Encarni: Sí, sobre todo manipulativos, desde la propia experiencia.

Mayte: ¿Cómo ha influido la LOMCE en las aulas?

Encarni: Con respecto a la evaluación, penosa. La evaluación es como sí...se va relativizando... ¿Va a la biblioteca? ¿muestra interés? No

sé qué... al final, los conocimientos que tenga el niño de lengua no los estoy mostrando, porque si todo vale lo mismo... no todo vale lo mismo. A mí, la gramática, no es que yo le dé más importancia a la gramática, pero la ortografía sí. La lectura sí que tiene importancia y no vale lo mismo la fluidez lectora y la entonación lectora que "¿muestra interés en ir a la biblioteca?" ¿Cómo yo evaluo eso? Y no vale lo mismo que lo otro. ¿Cómo? A esos estándares les tienes que dar... Para mí, la evaluación es lo peor, no me gusta nada.

Hay otras cosas, que, si las analizas, no están mal. Tampoco es que la conozca... pero si analizas, no está mal. Lo que pasa que no tenemos tanto tiempo, porque ellos ponen que tenemos que hacer por investigación y por manipulación y por todas estas cosas, por descubrimiento. Lo pone dentro de los pilares básicos. Pero con 27 críos... la ratio no corresponde porque no se puede hacer todo esto, ... Es verdad que nosotros llevamos el agrupamiento flexible que sí que nos deja hacer el aprendizaje cooperativo, pero hay un grupo que tiene 27. El 1º lleva muchos críos y tampoco lo puedes hacer con esos grupos.

Mayte: ¿Con qué dificultades te encuentras para la enseñanza?

Encarni: Para mí, hay veces que con mi formación me quedo corta. Pediría más tiempo para investigar. Por ejemplo, una actividad de aprendizaje colaborativo, no es llegar y decir vamos a trabajar en grupo. Exige un trabajo enorme, es decir, ¿cómo lo voy a hacer? Como cuando vamos a hacer una ficha de manipulación, primero esto, luego esto otro, es decir, ... el aprendizaje colaborativo implica un tiempo para hacer cualquier aprendizaje de esos.

Es mucho más fácil, ejercicio uno, ejercicio dos y tres... lo otro exige tiempo, formación tuya de cómo lo voy a hacer, cuáles son las distintas estrategias del aprendizaje colaborativo, cuál es la fase que voy a seguir para enseñarles a que uno coordine a cómo el otro hace. Primero formación y luego menos alumnos.

Con las tecnologías esto se pierde. Pero tienen que trabajar en equipo. Los periodistas, tienen que trabajar en equipo, todos tenemos que trabajar en equipo. Los maestros tenemos que trabajar en equipo. Son habilidades...aprender a cómo voy a llegar a la información, a cómo manejar la información. Porque ellos saben más que nosotros en cuanto a nuevas tecnologías, pero lo que no saben es seleccionar la información. Entonces tienes que enseñarles a seleccionar la información.

Yo no necesito tanto las TIC, porque yo les pongo un texto con mucha información y les digo: ¿cuál es la información más importante? Es verdad que pertenezco a otra era, las TIC se me quedan como grandes.

Y los padres, que no se les puede decir nada a los niños. Estamos atados.

Mayte: ¿Cómo crees que deben aprender/estudiar los niños?

Encarni: Distintas agrupaciones, a nivel de la motivación

CONCEPCIÓN SOBRE LAS PERSONAS MAYORES

Mayte: ¿Crees que la vejez es otra etapa más del ciclo vital?

Encarni: ¡Claro que síiii!

Mayte: ¿Crees que a partir de la jubilación las personas mayores no pueden aportar nada a la sociedad?

Encarni: Para nada, tienen tiempo, ganas y experiencia.

Mayte: ¿Piensas que las personas mayores son improductivas?

Encarni: En absoluto, te digo lo mismo de antes.

Mayte: ¿Crees que las personas mayores son inflexibles e incapaces de adaptarse a los cambios?

Encarni: Les cuesta un poco aceptar los cambios, pero es que no los podemos convertir...pero se adaptan, poco a poco se adaptan.

Mayte: ¿Las personas mayores pueden ser un activo sociocultural?

Encarni: Totalmente, dentro del ámbito de la educación, el proyecto nuestro, sería encajar a cada uno en el papel que le corresponde. Es decir, hay personas, por su formación, por su historia y por su experiencia, que no los podemos poner a dar matemáticas. Pero sí a leer y a darle cariño a un crío.

Mayte: ¿Crees que las personas mayores deben participar socialmente, más allá de iniciativas solidarias (voluntariado, asociaciones, etc.)?

Encarni: Claro, en todo lo que ellas puedan hacer. En estos proyectos en los centros, por ejemplo.

Mayte: ¿Crees que la diferencia generacional acentúa las divergencias?

Encarni: No. ¿tú lo crees?

Mayte: Depende de la persona. Si alguien ha sido terco, pues, a lo mejor, con la edad eso se agudiza. Tampoco es cuestión de edad, hay personas a las que les cuestan mucho los cambios... Yo me adapto, me adapto rápida...pero...

Encarni: Yo también. A mí los cambios no me gustan. Pero en el ámbito mío, laboral, me doy cuenta que los cambios me dan mucho menos miedo que a otras personas.

Mayte: ¿Crees que las personas mayores pueden participar en el aula en la educación de los niños?

Encarni: Sí, pero hay que seleccionar, a esa persona mayor, el campo donde tiene que actuar. No podemos meterla así porque sí en cualquier campo. Hay que seleccionarle en función de esas características de esa persona y su historia... hay que seleccionarle el campo. No todo el mundo vale para todo.

Mayte: ¿Qué ventajas y qué inconvenientes supondría?

Encarni: Ventajas, pues lo que hemos visto aquí, los valores, los afectos y la ayuda para que ciertas actividades sean más manipulativas. La lectura, han ayudado mucho.

Inconvenientes, pues adecuar temas, espacios, y que si se sube el nivel se necesita que el mentor también lo suba.

CONCEPCIÓN SOBRE PROYECTOS INTERGENERACIONALES

Mayte: ¿Conocías algún proyecto o programa intergeneracional? ¿Alguno en las aulas?

Encarni: no

Mayte: ¿Qué relevancia han tenido los mentores en el aula?

Encarni: Han hecho muchas veces una labor a la que yo no puedo llegar. Es acercarse mucho al alumno. El trabajo directo con el alumno. El darle cariño, animarle: "¡muy bien, muy bien!". Ese contacto directo, ese no parar "¡hay que bien!" Eso, que yo no puedo llegar. No puedes. Esa atención tan directa, ese ratico, manipular dinero con uno: "¡venga dame 22€" ¡Eso para mí, sería imposible!

O el escucharles. Yo no puedo escucharles a cada uno sus batallitas ni puedo escucharles leer lo que están leyendo. Y ellos sí han podido escucharlos. Es decir, han tenido una persona que los ha escuchado perfectamente cómo leían. Que no les podían haber corregido... pero han escuchado.

Mayte: De las asignaturas de lengua y matemáticas ¿Cuál ha sido en donde más se ha significado la presencia de los mentores?

Encarni: Vamos a ver, es que depende de la formación de la persona. Porque yo he tenido mentores que se han adaptado perfec-

tamente al área de las matemáticas y han ayudado perfectamente. Otros no podían porque no llegaban a esa área.

En 2º, por ejemplo, al contar dinero pues fenomenal. Tanto para un área como para la otra, pero depende de la formación de cada uno a medida que vas subiendo. Eso lo hemos visto.

Mayte: ¿Crees que la colaboración de personas mayores como mentores ha influido, de algún modo, en la formación de los niños/as? ¿Y a nivel personal/afectivo?

Encarni: Yo creo que sí. A algunos les ha ayudado a respetar más a esas personas mayores.

Mayte: ¿Crees que, con la presencia de las personas mayores en el centro educativo, ha cambiado la representación que tenían los niños de ellos?

Encarni: A algunos sí. Ellos han visto que son maestros, que los abuelitos son listos. Ellos no saben lo que sabe una persona mayor. Pero ellos han visto que un abuelito puede estar aquí dando clase porque es listo, porque sabe muchas cosas. Entonces, claro que ha cambiado su percepción.

Mayte: ¿Y a vosotras? Porque igual cuando os propusieron el proyecto, pensasteis ¿qué hago yo con una persona mayor aquí en el centro?

Encarni: A mí no. Yo lo vi bien, aposté por él. No me dio miedo. Lo que pasa, es que yo si me calenté mucho la cabeza al principio, de cómo íbamos a organizar. Hasta que llegó la manera, Lola y yo... vamos por aquí...y se fue dirigiendo un poco más.

El principio sí que me costó, hasta que yo vi, hasta ver cómo se encauzaba.

Luego está, que tú como maestra, como persona del pueblo, como vecina, le dices a una persona...

Mayte: Para ti ha sido un hándicap...

Encarni: Exactamente, para mí algunas personas, que son vecinos míos, como les decía "no. Por aquí no." Personas mayores, que para mí todavía, es más respeto. Para personas mayores, que tengo que respetar.

Mayte: Y que, además, conoces.

Encarni: Exactamente. Conocen a mis padres, conocen a ... entonces, cómo yo, a esas personas les decía por ahí no. No eso, no. Y una vez no, y otra vez no... y ya decía, no se lo puedo decir más veces, porque ya...

Mayte: ¿Crees que los centros educativos podrían contar con el apoyo de personas mayores en todas las etapas educativas?

Encarni: Sí, a todos les vendría bien. Eso sí, adaptando y seleccionando, tanto actividades como a los mayores.

Mayte: ¿Cuál o cuáles han sido las aportaciones más relevantes de las personas mayores en el centro educativo?

Encarni: Para mí, aparte de lo que han ayudado en las actividades han sido el cariño, la atención, la paciencia con los niños, los valores.

Mayte: ¿Cuáles han sido las ventajas e inconvenientes con los que os habéis encontrado, al tener a un grupo de personas mayores como mentores en el centro?

Encarni: ventajas la ayuda en las actividades, la atención personalizada. Los inconvenientes los que te he comentado, conocerlos, el respeto hacia ellos, y buscar tiempo para coordinar.

Mayte: ¿Has percibido alguna diferencia en la mentorización entre hombres y mujeres?

Encarni: No. Los dos han mostrado una actitud bastante cariñosa. No la mujer por parecer más cercana... Depende de la persona. Hay

personas que yo las conozco fuera de este ámbito y son los mismos. Había mujeres, la mujer es un poco más... más mano izquierda.

Mayte: ¿Crees que una Educación Intergeneracional puede ser beneficiosa para los alumnos en cualquier etapa de su formación?

Encarni: ¡Claro! Pero seleccionando al personal.

Mayte: Hubiera sido muy interesante con los mayores...

Encarni: ¡Claro! ¿Es que los mayores no leen? ¿Y los mayores no tienen matemáticas de problemas? Pero tienes que tener un mayor para defender y tener ese diálogo. Pero todos tenemos algo que podemos hacer. Escuchar lectura, la poesía, el teatro... podemos sacar cosas... a lo mejor en matemáticas no se puede leer, pero en el teatro, pues a lo mejor sí.

¿Y el aprendizaje tutorial? Como un niño de 6º enseña a un abuelo el ABN en las matemáticas. También les podíamos enseñar ABN a los abuelos. Esa función tutorial de cómo yo te voy a enseñar, te voy a ayudar.

OTRAS SUGERENCIAS O ACLARACIONES.

Ninguna.

ENTREVISTA PROFESORA LOLA

DATOS PERSONALES:

- Titulación Universitaria: maestra
- Año de obtención del título: 2010
- Años de ejercicio docente: 7
- Formación en Educación Intergeneracional (Proyectos, programas, etc.): No

CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Mayte: ¿Cómo crees que aprenden los niños?

Lola: Creo que los niños aprenden por imitación y sobre todo por la motivación. Estar motivados es lo que más les hace aprender.

Mayte: ¿Con qué rasgos identificas una buena práctica docente?

Lola: Buscar el equilibrio entre no ser demasiado estricto ni ser demasiado blando. Que los niños vean una constancia sobre todo y que se les motive. Que no sea siempre el mismo sistema de libro...que se cambien las actividades. Un día trabajar la lectura a través de un texto; otro día hacer una obra de teatro; cambiar los métodos, ¡vaya!

Mayte: ¿Crees que es necesario introducir nuevas metodologías en el aula (no sólo las TIC)?

Lola: Sí, como decía es cuestión de cambiar métodos. Este año hemos introducido en el aula una aplicación que es el ...los niños llevan avatares, van por puntuación. Entonces se motivan porque "si os portáis o hago esto bien, tengo un punto más". Tengo un punto más que a los padres le llega. Que tu hijo ha tenido un punto más

porque se ha portado bien o... Y luego, nosotros, como vehículo de comunicación con los padres, ¡genial! No ahorramos...

Y, a parte de las TIC, lo manipulativo. Ellos tienen que manipular para aprender. Pues eso, si un día te bajas al patio, otro día diferentes agrupamientos. Eso es lo que hace que...

Mayte: ¿Crees que son necesarios otros aprendizajes en el aula? ¿Cuáles?

Lola: Manipulativos, desde la propia experiencia.

Mayte: ¿Cómo ha influido la LOMCE en las aulas?

Lola: La LOMCE tiene algunos aspectos buenos en el sentido de que ha organizado, ha situado qué es lo que hay que evaluar, en qué nos tenemos que centrar. Porque eso cuando ya llevas muchos años en los que nadie te ha puesto unas pautas, que se había como "olvidado" a muchos. Pero, por otro lado, lleva muchos ítems y, al final, como maestros, pues aparte tenemos un trabajo de oficina muy grande que no es necesario

Mayte: ¿Con qué dificultades te encuentras para la enseñanza?

Lola: Me encuentro que en mi grupo son 27 niños, encima uno con una atención especial. Entonces, es un grupo muy numeroso. No tenemos apoyos, ni recursos por mucho que luego digan...dicen que no hay recortes... Yo mandaría aquí al que manda tener 27 en clase, lo mandaría una semana. Ese es el problema.

Porque, aquí, es verdad que en lengua y en mates trabajamos lo de los agrupamientos flexibles y se nota muchísimo. Se nota muchísimo cuando tú tienes un grupo de 20 niños. Esos 7 hacen un mundo.

En todo, esos 7 cuando tú quieres hacer una actividad grupal... ¡mover a 27! 25, 26 que ese es la ratio habitual. Entonces es mucho.

El mayor problema es ese, porque a nivel de recursos y tal, pues, bueno, al final sí que se tienen, la pizarra digital...sí que tenemos...

Mayte: ¿Con los padres? Porque aquí tenéis un porcentaje de inmigrantes, personas de otras culturas alto...

Lola: Sí. A ver, lo que suele pasar, no se pueden hacer reglas, por supuesto, no suelen preocuparse tanto, tanto, tanto... muchos de ellos acaban de llegar, no tienen ni adquirido el idioma. Trabajan...casi todos son trabajos de almacén, en la huerta, que tampoco tienen como un excesivo tiempo para dedicarle a la educación de sus hijos. Entonces, se nota que a nivel cultural están un poquito más bajos. Hay de todo, no...pero la mayoría suele ser así.

Maye: ¿Cómo crees que deben aprender/estudiar los niños?

Lola: Distintas agrupaciones, a nivel de la motivación

CONCEPCIÓN SOBRE LAS PERSONAS MAYORES

Mayte: ¿Crees que la vejez es otra etapa más del ciclo vital?

Lola: Es otra etapa, yo creo que muy bonita y también depende de cada situación, de cómo se lleve. Creo que ahora se disfruta mucho más la vida. No sé hasta qué punto, porque a veces por ser abuelos se les carga de responsabilidades.

Mayte: ¿Crees que a partir de la jubilación las personas mayores no pueden aportar nada a la sociedad?

Lola: Yo creo que son un pilar importante y darle valor desde el cole para transformar la opinión que se tiene de ellos es muy importante.

Mayte: ¿Piensas que las personas mayores son improductivas?

Mayte: ¿Crees que las personas mayores son inflexibles e incapaces de adaptarse a los cambios?

Lola: A ver, digamos que es un poco así. La persona mayor se destaca más. Si una persona es un poco cabezona...eso es como dicen: se vuelven niños. Un poco...

Mayte: ¿Las personas mayores pueden ser un activo sociocultural?

Lola: Por supuesto que sí, su experiencia, sabiduría...

Mayte: ¿Crees que las personas mayores deben participar socialmente, más allá de iniciativas solidarias (voluntariado, asociaciones, etc.)?

Lola: Sí, aquí se ha demostrado, con lo del proyecto.

Mayte: ¿Crees que la diferencia generacional acentúa las divergencias?

Lola: No, no. Aquí, en el cole, no se ha apreciado ¡qué va! De hecho, los que han venido...porque ellos estaban acostumbrados a una educación muy diferente, super diferente a la nuestra. Y ese era un poco el miedo, que fueran demasiado, quizá, rígidos y ha sido, al contrario. Al revés, han aportado esa parte de cariño que, quizá, muchas veces, nosotros, como maestros, al tener tantos, se nos escapa.

Mayte: ¿Crees que las personas mayores pueden participar en el aula en la educación de los niños?

Lola: Sí, a mí me ha gustado mucho la experiencia. Sobre todo, a nivel de valores, en lo afectivo

Mayte: ¿Qué ventajas y qué inconvenientes supondría?

Lola: Ventajas, a nivel motivacional, pues los críos... ha sido genial lo que se les ha enseñado y todo eso.

Inconvenientes, pues determinados conceptos es difícil trabajarlos con ellos. Entonces, claro, guiarlos a ellos...Hasta qué punto tú puede decirles: no, esto es así. Y si un abuelito lo estaba haciendo de otra manera, como le corriges sin que se ofenda, sin que...Por respeto, como...yo creo que nos pasa... a Encarni yo creo que también, por respeto, tú no te sientes como pare decirle esto lo estás haciendo mal. A un niño sí.

CONCEPCIÓN SOBRE PROYECTOS INTERGENERACIONALES

Mayte: ¿Conocías algún proyecto o programa intergeneracional? ¿Alguno en las aulas?

Lola: No.

Mayte: ¿Qué relevancia han tenido los mentores en el aula?

Lola: Importancia, sí, claro, para ellos. ¡Es que ha sido genial! Para ellos, decir el martes que venían los abuelitos, el lunes y martes, era para ellos motivo de alegría. ¡Hoy vienen los abuelitos! Y, además, te preguntaban. Ahora, como cortamos, parece que ya se han ido habituando.

Mayte: De las asignaturas de lengua y matemáticas ¿Cuál ha sido en donde más se ha significado la presencia de los mentores?

Lola: No ha habido diferencia. A ver, digamos que en Lengua ha venido mucho mejor porque hay niños, nosotros en lectura no podemos leer con 27 niños. Y aquí, sobre todo muchos niños que sabemos que, en casa, por sus motivos familiares... no leen, aquí eso se les ha reforzado. Ha hecho que no se note tanto la diferencia, digamos, entre los que puedan estar más motivados desde casa.

En Lengua ha sido muy bueno. Y en mates, pues también, quitando alguno que... Hay conceptos que se han dado muy bien con ellos. Ha sido bueno.

Mayte: ¿Crees que la colaboración de personas mayores como mentores ha influido, de algún modo, en la formación de los niños/as? ¿Y a nivel personal/afectivo?

Lola: Yo creo que mucho más a nivel afectivo, motivacional y todo eso. Pero yo creo que también al ser más motivacional, yo creo que en la lectura hay niños que han mejorado gracias a los abuelitos. A que lean...no sé si se va a poder demostrar con la prueba, pero eso está claro. Aunque madurativamente los críos llevan su ritmo y todo eso y eso cambia, está claro que un niño que no leía y el

abuelito le va diciendo venga esto así, ahora te paras aquí...eso ayuda mucho. Y la comprensión también, porque hay muchos niños que, aunque lean en casa, si no se les explica... ¡Claro! Si no saben sus padres castellano, no les vas a preguntar ¿de qué ha ido la lectura? Entonces, a nivel de comprensión, ahí, hay un trabajo importante.

Mayte: ¿Crees que, con la presencia de las personas mayores en el centro educativo, ha cambiado la representación que tenían los niños de ellos?

Lola: Claro, yo creo que les han dado un valor... el valor que tienen los abuelitos. Que los abuelitos son personas válidas. Yo creo que sí.

Mayte: ¿Y a vosotras?

Lola: A mí me ha gustado mucho. Es que han hecho un esfuerzo muy grande...Han venido todas las semanas, gratuitamente a estar con los críos. Eso es de valorar.

Mayte: ¿Crees que los centros educativos podrían contar con el apoyo de personas mayores en todas las etapas educativas?

Lola: Sí, claro. Quizá yo no lo veo como los vídeos que vimos de fuera... Quizá creo, que cuando se suba de nivel es más difícil en ciertas áreas como las matemáticas... claro, a lo mejor habría que hacer niveles de abuelos. Abuelos que hayan sido maestros, no se... otra preparación para que conforme van subiendo o participar en otras cosas como es la lectura, juegos, a nivel de valores... es que a nivel de valores es super importante. Es que hay veces que estamos... lengua, matemáticas... y estos críos ... lo que necesitamos es educación para la sociedad.

Mayte: ¿Cuál o cuáles han sido las aportaciones más relevantes de las personas mayores en el centro educativo?

Lola: Sobre todo lo afectivo, a nivel de valores, de respeto, y con ellos hemos podido hacer actividades más participativas.

Mayte: ¿Cuáles han sido las ventajas e inconvenientes con los que os habéis encontrado, al tener a un grupo de personas mayores como mentores en el centro?

Lola: A ver, al principio sí que fue un poco locura porque como el centro es pequeño y tenemos aulas flexibles. Ese es el problema, los espacios. Pero realmente, se han adaptado muy bien a leer, aunque sea aquí en el pasillo.

Mayte: ¿Has percibido alguna diferencia en la mentorización entre hombres y mujeres?

Lola: A ver, yo creo que las mujeres tienen más paciencia, más mano izquierda...le saben dar la vuelta al crío. Los hombres son como más "¡séntate!" ... y no ven que al niño hay que darle la vuelta un poco.

Mayte: ¿Crees que una Educación Intergeneracional puede ser beneficiosa para los alumnos en cualquier etapa de su formación? En cualquier etapa, a nivel de valores, a nivel social, es muy importante. Por eso, por el cambio que se hace un poco en la sociedad... yo quiero pensar que estos críos, cuando crezcan, se acordarán de que en sus clases venían abuelitos a enseñarles. Eso, al final, es lo que se queda, eso lo van a llevar siempre. Los críos han sentido mucho que se vayan los abuelitos, algunos lloraban.

Lola: Para todos los niños y todos los padres, se ha producido ese cambio. Cuando se metió el proyecto, fue como... además, fue la sensación de...los metemos a esta clase, que ha llegado Lola, que no los conoce. A Toñi no...tú fíjate, no tiene que ser esto tan bueno cuando... ¿sabes?

A Toñi la conocen en el centro... encima nos ha tocado con la nueva, que no la conocemos. No sabemos cómo va a ir...y encima tenemos un proyecto, que nos han dicho que van a ir abuelos, ¿sabes? ...que no hubo aquí...

En cuanto a que los mayores estén el centro educativo, como en el centro de Cleveland, a mí me parecería bien. Pero habría que delimitar muy bien en qué áreas y en qué momento. Como la presencia de los abuelos está muy bien, porque es involucrarlos... es como que los niños cambien el concepto que tienen de los abuelos.

Mayte: Y para ellos también. Porque la mayoría, bueno la mayoría...hay que generalizar un poco...pero sabes que algunos están en asociaciones, en voluntariados...en cosas de este tipo. ¿Esto les haría participar un poco más de la comunidad de otra manera? ¡Porque ellos están encantados!

Lola: Sí, sí. Yo creo que ellos se sienten como más realizados, cambian a una actitud más positiva...es decir, me hago mayor, qué me va a pasar, me voy a morir...y el venir aquí les rejuvenece, yo creo.

Mayte: todos coinciden en lo mismo: me ha dado la vida,

OTRAS SUGERENCIAS O ACLARACIONES.

Lola: En este segundo año los mayores se han confiado un poco, algunos más. Y en algunos momentos han hecho un poco lo que han querido... han tenido menos exigencia con los niños.

ENTREVISTA DIRECTORA DEL CENTRO

DATOS PERSONALES:

- Titulación Universitaria: Diplomada maestra de EGB / Licenciada en Pedagogía
- Año de obtención del título: 1982 / 1991
- Años de ejercicio docente: 36
- Años de ejercicio en la dirección del centro: 17
- Formación en Educación Intergeneracional (Proyectos, programas, etc.): No

CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Mayte: ¿Cómo crees que aprenden los niños?

Fuensanta: Los niños aprenden siempre que se acercan a nuevos contenidos que se conecten con su realidad e intereses y sobre todo con emoción; emoción que viene dada no solo por el disfrute de descubrir algo nuevo, sino también por sentir que son capaces, experimentar el éxito y percibir que se confía en sus posibilidades; no ubicándolos en calificaciones o expresiones negativas hacia su quehacer y dándoles siempre la oportunidad y libertad de volver a resolver y experimentar; ante todo que se sientan seguros, acogidos y valorados.

Mayte: ¿Con qué rasgos identificas una buena práctica docente?

Fuensanta: Con un dominio y conocimiento de las características del alumnado, del currículo de la etapa, pero, sobre todo, con la sensibilidad y actitud de interés hacia el alumno, conocer sus características e intereses y potenciar todas sus habilidades, flexibilizando las metodologías y actividades en función del nivel competencial del alumno.

Mayte: ¿Crees que es necesario introducir nuevas metodologías en el aula (no sólo las TIC)?

Fuensanta: Si, porque si no seguimos educando como nos educaron desde el siglo XIX y estamos en una sociedad que avanza vertiginosamente en medios online, internet, telemáticos, y formamos las generaciones del futuro con recursos del pasado.

Mayte: ¿Crees que son necesarios otros aprendizajes en el aula? ¿Cuáles? Manipulativos, desde la propia experiencia.

Fuensanta: Son necesarios aprendizajes competenciales, y eso supondría un cambio de perspectiva en el sentido de superar la división en áreas o la restricción de atenernos al libro que es el que marca el ritmo y estructura de la actividad.

Mayte: ¿Cómo ha influido la LOMCE en las aulas?

Fuensanta: Ante todo, en las aulas de los centros públicos reduciendo recursos de atención al alumnado y por lo demás en primaria el profesorado sigue trabajando como ya empezó con la LOE teniendo un poco más en cuenta las competencias.

Mayte: ¿Con qué dificultades te encuentras para la enseñanza?

Fuensanta: Mucha burocracia, falta de profesorado y gran parte de alumnos cuyo aprendizaje depende al 100% de la escuela por la poca o nula implicación de la familia. También sería necesario más tiempo de coordinación entre el profesorado.

Mayte: ¿Y Con los padres? Porque aquí tenéis un porcentaje de inmigrantes, personas de otras culturas alto...

Fuensanta: Las dificultades con los padres se centran en la falta de interés y compromiso en el proceso educativo de sus hijos, y esto se da tanto en inmigrantes como nacionales. En los inmigrantes también una dificultad importante es el idioma, pues en casa no hablan castellano y eso hace más difícil el acceso al conocimiento sistematizado para los niños. En el grupo nacional otro rasgo que

dificulta mucho es el consentir, disculpar y ver la escuela como el enemigo que va a fastidiar a mi hijo.

Mayte: ¿Cómo crees que deben aprender/estudiar los niños?

Fuensanta: Distintas agrupaciones, a nivel de la motivación. Nosotros, en concreto, creemos que, para poder atender a la diversidad, tanto por arriba como por abajo, la distribución en niveles y por cursos es errónea; por ello intentamos paliarlo aplicando en vez de refuerzo educativo, grupos flexibles con los alumnos del mismo nivel, en función de su nivel de competencia y ofertándole una enseñanza multinivel con actividades con distinto grado de dificultad de resolución según para el grupo al que vayan destinadas.

CONCEPCIÓN SOBRE LAS PERSONAS MAYORES

Mayte: ¿Crees que la vejez es otra etapa más del ciclo vital?

Fuensanta: Por supuesto.

Mayte: ¿Crees que a partir de la jubilación las personas mayores no pueden aportar nada a la sociedad?

Fuensanta: Indudablemente pueden seguir aportando mucho, desde la experiencia adquirida no solo a nivel profesional, sino también de vivencias personales y sobre todo mucha capacidad relacional.

Mayte: ¿Piensas que las personas mayores son improductivas?

Fuensanta: ¿¿¿Productivas???, las personas mayores aportan y producen aspectos y productos que no serán significativos para la sociedad de consumo, pero pueden colaborar en una gran cantidad de actividades de una carga social importante

Mayte: ¿Crees que las personas mayores son inflexibles e incapaces de adaptarse a los cambios?

Fuensanta: Pienso que al igual que en otras edades, en la etapa de vejez, hay personas vivas e inquietas, con ganas de aprender, experimentar y evolucionar; y otras anquilosadas, pero de esas inflexibles también encuentras en la adolescencia y otras etapas; no está asociado a la edad.

Mayte: ¿Las personas mayores pueden ser un activo sociocultural?

Fuensanta: Siiiiiiiiii, por supuesto.

Mayte: ¿Crees que las personas mayores deben participar socialmente, más allá de iniciativas solidarias (voluntariado, asociaciones, etc.)?

Fuensanta: En todo aquello en lo que puedan aportar y enriquecer, si se encuentran en condiciones óptimas, por supuesto.

Mayte: ¿Crees que la diferencia generacional acentúa las divergencias?

Fuensanta: No

Mayte: ¿Crees que las personas mayores pueden participar en el aula en la educación de los niños?

Fuensanta: Si, sobre todo por los lazos afectivos que se crean y que benefician a niños y personas mayores, los primeros reforzando su imagen y seguridad; y los segundos sabiendo que son necesarios, útiles y queridos

Mayte: ¿Qué ventajas y qué inconvenientes supondría?

Fuensanta: Desde mi perspectiva ventajas muchas: colaboración, intervención tutelada e individualizada con los niños, establecimiento de lazos positivos y de autoafirmación, disponibilidad de tiempo e ilusión para escuchar y dialogar.

Inconvenientes, pues como siempre el organizar momentos de encuentro con los docentes para coordinar su intervención con el alumnado

CONCEPCIÓN SOBRE PROYECTOS INTERGENERACIONALES

Mayte: ¿Conocías algún proyecto o programa intergeneracional? ¿Alguno en las aulas?

Fuensanta: No.

Mayte: ¿Qué relevancia han tenido los mentores en el aula?

Fuensanta: Han creado expectativas positivas y de autoimagen reforzada en el alumnado.

Mayte: De las asignaturas de lengua y matemáticas ¿Cuál ha sido en donde más se ha significado la presencia de los mentores?

Fuensanta: En ambas, concretamente en lectura y en razonamiento lógico matemático.

Mayte: ¿Crees que la colaboración de personas mayores como mentores ha influido, de algún modo, en la formación de los niños/as? ¿Y a nivel personal/afectivo?

Fuensanta: Si, ha influenciado esencialmente a nivel personal y afectivo, ha habido niños que se han visto valorados y animados por su mentor y lo esperaban con mucha ilusión, y esta devolución de su imagen valorada le incide positivamente en su proceso educativo.

Mayte: ¿Crees que, con la presencia de las personas mayores en el centro educativo, ha cambiado la representación que tenían los niños de ellos?

Fuensanta: Efectivamente, han valorado que les ayudaban, que eran personas con conocimientos y sobre todo con mucho amor.

Mayte: ¿Y a vosotras?

Fuensanta: A mí personalmente me ha emocionado ver la capacidad de entrega e ilusión con la que acudían cada día a atender a su grupo de alumnos; verlos ilusionados, activos y con un propósito, no viejos al sol.

Mayte: ¿Crees que los centros educativos podrían contar con el apoyo de personas mayores en todas las etapas educativas?

Fuensanta: Si.

Mayte: ¿Cuál o cuáles han sido las aportaciones más relevantes de las personas mayores en el centro educativo?

Fuensanta: Ante todo, su implicación en actividades complementarias y su responsabilidad a la hora de desarrollar los contenidos establecidos.

Mayte: ¿Cuáles han sido las ventajas e inconvenientes con los que os habéis encontrado, al tener a un grupo de personas mayores como mentores en el centro?

Fuensanta: Ventajas el que han prestado atención de forma personalizada a alumnos con dificultades de aprendizaje o de autoconcepto, dándoles seguridad y apoyo, a la par que afectividad.

Dificultades, establecer momentos para coordinarse con ellos con respecto a los contenidos a trabajar.

Mayte: ¿Has percibido alguna diferencia en la mentorización entre hombres y mujeres?

Fuensanta: No en absoluto, había hombres muy pacientes y cariñosos (Juan) y mujeres más enérgicas...no va asociada la diferencia de trato al sexo, sino más bien al carácter.

Mayte: ¿Crees que una Educación Intergeneracional puede ser beneficiosa para los alumnos en cualquier etapa de su formación?

Fuensanta: Si, por la comunicación y aporte de perspectivas conceptuales ante la vida diversas.

Mayte: ¿Esto les haría participar un poco más de la comunidad de otra manera? ¡Porque ellos están encantados!

Fuensanta: Se sentirían considerados y tenidos en cuenta.

OTRAS SUGERENCIAS O ACLARACIONES.

Fuensanta: No

Anexo 7. Transcripción de los grupos de discusión de los niños y niñas del grupo-experimental, del profesorado que interviene en el Proyecto ISCI C.E.I.P Ramón Gaya en Santomera-Murcia y del grupo de personas mayores que intervienen como mentores en el proyecto ISCI en el C.E.I.P. Ramón Gaya en Santomera-Murcia.

TRANSCRIPCIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL GRUPO - EXPERIMENTAL

NIÑOS DE 2ºB

Mayte: Habéis estado con los abuelitos y habéis hecho muchas cosas. Ahora, os voy a hacer unas preguntas y vosotros levantáis la mano para contestar. ¡Empezamos!

Mayte: las personas mayores son...

Aitor: son adultos.

Jesús: la gente mayor antes era un niño y luego se hace más grande y más grande y eso es un adulto.

José Antonio: la gente mayor.... desde que era bebé a los 30 años.

Sergio: yo me sé una cosa: los hijos deben hacer caso a los adultos.

Leire: las personas mayores son los que nos ayudan a hacer cosas.

Wendy: las personas mayores son muy sabias.

Nora: las personas mayores son aquellas que nos cuidan.

Donya: las personas mayores son las que trabajan en almacenes.

Anás: las personas mayores son las que trabajan para nosotros.

Celia: las personas mayores son ancianos.

Mayte: ¿algo diferente?

Elena: las personas trabajan para tener dinero.

PARTE V. ANEXOS

Blanca: son simpáticas.

José Antonio: son aquellas que cuando éramos pequeños nos cuidan y nos hacen cosas.

Mayte: las personas mayores que conozco son...

Todos: Abuelitos, buenos, cariñosos, divertidos, listos, cuidadores.

Mayte: las personas mayores ¿qué pueden hacer?

José Antonio: juegan con nosotros, nos quieren, nos ayudan y nos divertimos con ellos.

Blanca: pasean con nosotros.

Rania: Nos dejan ir al parque, son amables y ya está.

Mayte: el hombre mayor ¿puede hacer?

Celia: trabajar.

Juan Manuel: cuidarnos.

Anás niño: comer.

Wendy: jugar con nosotros.

Jesús: protegernos.

Azedín: divertirnos.

Blanca: hacer cosas con nosotros.

Yousseff: llevarnos a sitios.

Mayte: las mujeres mayores pueden hacer...

Todos: cocinar, jugar con nosotros.

Mayte: ¿Los hombres pueden cocinar?

Sólo Anás dice que no.

Rania: Sí, pero menos que las mujeres.

Mayte: Las mujeres mayores y los hombres mayores ¿pueden hacer las mismas cosas?

Síiii (todos), sólo un niño dice que no.

Mayte: Han venido abuelitos y abuelitas ¿han hecho lo mismo con vosotros?

Thais: no

Mayte: ¿por qué?

Thais: porque tienen una forma diferente.

Mayte: ¿de qué?

Jesús: saben hacer las mismas cosas. Las mujeres cocinan y algunos saben hacer la misma comida.

Melania: porque las mujeres se maquillan y los hombres no.

Juan Carlos: enseñarnos a trabajar.

Leire: cuidarnos y enseñarnos a hacer cosas.

Pablo: Llevarnos al cole.

Julia: Hacer proyectos con nosotros.

Aitor: quedarse tiraos en el sofá viendo la tele.

-Algunas niñas dicen que eso lo hacen los hombres-

Aitor: oye, mi mamá también lo hace.

Ilías: montarnos en sitios.

Celia: conducir.

Julia: ayudarnos en la tarea.

Mayte: ¿las personas mayores se relacionan con?

Celia: Sus amigos y familia.

Sergio: Con los niños.

Mayte: ¿las personas mayores y los niños?

Azedín: aprenden juegos.

Sergio: aprenden cosas.

Donya: pueden estar juntos y se cuidan.

Thais: cuidan a los niños y juegan.

Leire: cuidarse entre los dos

Ikram: enseñar juegos de cuando ellos eran pequeños.

Pablo: Hacer todo lo que quieran hacer.

Celia: ayudar para conseguir lo que queremos.

Elena: enseñar y ayudar.

Alejandro Raúl: conectan mucho, pueden ser amigos.

Rania: enseñar.

Nora: dan mucho cariño.

Mayte: ¿Los niños pueden enseñar a los mayores?

Todos: Siiiiii

Aitor: los niños también pueden enseñar a hacer fotos con el móvil

José Antonio: los niños también pueden enseñar lo moderno

Mayte: ¿os ha gustado que estuvieran los abuelitos aquí, en el cole?

Todos: iiiSí!!!

José Antonio: porque nos gusta que vengan para aprender cosas y jugar porque nos lo pasamos super bien con los abuelitos.

Aitor: nos cuentan historias y nos ayudan con las tareas.

Rania: queremos que vengan todos los días para aprender más cosas, porque nos enseñan muchísimas cosas

Aitor: Nos ayudan, y a los profes.

Nora: Dan mucho cariño

(Todos gritan síiii)

Mayte: ¿a quién le ha gustado muchísimo estar con los abuelitos?

Todos iiSí!! Se ponen en pie y levantan las dos manos

Mayte: ¿a quién no le ha gustado?

Todos se sientan en silencio

Sergio: A mí me encanta que vengan los abuelos al cole.

Mayte: ¿Sí? ¿Por qué? ¿Por qué te gusta que vengan los abuelos? ¿qué has hecho con ellos?

(Sergio piensa, es un niño que tiene autismo) ¿te lo has pasado bien? Sí. ¿Has aprendido? Sí. ¿qué has aprendido? Mates y también lo de los relojes.

Mayte: ¿os ha parecido que han estado poco tiempo con vosotros?

Todos gritan que sí

José Antonio: queremos que vengan todos los días.

Rania: queremos que vengan más veces, muuuchas veces.

Mayte: ¿alguien piensa han estado mucho tiempo con vosotros?

PARTE V. ANEXOS

Jesús: Sí, desde primero hasta segundo.

Aitor: desde primero hasta segundo es mucho tiempo.

Mayte: ¿os gustaría que estuvieran más tiempo en el cole con vosotros?

Todos: Síiii.

Aitor: ¡pues claro que sí!

Mayte: ¿os gustaría que vinieran los abuelos todos los cursos a estar con vosotros?

Todos: ¡Síiii!

Aitor: porque aprendemos mucho y lo pasamos muy bien.

Todos: ¡Síiii!

Mayte: Muchas gracias a todos, lo habéis hecho muy bien.

TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO QUE INTERVIENE EN EL PROYECTO ISCI C.E.I.P RAMÓN GAYA EN SANTO-MERA-MURCIA

Buenos días, muchas gracias por venir. Ya sabéis que la finalidad de este grupo es comentar y valorar, en la medida de lo posible, como ha ido, qué impresiones tenéis de las personas mayores como mentores y cómo habéis visto a los niños. En realidad, comentar y poner en común lo que ha sucedido en todo este tiempo con los mayores siendo mentores de los niños. Es lógico que surjan otras cuestiones, que no hemos preparado, e incidiremos en ellas.

Como ya sabéis, este proyecto es la base de la tesis que lleva por título Generaciones y educación. Proyecto, práctica y experiencia, por tanto, es importante conocer vuestras impresiones sobre esta experiencia ya que habéis sido parte esencial en ella.

También conocéis que el objetivo de esta tesis es valorar si la incorporación de la Educación Intergeneracional, de manera continuada y contemplada en el PEC, en el ciclo de educación primaria favorece las relaciones entre generaciones y valorar la E.I. como un nuevo enfoque educativo que mejora el rendimiento del alumnado tanto en comprensión lectora como en razonamiento lógico, dos competencias fundamentales en el alumnado de primaria.

Para alcanzar este objetivo nos propusimos los objetivos específicos:

- 1.) Valorar las relaciones intergeneracionales continuadas en las aulas como un nuevo enfoque educativo en los centros escolares.
 - 1.1. Aportar evidencias de las dinámicas de las relaciones intergeneracionales dentro del aula de primaria.
 - 1.2. Conocer el nivel de satisfacción de los docentes, mayores y alumnado implicado en la experiencia intergeneracional.
- 2.) Analizar el impacto que el proyecto intergeneracional ha tenido en la mejora del rendimiento del alumnado tanto en comprensión lectora como en razonamiento lógico.

(Se explican los objetivos).

En líneas generales, los temas que vamos a tratar son la vejez, los prejuicios y estereotipos frente a la vejez, las relaciones y la educación intergeneracionales, el papel del mentor, cómo ha sido la experiencia para los profesores y para el centro.

La primera cuestión que os planteamos es la siguiente:

¿Creéis que existen prejuicios y estereotipos de los niños hacia las personas mayores?

Lola: Yo creo que no, los niños ven a los mayores como abuelos. No se plantean otras cosas...

Encarna: Los niños no tienen esos prejuicios, son los mayores, quiero decir los jóvenes, los adultos, los que ya sí que tienen otras ideas.

José Antonio: Pienso lo mismo. A medida que los críos se hacen mayores, entonces sí que van teniendo más prejuicios y toman a las personas mayores de otra manera. Aunque todo depende de los valores que tengan en casa.

Fuensanta: Ellos ven a los abuelos muy válidos, a pesar de la salud, ocuparse de los niños hace que se les vea muy válidos. De todas formas, depende de cada familia, educación, cultura...aunque es verdad que siendo tan pequeños no tienen los prejuicios de los mayores.

Mayte: Muchas veces es lo que hacemos en casa, lo que hablamos...

Lola: Sí, así es...si están acostumbrados a relacionarse con los abuelos y hacen con ellos muchas cosas, entonces no tienen ningún estereotipo negativo... A medida que los niños se hacen mayores cambia la percepción hacia los mayores, se hace más negativa.

Mayte: De todas formas, los mayores de hoy no tienen nada que ver con los de antes. Son más activos, se les ve más joviales, incluso algunos estudian...

(risas de todos)

Fuensanta: Sí, claro. La vejez de hoy no tiene nada que ver con épocas anteriores. Los mayores que han venido al colegio no paran...hacen un montón de actividades, viajan...

Encarna: Es que hoy día, si la salud les acompaña, las posibilidades son muchas. Antes solo era trabajar y familia...hacer otra cosa, pues, tampoco había mucho más...ahora hay más centros de mayores, los viajes del IMSERSO, en fin, que hay más oferta, más cosas...

José Antonio: Hay de todo, gente muy activa y otra menos. Pero es verdad, que hoy la vejez es otra... Volviendo a los prejuicios, es verdad que sí que los hay, pues hay personas que ven a los mayores como que ya no sirven...pero repito, en los niños tan pequeños eso no pasa. Porque, entre otras cosas, muchos abuelos son los que se ocupan de ellos, bien porque los padres trabajan o por lo contrario y son de mucha ayuda en las familias. Ahora se recurre a los abuelos...

Lola: Sí, pero también hay muchas residencias y se dejan a los abuelos...y los niños, en algunos casos, casi no los visitan, ni los ven a menudo...En la sociedad actual hay un cambio espectacular. Ni se atiende a los más pequeños ni a los mayores. Puedo reducir mi jornada para cuidar de mi hijo, pero no para cuidar a mis padres.

(Silencio)

Mayte: todo ha cambiado mucho y muy rápido... ¿pensáis que las relaciones con los mayores son diferentes ahora con respecto a épocas anteriores?

Encarna: yo creo que sí, porque ahora hay un trato más cercano...en mi caso no, pero en muchas familias a los padres se les llamaba de usted, y eso era signo de respeto. Ahora eso es casi impensable, y por la misma razón de que se recurre a los abuelos para ayudar con los críos, pues también la relación es más cercana, más de tú a tú...no sé, es eso, familiar...

Fuensanta: Los valores también han cambiado. Antes a la persona mayor, solo por el hecho de serlo, se le debía respeto...es cierto... Ahora,

los jóvenes piensan de otra forma...el respeto no tiene que ver con la edad... es verdad que ahora hay otra cercanía...ellos, a los mayores, me refiero, a veces, lo entienden como que no se les respeta, en el caso de los pequeños no es así. Sienten mucho cariño por sus abuelos y por esos mismos cuidados que reciben se sienten muy cercanos a ellos. De todas formas, la figura del abuelo ha sido siempre muy entrañable para cualquier niño.

Lola: Yo creo que antes, en época de mis padres los mayores eran importantes, eran muy respetados, no se les dejaba al margen y, en algunos casos, había hasta respeto, temor, un poco esa mezcla...ahora no es tanto así...

Mayte: sólo por la misma convivencia, bien en casa o en general, siempre convivimos con personas de distintas edades... Pero ¿Conocíais algún proyecto que tenga que ver con las relaciones intergeneracionales (R.I.)?

(Ningún maestro, excepto Fuensanta, había oído hablar de las R.I.)

Se explica que las R.I no consisten en poner juntas a personas de diferentes edades. Es la relación que se establece entre ellos de modo que lo que surge, lo que fluye de esas relaciones es positivo para todos.

José Antonio: Yo creía que la presencia de un mayor puede aportar respeto y seriedad. Y pienso que ha sido así. Aunque todo depende también de lo que los mayores se han hecho de respetar...

Lola: Depende también de los valores de los niños. Por la educación de casa se respeta al mayor.

Encarna: también depende de la seguridad que transmita la persona mayor, aunque con los pequeños es más fácil. Si fuese con los mayores, pues no sé si hubiese sido de otra forma...

Fuensanta: Los mayores deben tener claro el papel que van a tener, si hablamos de R.I. en el colegio. Aquí, creo que desde el principio se tuvo muy claro que papel iban a jugar con los críos...

Mayte: no sabíamos qué es lo que iba a surgir, porque se ha ido canalizando a medida que se veía lo que iba pasando... A los mayores se les explicó que ellos eran mentores, es decir, que ayudarían a los niños en las actividades, siempre dirigidas por vosotras... ¿cómo ha sido la tarea en clase? Porque los datos dicen que hay que mejorar en lengua y matemáticas. Vimos en el colegio de Ohio, que los datos son excelentes...

Lola: Pues, al principio no sabíamos muy bien qué hacer... Encarna y yo, junto contigo, comentábamos las actividades que podíamos hacer con los abuelos. A medida que pasaban los días, también valorábamos si hacer la clase con todos los chicos o que estuviesen sólo algunos con los abuelos, dependía del día y de la actividad. Para mí, en lectura ha sido estupendo. Los abuelos tenían mucha paciencia y dedicaban toda la hora, a veces, a un solo crío, con lo cual, pues, era como una clase particular a ese niño. También en matemáticas, porque hemos hecho actividades que nosotras solas no podemos hacer con 27 niños...

Mayte: ¿te refieres al mercadillo?

Lola: Sí, por ejemplo. Yo sola no puedo organizar esa actividad. Sin embargo, con los abuelos sí. Además, todos se lo tomaban como un juego, pero algunos niños han adelantado mucho...

Encarna: sí, es imposible trabajar algunas cosas con todo el grupo. También les ha venido muy bien a algunos críos recién llegados y que no sabían hablar español... los abuelos les han ayudado mucho a conocer vocabulario, el dinero, aprender las horas...

Lola: Hemos hecho la lectura a veces como si fuese una obra de teatro. Se lo pasaban todos muy bien, cada uno haciendo su papel... Nos repartíamos algunos días por todos sitios, en el patio, en la biblio-

teca, en los pasillos...y creo que eso les ha gustado mucho a los pequeños...

(todos asienten)

Mayte: ¿Y más allá de las actividades?

Encarna: yo destacaría, sobre todo, el cariño que los niños han cogido a los abuelos. Cuando mandábamos sólo a unos pocos con ellos, los demás se quejaban...todos querían estar con los abuelitos. Cuando te veían a ti, como te relacionaban con ellos, enseguida preguntaban dónde estaban los abuelitos...el resto de días, que los mayores no venían, me preguntaban cuando iban a venir...

Lola: Sí, es verdad. Yo creo que ha sido muy bueno para todos. Nosotros no podemos hacer algunas cosas porque el sistema está tan cerrado que no permite dedicarse a cada uno de los niños en particular. Se etiqueta a los niños y no se les ofrece lo que les interesa, hay que poner en funcionamiento otros mecanismos...

José Antonio: Desde el primer momento, los abuelos se integraron perfectamente en el cole...algunos estaban media hora antes de la clase en el colegio...deseando empezar...Puede que ser de Santomera y que algunos nos conociesen, pues hay algún nieto en el centro, haya hecho que ellos estuviesen más cómodos, no sé...en cualquier caso, yo creo que ha sido muy bueno para los niños y para los mayores...daba gusto verlos juntos por el patio o los pasillos leyendo...

Encarna: en algunos casos el trato con los abuelos ha sido especialmente beneficioso, pues algunos niños tienen unas carencias afectivas muy grandes y el cariño y la atención que han recibido les ha reforzado mucho...estoy pensando en un niño...bueno, todos sabéis...a ese niño se le notó un cambio enorme...iba en 1º regular, yo pensaba que repetiría curso y acabó el curso bien y pasando a segundo. El abuelito le ayudó muchísimo, estoy segura.

Fuensanta: En este centro nos hemos planteado hacer otras actividades sobre los intereses del grupo y no tanto en lo que dicen los libros. En 1º y 2º de primaria no hacemos exámenes, por eso este proyecto, la relación con personas mayores en el aula nos pareció muy interesante y... ¡a ver qué pasaba!

Mayte: yo, como observadora, creo que han pasado muchas cosas...aunque a veces los críos querían jugar y hablar con los abuelos más que hacer la actividad de lengua o de matemáticas...pero al final, lo conseguían...Mientras hacían la actividad, se contaban cosas entre ellos...algunos abuelos hasta tenían cierto pique porque "sus" niños fuesen los primeros en hacer la tarea...

(RISAS)

Fuensanta: sobre todo que los mentores han ofrecido su tiempo y su experiencia...han dado cariño y lo han recibido...

(asienten todos)

Mayte: es que es eso, el mentor no juzga, no examina, no es el profesor...acompaña... lo que dice Fuensanta, dar su tiempo, su experiencia que no tiene por qué ser digamos "académica" ...

Encarna: claro, porque sobre todo es la sabiduría que tienen por la experiencia, aunque en algunos casos, sí que tienen una formación más amplia...pero la mayoría sólo tienen estudios básicos...eso no es lo más importante, en principio, porque si se sube de nivel, un poco sí que se nota...

Mayte: pero ¿habéis notado cambios, mejoría en la lectura y en matemáticas?

Encarna: Sí, sí...ya te digo, lo del niño que dije antes, iba regular, con el idioma y eso le llevaba a todo el resto de asignaturas...y al final, pasó de curso y bien...en este caso concreto, casi siempre estuvo con el mismo mentor porque vimos que le venía muy bien. Se

hicieron muy cómplices...Pero también en el resto, porque hacer lectura y actividades de matemáticas con los abuelos nos agiliza mucho las clases...el grupo A, que no estuvo con los mentores no hacía, por ejemplo, lo del mercadillo...

Lola: yo creo que, por parte de los mentores, no tener que cumplir con ningún estándar ni nada, pues les hacía relajarse y tomarse las cosas de otra manera, como jugar. Aunque no por ello, dejaban de cumplir con lo que había que hacer...

Fuensanta: Yo creo que, pese a lo que digan los datos, sí que ha habido cambios...los niños estaban muy contentos y relajados con los mayores. Creo que han aportado y enriquecido mucho la vida de los pequeños. Han aportado ese cariño, ese afecto, esa atención, que, a veces, nosotros no podemos dar...

José Antonio: se han creado unos vínculos afectivos muy grandes...eso es tan importante en estos días...Han aprendido a colaborar con personas mayores, pues los han visto muy válidos. Se han visto todos muy reforzados en su autoestima, tanto mayores como pequeños.

(todos asienten)

Lola: yo creo que sobre todo ha sido a nivel motivacional, afectivo...han ayudado mucho. En el nivel de comprensión de lectura, por ejemplo, ir uno a uno...es que es mucha ayuda...explicar palabras, hacer la lectura pausada, diciendo como se ha de hacer...es que es muy importante...

Encarna: los niños se han sentido muy valorados y eso es muy importante en su desarrollo en general, también han mostrado mucho respeto por los mayores...sobre todo yo creo que el compromiso que han tenido y la dedicación ha sido muy importante...

(todos coinciden en esto)

Mayte: En algún caso, pude ver como algún mentor “chivaba” el resultado a los niños, para acabar antes la actividad o para que los suyos fuesen los primeros...jajaj como si fuesen sus propios nietos y que fuese los mejores jajja

(risas de todos)

Encarna: Sí, jajja, al final había alguna competencia...es verdad que en el segundo año se relajaron y a veces, no nos hacían caso, en cuanto a las actividades e iban un poco a su aire. Eran menos exigentes...Imagino que es normal...

Lola: Sí, a veces había un poco de descontrol...el primer año eran más disciplinados...pero en el segundo, supongo que, por la confianza, jugaban más, hablaban y digamos que “perdían” más el tiempo jajja, pero que no se perdía porque al final hacían las cosas. Creo que también estaban un poco cansados...no sé...

Mayte: los mayores querían hacer otras cosas, querían tener más autonomía en el quehacer con los niños...

Fuensanta: Hemos querido ser respetuosos y cuidadosos en no salirnos del proyecto para que pudiese ser viable y también aprovechar las actividades que se hacen en el centro para que los mayores se integrasen en ellas. También hemos tenido en cuenta los talleres que ellos mismos han ido proponiendo.

Mayte: Sí, lo entendían... y además se involucraron en actividades fuera del proyecto...

José Antonio: Sí, vinieron a todas...la castañada, el belén, se sometieron a entrevistas con otros grupos de alumnos...han sido muy participativos...Por eso todos en el colegio los han visto como parte del centro.

Lola: Con las asignaturas, no sabíamos mucho qué hacer, era todo un reto...íbamos hablando entre nosotras para ver qué se podía

hacer...es verdad que a veces, se formaba un poco de lío, pero los mayores se adaptaron muy bien.

Mayte: ¿qué ha supuesto el proyecto para el centro?

Fuensanta: Iniciar este proyecto supuso un gran reto para el centro educativo, pero, sobre todo, nos pareció muy interesante y novedoso y nos mostramos ilusionados y expectantes ante lo que pudiera suceder. Creo que lo más importante es que todos se han sentido considerados, valorados y queridos...los lazos afectivos han sido muy importantes...Han aprendido que todos pueden aprender de todos...Los mayores han dado mucha seguridad a los niños y estos se han sentido muy apoyados...Sí que es cierto, que los espacios suponían un problema algunas veces porque el centro no es muy grande...pero los mentores se han adaptado muy bien. Para el centro, ha sido una experiencia única y muy positiva...Ha sido emocionante...ver a los pequeños recibir a los mayores con tanta alegría...eso dice mucho de lo que este tipo de proyecto puede hacer para las relaciones...

Encarna: Al principio tuve un poco de temor, porque era empezar algo nuevo y sin mucho conocimiento de lo que podíamos hacer o no...A nivel personal era un gran reto, porque me resultaba raro decir a personas mayores y además conocidas, lo que tenían que hacer...pero bueno, se fue haciendo jajaja y a nivel de centro creo que ha sido muy enriquecedor. Las maestras no podemos llegar al nivel de relación que han llegado los mayores y es de valorar mucho la entrega de los mayores. Desde otros cursos nos preguntaban por qué con ellos no estaban los abuelos...

Lola: Pues yo pienso lo mismo. Daba gusto ver a los mayores tan activos y comprometidos, yo creo que eso se refleja en sus vidas. He disfrutado mucho y creo que para el centro ha sido una experiencia muy importante sobre todo educativa, porque han sido de mucho estímulo para los críos, estar con cada uno directamente...Las clases se han podido hacer muy participativas y manipulativas, que nosotras nos podemos con tantos niños...los valores, el

respeto...Yo, es que he visto muy importante sobre todo a nivel afectivo.

José Antonio: Apostamos por el proyecto en cuanto se nos propuso y no nos ha defraudado. Se han ido produciendo unas relaciones muy especiales entre los mayores y los niños... Yo creo que debía tener continuidad, porque para los niños ha sido muy significativo y ahora que se ha acabado preguntan por qué no vienen los abuelos...y llegar a más cursos.

Encarna: Sí, pero entonces habría que ver cómo y qué persona mayor, porque si no, no llegan al nivel más superior... ya no es sólo leer y manejar dinero...

José Antonio: Sí, claro, habría que verlo.

Encarna: Hemos ido aprendiendo a medida que el proyecto avanzaba...y veíamos como estaban los abuelos con los críos...Pero creo que ha sido muy positivo también para nosotras porque, como hemos dicho, algunas actividades se han podido hacer porque estaban ellos... Con los mentores se podrían hacer muchas más actividades.

Lola: Aunque en matemáticas han sido de mucha ayuda yo creo que sería muy importante que siguieran en el cole para la lectura, sobre todo con algunos niños que van más atrasados, desconocen el idioma, tienen problemas de comprensión, etc. Para la lectura comprensiva los mentores tendrían gran relevancia pues les ayudan a comprender y aprender palabras nuevas, enseñan a leer haciendo las pausas correspondientes... Yo creo que en la lectura es en donde más se necesitan.

José Antonio: también creo, que las personas mayores, al estar dentro del centro han podido ver cómo trabajamos, qué se hace con los niños. Ellos mismos nos lo decían...y se agradece.

Mayte: Entonces, ¿pensáis que valoran más el colegio y a los profesores?

Lola: yo no sé si nos valoran más, pero sí que han visto el trabajo que hacemos y lo que supone estar tantas horas con tantos niños...a ver, que sí que nos valoran.

Fuensanta: ellos se han sentido parte del colegio, han vivido lo que supone preparar una clase y estar con los niños. Creo que han apreciado el valor de la escuela y el trabajo de los docentes.

Mayte: Podemos concluir con que el proyecto ha sido una gran experiencia...

Todos: Sí, sin duda.

José Antonio: tan satisfactoria ha sido la experiencia, que estamos muy interesados en cómo podríamos continuar; ver de qué manera podríamos seguir contando con personas mayores en el centro.

Mayte: Pues, muchas gracias por vuestra participación.

**TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DEL GRUPO DE PERSONAS
MAYORES QUE INTERVIENEN COMO MENTORES EN EL PROYECTO
ISCI EN EL C.E.I.P RAMÓN GAYA EN SANTOMERA-MURCIA**

Buenos días, muchas gracias por venir. Ya sabéis que la finalidad de este grupo es intercambiar opiniones y conocer vuestra valoración de la experiencia como mentores en el colegio. Aunque hemos preparado algunas cuestiones, surgirán otras que trataremos igualmente.

Como ya sabéis, este proyecto es la base de la tesis que lleva por título Generaciones y educación. Proyecto, práctica y experiencia, por tanto, es importante conocer vuestras impresiones sobre esta experiencia ya que sin vosotros no hubiese sido posible.

También conocéis que el objetivo de esta tesis es valorar si la incorporación de la Educación Intergeneracional, de manera continuada y contemplada en el PEC, en el ciclo de educación primaria favorece las relaciones entre generaciones y valorar la E.I. como un nuevo enfoque educativo que mejora el rendimiento del alumnado tanto en comprensión lectora como en razonamiento lógico, dos competencias fundamentales en el alumnado de primaria.

Para alcanzar este objetivo nos propusimos los objetivos específicos:

- 3.) Valorar las relaciones intergeneracionales continuadas en las aulas como un nuevo enfoque educativo en los centros escolares.
 - 3.1. Aportar evidencias de las dinámicas de las relaciones intergeneracionales dentro del aula de primaria.
 - 3.2. Conocer el nivel de satisfacción de los docentes, mayores y alumnado implicado en la experiencia intergeneracional.
- 4.) Analizar el impacto que el proyecto intergeneracional ha tenido en la mejora del rendimiento del alumnado tanto en comprensión lectora como en razonamiento lógico.

(Se explican los objetivos).

En líneas generales, los temas que vamos a tratar son la intergeneracionalidad, la percepción que tienen las personas mayores acerca de la infancia, qué piensan de la escuela, de cómo se trabaja en ella, del papel del mentor, de cómo sienten el envejecimiento y de cómo creen que les han percibido los niños pequeños.

Marga: ya conocéis que el concepto de intergeracionalidad va más allá de colocar a personas de diferentes generaciones juntas sin más. Partimos de la idea de educación a lo largo de toda la vida y que para que suceda un hecho educativo no basta con que “alguien” enseñe algo a otras personas, sino que ha de producirse una relación. La Educación no solo aporta saberes, conocimientos, etc., también proporciona herramientas para afrontar las competencias de la vida. ¿Qué pensáis?

M.^a Dolores: yo creo, que sobre todo es lo que hemos heredado de nuestros padres, de sus vivencias, lo que me han transmitido. Eso entiendo, y espero que me sobreviva algo positivo para otras generaciones.

Pepe A: soy lo que va conmigo, lo que me han enseñado y está en mi mente y así pueda transmitirlo.

Paco: pienso que siempre hay relaciones entre distintas generaciones y que de todos se aprende. Otra cosa es que las relaciones sean de tipo diferente...

Maruja: antes convivían varias generaciones juntas...eso, hoy, ha cambiado...

Concha: a veces, los jóvenes desprecian a los mayores y entonces es más difícil tener esa relación; en realidad las generaciones más jóvenes siempre hemos aprendido de los mayores, de la experiencia, de sus vivencias, pero era otra cosa...ahora es distinto.

Carmen: sí, pero hemos visto que podemos ser de ayuda incluso en el colegio con los más pequeños, claro, dentro de lo que nosotros podemos hacer...

Magdalena: Siempre nos hemos fijado en nuestros mayores para aprender... nosotros en el colegio, al menos en mi caso, he visto que yo pensaba que iba a dar y he recibido yo más... me he sentido muy a gusto con los chiquillos pensando que estaba aportando algo útil, pero es que ellos también me han dado mucho cariño.

Mayte: entonces ¿creéis que es posible una educación entre generaciones? A ver, siempre los maestros son más mayores que los alumnos, siempre hablamos en el contexto de Educación Primaria, pero yo me refiero a vuestro caso, en donde hay mucha diferencia de edad.

Juan: claro, a la vista está. Yo creo que hemos ayudado algo en el colegio, ¿no? Nos hemos dedicado muchos días a un niño en particular, y eso era porque lo necesitaba, creo yo...y nos hemos relacionado con ellos muy bien. No tengo nietos y de repente he tenido un montón.

(Risas).

Pepe: creo que no nos ha costado, en general, relacionarnos con los críos y así es fácil poder hacer cosas...hacíamos los deberes con ellos dedicándoles atención y cariño, y ellos también nos lo han dado a nosotros...pienso que si no hay una confianza no puedes hacer nada...por eso entre cuenta y cuenta, gastábamos alguna broma o hacíamos otra cosa...

(Risas)

Maribel: yo creo que tanto para enseñar como para aprender no hay edad. La verdad, es que, con los niños, desde el primer día, me encontré muy cómoda, como si siempre hubiese estado allí. Y creo que ha sido una relación muy bonita, en la que los mayores hemos dado cariño, además de ayudarles en las actividades y los niños nos han dado también mucho cariño y alegría.

M. Jesús: daba mucha alegría ver cómo nos recibían, gritando nuestros nombres, ¡con una alegría! Yo pienso que todo enseña, los juegos que hemos hecho, las actividades...

José Antonio: nosotros, ahora, tenemos tiempo y podemos dedicárselo a muchas cosas...dedicarlo a ellos. Estar con los críos ha sido como estar con mis nietos...ayudarles, explicarles cosas, y no sólo del colegio... a veces me preguntaban por cuando yo era pequeño, o me contaban lo que habían hecho el fin de semana...esas cosas...

Marga: eso es lo que os comentaba, que para educarse también se necesitan herramientas para la vida...

Pepe: es que eso es primordial...también era importante hablar con ellos, que nos contaran cosas y nosotros a ellos, tener esa relación de confianza, de cariño...y luego a hacer la actividad...

Marga: ¿creéis que los niños de ahora más felices que los de antes?

Fina: antes con muy poco éramos felices. Cuando yo deseaba algo y lo tenía, lo recibía con gran ilusión. Ahora, la diferencia, es que hay más calidad de vida.

Maribel: la felicidad no se puede medir, ¿qué es la felicidad? Cada tiempo tiene sus circunstancias. Cada tiempo da sus frutos... ahora tengo todo el tiempo para mí y para emplearlo o "perderlo" en lo que considere, en lo que me haga feliz, sin dar cuenta de ello.

Concha: depende del medio en el que se desenvuelva el niño. Si el niño se desenvuelve en un ambiente no hostil... ¿qué definimos por felicidad?

Juan: antes había respeto, los niños estaban pendientes de los abuelos, de los padres. Hoy lo hacen de la Tablet, el móvil... y no todos los mayores tienen ni se manejan en estas cosas. Entonces nos pueden ver inútiles

Pepe A: es que antes había miedo

Paco: antes la felicidad estaba limitada, estábamos conformes con lo que había

Maribel: mi impresión es que los momentos felices eran más largos, ahora es todo más rápido, vivimos en un flash...

Mayte: ¿pensáis que los niños están más protegidos ahora que antes?

(Todos asienten y dicen que sí)

Juan: ahora hay más protección que antes. Antes la gente era más cercana. Ahora hay más peligros, por eso también se les protege más...

M.^a Dolores: todo lo que te podía pasar es caerte un porrazo, ahora no dejamos a los niños solos nunca.

Paco: en cierto modo, necesitan esa protección porque hay más peligros...y en otro, están sobreprotegidos en algunos casos...en otras, más solos porque los padres trabajan...es que son épocas muy diferentes...

(Todos asienten)

Marga: ¿pensáis que los padres de hoy son más dialogantes con los niños? ¿El dialogo es el mejor sistema para conseguir que los niños comprendan? ¿El cachete es una medida que no se debe utilizar nunca?

Paco: el diálogo, ante todo. Hombre, antes había otro respeto con los padres...ahora los padres son más permisivos...un cachete...a ver, hay que saber imponer un castigo...

Pepe A: es que ahora no se les puede decir nada, enseguida te denuncian...entonces...hay que hablar, intentar que entiendan las cosas, pero tampoco hay que consentirles tanto.

Magdalena: hay que saber cómo es cada niño, porque los padres sabemos cómo es cada uno de nuestros hijos...hablar mucho y tener

mucha paciencia. Yo creo que los padres de ahora lo hacen así, aunque también son más permisivos...

M.^a Dolores: hay que dialogar...pero también hay que castigar...eso no significa pegar o maltratar...antes... es que algunos...yo creo que nunca hay que pegar...

Maruja: yo creo que el diálogo es muy importante, tener paciencia y hablar todo lo que haga falta...los palos para nada...yo veo que los padres ahora hablan mucho con sus hijos...y eso ayuda mucho...pensamos que un cachete no es nada...pero para algunos niños sí que puede serlo...

(Silencio)

Mayte: ¿habéis tenido oportunidad de dialogar con los niños? Quiero decir, más allá de las actividades que había que hacer de lengua o matemáticas... ¿Habéis sentido esa relación?

(Revuelo, todos dicen que sí pero que no había mucho tiempo)

José Antonio: si estábamos de juegos en el patio, podíamos tener otras conversaciones, pero en clase había que hacer los deberes y no teníamos mucho tiempo, una hora da para poco...aunque algunos días, sí que nos entreteníamos contando otras cosas...

Pepe A: me preguntaban de cuando era pequeño, de lo que hacía en la escuela...algunos días les llevé algún regalico...hemos tenido poco tiempo para eso porque como ha dicho José Antonio había que hacer la actividad, pero entre cosa y cosa...

(risas)

M.^a Jesús: había algunos ratos más relajados, cuando jugábamos por el patio y entonces hablábamos de cosas...hacíamos bromas...lo que pasa es que no te podías descuidar jajja, si no, no hacían la actividad.

(Risas)

Carmen A: lo que pasa que algunos críos eran más lentos y si te entretenías no acababan la actividad...

Carmen: pero sí que hablábamos...porque algunas actividades daban pie para hablar de otras cosas...cuando leíamos cuentos o cuando hacíamos el super...

Pepe: yo creo que ha faltado más tiempo libre o hacer otras cosas fuera de las actividades, porque una hora se pasa muy rápido...pero mientras hacíamos la actividad íbamos hablando...

Magdalena: sí que hemos hablado...lo que pasa es que yo no sé...bueno que había que hacer la actividad y para eso había que hablar...nos suelen contar cosas de su familia y nosotros también de la nuestra...sobre todo de cuando nosotros teníamos su edad...

Mayte: es eso, establecer un dialogo, una relación mientras se hacía la tarea...

Maribel: es que, si no teníamos ese diálogo, desde la confianza, pues no podías...porque no somos profesores...estamos con ellos como jugando y ¡claro! Había que hablar...lo que pasa es que no podíamos pasar toda la hora de conversación...

(risas)

Paco: desde el principio, tuvimos esas conversaciones, esa relación cercana. Enseguida se aprendieron nuestros nombres, nos conocían, nos saludaban en la calle...estábamos con ellos de otra forma a como están los profesores...eso hace que pudiéramos bromear, hablar...

Juan: sí que se ha hablado...porque algunos días eran un poco libres, de juegos, y ahí, sí que tuvimos más oportunidad. Pero como ya han dicho, mientras hacíamos la tarea también hablábamos... ¡es que eso era lo mejor!

(Todos a la vez: ¡claro!, risas)

Marga: se trata de eso, de la importancia de la relación. En la educación se adquieren herramientas para pensar, para actuar, no solo conocimientos y todo esto es parte de ese aprendizaje de los niños. Sabéis por la reunión que tuvimos para iniciar el proyecto, que, según la experiencia del Colegio Intergeneracional de Cleveland, la presencia y la relación de los mayores con los niños, crea un clima de respeto. Los niños se agrupan por niveles, no por edades, y hay fracaso escolar 0. la presencia de las personas mayores hace que se produzca un clima de respeto y una mejora en los rendimientos académicos y personales, así como en la calidad de vida de los mayores. Se relacionan pequeños y mayores sin problema...lo que pasa que allí, los mayores están todo el tiempo y vosotros habéis estado unos días a la semana...

Pepe A: sí, pero por mi parte, y creo que nos ha pasado a todos, no nos ha costado estar con los chiquillos...al principio estábamos un poco tensos, pero enseguida se fue pasando. Yo sí que he sentido ese respeto, el cariño...no sé...se han portado muy bien.

Maribel: los niños nos recibieron muy bien y lo que sí que ha habido es mucha complicidad y mucho cariño...si eso ha influido para mejorar las asignaturas...pues, ya no sé... ¡ojalá!

M.^a Dolores: es que yo lo que resalto es la alegría que reflejaban las caritas de los niños cuando nos veían...eso es porque hay algo, hay cariño...

Fina: yo creo que, al principio, la novedad...pues eso, siempre llama la atención. Creo que todos, ellos y nosotros, lo hemos disfrutado mucho. Cuando hacíamos obras de teatro, que risas jajajaj y la que se formaba con el mercadillo jajaja

(todos ríen y asienten)

Maruja: Pienso que sí que les hemos ayudado, sobre todo a las profesoras...ellas mismas nos lo decían...ninguna persona generosa tiene la menor duda de que dar es recibir y yo también recibo mucho de ellos. Yo me siento feliz con lo que he podido contribuir, con los

conocimientos que yo tengo, en este trabajo y a la vez observando la gran labor que realiza un docente dentro de las aulas, aprendiendo de ellos. Todo el mundo debería tener la oportunidad de conocer así el trabajo de los maestros.

Concha: sí que es verdad. Los niños nos han dado mucho cariño, nos reconocen, nos saludan por la calle. A mí, por lo menos, me da mucha alegría y sí que hay una relación muy de cariño...Y lo de los maestros, es bueno que se sepa bien lo que hacen en el colegio, que yo creo que mucha gente no es consciente todavía...

M.^a Dolores: sí, a mí también me ha servido para darme cuenta de lo que trabajan las maestras...tanto que se les dice que si tienen muchas vacaciones, que si trabajan poco... ¡madre mía! Ahora los valoro mucho más.

Mayte: eso os quería comentar... ¿qué impresión os ha causado la escuela "por dentro"? ¿os habéis sentido parte de la escuela?

Pepe: estoy de acuerdo con M.^a Dolores, porque hay que ver el trabajo que se llevan los maestros...lo que hay que aguantar y todo lo que preparan...desde fuera todo se ve de otra forma y es muy fácil hablar...pero que vengan los padres y aguanten tantas horas con un montón de niños cada uno de su manera y además enseñándoles cosas.

M.^a Jesús: es que mucha gente todavía no es consciente del trabajo de los maestros... aunque, por otro lado, cuando dan vacaciones algunos padres se vuelven locos jajaj

(risas)

José Antonio: para mí tienen mucho valor los profesores y ahora que he visto lo que hacen y todo lo que tienen que preparar... todavía más.

Carmen: Yo, a los profesores les doy mucho mérito. Y en el colegio me he sentido como en mi casa. Todos nos han facilitado mucho las cosas y nos han recibido muy bien.

Juan: me he sentido como si siempre hubiera estado en el colegio y lo de los profesores...es que es algo especial y tan importante.

Mayte: ¿os ha cambiado la idea que teníais de la escuela, de los profesores?

Fina: cambiado no, pero al ver de primera mano lo que hacen se valora mucho más.

Magdalena: yo es que le tengo mucho respeto y admiración a todo lo que tiene que ver con la educación y desde luego, verlo en el sitio, pues todavía más.

Juan: con todo lo que hacen... son pocas vacaciones.

(risas)

Mayte: vosotros habéis sido un apoyo para los niños, porque ser mentores era eso...acompañar a los niños ¿qué tal la experiencia? ¿cómo os habéis sentido? ¿Cómo ha sido eso de ser mentores?

Paco: He disfrutado mucho sirviendo de apoyo a los niños. Me he sentido muy útil, pensando que estaba haciendo algo bueno...

Pepe A: muy bien, había que dejarlos hablar...no imponerse demasiado...

Maruja: yo me he sentido muy bien, entiendo que se mentor es acompañar y escuchar mucho... que los niños te cuenten, que se expliquen; tener paciencia con ellos, darles tiempo... Ellos tienen que tener su sitio, y tenemos que escuchar lo que sienten, valorar también lo que son, lo que opinan.

Carmen A: yo he estado muy a gusto. Sobre todo, sabía que no era la profesora y eso me daba a mí tranquilidad...además las profesoras nos ayudaban y tú que siempre estabas.

M.^a Dolores: Me ha gustado tanto que seguiría...jajajja. Para mí ser mentor ha sido ayudarlos, tener paciencia con ellos, dedicarles atención, dejarlos hablar...

Concha: ellos tenían muchas ganas de contarnos cosas, de su familia, de sus gustos...y nosotros teníamos que dedicar ese tiempo a ellos, a darles cariño y que sintieran que les atendíamos...para mí, eso es ser mentor...

Maribel: Además de todo eso, que yo estoy de acuerdo en todo, yo, por lo menos, me he sentido útil, muy activa y yo diría que hasta más joven jajaja

(Risas)

Mayte: Eso es interesante...el sentido de utilidad ¿todos os habéis sentido así?

Todos: Sí, sí...

Juan: es que estamos todos jubilados

Magdalena: yo no jaja

Juan: jajja, ya, bueno, menos tú. Bueno, pues, aunque los que estamos aquí, tenemos ocupaciones, vamos al centro y eso...esto es otra cosa...yo, particularmente, me he sentido muy útil, que estaba haciendo algo importante pero no sólo para los niños sino para mí también. No sé si ha sido Maruja, la que ha dicho...eh...es que yo también he recibido y he aprendido.

M.^a Dolores: no sé si lo he dicho ya, pero es que lo siento así, esta experiencia me ha reconciliado con los niños, a tomarlos en cuenta, y con el mundo.

Pepe: Yo fui a algunas clases para aprender el sistema que tienen ellos para aprender matemáticas, el ABN...así podía ayudar mejor a los críos. Si no hubiese venido al colegio, no hubiese sabido nada de eso...quiero decir, que aparte de sentirme útil, que yo podía ayudar, a mí también me ha ayudado.

Paco: es que al final es un compendio de todo. Los mayores aportamos unas cosas y ellos nos han aportado otras...al final, más que los

conocimientos, como decía Marga, han sido otras cosas...las anécdotas, los ratos compartidos, el cariño...

Fina: es que el darles a ellos su lugar, acompañarlos... yo lo que me llevo es la alegría de los niños, lo que haya podido ayudarles...mis nietos querían que hiciera con ellos lo que hacía en clase...la verdad es que me he sentido muy útil, muy activa...aunque yo paro poco jajajaj

Carmen: aparte de útil, es que hasta me he sentido como si fuese más joven.

M.^a Dolores: sí, con ganas de hacer cosas de antes que no pude...

Carmen: sí, eso, hacer cosas nuevas...y eso hace sentirte útil.

Magdalena: Me siento muy satisfecha, porque vi que les ayudaba a comprender mejor los temas que es de lo que se trataba...además de lo que hemos hablado ya...Estoy contenta de colaborar en este proyecto de Educación Intergeneracional, aunque lo imaginaba de otra forma. Creo que he conocido bastantes niños, pero no sé si, al final, lo suficiente como para poder ayudarles al máximo, dado que, a veces, no he coincidido con los mismos. Esto supone que son pocas las horas que he coincidido con el mismo niño...pero muy contenta, sí, muy contenta.

Carmen A: es que, viniendo al colegio, pues es una ocupación, pero con gusto...se siente uno de utilidad y con ganas...de...eso, de estar con los críos.

Mayte: algunos habéis dicho que os habéis sentido más jóvenes, entonces, supongo que pensáis que la edad es un número, porque visto lo visto...hasta hay quien ha venido a clase jaja

(risas)

Pepe: siempre se puede aprender... (sonríe)

Mayte: ¡por supuesto!, en eso estamos...jajaj ¿Cómo lleváis el paso del tiempo?

Paco: a ver, cada persona entiende y tiene su propia forma de envejecer. Yo entiendo que hay cosas, que, bueno...ya no puedes hacer igual...mientras hay salud...en mi caso, en los últimos días he estado un poco limitado por eso, pero no me impedía estar con los críos y seguir... no me siento peor en cuanto a facultades mentales que cuando era más joven, al contrario, creo que la madurez aporta otras cosas otra serenidad...paciencia, que creo, que para estar con los niños es primordial...eso pienso...

M.^a Dolores: Me miro al espejo y me veo vieja, más mayor, pero yo no me siento así. Para mí sí que la edad es un número y no me impide hacer cosas, de hecho, siempre he estado muy involucrada en cosas del pueblo y así espero seguir. No siento los años como una carga y como estoy bien de salud...pues eso es lo principal.

Maruja: Sólo me veo el interior y me siento bien, sólo que mi cuerpo ya no responde como yo quisiera. Siento la disminución física, me tengo que adaptar...pero mentalmente estoy bien y con fuerzas y ánimo.

Maribel: La percepción del tiempo es otra, pero no cambio por nada la serenidad y la paz que me han dado los años y llegar a la vejez. A ver, es que hoy decir vejez no es lo mismo que en otras épocas, la idea de persona mayor hoy es diferente y ha cambiado mucho ...antes, una señora de mi edad era una señora muy mayor y hoy esto no es así...aunque aún hay quien cree que, a partir de cierta edad, de la jubilación, pues no sirves para ciertas cosas. ... Creo que podemos aportar muchas cosas, también en los coles, como hemos hecho aquí.

Pepe A: Me siento más joven que cuando trabajaba jajja pues estaba todo el día sentado y no podía hacer cosas que ahora si puedo. Ahora me muevo más, me siento mejor, no me siento viejo en absoluto. Es verdad que hay cierta limitación...pero tampoco tanto...depende

también un poco de los demás...si se empeñan en que los viejos ya no servimos... yo no paro, que si los nietos, la huerta, voy al centro, voy a otros colegios...ahora, esto es lo mejor.

José Antonio: es que parece que cuando te jubilas ya...pues...como que no vales, que no hacemos nada...y yo creo que no es así. Al contrario, dispones de tu tiempo para hacer otras cosas...yo no me siento mayor...a ver, tengo mis años, pero siento que puedo hacer muchas cosas aún, me adapto y hago muchas cosas.

Fina: pienso que la vejez es cuestión de cómo se lo tome cada uno, de lo que tenga, de la salud...pero no es un freno...vamos, que yo no paro...se notan los años para algunas cosas, pero para otras es mejor...la experiencia, la serenidad... todo eso lo podemos dar a los más jóvenes, yo es que no me siento mayor...bueno, sé que tengo unos años, pero no los siento...venir aquí me ha dado mucha vida...

Magdalena: yo pienso que no es lo mismo que cuando uno era joven, pero mientras se esté activo, con ganas...es la actitud que cada uno tenga en la vida...es que eso es todo...

Pepe: para mí...los años no me paran...no me siento viejo...sé que puedo hacer muchas cosas todavía y de hecho las hago.

Juan: es que, aunque los años se noten, pues algunas facultades ya...van fallando...si se tiene ilusión, si se tienen ganas de hacer cosas, pues, ya la cosa cambia...creo yo... Ahora, si te encierras, si piensas que ya no puedes hacer nada...malo... entonces estás perdido. Venir aquí ha sido muy bueno. Yo creo que podemos dar mucho también en la escuela.

Marga: como la frase "está muerta en vida". ¿qué pensáis de eso?

M.^a Dolores: Que ya no hay proyecto vital. Mi juventud fue un mundo diferente. Creo que he vivido en dos mundos diferentes...

Carmen: La importancia está en la mente. Yo quiero hacer ahora lo que no pude hacer en mi juventud. Siento que me falta tiempo.

Juan: No tener ilusiones. Lo que yo decía...

Carmen A: también es que hay personas que han tenido desgracias muy grandes en su vida y por eso se dice que "están muertas en vida"
...

Pepe: es cuestión de actitud. Si uno ya se queda con lo negativo...pues ya todo te da igual y los años pesan más...

Concha: Si se piensa en positivo, desde el corazón y la tranquilidad...eso no se siente.

M.^a Jesús: hombre, los proyectos son a corto plazo, pero lo importante es que haya proyectos...es que si no...

Fina: descansar, a veces digo lo de "muerto en vida" pero como descanso jajja

(risas)

Pepe A: Yo no veo la vejez así, estoy muy satisfecho. Quién me iba a decir a mí que iba a llegar donde y como estoy. Yo me encuentro muy bien de salud y no paro...pero esto ha sido algo estupendo y como mentor me he encontrado muy a gusto y yo creo que los críos también con nosotros...

(Todos se muestran de acuerdo)

Marga: vamos a ver un corto para que reflexionemos sobre si se ve diferente ahora a los mayores con respecto a otras épocas.

(En el video aparece un señor mayor que ayuda a una niña y le da una palmadita en el culete para despedirla. Las madres que ven la acción, le acusan de abusar de la niña).

Pepe: es que hay gente que aún piensa mal cuando un mayor se acerca a un niño, eh...

Juan: antes no era nada malo darle esa palmadita a un niño o niña y nadie pensaba que se estaba haciendo algo malo.

Paco: la sociedad ha cambiado mucho...eh, en la familia es importante educar en el respeto a todos. En algunas cosas nos estamos pasando. De todo hay...es que no hay que confundir una muestra de cariño con otras cosas...en este caso salimos perdiendo los hombres...

Pepe A: antes a los mayores se respetaban, casi se veneraban y ahora no es así. Tienes conocimientos y experiencia para poner al servicio de la sociedad y en especial de la propia familia.

Maribel: los medios de comunicación también influyen eh...la tele... Fomentan la cultura de lo nuevo, la juventud, la belleza...y entonces, pues sí que parece que los mayores no valen...que hay que esconderlos...

Concha: puede que asocien vejez a debilidad, vulnerabilidad... Esto continúa y aumentado. Cuando éramos pequeños los abuelos eran muy importantes para todos, a los mayores se les respetaba mucho...hoy es distinto...para algunas cosas mejor...una mujer de 50 años, antes era ya una vieja...ahora está estupenda. Y yo creo que la mayoría lo ve así...pero sí que algunos siguen pensando que los mayores son débiles...que no sirven...

Pepe: siempre han pasado cosas...ahora hay más propaganda de todo, de lo malo...pero es verdad que a los mayores se les tenía mucho respeto...ahora parece que hasta molestan, en algunos casos...aunque los abuelos ayudamos mucho en las familias... Si no echásemos una mano...

Marga: es que el proyecto ISCI pretende, al menos intentar, desterrar los prejuicios hacia las personas mayores e inculcar otros valores distintos a los que priman en nuestros días. Lo que ha salido del valor de lo joven, lo nuevo... Es una realidad que merece la pena modificar. La educación tiene un papel fundamental. Esto pasa

por la escuela. ¿Qué pensáis que se puede hacer para modificar estos estereotipos y prejuicios?

Fina: Los padres tienen un papel importante.

Maruja: hombre, muy importante los padres, la familia y luego en la escuela.

Maribel: Comenzar y apostar por un cambio en la educación desde la casa y luego en la escuela.

Pepe A: La ley del menor debería suprimirse. No es normal que un policía pueda dar un golpe a cualquier inmigrante y no pase nada y que yo a mis nietos o a mis propios hijos no pueda reñirles o darles un cachete porque ellos mismos me denuncian.

Pepe: A veces a los padres, o abuelos, nos viene muy bien ser permisivos y no entrar en los conflictos.

Paco: La diversidad cultural también tiene que ver, puesto que los niños imitan o adoptan costumbres que ven en sus familias.

José Antonio: ahora a los críos no se les puede decir nada...pero son los padres y en la escuela donde deben hacer que no se haga de menos a nadie...y no sólo por la edad...

Magdalena: claro, porque cada vez hay más diversidad, viene gente de otros sitios...yo creo que desde casa es muy importante enseñar que todos valen, todos somos importantes, cada uno en su lugar y su papel... y luego en la escuela...

Maribel: Antes a los abuelos se les veía con respeto y miedo, ahora son más cercanos. El respeto hacia los abuelos debe venir desde casa y en la escuela continuar con ello mediante la educación en valores, educación cívica...

Concha: es verdad que había esa mezcla de respeto, miedo...ahora se tiene otra relación, pero también la de los padres con los hijos... ¿no? Es importante que la familia inculque valores de respeto...y luego en el colegio en la misma línea...creo yo.

Mayte: es posible que con el proyecto se vean las cosas de otra forma, es decir, ver a los mayores de otro modo. ¿Cómo creéis que os han visto los niños?

Juan: la verdad que, yo, al principio, tenía un poco de miedo por eso, por si los niños nos rechazaban o incluso sus familias, los padres...pero no ha sido así sino todo lo contrario... a medida que hemos estado con ellos, pues yo creo que han visto que lo pasábamos bien, que les ayudábamos...y hemos tenido mucho cariño.

Pepe A: esa preocupación la teníamos, pero enseguida se nos quitó. Yo creo que han visto que podemos ser de ayuda y que les podemos enseñar muchas cosas...

M.^a Dolores: me conformaría con que me pidieran opinión...porque eso sería que nos tienen en cuenta. Me refiero en mi casa... Creo que, en el colegio, los niños, han visto que podemos ser de utilidad, que les ayudamos.

Maruja: Creo que el proyecto sirva para que vean que aún hacemos falta y que nos necesitan. Yo he sentido que ha sido así...por el cariño que se ha notado, la confianza...que nos han visto muy bien con ellos...vamos...Trabajar con niños más mayores sería más duro, pero más completo. Habría que adaptar cosas, pero sería precioso...

Pepe: yo no he sentido discriminación ni prejuicios por parte de nadie...ni de los niños, ni de las profesoras...

Concha: no, yo creo que eso no ha pasado...creo que ha sido todo con mucha naturalidad...nos llamaban los abuelitos (sonrisa).

Maribel: sí, yo diría que ha sido todo muy fluido, y no, no hemos visto que se nos viera mal o de otra forma por ser mayores, al contrario, se nos ha tratado con mucho cariño. Esto se debería fomentar, ¿eh?

(asentimiento y sonrisas de todos)

Marga: la idea es que el proyecto se expanda a todos los niveles escolares y a otros centros...Un colectivo puede crear conciencia, una persona sola es más difícil. Esta experiencia puede que cree otras formas de ver las cosas...

Mayte: a ver qué pasa... de momento va a dar pie a una tesis doctoral...

(risas, señales de aprobación y de alegría de todos)

Mayte: de todas formas, yo creo que ha sido un éxito...sólo por vivir la experiencia...Desde mi percepción, creo que los niños os han visto muy válidos...que podían hacer muchas cosas con vosotros.

M.^a Dolores: sí, yo estoy de acuerdo totalmente. Cuando hicimos juegos populares, que ellos ni siquiera conocían jajajaj se sorprendían mucho...

(risas)

Mayte: y el susto que yo tenía de veros correr, saltar a la comba, al elástico y hacer carreras de sacos...yo no me atreví y vosotros...jajajaja ivaya tela!

(risas)

(Murmullo recordando los juegos)

Mayte: no quiero dejar pasar una cosa que dijo Magdalena antes. Dijo que no se había hecho, o que la experiencia no era lo que se había dicho en un principio. ¿Alguien tiene algo que decir de esto?

Pepe A: Hombre, nada era parecido a lo que nos habían dicho que sería nuestro quehacer...Según nos explicaron, nuestro trabajo consistiría en explicarles a los niños cómo fue nuestra vida en el colegio, qué hacíamos, cómo eran los maestros, cómo eran nuestros juegos y más adelante nuestro trabajo...cada uno explicaría en qué trabajaba y qué hacía; ese sería nuestro quehacer...

Marga: bueno, eso era algo que iba a venir casi dado...lo habéis dicho, que cuando estabais en clase hablabais con los niños de todas esas cosas... Pero se explicó que estaríais en clase de lengua y matemáticas porque es, según los datos, dónde peor van los niños y vosotros seríais mentores en esas asignaturas. Y, a partir de ahí, pues se vería lo que iba surgiendo, qué iba pasando...

Mayte: también ha habido oportunidad de hablar de esas cosas más detenidamente cuando los críos os hicieron entrevistas y os preguntaban sobre vuestra infancia, el colegio... Pero es lo que dice Marga y eso se comentó desde el primer momento, no era sólo venir a hablar con los niños...

Juan: lo que pasa es que nos ha faltado tiempo, quiero decir que la hora se pasaba muy rápido y no daba mucho de sí...yo creo...

Maribel: si hubiésemos venido más horas, o en horas libres de los niños o algo así, pues supongo que esa relación hubiese sido aún más estrecha y se hubiesen podido hacer otro tipo de actividades, no sólo lo de lengua y matemáticas.

Magdalena: yo he echado de menos más tiempo con los niños y tiempo de reuniones entre nosotros para intercambiar opiniones y saber cómo nos iba. Pero bueno, la verdad, es que he visto mucho cambio en los niños con los que he estado desde que empezamos hasta que hemos acabado. En algunos que no sabían español se ha notado mucho, porque al principio costaba...los pobres...demasiado hacían.

Mayte: ¿habéis tenido mucha dificultad en las actividades?

(Todos dicen que no)

Fina: sólo, como ha dicho Magdalena, cuando algún crío no sabía español...eso era complicado. Pero son tan listos, aprenden muy rápido y se ha notado.

Mayte: el que algunos niños no hablasen español ¿ha sido la única dificultad?

(Contestan todos que sí)

José Antonio: sí, porque era más difícil explicar las actividades. Pero aprendían rápido.

Carmen A: y cuando tenían ganas de hablar o de jugar y no querían trabajar...a veces costaba un poco, pero enseguida hacían caso.

M.^a Jesús: sí, cuando venían juguetones...jajaja

(Asienten entre risas)

Mayte: entonces, puede decirse que se cumplieron vuestras expectativas con el proyecto, ¿no?

M.^a Jesús: para mí sí. Yo tenía claro que había que estar en las asignaturas y luego, como nos dijo Marga dejar y esperar que surgieran otras cosas... ¿no? Eso sí, me hubiese gustado tener más tiempo con los niños. A veces nos quitaba tiempo con los críos el que las profesoras nos explicasen la actividad. Hubiese hecho falta tiempo para organizar...

Mayte: ya, pero era inevitable. Había que explicar antes de comenzar, la actividad que se iba a realizar a los niños y a vosotros...Esto suponía emplear 10 o 15 minutos de la hora, pero es que si no... Tenía que hacerse así.

Paco: en algún momento se dijo que se podrían preparar las actividades con cierta antelación y así tener la hora completa...pero...al final...

Mayte: ya, pero pensad que esto era algo nuevo, que, al principio, ni las profesoras sabían muy bien cómo hacer. Tenían que proponer actividades que se pudieran hacer todos juntos, pero siguiendo lo que había establecido en cada asignatura. No podíamos alterar más el "orden" en el cole, teníamos que ajustarnos a sus tiempos. Esto ha sido, digamos, un rodaje, una primera experiencia que,

por supuesto, siempre es mejorable. Las profesoras no podían sacar más tiempo...

Maribel: no, no, si está claro. Pero he echado en falta tiempo para organizar las actividades y así no ocupar la hora de clase con las explicaciones de lo que había que hacer. Es verdad que, al principio, bueno, pensamos en otras cosas, aunque eso no quita para que me sienta muy satisfecha de lo que ha pasado. Personalmente, creo que ha sido una experiencia muy positiva, enriquecedora, los niños nos han enseñado mucho, se han creado relaciones muy bonitas, muy cercanas. Y desde luego valoro mucho más a los niños, ellos también tienen sus opiniones y hay que escucharlos y, por supuesto, valoro también mucho más a los profesores.

M.^a Dolores: es que es indispensable el respeto a la labor de los maestros, de las personas que trabajan en la educación de los niños, es la base... Mi satisfacción es que nadie podrá decir que no lo intenté, que estuve aquí y que formé parte de esta experiencia. También pienso como han dicho ya, que me hubiese gustado pasar más tiempo en la escuela, con los niños. Es que, creo que tendrían que haber siempre personas mayores en las escuelas. Sería una cosa muy buena para todos.

Juan: yo reconozco que, a lo mejor, no entendimos lo que teníamos que hacer en el colegio, pero para mí ha sido inolvidable, algo único y que merece mucho la pena. Me he encontrado con un montón de nietos jajaj

(risas)

Sí, me he llevado muy bien con todos los niños, ha sido una cosa de mucho cariño. Con algunos niños ha sido muy especial. Ellos también me han enseñado a mí, ¿eh? Me he sentido valorado, respetado y querido.

Magdalena: es que cuando llegábamos nos daban unos abrazos...

Carmen: a mí me ha dado mucha vida, mucha alegría. También me gustaría haber venido más tiempo y que siguiera...es que parece que se queda corto.

Mayte: bueno, es un proyecto y por tanto tiene principio y final. Otra cosa es lo que desde el colegio se esté dispuesto a hacer o se pueda hacer...

José Antonio: es que yo creo que esto se debía conocer más, en otros colegios. Y que llegase también a más personas mayores. Lo digo porque pienso que ha sido muy positivo para todos. Para mí, lo más importante es que me han dado mucho cariño y mucha alegría.

Magdalena: Me siento muy satisfecha, ya lo he dicho ¿no? jajaj Es que te reciben y se despiden tan contentos...y da mucha satisfacción. Me siento contenta de colaborar en este proyecto porque pienso que estoy sembrando semillitas que no sé de qué forma, pero que algún día tendrán su fruto.

Concha: Son días en los que uno se siente útil de verdad y merece la pena lo que está haciendo. A mí no me importaría seguir y si vienen más mayores, pues a lo mejor se podrían hacer más cosas. Yo también he sentido que los niños me han enseñado.

Maruja: para mí ha sido muy especial. No sé si ya lo he dicho yo o lo ha dicho alguno ya, pero de verdad que esto me ha dado la vida. Creo que ha merecido la mucho a pena. No sólo nosotros hemos enseñado, los críos a nosotros también.

Paco: Mi conclusión final es que ha sido provechoso para todos, ... He de destacar que por parte del colegio y maestras se han volcado en todo, que de alguna manera nos han hecho sentir importantes, que hemos sido de utilidad. Me llevo un buen recuerdo de los niños y espero que este proyecto continúe. Para mí ha sido un placer poder colaborar.

Fina: yo estoy muy contenta de haber participado. Yo sé lo que trabajan los maestros, pero se valora mucho más. He aprendido de los niños y me he sentido realizada con lo que hacíamos. Fíjate, algunas veces los críos me corregían a mí por no pronunciar las “eses” finales y me enseñaban cosas de los móviles.

(Risas de todos)(comentarios de “es verdad” generales)

Fina: Sí, sí, jajaj. Ahora, el día que no podía venir, porque tenía médico o no podía, lo sentía mucho. Estaba deseando que llegaran los días que me tocaban para venir. Echaba de menos a los críos, el ratico con ellos...Yo creo que nos ha pasado a todos, ¿no?

(Todos dicen que sí)

Pepe A: Yo estaba deseando que llegara el día para venir. Les he preguntado a las profesoras y a la directora qué opinan de lo que hacíamos, si valía para algo o si veían algún progreso. Todos me han dicho lo mismo: que es muy positivo. Que no es lo mismo tener 20 críos para una profesora o profesor, que no le pueden dedicar tanto tiempo como nosotros; por eso nos mandaban uno o dos de los atrasados para que le dedicásemos más tiempo. De hecho, yo, me doy cuenta que verdaderamente es así, no voy a decir nombres...pero algunos no sabían relacionar el significado de una palabra dicha de otra forma. Después, se paran a pensar un momento...y sí, lo hacen. Eso y muchas más cosas. Yo me siento contento al creer que he sido útil.

Carmen A: pues yo, para mí ha sido muy bonito, muy especial. Y si he podido ayudar a algún niño...pues mejor aún. Yo me llevo el cariño de ellos y su buen trato. También de parte de las profesoras, la directora, Mayte...nos han ayudado mucho.

Pepe: comparto todo lo que se ha dicho. Aunque he llegado el segundo año, he pensado que era una experiencia especial y muy buena para los niños y los mayores. También creo que se podía trasladar a más colegios y dar la posibilidad a otras personas mayores.

Cuantos más mayores, pues supongo que se podría estar con más niños y hacer más cosas.

Mayte: Yo tengo que decir que habéis tenido un compromiso ejemplar con el proyecto, con venir al colegio, con los niños. ¿Estaríais dispuestos a seguir? Es decir, vamos a pensar que el colegio fuese como el de Ohio, que todos los días y en todos los cursos hubiese personas mayores... ¿qué pensáis?

Pepe A: yo sí, por supuesto. Pienso que sería muy bueno que se quedara el proyecto y que participaran todos los cursos. Debería seguir, yo vendría sin ninguna duda.

Pepe: Sí, pero a lo mejor no se puede hacer lo mismo...eh, quiero decir que, si son más mayores, pues a lo mejor necesitan otras cosas...

Mayte: ¡claro! Pero, bueno, eso ya se vería...la cuestión es si estaríais...jaja

Maribel: Sí, yo vendría, pero de otra manera...esto debería tener, a mi juicio, algún reconocimiento y estar organizado de otro modo...

Mayte: te refieres a que tenga más difusión el proyecto y a hacer otro tipo de actividades ¿no?

Maribel: más o menos...a ver, yo creo que no sólo el proyecto debería ser más conocido, sino que los mentores deberíamos tener algún tipo de reconocimiento...no digo económico, pero a lo mejor algún tipo de gratificación, no sé...un viaje o algo así...aunque sea de fin de semana...Alguna jornada en donde se difunda a la prensa... A ver, que vendría sin ninguna duda porque lo interesante es que esto continuase para que no se quede en una anécdota.

Y en cuanto a las actividades, pues está bien que vengamos para apoyar en la lectura y las matemáticas, pero también estaría bien poder hacer actividades de otro tipo.

Mayte: bueno, en estos dos cursos también habéis participado en algunas actividades fuera de las asignaturas y otras que propusisteis vosotros mismos...acordaos de los juegos populares de vuestra

infancia... Tampoco habéis estado encorsetados en el aula...he-
mos estado por el patio, por los pasillos, en la biblioteca...

Maribel: sí, sí, si ha estado muy bien. El estar fuera de clase, daba un aire
más informal. Y es verdad que hemos hecho otras cosas... pero de
estar siempre en el colegio habría que participar de más activi-
dades.

Paco: yo creo que se tendría que ver en qué actividades podríamos partici-
par y, claro, pues, los profesores tendrían que organizarlo de otra
manera... yo vendría también. Si vinieran más mentores, pues
mejor aún, porque así siempre habría mayores para cuando
alguien fallara...

M.^a Dolores: Yo seguiría, pero pienso como ellos...con algún reconoci-
miento y estar en más cosas con los críos...

Mayte: ósea, más participación en el centro y algún tipo de reconoci-
miento, social o de otro tipo...

Maribel: a ver, no se trata de nada económico, que parece qué...jajaj Veni-
mos porque queremos... pero, bueno, sí, alguna cosa...

Concha: Hombre, no estaría mal. Pero yo sí que estaría dispuesta a venir,
aunque no haya nada... aunque sí, no estaría mal alguna cosa.

(risas)(comentarios de aprobación)

Juan: yo mientras el cuerpo aguante, también jajaja

(todos van diciendo que sí)(risas)

Mayte: Pues nada, os veo muy convencidos jajaja. De nuevo os felicito por
vuestro compromiso con el proyecto, con los niños...y os doy las
gracias por todo.

Anexo 8. Cuadernillo para la prueba de matemáticas de 1º de Educación Primaria.

Competencia básica en razonamiento matemático

MATEMÁTICAS
1º de Educación Primaria



Centro: _____
Fecha: _____
Alumno/a: _____
Nº de clase de este alumno/a: _____



PREGUNTA 1.-

Colorea en un diagrama de barras los animales de la granja.



PREGUNTA 2.-

Fíjate en el dibujo y completa con los siguientes signos: +, - y =

hay que

hay que

hay que

“LLEGAN LAS VACACIONES”

Este es el calendario del mes de diciembre de este curso.

DICIEMBRE 2016						
L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

PREGUNTA 3.-






- ¿Cuántos días faltan para que nos den las vacaciones?
Suponemos que hoy es 9 de diciembre.

Handwritten lines for the answer:

- Faltan _____ días para que nos den las vacaciones.

"LOS JUGUETES."

Juan tiene un folleto con los siguientes juguetes:

 5 €	 8 €	 10 €
 50 €	 3 €	

PREGUNTA 4.-

- a) Rodea de azul el juguete más caro.
- b) Rodea de verde el juguete más barato.
- c) Rodea de amarillo los juguetes que cuestan menos de 10 €.

PREGUNTA 5.-

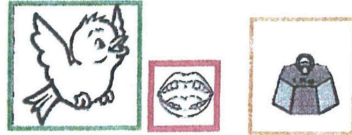
Marca si tienes que sumar S o restar R:

- Quiero saber cuánto cuesta el oso y el balón _____.
- Quiero saber lo que me gasto si compro un coche y un oso _____.
- Quiero saber cuánto cuesta la bici más que el coche _____.
- Quiero saber cuánto me cuesta más el oso que el balón _____.

¡LA COMPRA!

Hay que comprar comida para los animales que tenemos en casa:

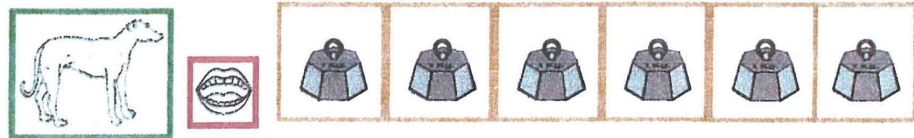
El pájaro se come 1 kg de alpiste.



El gato se come 4 kg de comida de gatos.



El perro se come 6 kg de pienso.



PREGUNTA 6.-

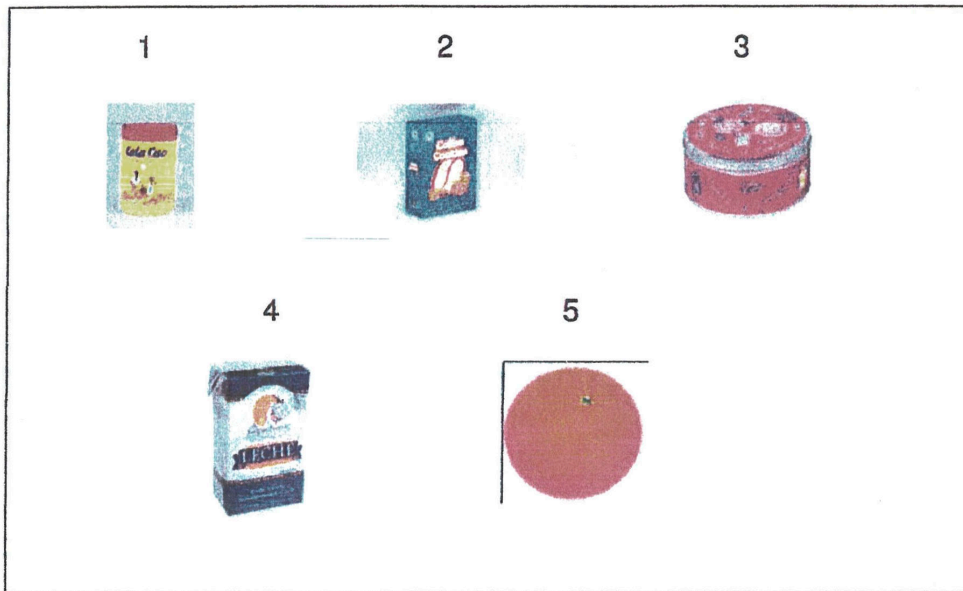
¿Cuántos kg de comida deberemos comprar?



Solución:

¡A COMER FORMAS!

En la mesa de la cocina hay varios productos de comer.



PREGUNTA 7.-

Clasifica según su forma los productos, escribiendo en la tabla el número que tiene encima cada alimento.

	Números
ESFERA 	
CILINDRO 	
PRISMA 	

“EL AUTOBÚS.”

- En la clase de tercero hay 20 alumnos/as.
- En la clase de segundo hay 18 alumnos/as.
- En la clase de primero hay 22 alumnos/as.

Hoy han ido de excursión los alumnos/as de primero y segundo.

PREGUNTA 8.-

¿Cuántos niños han ido de excursión?

Han ido _____ niños/as de excursión.

Anexo 9. Pautas de corrección prueba de matemáticas de 1º de Educación Primaria

PAUTAS PARA PASAR LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS DE 1º

¿Cómo pasar la prueba de competencia en Matemáticas a los alumnos/as de 1º Primaria?

- 1º.) Se deja al alumnado en su forma habitual de trabajo (fila, grupo, forma de U). Primera hora de la mañana.
- 2º.) Se les anima a realizar hoy una tarea diferente y muy bonita.
- 3º.) Se le entrega a cada uno un cuadernillo y se les advierte que cada uno tiene que hacer lo que sepa y no copiar de otro compañero/a.
- 4º.) El maestro/a tiene ahora dos opciones:
 - a) deja que cada alumno/a vaya haciendo a su ritmo todas las cuestiones. Pueden preguntar.
 - b) va explicando ejercicio por ejercicio y cada alumno/a lo realiza a continuación. Van todos al mismo ritmo.
- 5º.) El maestro/a pasará individualmente la prueba en caso de un alumno/a de Necesidades Educativas Especiales.

Anexo 10. Prueba ESCALA de lectura para 1º de Educación Primaria y pautas de corrección.

Instrumentos de apoyo para la
valoración en 1º de Educación Primaria

PROYECTO

Mejorando nuestro sistema educativo: Incorporación de un modelo de colegio intergeneracional en Educación Primaria.



DOCUMENTO PARA LOS APLICADORES DE LAS PRUEBAS

INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN

Lectura de palabras y pseudopalabras (láminas tomadas de TALE-2000).

(Nota: Se usan las láminas de lectura de palabras y pseudopalabras del TALE pero con criterios distintos)

- Lectura de palabras 1.
- Lectura de palabras 2.
- Lectura de palabras 3.
- Pseudopalabras.

- Lectura ESCALA. Valoraremos los siguientes aspectos:
 - Modo lector.
 - Velocidad lectora.
 - Comprensión lectora.
 - Nivel de identificación de la idea principal del texto.
 - Eficacia lectora.

Hemos seleccionado la PRUEBA DE LECTURA de ESCALA del curso 2010-11 “El león y el ratón”, adaptándola al nivel de 1º. Se medirán los siguientes aspectos:

A. MICROPROCESOS

- MODO LECTOR: lectura expresiva – corriente – vacilante – silábica.
- VELOCIDAD LECTORA.

B. MACROPROCESOS

- COMPRENSIÓN LECTORA.
- NIVEL DE IDENTIFICACIÓN DE LA IDEA PRINCIPAL DEL TEXTO.
- EFICACIA LECTORA.



Agencia Andaluza de Evaluación Educativa
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Lectura de palabras y pseudopalabras



INSTRUCCIONES

El tiempo completo de realización para las tres láminas es de 60 segundos.

Transcurrido este tiempo, se dejará de aplicar la prueba aunque no se haya completado la lectura de las tres láminas.

LECTURA DE PALABRAS 1

- Se entrega la lámina correspondiente y se dice:

“Ahora, vas a leer estas palabras en voz alta. Quiero que lo hagas de arriba hacia abajo (se le indica con el dedo). Primero esta columna y después esta otra. Comienza cuando quieras”.

- Ponga en funcionamiento el cronómetro y pulse pausa cuando termine de leer “Lectura de palabras 1” o hayan transcurridos 60 segundos.
- Anote el número de palabras leídas correctamente.

LECTURA DE PALABRAS 2

- Se entrega la lámina correspondiente y se dice:

“Ahora, quiero que leas estas palabras en voz alta y que lo hagas de arriba hacia abajo (se le indica con el dedo). Primero esta columna, después esta y por último esta otra. Comienza cuando quieras”.

- Continúe con el cronómetro donde lo dejó en la lectura 1 y déjelo de nuevo pausado cuando termine de leer “Lectura de palabras 2” o hayan transcurridos 60 segundos. Ejemplo: Si el alumno o la alumna ha tardado 20 segundos en leer la lámina 1, le quedan 40 segundos.
- Anote el número de palabras leídas correctamente.

LECTURA DE PALABRAS 3

- Se entrega la lámina 3 y se dice:

“Ahora, quiero que leas estas palabras en voz alta y que lo hagas de arriba hacia abajo (se le indica con el dedo). Primero esta columna, después ésta y por último esta otra. Comienza cuando quieras”.

- Continúe con el cronómetro donde lo dejó en la lectura de palabras 2 y párelo cuando termine de leer la lectura de palabras 3 o hayan transcurridos 60 segundos.
- Recuerde que el tiempo máximo de realización de las tres lecturas es de 60 segundos.

LECTURA DE PSEUDOPALABRAS

- Se entrega la lámina y se dice:

“Ahora te voy a mostrar una serie de palabras que no existen; las vas a leer en voz alta, sin preocuparte de que no signifiquen nada, y lo vas a hacer de arriba hacia abajo (se le indica con el dedo). Primero esta columna, después ésta y por último esta otra. Comienza cuando quieras.”

- El tiempo máximo de realización de la lectura de pseudopalabras es de 60 segundos.



LECTURA DE PALABRAS 1

cebo

ducha

foca

viejo

llave

caño

pera

roca

zumos

yema

kilo

guerra

giro

ahora

queso



LECTURA DE PALABRAS 2

pacto	isla	güito
objeto	signo	arco
amparo	excepto	palma
izquierda	antes	brazo
noble	pedrada	contra
atlas	desinflar	fresco
logro	globo	crystal
tecla	instalar	miel
enredo	peine	idioma
muela	cuidar	



LECTURA DE PALABRAS 3

mayúscula	caudaloso	objetivo
espectáculo	advertencia	magnífico
izquierda	palmeral	anterioridad
excepción	cuaderno	bravucón
comprador	pedrisco	aprieto
ejemplar	trabajar	atlántico
frescura	locomoción	logrado
transportista	alrededor	amabilidad



PSEUDOPALABRAS

ciba	doche	fecu
vueji	lluge	miñu
porima	ruqueyo	zeniku
guerrale	pecti	objo
ignos	nufte	pulme
impento	apterca	izque
brizo	nobla	sodrapo
prito	beplo	matruca
tleco	sefrimo	casifla
cigra	diglota	flimer
inspar	alrena	inrido



Agencia Andaluza de Evaluación Educativa
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Nº de alumno o alumna: _____ Fecha de nacimiento: ____/____/____

Colegio: _____ Curso: ____ Grupo: ____

	ACIERTOS (nº de palabras leídas correctamente)	TIEMPO
LECTURA DE PALABRAS 1		
LECTURA DE PALABRAS 2		
LECTURA DE PALABRAS 3		
TOTAL		

TIEMPO MÁXIMO: 60 SEGUNDOS.

	ACIERTOS (nº de pseudopalabras leídas correctamente)	TIEMPO
PSEUDOPALABRAS		

TIEMPO MÁXIMO: 60 SEGUNDOS.



PRUEBA DE LECTURA

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN

Aspectos previos

Se recomienda que esta prueba se aplique en una sala independiente. Las condiciones físicas en la situación de examen pueden afectar directamente al rendimiento del alumno o la alumna. El aula en la que se realice la aplicación deberá tener buena ventilación e iluminación y se evitarán los ruidos e interrupciones.

El aplicador o aplicadora se situará frente al niño o la niña, de forma que pueda observar su comportamiento.

Es imprescindible que el aplicador asimile las normas que aparecen en este documento de pautas de aplicación y corrección y se familiarice con los materiales.

Lectura del texto

El aplicador o aplicadora dice al alumno o la alumna:

Vas a leer un texto. Tómate el tiempo necesario para leer el texto con tranquilidad tú solo/sola. Cuando lo hayas leído y comprendido, me lo leerás en voz alta. Al terminar te haré unas preguntas sobre la lectura. ¿Has entendido lo que debes hacer?

Es necesario que el aplicador o aplicadora emplee un cronómetro (o reloj con segundero) para calcular la velocidad lectora, sin que el niño o niña se dé cuenta porque a algunos les podría incomodar. Se pone el cronómetro en marcha cuando el niño o la niña comience la lectura y se para al finalizar. Se anota el número de segundos en la hoja de resultados.

El aplicador o aplicadora debe recoger en la hoja de resultados. En dicha hoja registrará el modo lector, la cantidad de palabras que lee en un minuto.

Cuestionario de comprensión lectora

Una vez que el alumno o la alumna termina de leer, se le retira el texto y se le entrega la hoja con las cuestiones de comprensión lectora y se le dice:

Ahora vas a contestar en esta hoja a una serie de preguntas sobre el texto que acabas de leer. Cada pregunta ofrece cuatro respuestas posibles: marca con una cruz la letra que precede a la respuesta que tú consideres correcta. Si te equivocas tacha la respuesta incorrecta y marca la nueva. ¿Has entendido lo que tienes que hacer?

El aplicador o aplicadora registrará en el Cuestionario de comprensión lectora los aciertos y errores del alumno o la alumna. Estos datos sirven para valorar los subprocesos de comprensión literal, realización de inferencias y valoración crítica y, al mismo tiempo, determinar el porcentaje de comprensión lectora que se registrarán, con posterioridad, en la hoja de resultados.



La comprensión literal implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresos en el texto; la inferencial permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis; y la crítica implica emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo.

Idea principal

El aplicador o aplicadora le dirá:

Ya para finalizar, elige y señala con una cruz la frase que crees que mejor resume la idea principal, o más importante, del texto que has leído.

Una vez señalada la frase, se determinará en qué nivel de identificación de la idea principal del texto se sitúa el alumnado apoyándose en la gradación que se propone en estas pautas de corrección y se anotará en el cuestionario de comprensión lectora, para posteriormente trasladarlo a la hoja de resultados.

Para registrar los datos de los aspectos que figuran en la hoja de resultados el aplicador o aplicadora tendrá en cuenta las pautas que aparecen en el apartado A) Microprocesos y en el apartado B) Macroprocesos, que se detallan a continuación.

PARTE A: MICROPROCESOS

La finalidad básica de esta parte, sobre procesamiento léxico y sintáctico, es determinar si el sujeto realiza la decodificación de forma integrada y eficaz, si existen fallos en las habilidades de estos procesos y buscar indicios que sugieran que las limitaciones de decodificación o en el empleo inadecuado de los signos gráficos y de puntuación influyen negativamente en la comprensión.

Modo lector

Valoración global del dominio que posee la persona lectora tanto del procesamiento léxico como del procesamiento sintáctico.

Criterios de evaluación		
4	Lectura expresiva	Lectura con fluidez adecuada, se respetan los signos de puntuación y se aplica una entonación y matices a la lectura para que los oyentes perciban sentimientos y estado de ánimo del lector.
3	Lectura corriente	Lectura con fluidez adecuada y respetando los signos de puntuación.
2	Lectura vacilante	Lectura caracterizada por hacer paradas después de cada palabra o grupo de palabras sin que lo marquen los signos de puntuación. Supone inseguridad del lector que repite palabras ya leídas o se detiene en algunas palabras para hacer delecto mental.
1	Lectura silábica	Lectura caracterizada por hacer pausas entre cada sílaba como consecuencia de una baja automatización de las reglas de conversión grafema-fonema.



Velocidad lectora

Tiempo invertido en la lectura del texto, expresado en palabras leídas durante un minuto. La velocidad lectora constituye un excelente indicador del grado de dominio de la ruta visual.

Para su cálculo se multiplica el número de palabras del texto por 60, y el resultado se divide entre el número de segundos que el alumno o alumna ha tardado en leer el texto. El resultado son las palabras leídas por minuto (p.p.m.). La fórmula sería la siguiente:

$$\frac{\text{N}^\circ \text{ de palabras del texto} \times 60}{\text{N}^\circ \text{ segundos que tarda en leer el texto}} = \text{p.p.m}$$

* Esta operación será realizada por excel.

El aplicador o aplicadora registrará en la hoja de anotación individual el tiempo invertido en la lectura del texto expresado en segundos y que posteriormente trasladará a la hoja de resultados, en el punto 2 del apartado A) Microprocesos.

PARTE B: MACROPROCESOS

La finalidad básica de esta parte, sobre procesamiento semántico, es determinar el grado de comprensión del mensaje. Se trata de detectar si existen fallos en las habilidades de extracción del significado del texto e identificación de la idea principal del mismo.

El sujeto responderá al cuestionario del texto seleccionado. Cada pregunta ofrece **cuatro respuestas posibles** de las que el alumno o alumna seleccionará la que considere correcta.

Comprensión lectora

Extracción del significado del mensaje escrito a partir de la información que le proporciona el texto y de los conocimientos previos (esquemas) que la persona lectora posee.

Para calcular el % de comprensión lectora se tendrá en cuenta la siguiente fórmula:

Aciertos – (Errores /n -1)	= Puntuación Directa en C. Lectora
----------------------------	------------------------------------

n = número de alternativas (4)

[Aciertos – (Errores /n -1)] x10	= % de Comprensión Lectora *
----------------------------------	------------------------------

* Esta operación será realizada por excel.

El aplicador o aplicadora anotará, en el cuestionario de comprensión lectora, los aciertos y errores respecto a la comprensión lectora del sujeto. Posteriormente registrará en la hoja de resultados.



Identificación de la idea principal

Elección de la frase-resumen que diferencia los elementos fundamentales de aquellos que son secundarios en el texto leído.

Para determinar el nivel de identificación de la idea principal se tendrá en cuenta la siguiente gradación que va de la idea principal más simple a la más compleja.

IP	Criterios de evaluación PRIMARIA
a	El ratón ayudó al león, que una vez le perdonó la vida. Nivel 3
b	El ratón salvó al león que había caído en la trampa de unos cazadores. Nivel 2
c	El ratón con sus dientes rompió la red que estaba oculta en la maleza. Nivel 1
d	Los más fuertes pueden necesitar ayuda de los que parecen débiles Nivel 4.

Eficacia lectora

La eficacia lectora es un buen indicador que combina adecuadamente los dos aspectos claves de la lectura: velocidad y comprensión. Una persona lectora eficaz es aquella que "aunque usualmente lee con rapidez, adapta la velocidad y la comprensión del mensaje al tipo de texto que lee y a la intención con que lo lee".

Para calcular la eficacia lectora se tendrá en cuenta la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{Velocidad lectora} \times \% \text{ comprensión}}{100} = \text{Eficacia lectora} *$$

* Esta operación será realizada por Excel.



Cuestionario de comprensión

ALUMNO Nº	
SEXO	

El león y el ratón

Ahora vas a contestar a una serie de preguntas sobre el texto que acabas de leer. Cada pregunta ofrece cuatro respuestas posibles; tienes que marcar con una "X" la letra de la respuesta que consideres correcta. Si te equivocas, tacha la respuesta y la marcas de nuevo.

¿Has entendido lo que tienes que hacer? _____.

1. ¿Quién hizo prisionero al ratoncillo?

- | | |
|---|--------------|
| a | Un elefante. |
| b | Una pantera. |
| c | Un tigre. |
| d | Un león. |

2. ¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?

- | | |
|---|---|
| a | Porque el león era muy caprichoso. |
| b | Porque el león se enfadó ya que no podía estar tranquilo. |
| c | Porque le gustaba verlo sufrir. |
| d | Porque el león era muy malo. |

3. ¿Cómo estaba el ratón cuando le suplicó perdón al león para que no se lo comiera?

- | | |
|---|-----------|
| a | Llorando. |
| b | Riendo. |
| c | Bailando. |
| d | Gritando. |

4. ¿Por qué al león le hizo gracia que el ratón le ofreciera su ayuda?

- | | |
|---|---|
| a | Porque le pareció gracioso ver cómo lloraba. |
| b | Porque pensaba que un ratón es muy pequeño para ayudar a un león. |
| c | Porque le contó un chiste. |
| d | No le hizo ninguna gracia. |



5. ¿Crees que el ratón era inteligente?

- | | |
|---|--|
| a | No, porque no pudo convencer al león y se lo comió. |
| b | Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera. |
| c | Sí, porque se escapó sin que el león se diera cuenta. |
| d | Sí, porque sabía leer. |

6. ¿Qué hizo el ratón después de que el león le perdonara?

- | | |
|---|--|
| a | Salió corriendo lo más deprisa que pudo. |
| b | Se fue paseando tranquilamente. |
| c | Se quedó charlando un buen rato con el león. |
| d | Se paró a coger un ramo de flores. |

7. ¿Cómo liberó el ratón al león de la red?

- | | |
|---|---|
| a | Prendiéndole fuego. |
| b | Comenzó a roer la cuerda con sus dientecllos. |
| c | Pidió ayuda a otros ratones. |
| d | Rompiéndola con una piedra. |

8. Antes de marcharse, ¿qué le dijo el ratón al rey de la selva?

- | | |
|---|---|
| a | ¿Ves como hiciste bien en liberarme? |
| b | Espero que no te vuelva a pasar lo mismo. |
| c | Hasta pronto. |
| d | Espero no volver a verte más. |

Identificación de la idea principal:

Señala con una "X" la respuesta que crees que mejor resume la idea principal de esta historia:

- | | |
|---|--|
| a | El ratón ayudó al león, que una vez le perdonó la vida. |
| b | El ratón salvó al león que había caído en la trampa de unos cazadores. |
| c | El ratón con sus dientes rompió la red que estaba oculta en la maleza. |
| d | Los más fuertes pueden necesitar ayuda de los que parecen débiles. |



Identificación de la idea principal

Señala con una “X” la respuesta que crees que mejor resume la idea principal de esta historia:

- a El ratón ayudó al león, que una vez le perdonó la vida. **Nivel 3**
- b El ratón salvó al león que había caído en la trampa de unos cazadores. **Nivel 2**
- c El ratón con sus dientes rompió la red que estaba oculta en la maleza. **Nivel 1**
- d Los más fuertes pueden necesitar ayuda de los que parecen débiles. **Nivel 4**

CONSIDERACIONES

Comprensión literal	Implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresos en el texto.
Comprensión inferencial	Permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis.
Comprensión crítica o valorativa	Implica emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo.
Identificación de la idea principal	A partir de la explicación del sujeto sobre el texto leído se marcará el nivel de Identificación de la Idea Principal en base a los criterios establecidos en las pautas.



Hoja de resultados

ALUMNO Nº	
SEXO	

PARTE A: MICROPROCESOS	
MODO LECTOR (de 1 a 4)	
Modo lector: Lectura expresiva (4) -corriente (3) -vacilante (2) -silábica (1)	
VELOCIDAD LECTORA	
-Número de palabras del texto: 194 palabras.	
Tiempo invertido en la lectura del texto expresado en segundos.	

PARTE B: MACROPROCESOS								
COMPRENSIÓN LECTORA								
PREGUNTA	1L	2I	3L	4I	5C	6L	7L	8L
	d	b	a	b	b	a	b	a
RESPUESTA CORRECTA=1 punto ERROR =0								

NIVEL DE IDENTIFICACIÓN DE LA IDEA PRINCIPAL DEL TEXTO (de 1 a 4)	
---	--



EL LEÓN Y EL RATÓN

Había una vez un ratoncillo que cayó prisionero en las garras de un león, al que estaba molestando mientras intentaba descansar. Ya iba a comérselo cuando el ratón, llorando, le suplicó perdón:

— ¡Por favor, no me comas! Si me dejas libre, quizá algún día yo pueda ayudarte, si tú me necesitas. Además, yo soy una pieza insignificante para alguien tan poderoso como tú.

Al león le hizo gracia la petición del ratón y con tono orgulloso dijo:

— Está bien, te perdono.

El ratón le dio las gracias y salió corriendo lo más deprisa que pudo, antes de que el león pudiese arrepentirse de haberle liberado.

Poco tiempo después, el león mientras cazaba quedó atrapado en una red oculta en la maleza que habían tendido unos cazadores.

Afortunadamente, el ratoncillo libre lo escuchó y llegó corriendo. Comenzó a roer la cuerda con sus diente-cillos, y al final el león quedó liberado. Antes de marcharse, el ratón le dijo al rey de la selva:

— ¿Ves como hiciste bien en liberarme? A los poderosos y fuertes les conviene ser piadosos con los débiles. Tal vez puedan necesitar su ayuda en alguna ocasión.

Adaptación de una fábula de Félix M^a de Samaniego

Anexo 11. Prueba de lectura ESCALA para 2º de Educación Primaria y pautas de corrección

EVALUACIÓN
ESCALA
2015-2016

2º
Educación
Primaria

Lectura



Agencia Andaluza de Evaluación Educativa
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Cuestionario de comprensión

APELLIDOS			
NOMBRE		CENTRO	
GRUPO		Nº alumna / alumno	

LOS ELEFANTES

Ahora vas a **contestar** a una serie de preguntas sobre el texto que acabas de leer. Cada pregunta ofrece cuatro respuestas posibles. **Marca** con una "X" la letra de la respuesta que consideres correcta. Ten en cuenta que solo hay una. Si te equivocas, tacha la respuesta y marca de nuevo.

1. **¿Cuánto mide un elefante adulto de alto?**
 - a. Menos de 3 metros.
 - b. 3 metros justos.
 - c. Más de 3 metros.
 - d. 3 centímetros.
2. **Los colmillos sirven para:**
 - a. Correr grandes distancias.
 - b. Cavar buscando agua y comida.
 - c. No les sirven para nada.
 - d. Descansar con tranquilidad.
3. **¿Quiénes tienen colmillos?**
 - a. Solo las hembras.
 - b. Los machos y las hembras.
 - c. Solo los machos.
 - d. Solo las crías.
4. **¿Qué es en realidad la trompa del elefante?**
 - a. La nariz.
 - b. La boca.
 - c. La oreja.
 - d. La frente.
5. **¿Crees que un niño recién nacido es más grande que una cría de elefante al nacer?**
 - a. Sí, un niño es más grande.
 - b. No, son parecidos de tamaño.
 - c. No, la cría de elefante es mayor.
 - d. Sí, el niño pesa mucho más.



6. ¿Quién cuida a las crías?

- a. Los elefantes.
- b. Nadie las cuida.
- c. Se cuidan solas.
- d. Las elefantas.

7. Los elefantes comen:

- a. Carne en grandes cantidades.
- b. Mucho pescado y cortezas.
- c. Raíces, hierbas, frutas y cortezas.
- d. Lombrices, hormigas y arañas.

8. ¿Crees que los elefantes pueden coger con la trompa una pelota de tenis?

- a. Sí, porque pueden coger objetos pequeños.
- b. No, porque solo pueden coger objetos grandes.
- c. No, porque la pelota de tenis es muy grande.
- d. Sí, si se ayudan de las orejas y las patas.

9. ¿Cómo viven las hembras?

- a. En manada, con las crías.
- b. En solitario.
- c. En pareja.
- d. Con su madre y con su padre.

10. ¿Crees que podrías tener un elefante como mascota?

- a. Sí, porque mi amigo tiene un conejo.
- b. Sí, porque lo sacaría a pasear todos los días.
- c. No, porque viven en cuevas.
- d. No, porque es muy grande.

Identificación de la idea principal

Señala con una "X" la respuesta que crees que nos dice mejor de qué trata este texto:

- A. Cómo son las frutas que comen los elefantes.
- B. Cómo son y cómo viven los elefantes africanos.
- C. Cómo son y cómo nacen las crías de elefante.
- D. Cómo son y cuánto comen los elefantes africanos.

Hoja de anotación individual

Instrucciones: Para registrar los errores de **exactitud lectora**, escriba debajo de cada palabra el símbolo correspondiente al error. Para registrar los errores en **signos de puntuación**, rodee o ponga una **X** en el signo de puntuación que no se ha respetado. Haga el resto de anotaciones en el recuadro resumen al final de la hoja. Para registrar la **velocidad lectora**, señale el tiempo invertido en la lectura del texto expresado en segundos.

NOMBRE DE LA ALUMNA O DEL ALUMNO:

NÚMERO:

LOS ELEFANTES	
Los elefantes africanos son los animales terrestres más grandes de la Tierra. ■	
¡Son animales enormes! ■ Las orejas de los elefantes son muy grandes. ■ A los elefantes les encanta	
el agua, ■ y disfrutan duchándose. ■ Para ello, ■ chupan agua con la trompa y se la echan encima. ■	
En realidad, ■ la trompa del elefante es una larguísima nariz que sirve para oler, ■ respirar, ■ beber y	
agarrar cosas, ■ sobre todo las que se pueden comer. ■ Con la trompa son capaces de coger objetos	
pequeños. ■ Tanto los machos como las hembras tienen colmillos, ■ con los que cavan en busca de	
agua y comida, ■ y también los usan para arrancar la corteza de los árboles. ■ Los elefantes comen	
raíces, ■ hierbas, ■ frutas y cortezas, ■ y lo hacen en grandes cantidades. ■ Un elefante adulto	
puede comer más de 100 kilos de comida en un solo día. ■ Estos animales no duermen mucho, ■	
y recorren grandes distancias en busca de las enormes cantidades de comida que necesitan para alimentar	
sus cuerpos. ■ Las hembras viven en manadas familiares con sus crías, ■ mientras que los machos	
suelen ir en solitario. ■ Tener un bebé elefante es un asunto muy serio. ■ El embarazo de las elefantas	
dura casi 22 meses. ■ Las elefantas suelen dar a luz una cría cada dos o cuatro años. ■ Al nacer, ■	
las crías ya pesan unos 90 kilos y miden un metro de alto. ■ ¿Sabes lo que mide un elefante adulto? ■	
Más de tres metros de alto. ■	

Total de signos de puntuación puntuables									
·	:	16	,	14	¿	1	¡	1	
Conductas observadas durante la lectura: Indicar Sí o No									
MC	SD	↵	R	⌘					
sí	no	sí	no	sí	no	sí	no	sí	no

Total de palabras del texto	239	
Total errores en exactitud lectora y signos de puntuación	exactitud	signos
Modo lector (de 1 a 4)		
Velocidad lectora: Tiempo invertido en segundos		



Prueba de lectura

LOS ELEFANTES

Los elefantes africanos son los animales terrestres más grandes de la Tierra. ¡Son animales enormes!

Las orejas de los elefantes son muy grandes. A los elefantes les encanta el agua, y disfrutan duchándose. Para ello, chupan agua con la trompa y se la echan encima.

En realidad, la trompa del elefante es una larguísima nariz que sirve para oler, respirar, beber y agarrar cosas, sobre todo las que se pueden comer. Con la trompa son capaces de coger objetos pequeños.

Tanto los machos como las hembras tienen colmillos, con los que cavan en busca de agua y comida, y también los usan para arrancar la corteza de los árboles.

Los elefantes comen raíces, hierbas, frutas y cortezas, y lo hacen en grandes cantidades. Un elefante adulto puede comer más de 100 kilos de comida en un solo día.

Estos animales no duermen mucho, y recorren grandes distancias en busca de las enormes cantidades de comida que necesitan para alimentar sus cuerpos.

Las hembras viven en manadas familiares con sus crías, mientras que los machos suelen ir en solitario.

Tener un bebé elefante es un asunto muy serio. El embarazo de las elefantas dura casi 22 meses. Las elefantas suelen dar a luz una cría cada dos o cuatro años. Al nacer, las crías ya pesan unos 90 kilos y miden un metro de alto.

¿Sabes lo que mide un elefante adulto? Más de tres metros de alto.

Adaptación de <http://www.nationalgeographic.es/animales/mamiferos/elefante-africano>



Hoja de resultados

APELLIDOS			
NOMBRE		CENTRO	
GRUPO		Nº alumna / alumno	

RESUMEN DE PUNTUACIONES

PARTEA: MICROPROCESOS														
1	MODELECTOR (de 1a 4)													
	Modolector: Lectura expresiva (4) –corriente (3) –vacilante (2) –silábica (1)													
2	VELOCIDADLECTORA													
	Tiempo invertido en la lectura del texto expresado en segundos													
3-4	EXACTITUD LECTORA													
	3	Errores puntuables y error	tipo de		4	Conductas observadas durante la lectura. Indicar Sí o No								
	-	Omisión			MC	Movimiento de cabeza								
	+	Adición			SD	Señalar con el dedo								
	S	Sustitución			↵	Salto de línea								
	↶	Inversión			R	Repetición								
	I	Inversión			A	Autocorrección								
	Y	Ayuda del maestro o la maestra												
	Total de errores													
5	PROCESAMIENTO SINTÁCTICO													
	Errores puntuables y tipo de error													
	.	Punto												
	,	Coma												
	¿	Interrogación												
	!	Exclamación												
	Total de errores													
PARTE B: MACROPROCESOS														
6	COMPRESIÓN LECTORA													
	PREGUNTA				1L	2L	3L	4L	5I	6I	7L	8I	9L	10C
	RESPUESTA CORRECTA				c	b	b	a	c	d	c	a	a	d
	1 =ACIERTO; 0 =ERROR													
7	NIVEL DE IDENTIFICACIÓN DE LA IDEA PRINCIPAL DEL TEXTO (de 1a 4)													

A.	Cómo son las frutas que comen los elefantes. (NIVEL 1)
B.	Cómo son y cómo viven los elefantes africanos. (NIVEL 4)
C.	Cómo son y cómo nacen las crías de elefante. (NIVEL 2)
D.	Cómo son y cuánto comen los elefantes africanos. (NIVEL 3)



Pautas de corrección prueba escala lectura 2º de Educación Primaria

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

EVALUACIÓN **ESCALA**

Normas de aplicación
de la prueba de lectura

Curso 2015 - 2016



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.

2. MATERIALES PARA LA APLICACIÓN.

3. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA.

- 3.1. Fases o momentos de la prueba.
- 3.2. Desarrollo de las fases de la prueba.
 - 3.2.1. Lectura del texto.
 - 3.2.2. Cuestionario de comprensión lectora.
 - 3.2.3. Idea principal.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación ESCALA incluye una prueba de lectura que evalúa las destrezas lectoras en una muestra aleatoria de alumnado. Se valoran los siguientes aspectos:

- **Microprocesos:** se evalúan procesos relacionados con el acceso al léxico y con el procesamiento sintáctico.
 - Modo lector.
 - Velocidad lectora.
 - Exactitud lectora.
 - Procesamiento sintáctico.
- **Macroprocesos:** se evalúan operaciones de alto nivel asociadas a la comprensión del texto o procesamiento semántico.
 - Comprensión lectora.
 - Eficacia lectora.
 - Identificación de la idea principal de un texto.

La prueba de lectura se podrá aplicar desde que se reciban los materiales hasta el viernes 20 de mayo.

La duración estimada de esta prueba por alumna o alumno es de 20 minutos.

Esta prueba no se aplicará a todo el alumnado, excepto en centros que tengan cinco o menos matrículas en 2º de primaria, sino a la muestra seleccionada aleatoriamente, que está disponible en el Sistema de Información Séneca. Este listado incluye también al alumnado suplente. La prueba solo se aplicará al alumnado suplente cuando una de las alumnas o alumnos seleccionados esté exenta o exento de realizar la prueba, o también en el caso de que una alumna o un alumno no asista al centro durante todo el periodo de aplicación de la prueba de lectura.

Para que el tutor o la tutora aplique individualmente la prueba de lectura, la dirección del centro preverá, siempre que sea posible, la presencia de algún maestro o de alguna maestra en las aulas de 2º de educación primaria el tiempo necesario para la realización de la prueba.

Desde esta Agencia Andaluza de Evaluación Educativa agradecemos a los centros el tiempo y el esfuerzo dedicado en la aplicación de esta prueba de destrezas lectoras.

2. MATERIALES PARA LA APLICACIÓN

El cuadernillo de lectura contiene todo el material necesario para aplicar la prueba de lectura. Está compuesto de los siguientes apartados:

- “Cuestionario de comprensión”. Páginas 2 y 3.
- “Hoja de anotación individual”. Página 4.
- “Hoja de lectura” (Los elefantes). Página 5.
- “Hoja de resultados” (contiene la plantilla de corrección). Página 7.

3. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DE LA PRUEBA

Se recomienda que la prueba de lectura se aplique en una sala independiente y que el tutor o la tutora grabe en formato audio la lectura realizada por el alumno o la alumna, con la finalidad de que, si fuera necesario, pueda realizar posteriormente la audición para una corrección más precisa.

Las condiciones físicas en las que se desarrolle esta prueba pueden afectar directamente al rendimiento del alumno o de la alumna. El lugar en el que se realice la aplicación deberá tener buena ventilación e iluminación y **se evitarán los ruidos e interrupciones**.

El tutor o la tutora se situará frente al niño o a la niña, de forma que pueda observar su comportamiento.

3.1. Fases o momentos de la prueba.

La prueba consta, a grandes rasgos, de cuatro fases que se relacionan a continuación:

1ª FASE.

El tutor o la tutora cumplimenta los datos del niño o de la niña que va a realizar la prueba en la “Hoja de anotación individual” (página 4) y en la “Hoja de resultados” (página 7). Resulta conveniente, para “romper el hielo”, empezar la prueba explicándole que va a leer un texto breve. Asimismo, puede hacerle algunas preguntas introductorias sobre su afición a la lectura.

2ª FASE.

El tutor o la tutora separa la “Hoja de lectura” (página 5) que está perforada. Se le da al niño o a la niña para que haga una primera lectura individual y comprensiva.

3ª FASE.

El niño o la niña tiene su “Hoja de lectura” (página 5) y el tutor o la tutora tiene su “Hoja de anotación individual” (página 4).

El tutor o la tutora indica al alumno o a la alumna que comience su lectura en voz alta y, mientras esta se produce, realiza anotaciones en la “Hoja de anotación individual”. También cumplimenta los datos del apartado Modo Lector.

Recuerde que se recomienda el uso de una grabadora de audio.

4ª FASE.

Una vez finalizada la lectura, el tutor o la tutora le entrega el cuadernillo de lectura al alumno o a la alumna para que cumplimente el “Cuestionario de comprensión” (páginas 2 y 3). Mientras, el tutor o la tutora hace el recuento de los datos recogidos en la “Hoja de anotación individual”.

3.2. Desarrollo de la prueba.

3.2.1. Lectura del texto.

El tutor o la tutora dice al alumno o a la alumna:

“Vas a leer un texto. Tómate el tiempo necesario para leerlo con tranquilidad tú sola/solo. Cuando lo hayas leído y comprendido, me lo leerás en voz alta. Al terminar te haré unas preguntas sobre la lectura. ¿Has entendido lo que debes hacer?”

Es necesario que el tutor o la tutora emplee un cronómetro (o un reloj con segundero) sin que el niño o la niña se dé cuenta ya que le podría perturbar. Se pone el cronómetro en marcha cuando el niño o la niña comience la lectura en voz alta y se para al finalizarla. **Se anota el número de segundos en la “Hoja de anotación individual”**. Más tarde se grabará en el Sistema de Información Séneca para que el programa aplique la fórmula y obtenga el resultado que se publicará en los informes.

También se reflejarán los errores de exactitud lectora utilizando los símbolos correspondientes:

DESCRIPCIÓN DE ERRORES PUNTUABLES		
Símbolo	Error	Descripción
-	Omisión	No produce el fonema correspondiente a una letra presente en el texto. Lee, por ejemplo, <i>como</i> por <i>cro</i> mo.
+	Adición	Añade un fonema o sílaba al estímulo original. Lee, por ejemplo, <i>felore</i> ro por <i>flor</i> ero.
S	Sustitución	Produce un fonema diferente al que realmente corresponde a la letra decodificada. Por ejemplo, <i>nue</i> ve por <i>mue</i> ve.
↺	Inversión	En este caso la falta de exactitud consiste en alterar el orden de los fonemas en la secuencia de la sílaba o palabra. Ejemplo, <i>la</i> por <i>al</i> .
l	Invencción	Cambio de la palabra original por otra con la que la secuencia de letras no guarda sino una similitud parcial. Ejemplo, leer <i>botella</i> por <i>bebida</i> .
Y	Ayuda maestro/maestra	Solicitud de ayuda cuando no reconoce una letra (o no recuerda su nombre o tiene dudas para identificarla) o palabra.

Para **determinar el Modo lector** se tendrá en cuenta la siguiente tabla:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		
4	Lectura expresiva	Lectura con fluidez adecuada, se respetan los signos de puntuación y se aplica una entonación y matices a la lectura para que los oyentes perciban sentimientos y estado de ánimo del lector.
3	Lectura corriente	Lectura con fluidez adecuada y respetando los signos de puntuación.
2	Lectura vacilante	Lectura caracterizada por hacer paradas después de cada palabra o grupo de palabras sin que lo marquen los signos de puntuación. Supone inseguridad del lector que repite palabras ya leídas o se detiene en algunas palabras para hacer delecto mental.
1	Lectura silábica	Lectura caracterizada por hacer pausas entre cada sílaba como consecuencia de una baja automatización de las reglas de conversión grafema-fonema.

De igual forma, para **indicar las conductas observadas** se tendrá en cuenta la siguiente tabla:

CONDUCTAS OBSERVADAS DURANTE LA LECTURA		
Clave	Error	Descripción
MC	Movimiento de cabeza	Mover la cabeza como si se estuviera apuntando con ella cada palabra que se lee, de manera que a medida que se progresa en el renglón, la cabeza se desplaza hacia adelante y gira levemente.
SD	Señalar con el dedo	Señalar con el dedo, lápiz o regla cada palabra que se lee, a modo de guía.
↵	Salto de línea	Terminar de leer una línea y no continuar por la siguiente, haciendo un salto a otras líneas o volviendo a leer la misma. Se produce una pérdida de la continuidad de la lectura en cuanto se levanta la vista del texto.
R	Repetición	Hacer un movimiento de retroceso a lo largo de un renglón para releer una sílaba, palabra o frase.
A	Autocorrección	Detectar un error y hacer una nueva lectura para corregirlo.

Los datos resultantes se trasladarán con posterioridad a la “**Hoja de resultados**”.

3.2.2. Cuestionario de comprensión lectora.

Una vez que el alumno o la alumna termina de leer en voz alta, **se le retira el texto**, se le entrega el “Cuestionario de comprensión” y se le dice:

“Ahora vas a contestar en esta hoja a una serie de preguntas sobre el texto que acabas de leer. Cada pregunta tiene cuatro respuestas posibles: marca con una **X** el recuadro de la respuesta que tú consideres correcta. Si te equivocas, tacha la respuesta incorrecta y marca la nueva. ¿Has entendido lo que tienes que hacer?”

El tutor o la tutora registrará en la “**Hoja de resultados**” los aciertos y errores del alumno o la alumna. Estos datos sirven para valorar los subprocesos de comprensión literal, realización de inferencias y valoración crítica y, al mismo tiempo, determinar el porcentaje de comprensión lectora.

La comprensión literal implica reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen en el texto; la inferencial permite, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis; y la crítica implica emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo.

3.2.3. Idea principal.

El tutor o la tutora le dirá:

“Ya para finalizar, elige y señala con una cruz la opción que crees que nos dice mejor de qué trata este texto que has leído”.

Una vez señalada la respuesta, y apoyándose en la gradación que se propone en la “**Hoja de resultados**”, se determinará y anotará en qué nivel de identificación de la idea principal del texto se sitúa el alumnado.

Anexo 12. Prueba de matemáticas ESCALA y pautas de corrección 2º de Educación Primaria

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

EVALUACIÓN **ESCALA**

Manual de aplicación y de grabación de las puntuaciones de la prueba ESCALA

(Escritura, cálculo y lectura en Andalucía)

Curso 2010-2011



ÍNDICE

1. FINALIDAD DE LA PRUEBA.

2. COMPETENCIAS EVALUADAS.

3. PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA LA ELABORACIÓN DE LA PRUEBA.

3.1. Criterios seguidos para la elaboración de las situaciones.

3.2. Criterios seguidos para la selección de los textos.

4. CALENDARIO Y HORARIO DE LA PRUEBA.

4.1. Prueba de lápiz y papel.

4.2. Prueba de lectura (destrezas lectoras).

5. MATERIALES PARA LA APLICACIÓN.

6. NORMAS DE APLICACIÓN.

7. CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN.

7.1. Criterios para la corrección.

7.2. Indicaciones para la introducción de datos en la aplicación informática Séneca.

7.2.1. Asignación de perfil de grabación por el Equipo directivo.

7.2.2. Grabación de las puntuaciones.

a) Prueba de lápiz y papel.

b) Prueba de lectura (destrezas lectoras)

8. DIMENSIONES Y ELEMENTOS DE LAS COMPETENCIAS.

1. FINALIDAD DE LA PRUEBA.

La aplicación de la prueba ESCALA responde al propósito de la Administración educativa de conocer e informar acerca de los progresos conseguidos por el alumnado de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Estas pruebas proporcionan información relevante en la que basar las medidas necesarias para superar las diferencias existentes entre el nivel competencial que esperamos que nuestro alumnado desarrolle y el que realmente ha alcanzado en el momento de realizar dicha prueba.

Los materiales que se presentan han sido elaborados con la intención de que sirvan para obtener información veraz y fidedigna (de la manera más completa y eficaz posible) sobre los niveles de logro de las competencias lingüística y matemática en relación con lo que el currículo establece en nuestra comunidad autónoma para el primer ciclo de la Educación Primaria.

Se pretende evaluar un primer nivel de dominio en estas competencias. Para ello, se ha tomado como referencia lo establecido sobre enseñanzas mínimas para el primer ciclo de la Educación Primaria en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre.

2. COMPETENCIAS EVALUADAS.

La definición de las distintas competencias básicas seleccionadas se ha realizado por especialistas en los respectivos ámbitos, siendo este el punto de partida para la redacción de los ítems de la Prueba ESCALA. La prueba tiene como objeto evaluar el desarrollo alcanzado por el alumnado al término del primer ciclo de la Educación Primaria en las siguientes competencias:

- Competencia en Razonamiento matemático.
- Competencia en Comunicación lingüística (lengua española).

El desarrollo de la competencia en Comunicación lingüística supone el progresivo dominio de la expresión y comprensión lingüística teniendo como fin principal su aplicación a la vida diaria. Por lo tanto, la evaluación de esta competencia se ha centrado en los procesos de comprensión de textos escritos, así como en las capacidades y destrezas para expresarse por escrito utilizando, en ambos casos, los recursos propios de la lengua.

En la evaluación de esta competencia se han excluido las actividades relacionadas con el bloque de contenido 1 del Real Decreto: “Escuchar, hablar y conversar” dada las dificultades prácticas para evaluar su desarrollo.

Sí se incluye una prueba para evaluar las destrezas lectoras en una muestra de alumnado. En ella se valoran microprocesos como el modo lector, la velocidad y la exactitud lectora y procesamiento sintáctico, y macroprocesos como la comprensión lectora, la eficacia lectora y la identificación de la idea principal de un texto.

En el documento Evaluación de destrezas lectoras de 2º de Educación Primaria (que estará disponible en el sistema de información Séneca) se encuentra el marco teórico de la prueba de lectura, así como las pautas de aplicación y corrección de las mismas.

La competencia en razonamiento matemático se entiende como la capacidad y destreza para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria.

3. PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA LA ELABORACIÓN DE LA PRUEBA.

ESCALA utiliza pruebas escritas basadas en actividades construidas a partir de casos (situaciones) que sirven para plantearle al alumnado diferentes interrogantes. En el planteamiento general de la prueba aparecen distintos tipos de ítems:

- Cerrados.
- De respuesta múltiple.

Considerando la posibilidad de que solamente una respuesta sea correcta o con respuestas en escala graduada, que aportan información no sólo sobre si un alumno o alumna posee o no la competencia, sino también en qué grado la ha desarrollado.

- Abiertos.

Admiten respuestas diversas las cuales, aun siendo correctas, pueden diferir de unos niños y niñas a otros. Para evitar la subjetividad a la hora de la calificación, este tipo de preguntas cuenta con una plantilla de corrección que intenta cerrar las posibles respuestas estableciendo cuáles se considerarán correctas y cuáles no.

Se han procurado evitar los ítems que ofrecen modelos o ejemplos, ya que pueden distorsionar los resultados e impedir delimitar con claridad lo que el alumnado sabe hacer de manera autónoma. No obstante, se usan cuando se pretende medir un elemento de competencia que requiera seguir un modelo o ejemplo.

ESCALA se trata de una prueba con validez científica sobre niveles de competencia lingüística y matemática logrados a finales del primer ciclo de la Educación Primaria.

3.1. Criterios seguidos para la selección de situaciones.

La prueba se plantea al alumnado a partir de situaciones motivadoras que actúan como centro de interés para hacerla más significativa, teniendo en cuenta las características de su etapa evolutiva.

Uno de los criterios fundamentales para la selección de situaciones ha sido atender a los contextos en los que ha de desenvolverse el alumnado (con especial atención al contexto andaluz), ubicándonos así en la perspectiva funcional y sociosituacional que conlleva el currículo basado en competencias.

En este sentido, aparecen situaciones de la vida escolar, de la vida familiar y relacionadas con el ocio y el tiempo libre (deportes, excursiones, fiestas, etc.).

En esta selección de situaciones-problema se ha tenido especial cuidado en que no requieran conocimientos ni experiencias previas, específicas de contextos concretos, que dificulten su comprensión.

3.2. Criterios para la selección de los textos.

El estilo de redacción ha pretendido ser sintético, natural y directo, accesible al alumnado de estas edades, pero alejado del coloquialismo o el infantilismo excesivos, pues el dominio progresivo del lenguaje del ámbito escolar es indispensable para la adquisición de las competencias y la mejora de los rendimientos escolares.

En los textos que sirven de punto de partida para cada situación y en los ítems sobre competencia en comunicación lingüística, se ha buscado la presencia de tipos de textos variados, tanto en las tareas que implican producción como en las que implican comprensión.

Se han seleccionado textos adecuados al nivel del alumnado, con vocabulario sencillo que se corresponda con el uso de forma habitual y que pretenden ser motivadores para despertar el interés.

4. CALENDARIO Y HORARIO DE LA PRUEBA.

Tal y como recogen las Instrucciones de 12 de mayo, de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, por las que se concretan determinados aspectos relacionados con la realización de la prueba ESCALA, esta evaluación consta de la aplicación tanto del cuadernillo como de la prueba de lectura (destrezas lectoras).

4.1. Prueba de lápiz y papel.

El cuadernillo se aplicará en dos sesiones de trabajo los días 31 de mayo y 1 de junio de 2011. El día 31 de mayo se realizará la primera parte del cuadernillo (hasta la página 15 donde aparece una señal de "Stop") y el día 1 de junio se continuará con la segunda parte del cuadernillo.

Ambas sesiones comenzarán a las 9 de la mañana (primera sesión lectiva) en todos los centros de Andalucía y se realizará de manera ininterrumpida durante los 60 minutos que dura cada sesión. Dado que se trata de alumnado del primer ciclo de Educación Primaria, el maestro o la maestra que esté aplicando la prueba podrá flexibilizar la duración de la misma hasta un máximo de 20 minutos adicionales.

El alumnado permanecerá en el aula hasta la finalización del tiempo de aplicación de cada una de las sesiones de la prueba. Se recomienda plantear una actividad sencilla y relajante al alumnado que vaya terminando la misma antes que el resto de sus compañeras y compañeros.

4.2. Prueba de lectura (destrezas lectoras).

La prueba de lectura (destrezas lectoras) se realizará entre el 2 y el 10 de junio, aplicándose a una selección aleatoria de alumnado que aparecerá en Séneca (en el módulo correspondiente a ESCALA), es decir, que no la realizará todo el alumnado de segundo de Primaria. La duración estimada de esta prueba es de 30 minutos por alumna o alumno.

La Dirección del centro deberá prever, en este periodo, la presencia de algún maestro o maestra en las aulas de 2º de Primaria, durante el tiempo necesario, para que el tutor o tutora pueda aplicar, individualmente, la prueba de lectura (destrezas lectoras). Se recomienda que esta prueba se aplique en una sala independiente y que el tutor o tutora grabe la lectura realizada por el alumno o alumna con la finalidad de que, si fuera necesario, pueda realizar posteriormente alguna consulta para la corrección.

5. MATERIALES PARA LA APLICACIÓN.

Los materiales necesarios para la aplicación de las pruebas se reducen a los que ha de manejar el alumnado y los que manejarán las personas que administren y corrijan las pruebas:

1. **Manual de aplicación** de la prueba ESCALA.
2. **Cuadernillo** prueba ESCALA (remitido a cada centro).
3. **Pautas de corrección** de la prueba de lápiz y papel.
4. **Prueba de lectura (destrezas lectoras)**. Los materiales para esta Prueba son los siguientes:
 - a. Prueba de lectura (texto).
 - b. Cuestionario de comprensión y plantilla de corrección.
 - c. Hoja de anotación individual.
 - d. Hoja de resultados.
 - e. "Evaluación de destrezas lectoras de 2º de Educación Primaria". En este documento se encuentra el marco teórico de la prueba de lectura, así como las pautas de aplicación y corrección de la misma.

Los materiales 1, 3 y 4 se encontrarán disponibles en la aplicación informática Séneca. Los cuadernillos de la prueba han sido remitidos a cada centro.

6. NORMAS DE APLICACIÓN.

Dada la edad y características del alumnado de 2º de Primaria, el papel del tutor o tutora es determinante para el desarrollo correcto de la prueba. Por este motivo, la aplicación de la prueba ESCALA se ajustará a las siguientes instrucciones:

- Es muy importante motivar al alumnado para que realice la prueba con interés y prestando la mayor atención posible.
- Uno de los objetivos tiene que ser la mayor autonomía para realizar la prueba por parte del alumnado. No obstante, algunos alumnos y alumnas pueden tener dificultades para comprender ciertas actividades. En este caso, se le puede explicar verbalmente para que entiendan correctamente la orden a nivel individual. En definitiva, la característica de mayor relevancia que debe tener la aplicación es la naturalidad, es decir, se persigue una situación similar a un contexto de aula habitual en el que se desarrolle la actividad de manera independiente.
- Durante la aplicación se procurará animar al alumnado para que continúe trabajando hasta terminar todas las actividades.
- Si al finalizar el tiempo establecido para cada sesión (60 minutos) algunos alumnos y alumnas no han terminado, dígalos que no se preocupen y que pueden usar un tiempo adicional para responder todas las preguntas (hasta un máximo de 20 minutos).
- Debe pedirse al alumnado que se identifique del siguiente modo (recordamos que el número de cada alumna y alumno es el asignado por el sistema Séneca):


POR FAVOR, ESCRIBID PRIMERO VUESTRO NÚMERO. DESPUÉS, A CONTINUACIÓN DE LA PALABRA “GRUPO”, ESCRIBID LO SIGUIENTE (EL PROFESOR O PROFESORA DEBERÁ ESCRIBIR EN LA PIZARRA EL NÚMERO Y, EN SU CASO, LA LETRA QUE IDENTIFICAN AL GRUPO EN CUESTIÓN).

ESCRIBID TAMBIÉN EL NOMBRE DEL “CENTRO” TAL COMO APARECE EN LA PIZARRA (EL PROFESOR O LA PROFESORA DEBE ANOTAR EN LA PIZARRA LA DENOMINACIÓN PRECISA DEL CENTRO).

DEBAJO ESCRIBID EL NOMBRE DE LA LOCALIDAD.

FINALMENTE SEÑALAD EN EL RECUADRO DE LA IZQUIERDA SI SOIS CHICO O CHICA.

- Es necesario que el alumnado conozca cómo debe responder a las preguntas antes de iniciar la prueba. Para ello, la persona aplicadora deberá leer y explicar al alumnado el ejemplo que figura en la primera hoja de la prueba.
- Después del ejemplo, aparece el siguiente párrafo:

CUANDO VEAS ESTA IMAGEN  ES QUE HAS ACABADO LA PRIMERA PARTE DE LA PRUEBA. CIERRA EL CUADERNILLO, ESPERA QUE LO RECOJA TU MAESTRA O MAESTRO Y MAÑANA CONTINUARÁS CON LA SEGUNDA PARTE.

- Cuando finalice la primera sesión de la prueba, la persona que haya aplicado deberá entregar los cuadernillos al director o directora del centro en un sobre cerrado y sellado con su firma. Para la siguiente sesión, el director o directora del centro entregará de nuevo los cuadernillos a quien aplique.
- Una vez finalizada la segunda aplicación, recogerá de nuevo los cuadernillos y los introducirá en un sobre que cerrará y sellará con su firma. Este sobre se entregará a la persona titular de la Jefatura de estudios del centro.

7. CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN.

El documento con las pautas de corrección de la prueba ESCALA estará disponible en Séneca al día siguiente de la aplicación de la misma.

7.1. Criterios para la corrección.

La corrección de la prueba debe realizarse por el profesorado designado por el director o directora del centro, según el punto séptimo de las Instrucciones de 12 de mayo, de la AGAEVE. El plazo máximo previsto para la corrección es el viernes 10 de junio de 2011, tanto para los cuadernillos como para la prueba muestral de lectura.

La corrección de la prueba de lápiz y papel debe realizarse atendiendo a los criterios establecidos en la respectiva Pauta de corrección. En dicha Pauta se especifica para cada una de las preguntas los diferentes modelos de respuesta y la valoración asignada a cada uno de ellos (de 1 a 4). De ese modo, el profesorado que corrija la prueba debe examinar la respuesta del alumno o alumna y, comparándola con los modelos establecidos, debe determinar a cuál de ellos se aproxima más y asignar la puntuación correspondiente.

Las pautas de corrección de la prueba de lectura están recogidas en el documento denominado “Evaluación de destrezas lectoras de 2º de Educación Primaria”.

7.2. Indicaciones para la grabación de datos en la aplicación informática Séneca.

Según el punto octavo de las citadas Instrucciones, la grabación de los resultados de la corrección de las pruebas en la aplicación informática debe realizarse, bajo la responsabilidad de la Jefatura de Estudios, atendiendo a las siguientes orientaciones.

7.2.1. Asignación de perfil de grabación por el Equipo directivo.

Antes de proceder a la grabación de resultados en la aplicación informática Séneca se requiere que algún componente del Equipo directivo asigne perfil de grabación a la persona o personas que vayan a realizarla. Para ello, hay que seguir los siguientes pasos:

1. Entrar en Séneca (con perfil de Dirección) y seleccionar el siguiente menú (arriba a la izquierda): “Personal”-“Personal del centro” (aparecerá el listado con todo el personal).
2. A continuación, pulsar el botón “Asignación de perfiles” que se encuentra en la parte superior derecha (es el 5º icono) y en “Perfil” seleccionar “Grabación Prueba ESCALA”. Volverá a aparecer el personal del centro.
3. Marcar la casilla que aparece delante del nombre del personal que se quiera seleccionar y pulsar el botón “Aceptar”.

7.2.2. Grabación de las puntuaciones y consulta de resultados.

El plazo para la grabación de las puntuaciones del alumnado, tanto de la prueba de lápiz y papel como de la prueba de lectura (destrezas lectoras) es hasta el viernes 17 de junio de 2011. Para ello, las personas encargadas de dicha grabación deben realizar los pasos que se indican a continuación:

a) Prueba de lápiz y papel

1. Una vez que tenga asignado el perfil de grabación recogido en el apartado anterior, tendrá que acceder a Séneca con el perfil de “Grabación Prueba ESCALA”.
2. Seleccione el siguiente menú (arriba a la izquierda):
“Centro- Prueba ESCALA - Resultados prueba ESCALA”.
3. A continuación debe seleccionar la unidad y la competencia que va a proceder a grabar y en “Operación” seleccione “Grabación de resultados de la prueba”.

4. Para la competencia **Razonamiento matemático**, aparecerá una plantilla con el listado de códigos asignado a cada alumna y alumno de la unidad (“Alumno/a 001”, “Alumno/a 002”, etc.).
5. Para el alumnado que no ha realizado la prueba, debe indicarse el motivo (exención, ausencia justificada o ausencia injustificada), y para el que sí la ha realizado debe indicar la puntuación que ha obtenido en la corrección de cada ítem. Cuando termine, pulse el botón “Aceptar”.
6. Repita el paso anterior para todo el alumnado de una misma unidad.
7. Si fuera necesario, repita los pasos 3 a 6 para todas las unidades que hayan realizado la prueba.
8. Podrá observar que, en la plantilla en la que se han ido grabando las puntuaciones, las dos últimas columnas corresponden a la “Puntuación directa total y a la “Puntuación media de la prueba” de cada alumna y alumno.
9. El procedimiento de grabación de los resultados de las pruebas se realiza de forma distinta en el caso de la competencia en **Comunicación lingüística (lengua española)**, ya que es necesario pulsar sobre el código asignado a cada alumna y alumno y sobre la opción “Detalle” para que aparezca la plantilla de grabación.
A través de esta opción es posible introducir la puntuación que esa alumna o alumno ha obtenido en cada ítem, así como el motivo por el que no ha realizado la prueba (exención, ausencia justificada o injustificada), si fuese el caso.
Una vez introducidos los datos correspondientes a esa alumna o alumno, deberá pulsar sobre el botón “Aceptar” “Aceptar y pasar al siguiente”, para guardar esa información en el sistema.
10. Cierre la plantilla de puntuación y haga clic en “Operación” y seleccione “Resultados por dimensión” para ver las puntuaciones en pantalla.

b) Prueba de lectura (destrezas lectoras).

1. Una vez que tenga asignado el perfil de grabación recogido en el apartado anterior, tendrá que acceder a Séneca con el perfil de “Grabación Prueba ESCALA”.
2. Seleccione el siguiente menú (arriba a la izquierda):
“Centro- Prueba ESCALA - Resultados prueba lectura”.
3. A continuación debe seleccionar que se trata de la prueba de lectura y en “Operación” seleccione “Grabación de resultados de la prueba”; aparecerán los códigos del alumnado seleccionado para esta prueba.
4. Pulse sobre el código de cada alumna y alumno y sobre la opción “Detalle” para que aparezca la plantilla de grabación.

A través de esta opción es posible introducir la puntuación que esa alumna o alumno ha obtenido en cada ítem, así como el motivo por el que no ha realizado la prueba (exención, ausencia justificada o injustificada), si fuese el caso.

Una vez introducidos los datos correspondientes a esa alumna o alumno, deberá pulsar sobre el botón “Aceptar”, “Aceptar y pasar al siguiente”, para guardar esa información en el sistema.

5. Podrá observar que, en la pantallas en la que se recogen las puntuaciones grabadas, las dos últimas columnas corresponden a la “Puntuación directa total y a la “Puntuación media de la prueba” de cada alumna y alumno.

8. DIMENSIONES Y ELEMENTOS DE LAS COMPETENCIAS.

Cabe distinguir en esta prueba las siguientes dimensiones y elementos de las competencias lingüística y de razonamiento matemático:

Competencia en comunicación lingüística.

En esta prueba se han definido dos dimensiones para la competencia lingüística:

- CL1. Comprensión lectora.
- CL2. Expresión escrita.

CL1. Comprensión lectora.

Para esta primera dimensión se distinguen los siguientes elementos de competencia:

CL1.1. Localizar datos concretos en textos escritos.

CL1.2. Realizar inferencias sencillas en textos escritos.

CL1.3. Relacionar los contenidos de los textos con las propias ideas y experiencias.

Cada uno de estos elementos se corresponde con un aspecto de la comprensión lectora:

- Literal: Consiste en la identificación y recuperación de un cierto tipo de información puntual que se encuentra en el texto.
- Interpretativa o inferencial: Implica una reflexión a partir de las ideas o los datos explicitados en el texto para llegar a lo que está ausente.
- Crítica: Se manifiesta en la emisión de un juicio, en el que intervienen la formación de la persona que lee y sus conocimientos de lo leído.

CL2. Expresión Escrita.

En esta segunda dimensión cabe destacar el valor de saber escribir, ya que gracias a esta habilidad podemos comunicar y dejar constancia de nuestras ideas y sentimientos.

Se diferencian los siguientes elementos de competencia:

CL2.1 Producir frases y textos coherentes de forma creativa o a partir de modelos.

CL2.2 Aplicar normas gramaticales y ortográficas sencillas.

CL2.3 Cuidar la presentación de los escritos.

- Se propone al alumnado la composición de textos propios a partir de situaciones motivadoras o próximas a su experiencia como: narraciones, descripciones,

invitaciones, felicitaciones, notas o avisos, titulares, folletos, pies de foto, breves noticias...

- En algunos casos, cuando el indicador considerado lo expresa de forma explícita, se ofrecen **modelos o ejemplos** que pueden guiar al alumnado en la composición del texto.
- La evaluación de la aplicación de normas gramaticales y ortográficas se realiza de dos formas: a partir de la producción de textos propios, en los que se pide un número determinado de palabras o con ítems específicos. Para ello se toman como referencia los criterios de evaluación recogidos en el Real Decreto de enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
- En la corrección se tendrán en cuenta sólo los errores de: segmentación de las palabras, uso de la coma en enumeraciones, el punto y seguido, la interrogación, la mayúscula en los nombres propios y después de punto y errores de “ortografía natural” (al leerse pierden o cambian su significado).
- En cuanto a la **presentación de los escritos** se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: claridad y legibilidad de la letra, respeto de márgenes y limpieza.

Competencia en Razonamiento matemático.

El punto de partida para la evaluación de la competencia básica matemática lo constituye el desglose en las siguientes dimensiones:

- M1. Organizar, comprender e interpretar la información.
- M2. Expresión matemática.
- M3. Plantear y resolver problemas.

Este desglose ha dado lugar a que se focalice el interés sobre las capacidades del alumnado para analizar y comprender las situaciones, identificar conceptos y procedimientos matemáticos aplicables, razonar sobre las mismas, generar soluciones y expresar los resultados de manera adecuada.

M1. Organizar, comprender e interpretar la información.

Elementos de competencia:

- M1.1. Ordenar información utilizando procedimientos matemáticos.
- M1.2. Comprender la información presentada en formato gráfico.
- M1.3. Identificar el significado de la información numérica y simbólica.

M2. Expresión matemática.

Elementos de competencia:

- M2.1. Expresar correctamente los resultados obtenidos al resolver problemas.
- M2.2. Expresar información matemática en formato gráfico.

M3. Plantear y resolver problemas.

Elementos de competencia:

M3.1. Seleccionar los datos apropiados para resolver un problema.

M3.2. Seleccionar estrategias adecuadas para resolver un problema.

M3.3. Utilizar con precisión procedimientos de cálculo, fórmulas y algoritmos para la resolución de problemas.

En la **resolución de los ejercicios o problemas contenidos en la prueba** intervienen fundamentalmente los siguientes elementos de competencia:

- Seleccionar los datos apropiados para resolver un problema.
Este proceso hace referencia a la comprensión de la situación. Se plantean preguntas que valoran si el alumnado es capaz de entender la situación planteada y de identificar los datos relevantes.
- Seleccionar estrategias adecuadas para resolver un problema.
Este proceso recoge la aplicación de conocimientos y razonamiento matemático para resolver cuestiones planteadas. Implica la representación y organización de la situación planteada según conceptos y esquemas matemáticos y la selección de estrategias de resolución.
- Utilizar con precisión procedimientos de cálculo, fórmulas y algoritmos para la resolución de problemas.
Para la consecución de este proceso se plantean actividades que pueden requerir la realización de una operación, bien sea:
 - Aditivo-sustractiva, de cambio, de unión, de comparación, de igualación.
 - De multiplicación, entendida como suma.
 - También puede requerir la realización de varias operaciones en un cierto orden.
 - Recuento sistemático.
- Expresar correctamente los resultados obtenidos al resolver problemas.
En este sentido se tendrá en cuenta que el resultado responde a la pregunta concreta que se plantea, indicando correctamente la cantidad y la unidad correspondiente.

Para determinar el aspecto o aspectos en los que el alumnado presenta dificultades en la resolución de problemas, el desarrollo de la prueba se ha planteado de forma que aparecen:

- Actividades que tratan cada uno de estos elementos de forma separada.
- Actividades que incluyen varios elementos en su realización y que son evaluados de forma separada.

En cualquier caso, no se plantean situaciones para aplicar los conocimientos de forma mecánica, ni para hacer simples operaciones de cálculo, sino que se trata de aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones de la vida real.

A continuación se muestran las Dimensiones y elementos de las competencias básicas a evaluar en el curso 2010-2011 en la prueba ESCALA:

COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	
DIMENSIONES	ELEMENTOS DE COMPETENCIA
CL1. COMPRESIÓN LECTORA	CL1.1.Localizar datos concretos en textos escritos.
	CL1.2.Realizar inferencias sencillas en textos escritos.
	CL1.3.Relacionar los contenidos de los textos con las propias ideas y experiencias.
CL2. EXPRESIÓN ESCRITA	CL2.1.Producir frases y textos coherentes de forma creativa o a partir de modelos.
	CL 2.2.Aplicar normas gramaticales y ortográficas sencillas.
	CL2.3.Cuidar la presentación de los escritos.
RAZONAMIENTO MATEMÁTICO	
DIMENSIONES	ELEMENTOS DE COMPETENCIA
M1. ORGANIZAR COMPRENDER E INTERPRETAR INFORMACIÓN	M1.1.Ordenar información utilizando procedimientos matemáticos.
	M1.2.Comprender la información presentada en formato gráfico.
	M1.3.Identificar el significado de la información numérica y simbólica.
M2. EXPRESIÓN MATEMÁTICA	M2.1.Expresar correctamente los resultados obtenidos al resolver problemas.
	M2.2. Expresar información matemática en formato gráfico.
M3. PLANTEAR Y RESOLVER PROBLEMAS	M3.1.Seleccionar los datos apropiados para resolver un problema.
	M3.2. Seleccionar estrategias adecuadas para resolver un problema.
	M3.3.Utilizar con precisión procedimientos de cálculo, fórmulas y algoritmos para la resolución de problemas.

Pautas de corrección

PRUEBA ESCALA ADAPTADA – MATEMÁTICAS – 2º - CURSO ACADÉMICO 2017/18

PREGUNTA 1

Mira este calendario de los 6 primeros meses del año.



Rodea y contesta:

- A) El cumpleaños de Diego es el 17 de febrero. Rodea la fecha en el calendario.
- B) Paula y Diego irán también de compras el último sábado del mes de mayo. Rodea este día en el calendario.
- C) ¿Cuántos días tiene el mes de abril? _____
- D) Fíjate muy bien en el calendario. ¿Qué mes es el que tiene menos días? _____

PREGUNTA 3	
Dimensión	EM1. Organizar, comprender e interpretar información.
Elemento de competencia	EM1.3. Identificar y comprender el significado de la información numérica y simbólica.
Puntuación	4 Contesta correctamente las 4 preguntas: A) Rodea el 17 de febrero. B) Rodea el 28 de mayo. C) 30. D) Febrero.
	3 Contesta correctamente 3 preguntas.
	2 Contesta correctamente 2 preguntas.
	1 Resto de posibilidades.

PREGUNTA 2

Mira los alimentos que la familia de Paula compró la semana pasada en la frutería, la carnicería y la pescadería:



Esto es lo que la familia de Paula gastó en cada tienda:

FRUTERÍA	CARNICERÍA	PESCADERÍA
9 euros	27 euros	24 euros

Rodea la operación que resuelve cada problema:

A) Hace dos semanas gastaron justo el doble de dinero en la frutería. ¿Cuánto dinero se gastaron en esa ocasión?

$9 + 9$

$9 + 9 + 9$

$9 - 9$

B) En la pescadería gastaron más dinero que en la frutería. ¿Cuánto dinero más?

$9 - 24$

$24 + 9$

$24 - 9$

C) ¿Cuánto dinero han gastado en total en la carnicería y en la pescadería?

$27 - 24$

$27 + 24$







$24 - 27$

PREGUNTA 5	
Dimensión	EM3. Plantear y resolver problemas.
Elemento de competencia	EM3.2. Seleccionar procedimientos adecuados para resolver problemas.
Puntuación	4 Selecciona la estrategia correcta en los 3 apartados: A) $9 + 9$ B) $24 - 9$ C) $27 + 24$
	3 Selecciona la estrategia correcta en 2 apartados.
	2 Selecciona la estrategia correcta en un apartado.
	1 Resto de posibilidades.

PREGUNTA 3

Para pagar en cada una de las tiendas, dieron estas monedas y billetes.

Escribe cuánto dinero dieron en cada tienda:

		<p>Dieron _____</p>
		<p>Dieron _____</p>
		<p>Dieron _____</p>

PREGUNTA 6		
Dimensión	EM1. Organizar, comprender e interpretar información.	
Elemento de competencia	EM1.3. Identificar y comprender el significado de la información numérica y simbólica.	
Puntuación	4	Escribe correctamente las 3 cantidades de dinero: 10. 30. 24.
	3	Escribe correctamente 2 cantidades de dinero.
	2	Escribe correctamente una cantidad de dinero.
	1	Resto de posibilidades.

PREGUNTA 6		
Dimensión	EM2. Expresión matemática.	
Elemento de competencia	EM2.1. Expresar correctamente los resultados obtenidos al resolver problemas.	
Puntuación	4	<i>Aclaración: Se considera correcto cuando aparecen al menos los datos siguientes resaltados en negrita, independientemente de que el resultado de la operación sea correcto.</i> Expresa correctamente los resultados de las 3 preguntas. ▪ n euros o n €. ▪ n euros o n €. ▪ n euros o n €.
	3	Expresa correctamente los resultados de 2 preguntas.
	2	Expresa correctamente los resultados de una pregunta.
	1	Resto de posibilidades.


PREGUNTA 4
















Esta es la frutería donde la familia de Paula compra frutas y verduras. **Fíjate en las figuras geométricas que aparecen en ella.**



Completa el siguiente cuadro dibujando cuatro figuras geométricas distintas y escribiendo el nombre de cada una de ellas.

Completa el siguiente cuadro siguiendo el modelo:

FIGURA	NOMBRE
	Rombo

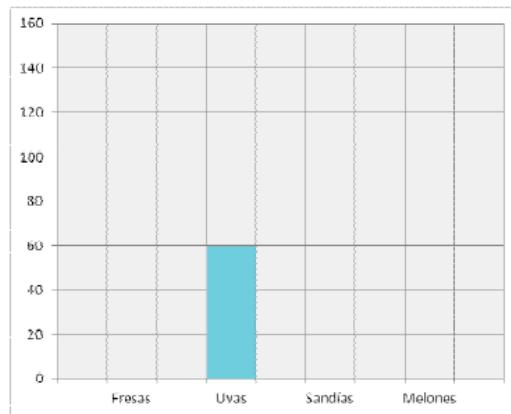
PREGUNTA 9													
Dimensión	EM1. Organizar, comprender e interpretar información.												
Elemento de competencia	EM 1.2. Identificar y comprender la información presentada en formato gráfico.												
Puntuación	4 Dibuja cuatro figuras distintas y las nombra correctamente. <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <thead> <tr> <th>FIGURA</th> <th>NOMBRE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">Rombo</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">Triángulo</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">Cuadrado</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">Rectángulo</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">Círculo</td> </tr> </tbody> </table>	FIGURA	NOMBRE		Rombo		Triángulo		Cuadrado		Rectángulo		Círculo
	FIGURA	NOMBRE											
		Rombo											
		Triángulo											
		Cuadrado											
	Rectángulo												
	Círculo												
3	Dibuja 3 figuras distintas y las nombra correctamente.												
2	Dibuja 2 figuras distintas y las nombra correctamente.												
1	Resto de posibilidades.												

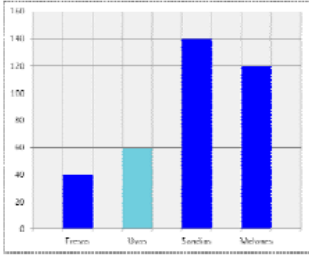
PREGUNTA 5

En la tienda de Mario hay muchas frutas y verduras.

Representa en la siguiente gráfica, siguiendo el modelo, los kilos que hay de estas frutas:

Fresas: 40	Uvas: 60
Sandías: 140	Melones: 120



PREGUNTA 11	
Dimensión	EM2. Expresión matemática.
Elemento de competencia	EM2.2. Expresar información matemática en formato gráfico.
Puntuación	4 Representa correctamente los 3 datos. 
	3 Representa correctamente 2 datos.
	2 Representa correctamente un dato.
	1 Resto de posibilidades.

PREGUNTA 6

Cuando Mario abrió por la mañana la frutería, había 39 kilos de manzanas, 32 kilos de peras y 25 kilos de plátanos.

Haz estas operaciones y escribe la solución:

A) ¿Cuántos kilos de fruta había entre manzanas y peras?

Calcula $39 + 32$.

B) ¿Cuántos kilos de fruta había en total?

Calcula $39 + 32 + 25$.

C) Se vendieron 14 kilos de peras. ¿Cuántos kilos de peras quedaron?

Calcula $32 - 14$.

PREGUNTA 12	
Dimensión	EM3. Plantear y resolver problemas.
Elemento de competencia	EM3.3. Utilizar con precisión procedimientos de cálculo, fórmulas y algoritmos para la resolución de problemas.
Puntuación	4 Realiza correctamente las 3 operaciones: A) $39 + 32 = 71$. B) $39 + 32 + 25 = 96$. C) $32 - 14 = 18$.
	3 Realiza correctamente 2 operaciones.
	2 Realiza correctamente una operación.
	1 Resto de posibilidades.

PREGUNTA 7

La semana pasada, la familia de Paula compró en la frutería 8 plátanos, 18 manzanas, 14 peras y algunas naranjas.

A) ¿Cuántas frutas compraron entre manzanas y peras?

DATOS	OPERACIONES
RESULTADO	

B) Compraron más peras que plátanos. ¿Cuántas peras más?

DATOS	OPERACIONES
RESULTADO	

C) También compraron naranjas, justo la mitad que plátanos. ¿Cuántas naranjas compraron?

CÁLCULO
RESULTADO

PREGUNTA 14		
Dimensión	EM2. Expresión matemática.	
Elemento de competencia	EM2.1. Expresar correctamente los resultados obtenidos al resolver problemas.	
Puntuación	4 <p><i>Aclaración: Se considera correcto cuando aparecen al menos los datos siguientes resaltados en negrita, independientemente de que el resultado de la operación sea correcto.</i></p> Expresa correctamente los resultados de las 3 preguntas. <ul style="list-style-type: none"> A) Han comprado n frutas. B) Han comprado n peras más. C) Han comprado n naranjas. 	
	3	Expresa correctamente los resultados de 2 preguntas.
	2	Expresa correctamente los resultados de una pregunta.
	1	Resto de posibilidades.

PREGUNTA 14		
Dimensión	EM3. Plantear y resolver problemas.	
Elemento de competencia	EM3.1. Seleccionar los datos apropiados para resolver un problema.	
Puntuación	4 <p><i>Aclaración: al evaluar esta pregunta, se debe tener en cuenta que el elemento hace referencia a la adecuada selección de datos y no a la selección de las estrategias, la realización correcta de los cálculos, ni a la correcta expresión de resultados.</i></p> Utiliza los datos correctos en los 3 problemas: <ul style="list-style-type: none"> A) Utiliza las piezas de manzanas (18) y peras (14). B) Utiliza las piezas de peras (14) y de plátanos (8). C) Utiliza las piezas de plátanos (8). 	
	3	Utiliza los datos correctos en 2 problemas.
	2	Utiliza los datos correctos en un problema.
	1	Resto de posibilidades.

PREGUNTA 14	
Dimensión	EM3. Plantear y resolver problemas.
Elemento de competencia	EM3.2. Seleccionar procedimientos adecuados para resolver problemas.
Puntuación	4 <i>Aclaración: En este caso se considera correcto si selecciona la operación adecuada aun cuando se equivoca en la selección de los datos, en la realización de los cálculos o en la expresión de los resultados. En el caso de la resta el minuendo deberá ser mayor que el sustraendo.</i> Plantea correctamente los 3 problemas: A) Con la suma $n + n$. B) Con la resta. C) Calculando la mitad mental o gráficamente.
	3 Plantea correctamente 2 problemas.
	2 Plantea correctamente un problema.
	1 Resto de posibilidades.

PREGUNTA 14	
Dimensión	EM3. Plantear y resolver problemas.
Elemento de competencia	EM3.3. Utilizar con precisión procedimientos de cálculo, fórmulas y algoritmos para la resolución de problemas.
Puntuación	4 <i>Aclaración: En este caso se considera correcto si el resultado de la operación que plantea es correcto aun cuando se equivoca en la selección de los datos o la expresión de los resultados.</i> Resuelve correctamente las 3 operaciones que plantea: A) $18 + 14 = 32$. B) $14 - 8 = 6$. C) 4.
	3 Resuelve correctamente 2 de las operaciones que plantea.
	2 Resuelve correctamente una de las operaciones que plantea.
	1 Resto de posibilidades.

