











# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Diseño y evaluación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. El desarrollo de la metodología por proyectos en las aulas de Educación Primaria.

**D<sup>a</sup>. Ana María Montesinos Navarro**

Directora:

Dra. Francisca José Serrano Pastor

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

2022











D<sup>a</sup>. Francisca José Serrano Pastor, Profesor Titular de Universidad del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "Diseño y evaluación del proyecto "Aprendemos sobre nuestros abuelos". El desarrollo de la metodología por proyectos en las aulas de Educación Primaria.", realizada por D<sup>a</sup>. Ana María Montesinos Navarro, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 30 de Mayo de 2022



*A mi abuelo Pedro.  
Por haber puesto tanto de ti en mí.  
Espero que esto te llegue al cielo.*



*“Es importante que los abuelos se encuentren con los nietos y que los nietos se encuentren con los abuelos, porque los abuelos ante los nietos soñarán, tendrán ilusiones, y los jóvenes, tomando fuerza de sus abuelos, irán hacia adelante, profetizarán.”*

*Papa Francisco*



# Agradecimientos

---

Tras seis años de camino en la senda de la investigación me he cruzado con muchas personas que me han enseñado, ayudado y dado fuerzas para que este informe haya podido ser finalizado. Por ello, considero necesario dedicar este espacio a reconocer y agradecer su apoyo.

En primer lugar, y de una manera muy especial, me gustaría dar las gracias a mi directora, Francisca José Serrano Pastor, por la paciencia y dedicación que ha tenido conmigo. Gracias a ti, a tu tiempo y a tus enseñanzas, esta investigación ha podido ser finalizada. Siempre serás mi “madre académica” y guardaré con celo todas tus lecciones, educativas y personales, gracias por estos 11 años en los que he podido aprender tanto de ti. Ojalá algún día pueda alcanzar una cuarta parte de tu sabiduría.

Me gustaría agradecer también a mi tutor de tesis, José Antonio de Pro Bueno, el cual me ha ido guiando y ayudando a lo largo de este proceso de tantos años. Gracias a la Facultad de Educación y a la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia por su riguroso trabajo y dedicación hacia todos los doctorandos.

Mi gratitud hacia la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia por su colaboración con este trabajo.

Agradecer a los profesionales validadores Julián, M.<sup>a</sup> Carmen, Cristina, Alberto, Antonio, Carmen y Enrique por prestar su tiempo y conocimientos a esta investigación. Dar las gracias a Cari y a Alejo por abrirme de par en par las puertas de sus centros. A Ana, a Nati, a todos los alumnos de 5.º de Primaria de la promoción 2018-2019, a sus padres y abuelos, por influir en el diseño y formar parte del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”.

Reconocer a todos los docentes de Educación Primaria que generosamente dedicaron parte de su valioso tiempo a participar en la recogida de información, a los directores de los centros por permitirnos atravesar sus puertas.

A los departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, por darme la oportunidad de impartir docencia con vosotros, en especial a Flora, Fuensanta, Encarna, María José, Patricia, Sebastián y Catalina.

También me gustaría hacer mención a la Universidad Católica de Murcia, en especial a Josefina, Sonia, Esther, y María. Muchas gracias por darme la oportunidad de desarrollar mi carrera docente e investigadora y dedicarme a aquello que más me gusta.

A mis compañeros de doctorado, con los que he compartido inquietudes y vivencias, María Clemente, María Sánchez, Antonio, Adrián, Ainoa, M.<sup>a</sup> Carmen, María Soledad, Cristian, José María y Marina. Muchos de vosotros me habéis dado las fuerzas y motivación para dar el último empujón.

A Nuevo Futuro Verdolay, a Esther, Ester, Anabel, Belén, Sergio, M.<sup>a</sup> Carmen y a mis niños, por haberme acompañado durante estos años y haberos convertido en mi segunda familia. Os echo de menos.

A mi familia, pero en especial a mis abuelas Carmen y Paquita, por acogerme siempre con los brazos abiertos, por todas vuestras enseñanzas, por haberme considerado como una hija en lugar de una nieta, por vuestras historias, las cuales me enseñan de dónde vengo y hasta dónde quiero llegar. No hay mejor herencia que poder disfrutaros durante tanto tiempo.

A mis padres, por animarme y cuidarme tanto, a mi madrina, por estar presente, a mis hermanos Alejandro y Pedro, por acompañarme durante toda la vida. A mi comunidad, a mis amigos, en especial a Irene por escoltarme durante tantas horas de estudio.

A David, por ayudarme a levantarme cada vez que caigo, por sus palabras de ánimo, por creer en mí, por ser mi apoyo incondicional y el amor de mi vida.

Gracias. Esta investigación no hubiese sido posible sin ninguno de vosotros.









# ÍNDICE

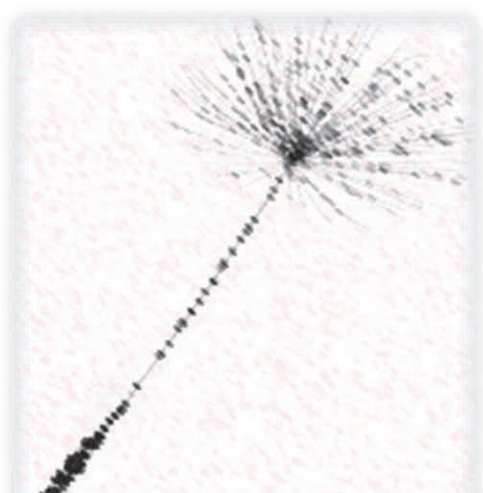
---

<i>INTRODUCCIÓN</i> .....	27
<i>Capítulo 1</i> .....	39
1.1. Planteamiento y justificación del problema de investigación.....	39
1.2. Descripción de las investigaciones realizadas .....	44
<i>Capítulo 2</i> .....	57
2.1. Las relaciones intergeneracionales en la actualidad .....	58
2.1.1. Cambios sociales y envejecimiento.....	62
2.1.2. Definición de generación .....	65
2.1.3. La educación y los programas intergeneracionales.....	71
<i>Capítulo 3</i> .....	87
3.1. La familia.....	88
3.1.1. Cambios familiares.....	94
3.2. La relación familia-escuela .....	97
3.3. Relaciones intergeneracionales en la familia: relaciones abuelos-nietos .....	109
3.4. Relaciones abuelos-nietos.....	110
3.4.1. Condicionantes y factores que influyen en las relaciones abuelos-nietos...	115
3.4.2. Roles que desempeñan los abuelos (“perfiles de abuelidad”).....	119
3.5. El papel de los abuelos en el proceso de formación de la identidad de los nietos .....	131
3.5.1. ¿Qué es la identidad?.....	131
3.5.2. Proceso de formación de la identidad desde la educación familiar.....	137
3.5.3. El abuelo como agente en la formación de la identidad de los nietos.....	139

3.6. Abuelos como recurso educativo en las aulas .....	141
<i>Capítulo 4</i> .....	<i>147</i>
4.1. Bases del trabajo por proyectos .....	148
4.1.1. Inicios del aprendizaje basado en proyectos .....	149
4.1.2. Bases y fundamentos del aprendizaje basado en proyectos .....	152
4.2. Aproximación al trabajo por proyectos.....	153
4.3. El trabajo por proyectos como metodología en las aulas.....	167
4.4. Los proyectos de investigación.....	172
4.5. El trabajo por proyectos para trabajar las competencias clave del currículum..	175
<i>Capítulo 5</i> .....	<i>185</i>
5.1. Objetivo general e hipótesis de partida .....	186
<i>Capítulo 6</i> .....	<i>195</i>
6.1 Diseño de la investigación .....	195
6.1.1. Primera fase de la investigación. Hipótesis de partida 1 .....	197
6.1.2. Segunda fase de la investigación. Hipótesis de partida 2.....	199
6.2. Variables de la investigación .....	202
6.3. Contexto y participantes .....	206
6.3.1. Jueces participantes .....	206
6.3.2. Docentes de Educación Primaria evaluación diagnóstica .....	208
6.3.3. Familia del alumnado participante .....	210
6.3.4. El alumnado participante.....	213
6.4. Diseño de la intervención .....	215
6.5. Materiales.....	216
6.5.1. Escalas de valoración de los jueces.....	216
6.5.2. Cuestionario dirigido a los docentes de Educación Primaria CUMEABU-D .....	221
6.5.3. Cuestionario dirigido a familias CUABU-F .....	224
6.5.4. Materiales de evaluación inicial, formativa y sumativa.....	226

6.5. Plan de tratamiento y análisis de la información .....	229
6.6. Cronograma de la Tesis .....	231
<i>Capítulo 7</i> .....	235
7.1. Objetivo 1. Analizar la validez de contenido de los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F mediante el juicio de expertos. ....	235
7.1.1. Validez de contenido del CUMEABU-D.....	236
7.1.1.1. Estadísticos descriptivos .....	236
7.1.1.2. Validez de contenido mediante el juicio de expertos CUMEABU-D.....	248
7.1.2. Validez de contenido del cuestionario destinado a familias CUABU-F.....	250
7.1.2.1. Estadísticos descriptivos .....	250
7.1.2.2. Validez de contenido mediante el juicio de expertos CUABU-F .....	263
7.2. Objetivo 2. Valorar la consistencia interna de la escala total y de las subescalas de los cuestionarios CUEMEABU-D y CUABU-F. ....	265
7.2.1. Consistencia interna CUMEABU-D .....	265
7.2.2. Consistencia interna CUABU-F.....	266
7.3. Objetivo 3. Explorar la validez de constructo de los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F.....	267
7.3.1. Validez de constructo del CUMEABU-D.....	267
7.3.2. Validez de constructo del CUABU-F.....	274
7.4. Objetivo 4. Determinar la validez de contenido del proyecto “mediante el juicio de panelistas”.....	278
7.4.2. Validez de contenido mediante el juicio de expertos .....	296
<i>Capítulo 8</i> .....	301
8.1. Objetivo específico 5. Valorar el uso de la metodología por proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria desde la perspectiva de los docentes de Educación Primaria de la Región de Murcia. ....	301
8.2. Objetivo específico 6. Analizar las concepciones que los maestros de la Región de Murcia tienen sobre el potencial didáctico de las relaciones intergeneracionales en general y de las relaciones abuelos-nietos en particular, así como el uso que hacen de	

tales temáticas mediante la metodología por proyectos en el aula, si han utilizado las relaciones abuelos-nietos como recurso en las aulas. ....	314
8.3. Objetivo específico 7. Determinar las características personales, formativas, laborales y sociodemográficas de los abuelos del alumnado participante. ....	317
8.4. Objetivo específico 8. Establecer las preferencias del alumnado participante hacia un abuelo en particular desde la perspectiva de sus progenitores, así como, describir los perfiles de abuelidad en las dimensiones valores, escuela, familia, desarrollo de la identidad y actividad, partiendo de la percepción transmitida por las madres y los padres del alumnado participante. ....	329
8.5. Objetivo específico 9. Determinar las percepciones que presentan los docentes y la familia sobre las relaciones abuelos-nietos. ....	334
8.6. Objetivo específico 10. Valorar las aportaciones de las tutoras de las aulas a lo largo de las sesiones. ....	338
8.7. Objetivo específico 11. Determinar los grados de motivación y aprendizaje auto percibidos por el alumnado participante a lo largo de las sesiones. ....	345
8.8. Objetivo específico 12. Comparar los niveles de logro en el desarrollo de la identidad del alumnado basándonos en los resultados recogidos en el Postest con respecto a los del pretest. ....	350
<i>Capítulo 9</i> .....	359
9.1. Conclusiones investigación instrumental. ....	360
9.2. Conclusiones investigación empírica. ....	364
9.3. Implicaciones socioeducativas, propuestas de mejora y prospectiva .....	373
<b>REFERENCIAS</b> .....	377
<i>Apéndices</i> .....	403



# ÍNDICE DE TABLAS

---

<b>Tabla 1.</b> <i>Acepciones del término generación (Sánchez y Díaz, 2005 p. 337)</i>	66
<b>Tabla 2.</b> <i>Síntesis modelo de Howe y Strauss.</i>	67
<b>Tabla 3.</b> <i>Arquetipos generacionales establecidos por Strauss y Howe</i>	68
<b>Tabla 4.</b> <i>Necesidades mayores y niños</i>	78
<b>Tabla 5.</b> <i>Tres presupuestos básicos para el estudio psicológico del sistema familiar</i>	92
<b>Tabla 6.</b> <i>Estructuración de los contenidos sobre participación en la documentación institucional de los centros</i>	104
<b>Tabla 7.</b> <i>Condicionantes de la relación abuelos-nietos</i>	116
<b>Tabla 8.</b> <i>Estilos de abuelidad según los distintos autores</i>	121
<b>Tabla 9.</b> <i>Roles y funciones de los abuelos establecidas por Castro-Gallardo</i>	129
<b>Tabla 10.</b> <i>Componentes que caracterizan el Aprendizaje por proyectos</i>	157
<b>Tabla 11.</b> <i>Argumentos y réplicas de los proyectos de investigación en las aulas</i>	174
<b>Tabla 12.</b> <i>Variables de la investigación escalas de validación CUMEABU-D y CUABU-F</i>	202
<b>Tabla 13.</b> <i>Variables de investigación del CUMEABU-D</i>	203
<b>Tabla 14.</b> <i>Variables de estudio implicadas en la fase de evaluación formativa</i>	204
<b>Tabla 15.</b> <i>Variables de estudio implicadas en la fase de evaluación sumativa</i>	205
<b>Tabla 16.</b> <i>Grado de autopercepción sobre las distintas temáticas de estudio</i>	208
<b>Tabla 17.</b> <i>Frecuencias y porcentajes de los años de experiencia docente del profesorado participante</i>	209
<b>Tabla 18.</b> <i>Frecuencias y porcentajes de los años de permanencia en el centro educativo actual</i>	209

<b>Tabla 19.</b> <i>Estructura de la escala de validación del cuestionario CUMEABU-D</i>	218
<b>Tabla 20.</b> <i>Estructura de la escala de validación del cuestionario CUABU-F</i>	219
<b>Tabla 21.</b> <i>Estructura de la escala de validación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”</i>	220
<b>Tabla 22.</b> <i>Grado de acuerdo de la escala Likert CUMEABU-D</i>	223
<b>Tabla 23.</b> <i>Grado de acuerdo de la escala Likert CUABU-F</i>	226
<b>Tabla 24.</b> <i>Cronograma de la investigación</i>	231
<b>Tabla 25.</b> <i>Coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach de los instrumentos CUMEABU-D y CUABU-F</i>	265
<b>Tabla 26.</b> <i>Coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach del instrumento de recogida de información CUABU-F</i>	266
<b>Tabla 27.</b> <i>Resultados de la matriz de componentes del CUMEABU-D</i>	268
<b>Tabla 28.</b> <i>Resultados de la matriz de componentes del CUABU-F</i>	275
<b>Tabla 29.</b> <i>Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los aspectos de las dimensiones del proyecto.</i>	278
<b>Tabla 30.</b> <i>Porcentaje de maestros que han manifestado “No lo hago o no puedo opinar de la dimensión 1. Concepciones docentes”</i>	302
<b>Tabla 31.</b> <i>Frecuencias de los ítems correspondientes a la dimensión 1. Concepciones docentes.</i>	304
<b>Tabla 32.</b> <i>Porcentaje de maestros que han manifestado “No lo hago o no puedo opinar de la Dimensión 2. Uso de la metodología por proyectos”</i>	306
<b>Tabla 33.</b> <i>Frecuencias de los ítems de la dimensión 2. Uso de la metodología por proyectos</i>	307
<b>Tabla 34.</b> <i>Porcentaje de maestros que han manifestado “No lo hago o no puedo opinar de la dimensión 3. Formación docente”</i>	309
<b>Tabla 35.</b> <i>Frecuencias de los ítems de la dimensión 3. Formación docente</i>	310
<b>Tabla 36.</b> <i>Porcentaje de maestros que han manifestado “No lo hago o no puedo opinar de la dimensión 4. Competencias clave”</i>	311
<b>Tabla 37.</b> <i>Frecuencias de los ítems de la dimensión 4. Formación docente</i>	311
<b>Tabla 38.</b> <i>Frecuencias de los ítems de la dimensión 5. Las relaciones abuelos-nietos en las aulas de Educación Primaria</i>	314



<b>Tabla 39.</b> <i>Frecuencias de los ítems correspondientes a la dimensión valores y abuelos.</i>	329
<b>Tabla 40.</b> <i>Frecuencias de los ítems correspondientes a la dimensión abuelos y escuela.</i>	330
<b>Tabla 41.</b> <i>Frecuencias de los ítems correspondientes a la dimensión abuelos familia e identidad</i>	332
<b>Tabla 42.</b> <i>Frecuencias de los ítems correspondientes a la dimensión me gusta que mi hijo...</i>	333
<b>Tabla 43.</b> <i>Ítems comunes en el CUMEABU-D y en el CUABU-F</i>	335
<b>Tabla 44.</b> <i>Estadísticos de los ítems comunes entre el CUMEABU-D y el CUABU-F</i>	337
<b>Tabla 45.</b> <i>Media y desviación típica de la motivación y aprendizajes autopercebidos por el alumnado participante en las ocho sesiones del proyecto</i>	345
<b>Tabla 46.</b> <i>Rho de Spearman para los pares de variables</i>	348





# ÍNDICE DE FIGURAS

---

<b>Figura 1.</b> <i>Modelo generacional de Strauss y Howe</i>	70
<b>Figura 2.</b> <i>Adaptación del modelo generacional de Strauss y Howe,</i>	70
<b>Figura 3.</b> <i>Definiciones de programas intergeneracionales.</i>	75
<b>Figura 4.</b> <i>Desarrollo del programa GYRO</i>	82
<b>Figura 5.</b> <i>Factores que intervienen en las relaciones familia-escuela</i>	101
<b>Figura 6.</b> <i>Modelo de Wood y Robertson ,1976</i>	123
<b>Figura 7.</b> <i>Diagrama del enfoque de la identidad</i>	136
<b>Figura 8.</b> <i>Círculo del aprendizaje por proyectos</i>	157
<b>Figura 9.</b> <i>Diferencias y puntos comunes entre el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas</i>	160
<b>Figura 10.</b> <i>Cono del aprendizaje de Edgar Dale, 1932</i>	161
<b>Figura 11.</b> <i>El desarrollo del currículum a partir de proyectos</i>	162
<b>Figura 12.</b> <i>Argumentos que justifican el trabajo por proyectos</i>	164
<b>Figura 13.</b> <i>Proceso del método por proyectos</i>	171
<b>Figura 14.</b> <i>Diseños de las investigaciones instrumental y empírica</i>	196
<b>Figura 15.</b> <i>Fases de la investigación instrumental.</i>	197
<b>Figura 16.</b> <i>Diseño de la segunda etapa de la investigación</i>	200
<b>Figura 17.</b> <i>Lugar donde se encuentra el centro de trabajo de los docentes participantes</i>	209

<b>Figura 18.</b> <i>Porcentaje de padres y madres que contestaron al cuestionario</i>	210
<b>Figura 19.</b> <i>Situación de la pareja de los padres y madres participantes</i>	211
<b>Figura 20.</b> <i>Número de hijos e hijas de las familias participantes</i>	211
<b>Figura 21.</b> <i>Nivel de estudios de los padres y madres del alumnado participante</i>	212
<b>Figura 22.</b> <i>Situación laboral de los padres y madres del alumnado participante</i>	212
<b>Figura 23.</b> <i>Estructura de las escalas de validación de los jueces</i>	216
<b>Figura 24.</b> <i>Dimensiones del cuestionario dirigido a docentes CUMEABU-D</i>	223
<b>Figura 25.</b> <i>Dimensiones del cuestionario dirigido a familias CUABU-F</i>	225
<b>Figura 26.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 1: Datos sociodemográficos.</i>	237
<b>Figura 27.</b> <i>Cuartiles Dimensión 1: Datos sociodemográficos</i>	237
<b>Figura 28.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 2: Concepciones docentes.</i>	238
<b>Figura 29.</b> <i>Cuartiles Dimensión 2: Concepciones docentes</i>	238
<b>Figura 30.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 3: Uso de la metodología por proyectos.</i>	239
<b>Figura 31.</b> <i>Cuartiles dimensión 3: Uso de la metodología por proyectos</i>	240
<b>Figura 32.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 4: Formación docente.</i>	240
<b>Figura 33.</b> <i>Cuartiles Dimensión 4: Formación docente</i>	241
<b>Figura 34.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 5: Competencias Clave.</i>	241
<b>Figura 35.</b> <i>Cuartiles Dimensión 5: Competencias Clave</i>	242
<b>Figura 36.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 6: Diseño de Proyectos.</i>	242
<b>Figura 37.</b> <i>Cuartiles Dimensión 6: Diseño de proyectos</i>	243

<b>Figura 38.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 7: las relaciones abuelos-nietos en las aulas de Educación Primaria.</i>	244
<b>Figura 39.</b> <i>Cuartiles Dimensión 7: Las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria</i>	244
<b>Figura 40.</b> <i>Adecuación total de los ítems de todas las dimensiones.</i>	245
<b>Figura 41.</b> <i>Relevancia total de los ítems de todas las dimensiones.</i>	246
<b>Figura 42.</b> <i>Claridad total de los ítems de todas las dimensiones.</i>	247
<b>Figura 43.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 1: Datos sociodemográficos.</i>	251
<b>Figura 44.</b> <i>Cuartiles Dimensión 1: Datos sociodemográficos</i>	251
<b>Figura 45.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 2: abuela materna.</i>	252
<b>Figura 46.</b> <i>Cuartiles dimensión 2: Abuela materna</i>	252
<b>Figura 47.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 3: abuelo materno.</i>	253
<b>Figura 48.</b> <i>Cuartiles Dimensión 3: Abuelo materno</i>	253
<b>Figura 49.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 4: abuela paterna.</i>	254
<b>Figura 50.</b> <i>Cuartiles Dimensión 4: Abuela paterna</i>	254
<b>Figura 51.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 4: abuelo paterno.</i>	255
<b>Figura 52.</b> <i>Cuartiles Dimensión 5. Abuelo paterno</i>	255
<b>Figura 53.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 6: preferencia abuelo/a.</i>	256
<b>Figura 54.</b> <i>Cuartiles Dimensión 6. Preferencia abuelo/a</i>	256
<b>Figura 55.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 7: valores y abuelos.</i>	257
<b>Figura 56.</b> <i>Cuartiles Dimensión 7: valores y abuelos</i>	257

<b>Figura 57.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 8: abuelos y escuela.</i>	258
<b>Figura 58.</b> <i>Cuartiles dimensión 8: abuelos y escuela</i>	258
<b>Figura 59.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 9: abuelos, familia e identidad.</i>	259
<b>Figura 60.</b> <i>Cuartiles dimensión 9: abuelos, familia e identidad</i>	259
<b>Figura 61.</b> <i>Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 10: me gusta que mi hijo....</i>	260
<b>Figura 62.</b> <i>Cuartiles de la dimensión 10: me gusta que mi hijo...</i>	260
<b>Figura 63.</b> <i>Adecuación total de los ítems de todas las dimensiones.</i>	261
<b>Figura 64.</b> <i>Relevancia total de los ítems de todas las dimensiones.</i>	262
<b>Figura 65.</b> <i>Claridad total de los ítems de todas las dimensiones.</i>	263
<b>Figura 66.</b> <i>Adecuación, relevancia y claridad de la D1. Título y estructura del proyecto</i>	279
<b>Figura 67.</b> <i>Cuartiles de la D1. Título y estructura del proyecto</i>	280
<b>Figura 68.</b> <i>Adecuación, relevancia y claridad total de la D2. Introducción</i>	280
<b>Figura 69.</b> <i>Cuartiles de la D2. Introducción</i>	281
<b>Figura 70.</b> <i>Adecuación, relevancia y claridad de la D3. Justificación</i>	281
<b>Figura 71.</b> <i>Cuartiles de la D3. Justificación</i>	282
<b>Figura 72.</b> <i>Adecuación, relevancia y claridad de la D4. Contexto y participantes</i>	282
<b>Figura 73.</b> <i>Cuartiles de la D4. Contexto y participantes</i>	283
<b>Figura 74.</b> <i>Adecuación Relevancia y claridad de la D5. Objetivos</i>	283
<b>Figura 75.</b> <i>Cuartiles de la D5. Objetivos</i>	284
<b>Figura 76.</b> <i>Adecuación, relevancia y claridad de la D6. Metodología</i>	285
<b>Figura 77.</b> <i>Cuartiles de la D6. Metodología</i>	285
<b>Figura 78.</b> <i>Adecuación, relevancia y claridad de la D7. Competencias</i>	286

<b>Figura 79.</b> <i>Cuartiles de la D7. Competencias</i>	286
<b>Figura 80.</b> <i>Adecuación, relevancia y claridad de la D8. Contenidos</i>	287
<b>Figura 81.</b> <i>Cuartiles de la D8. Contenidos</i>	287
<b>Figura 82.</b> <i>Adecuación, relevancia y claridad de la D9. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje</i>	288
<b>Figura 83.</b> <i>Cuartiles de la D9. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje</i>	288
<b>Figura 84.</b> <i>Adecuación, relevancia y claridad de la D10. Actividades</i>	289
<b>Figura 85.</b> <i>Cuartiles de la D10. Actividades</i>	289
<b>Figura 86.</b> <i>Adecuación, relevancia y claridad de la D11. Recursos</i>	290
<b>Figura 87.</b> <i>Cuartiles de la D11. Actividades</i>	290
<b>Figura 88.</b> <i>Adecuación, relevancia y claridad de la D12. Cronograma</i>	291
<b>Figura 89.</b> <i>Cuartiles de la D12. Cronograma</i>	291
<b>Figura 90.</b> <i>Adecuación, relevancia y claridad de la D13. Seguimiento</i>	292
<b>Figura 91.</b> <i>Cuartiles de la D13. Seguimiento</i>	292
<b>Figura 92.</b> <i>Adecuación, relevancia y claridad de la D14. Conclusiones</i>	293
<b>Figura 93.</b> <i>Cuartiles de la D14. Conclusiones</i>	293
<b>Figura 94.</b> <i>Pertinencia total de las dimensiones del proyecto</i>	294
<b>Figura 95.</b> <i>Coherencia total de las dimensiones del proyecto</i>	295
<b>Figura 96.</b> <i>Suficiencia total de las dimensiones del proyecto</i>	296
<b>Figura 97.</b> <i>Media de las valoraciones de las dimensiones 1, 2, 3 y 4</i>	302
<b>Figura 98.</b> <i>Forma en la que han utilizado los abuelos-nietos como recurso en las aulas</i>	316
<b>Figura 99.</b> <i>Edades de las abuelas maternas</i>	317

<b>Figura 100.</b> <i>Profesión de la abuela materna</i>	318
<b>Figura 101.</b> <i>Estudios de las abuelas maternas</i>	318
<b>Figura 102.</b> <i>Lugar de residencia de las abuelas maternas</i>	319
<b>Figura 103.</b> <i>Frecuencia de contacto con las abuelas maternas</i>	319
<b>Figura 104.</b> <i>Edad de los abuelos maternos</i>	320
<b>Figura 105.</b> <i>Profesión de los abuelos maternos</i>	320
<b>Figura 106.</b> <i>Estudios de los abuelos maternos</i>	321
<b>Figura 107.</b> <i>Lugar de residencia de los abuelos maternos</i>	322
<b>Figura 108.</b> <i>Frecuencia de contacto con los abuelos maternos</i>	322
<b>Figura 109.</b> <i>Edad de las abuelas paternas</i>	323
<b>Figura 110.</b> <i>Trabajo de las abuelas paternas</i>	323
<b>Figura 111.</b> <i>Estudios de las abuelas paternas</i>	324
<b>Figura 112.</b> <i>Lugar de residencia de las abuelas paternas</i>	325
<b>Figura 113.</b> <i>Frecuencia de contacto con las abuelas maternas</i>	326
<b>Figura 114.</b> <i>Edad de los abuelos paternos</i>	326
<b>Figura 115.</b> <i>Trabajo de los abuelos paternos</i>	327
<b>Figura 116.</b> <i>Estudios de los abuelos paternos</i>	327
<b>Figura 117.</b> <i>Frecuencia de contacto con los abuelos paternos</i>	328
<b>Figura 118.</b> <i>Lugar de residencia de los abuelos paternos</i>	328
<b>Figura 119.</b> <i>Comparación de gráficas de de los ítems comunes entre el CUMEABU-D y el CUABU-F</i>	336
<b>Figura 120.</b> <i>Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 1</i>	338
<b>Figura 121.</b> <i>Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 2</i>	339
<b>Figura 122.</b> <i>Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 3</i>	340
<b>Figura 123.</b> <i>Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 4</i>	340
<b>Figura 124.</b> <i>Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 5</i>	341



<b>Figura 125.</b> <i>Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 6</i>	342
<b>Figura 126.</b> <i>Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 7</i>	342
<b>Figura 127.</b> <i>Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 8</i>	343
<b>Figura 128.</b> <i>Media de las valoraciones de las tutoras de todas las sesiones del proyecto</i>	344
<b>Figura 129.</b> <i>Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Te gusta tu nombre?</i>	350
<b>Figura 130.</b> <i>Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Sabes por qué te llamas así?</i>	351
<b>Figura 131.</b> <i>Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Te gusta tu familia?</i>	352
<b>Figura 132.</b> <i>Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Crees que te pareces a tus padres?</i>	352
<b>Figura 133.</b> <i>Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Crees que te pareces a tus abuelos?</i>	353
<b>Figura 134.</b> <i>Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Te gusta pasar el tiempo con tus abuelos?</i>	354
<b>Figura 135.</b> <i>Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Conoces el trabajo de tus abuelos?</i>	354
<b>Figura 136.</b> <i>Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Sabes a qué jugaban tus abuelos?</i>	355
<b>Figura 137.</b> <i>Ítems comunes en el CUEMEABU-D y en el CUABU-F</i>	368
<b>Figura 138.</b> <i>Valoraciones medias de las sesiones desde el punto de vista de las tutoras</i>	370





# I NTRODUCCIÓN

---

Antes de comenzar a describir los aspectos relevantes de la presente investigación, consideramos importante poner en relieve que la misma cuenta con el informe favorable de la Comisión Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia (Apéndice 1). También hay que señalar que este estudio ha podido llevarse a cabo con la colaboración de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Región de Murcia (Apéndice 2).

En el año 2002 se celebró en Madrid el Plan de Acción Internacional sobre envejecimiento promovido por las Naciones Unidas, donde se dio una especial atención a la denominada “solidaridad intergeneracional” con el objetivo de fomentar una sociedad en la que tengan cabida todas las personas, independientemente de su edad (Naciones Unidas, 2002). Posteriormente, en el año 2007, las Naciones Unidas volvieron a reunirse con la intención de estudiar la forma de promover este objetivo, concluyendo con la necesidad de fomentar el desarrollo de programas intergeneracionales que se presenten como espacios de convivencia intergeneracional donde las personas mayores y los jóvenes intercambien tiempos y diálogos que resulten beneficiosos para ambas generaciones (Naciones Unidas, 2007).

Desde entonces, una corriente de investigaciones, propuestas y proyectos intergeneracionales han ido proliferando en nuestra sociedad, trabajando temas de diversa índole, pero todos con un mismo objetivo, fomentar el diálogo intergeneracional y trazar puentes de unión entre mayores y jóvenes. Esto nos llevó a preguntarnos sobre la necesidad imperante de aprovechar unas de las relaciones intergeneracionales de mayor acceso para la sociedad en general, las relaciones abuelos-nietos.

En la actualidad el 80 % de las personas mayores en España son abuelos o abuelas y de estos un 79.70 % mantiene relación con sus nietos (Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO, 2016). Estos datos indicaron que prácticamente ocho de cada 10

mayores pueden establecer lazos intergeneracionales dentro de su propia familia, con sus nietos<sup>1</sup>.

Los nietos y los abuelos se encuentran en momentos vitales distintos. Este es uno de los motivos que nos impulsó a pensar en los beneficios que pueden generarse para ambos en relación con su bienestar emocional y desarrollo individual. Estos efectos beneficiosos solían no tenerse en cuenta u olvidarse debido a la cotidianidad de las relaciones (Martínez-González, 2018), pero era necesario hacer conscientes a los abuelos y a los nietos, de la importancia de que estas relaciones se extrapolen y fomenten en otros ámbitos más allá del familiar.

Históricamente los abuelos han jugado un papel fundamental en la transmisión de saberes y tradiciones a sus nietos. Esta transmisión, basada en la experiencia y en la relación intergeneracional, aportaba una gran formación espiritual y en valores (Orduna, 2015). Podemos entender que estos vínculos han permitido la construcción de identidad de los nietos desde una relación de intercambio tanto psíquica como social beneficiosa para ambos (Rocha et al., 2008).

Un ámbito donde estas relaciones podían ser explotadas es el escolar. Los abuelos se presentaron como un recurso de saberes, conocimientos y valores que llenan de riqueza las aulas. Las historias de vida y experiencias de los más mayores pudieron servir de ejemplo y de fuente de enseñanza más allá de los libros de texto. Hoy día, en la sociedad en la que nos encontramos, a las escuelas se les exige que poco a poco vayan abriendo las aulas y formando al alumnado para enfrentarse a la sociedad del siglo XXI, una sociedad colaborativa, participativa y dialógica, en la que las metodologías y saberes antiguos se dejan de lado a favor de formar personas competentes y capaces de gestionar todos los recursos e información que el mundo les ofrece, así como de poseer unos valores de generosidad, libertad y respeto hacia los demás.

En 1996 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció la necesidad de que todo ciudadano adquiriera cuatro competencias denominadas “los cuatro pilares básicos de la educación permanente”: la competencia de aprender a ser, aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a

---

<sup>1</sup> En el presente informe, cuando se hace una referencia al sexo que no se considere relevante en el contexto del discurso, empleamos los sustantivos genéricos “abuelo”, “nieto”, “maestro”, etc., refiriéndonos con ellos a los dos sexos sin pretender discriminar, basándonos en la ley lingüística de la economía expresiva, establecida por la Real Academia Española (RAE).

hacer (Delors, 1996). Esta visión de la educación cambió los esquemas sobre los que se sustentaban los currículos escolares, propiciando nuevas corrientes que desde la Unión Europea inspiraron el aprendizaje por competencias, estableciendo ocho competencias clave que posteriormente, han ido incluyéndose en todos los currículos europeos, incluido el español.

En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se estableció el currículum de Educación Primaria dotó de gran importancia el aprendizaje por competencias, la participación en la sociedad y el aprendizaje desde los distintos contextos:

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales. Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. (Real Decreto 126/2014, p. 4)

El reto apareció cuando se planteó un cambio metodológico para enseñar efectivamente por competencias. Autores como Tippelt y Lindemann (2001) apostaron por el empleo de metodologías activas para trabajar las competencias, en especial el trabajo por proyectos. Esta metodología bebió de las teorías del constructivismo social de Vygotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel o la idea de educación como desarrollo natural de Dewey, e implicó poder acercar el aprendizaje a elementos que resulten significativos para el alumnado, sobre los que posteriormente, construir nuevos aprendizajes usando métodos activos que obligaron al alumnado a elaborar el conocimiento.

De estas líneas nació la idea de acercar las relaciones abuelos-nietos a las aulas de Educación Primaria como recursos significativos sobre los que se basará la metodología por proyectos. Para ello, se diseñó un proyecto titulado “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”, el cual buscaba desarrollar la identidad a través de las relaciones de abuelidad fomentando vínculos afectivos y sociales.

Además, se llevó a cabo una investigación que comporta dos estrategias metodológicas diferenciadas; por un lado, una investigación instrumental que pretendió dotar de validez de contenido, consistencia interna y validez de constructo a los instrumentos de evaluación diagnóstica de nuestro estudio, así como dotar de fundamentación pedagógica el proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. Y, por otro lado, un diseño evaluativo, dividido en tres fases de evaluación diferentes, la evaluación diagnóstica correspondiente con la recogida de información previa al diseño del proyecto, la evaluación formativa, la cual se realizó a lo largo de las ocho sesiones de la implementación del proyecto y finalmente la evaluación sumativa, donde se recogieron los resultados finales.

Esta experiencia se implementó en las aulas de 5.º de Educación Primaria de centros de Murcia durante el curso 2018-2019, con la vigencia de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Por lo que, dada esta situación, y teniendo presente que en la actualidad se ha presentado la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la cual comenzó a implementarse en los centros el curso académico 2020/2021, el proyecto toma en cuenta los aspectos legales de la legislación vigente durante su implementación (LOMCE).

A lo largo de la formación pedagógica de la autora, especialmente tras cursar el *Máster Oficial Universitario de Innovación e Investigación en Educación Infantil y Educación Primaria*, pudo llevar a cabo revisiones y estudios vinculados al campo de la innovación educativa y lo que ello supone; la poca relevancia que se le otorga a las figuras de abuelidad dentro de la innovación participativa de las familias en las escuelas, donde las figuras parentales son las que adquieren mayor protagonismo, generó un gran interés sobre el tema de estudio. Esto suscitó la necesidad de realizar un proyecto de innovación con el que trabajar las relaciones abuelos-nietos en las aulas y explotarlas como un elemento motivador, con la ventaja de que trabajar y fomentar estas relaciones tan beneficiosas para el alumnado y sus abuelos y abuelas.

La realización de este trabajo de investigación es la culminación de los estudios sobre las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria que se comenzó en el año 2014 con la colaboración de la doctora Francisca José Serrano Pastor, el cual, se amplió para Educación Secundaria con el Trabajo Final del *Máster Oficial Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*,

*Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas en la especialidad de Orientación Educativa*; junto con varias comunicaciones presentadas en distintos congresos de alcance regional, nacional e internacional.

El informe de Tesis Doctoral está estructurado en nueve capítulos; los cuatro primeros, conforman el marco teórico, el quinto capítulo está dedicado a los objetivos de la investigación y los cuatro siguientes el marco empírico de la investigación.

Tras la introducción, el *capítulo primero* trata de asentar las bases de la presente investigación y que conducen al planteamiento del problema de investigación. Se describe la revisión del estado actual de la cuestión con la descripción de distintas investigaciones desarrolladas sobre las relaciones intergeneracionales, familia, relaciones abuelos-nietos y el trabajo basado en proyectos. Este primer capítulo es el preámbulo a los tres siguientes en los que se profundiza en las citadas cuestiones.

En el *segundo capítulo* se ahonda en las relaciones intergeneracionales como base de la investigación; se describen las relaciones intergeneracionales en la actualidad, los cambios sociales y el envejecimiento hoy y se delimita una definición de generación. La segunda parte de este capítulo está centrado en la educación, se presentan las definiciones de programa intergeneracional y los beneficios que estos conllevan tanto para los mayores como para el alumnado. Para finalizar el capítulo, se realiza una descripción de distintos programas intergeneracionales internacionales, europeos y españoles.

El *capítulo tercero* está centrado en las relaciones abuelos-nietos en las aulas de Educación Primaria con una revisión de la literatura sobre la familia, su evolución, los cambios sociales y los cambios a los que he ido sometiendo la familia, en especial estas últimas décadas. Asimismo, se lleva a cabo una revisión teórica acerca de las relaciones familia-escuela y como estas varían dependiendo del tipo de familia, el nivel sociocultural, o la etapa educativa que curse el alumno, entre otros; posteriormente, se hace una revisión sobre las relaciones intergeneracionales dentro de la familia, en especial las relaciones abuelos-nietos y las particularidades nacidas de ellas, se realiza una revisión sobre los beneficios, las características, los roles que adquieren los abuelos en esas relaciones, junto con ello, se estudian los condicionantes que fomentan el desarrollo de esas relaciones y el papel importante que adquieren los padres en este sentido, ya que se les considera la puerta entre abuelos y nietos. Para finalizar el capítulo se realiza una revisión bibliográfica sobre la identidad y el papel que desempeñan los abuelos en la

formación de esta en sus nietos y como éstos pueden emplearse como recurso educativo en las aulas.

En el *cuarto capítulo* se lleva a cabo una descripción de la metodología basada en proyectos, así como de sus derivaciones. Comienza con una fundamentación teórica e histórica, continuando con la descripción de la metodología como tal y las recomendaciones que hacen distintos autores para implementarla en las aulas. Finalmente, presenta una corta revisión del trabajo por proyectos de investigación, metodología que nace el aprendizaje basado en proyectos, cuya característica principal es que el alumnado debe resolver esas cuestiones iniciales empleando el método científico.

En el *capítulo quinto* se plantean dos hipótesis de partida las cuales dividen la investigación en dos partes diferenciadas; por un lado, tenemos la investigación instrumental y por otro la investigación evaluativa. De la primera hipótesis de partida se plantean una serie de preguntas de investigación de las que surgen cuatro objetivos específicos. De la segunda también se plantean varias cuestiones de investigación de las que nacen ocho objetivos específicos más.

Una vez expuestas las bases teóricas sobre las que se asienta nuestra investigación, el *sexto capítulo* describe su método, esto es, el enfoque y diseño, una detallada descripción del contexto y de los participantes, de los instrumentos de recogida de información, de las variables de la investigación y del plan de tratamiento y análisis de los datos. Cerramos este capítulo con el cronograma que trata de sintetizar el ciclo de desarrollo del este trabajo.

El *capítulo séptimo* está destinado al análisis y conclusiones de la investigación instrumental llevada a cabo. Se presentan los resultados de los procesos destinados a determinar el rigor científico de tres recursos contruidos *ad hoc*, dos cuestionarios semiestructurados y el proyecto de intervención; en particular: “la metodología por proyectos para trabajar las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria” (CUMEABU-D) dirigido a los docentes de Educación Primaria, “las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria” (CUABU-F), cuyo propósito es el de recoger información de las familias del alumnado participante y la validación de contenido del proyecto diseñado “Aprendemos Investigando sobre nuestros abuelos”.

El *octavo capítulo* se centra en la segunda parte de la investigación con el diseño evaluativo tomado parcialmente del de Pérez Juste (2006), dividido en tres fases



diferenciadas: un primer momento, la evaluación diagnóstica; segundo momento, la evaluación formativa; y un tercer momento, la evaluación sumativa.

Finalmente, en el *capítulo noveno* del informe, se establecen las conclusiones del trabajo, las propuestas de mejora e implicaciones socioeducativas futuras y la prospectiva.

El informe de investigación se cierra con las referencias bibliográficas empleadas en el mismo y con los apéndices.

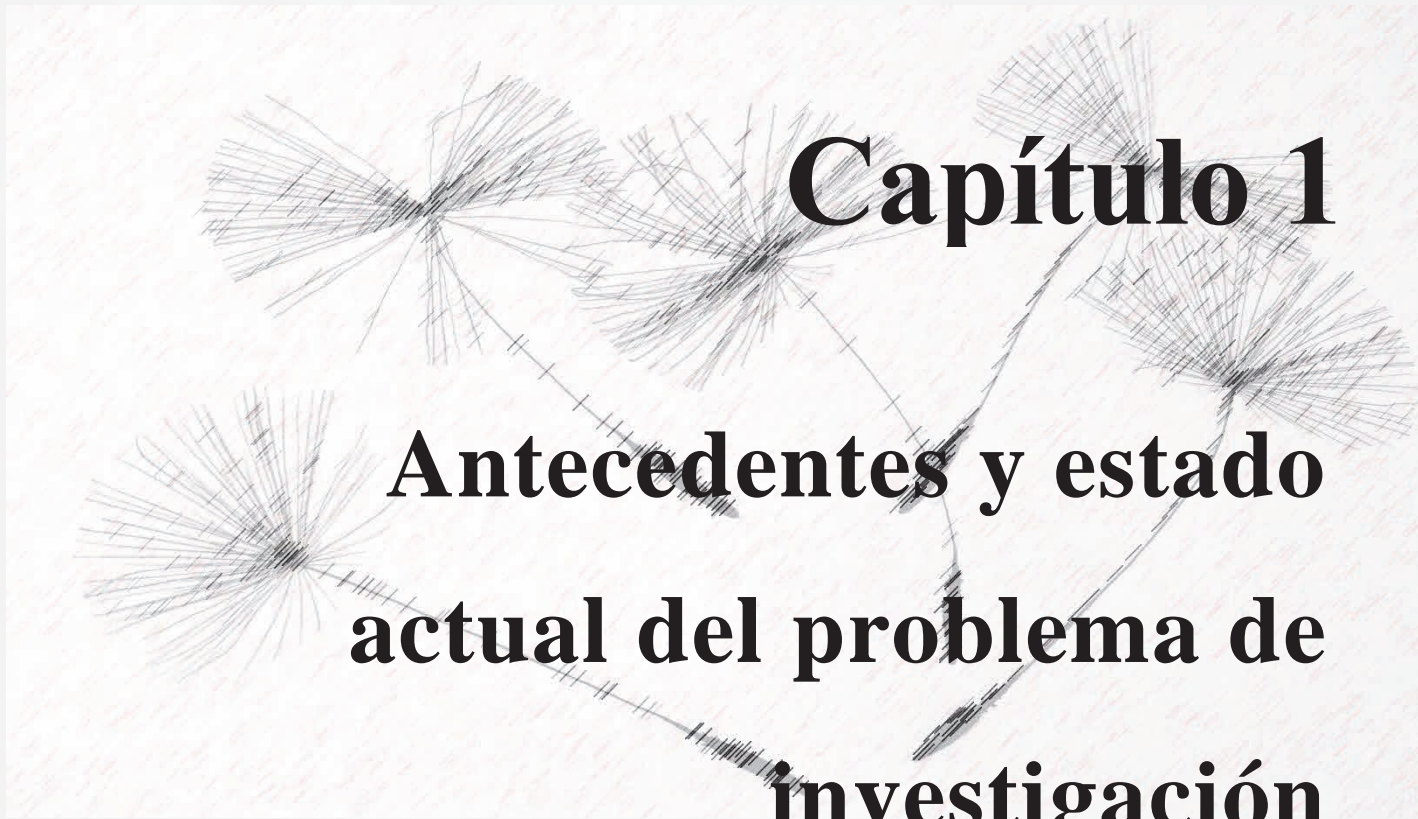


# MARCO TEÓRICO

---







# **Capítulo 1**

## **Antecedentes y estado actual del problema de investigación**



# Capítulo 1

1.1. Planteamiento y justificación del problema de investigación

1.2. Descripción de las investigaciones realizadas



# CAPÍTULO 1

## ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

---

Nuestro estudio se planteó el diseño, la implementación y la evaluación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” con el que trabajar las relaciones abuelos-nietos en las aulas de 5.º de Educación Primaria en Murcia. Este se enmarcó en las líneas de investigación de las relaciones intergeneracionales, específicamente las relaciones-abuelos nietos en la escuela, y en la metodología del trabajo por proyectos en las aulas.

Este capítulo define estas líneas de investigación y determina en qué momento se encuentra el estado de la cuestión. Para ello se delineó el planteamiento y justificación del problema de investigación y se realizó una revisión de las investigaciones previas en torno a dichas líneas.

### **1.1. Planteamiento y justificación del problema de investigación**

Las relaciones intergeneracionales han adquirido un papel protagónico conforme han ido pasando las décadas. Hoy día nos encontramos ante una sociedad que envejece poco a poco donde los gráficos sociodemográficos se ensanchan en las mayores edades mientras que los jóvenes cada vez son menos, dando como resultado pirámides de población regresivas en la gran mayoría de los países europeos.

Esta realidad social nos llevó a plantearnos distintas soluciones desde los ámbitos educativos con el objetivo de dar respuesta a estas personas mayores, que cada vez se encuentran más solos y que la sociedad parece rechazar por no encontrarse en edades activas contribuyendo a enriquecer el país.

Partiendo de estos supuestos, se llegó a la conclusión de que acercar a las generaciones jóvenes a los más mayores favorece a ambos colectivos recibiendo

aprendizajes recíprocos y significativos. Precisamente centrándonos en la significatividad de esos aprendizajes y durante el planteamiento inicial de la presente Tesis Doctoral, las relaciones intergeneracionales naturales que se han dado con mayor presencia en la vida de los niños son las relaciones con sus abuelos y abuelas.

Estos se han conformado como un agente educativo en la vida de los menores al cual se le ha dado relativamente poca importancia desde los ámbitos formales de la educación, a pesar de que, en muchos casos, los abuelos ejercen un papel principal de los alumnos.

Cuando se acomete una revisión sobre estas relaciones y sobre cómo pueden trabajarse desde las escuelas encontramos un gran déficit de investigaciones concretas, ya que gran parte de los estudios sobre las relaciones familia-escuela, omiten o simplemente mencionan las posibilidades de ampliar estas relaciones a los abuelos y abuelas del alumnado.

Debido a ello, se consideró esencial ampliar las investigaciones sobre estas relaciones en general y como aplicarlas en las aulas en particular, ya que, debido a los cambios estructurales que están aconteciendo en la sociedad y en las familias, podemos afirmar que los abuelos han adquirido un papel protagonista en la educación y cuidado de sus nietos. De esta forma se dotó de mayor reconocimiento científico a estos nuevos abuelos del siglo XXI (Klein, 2020).

En las relaciones con sus nietos, los abuelos y abuelas ejercen distintos roles los cuales determinaron como se comportarán con ellos; estos roles son el de cuidador, formal, búsqueda de diversión, sabios, distantes, entre otros (Triadó, 2015).

Teniendo en cuenta esto, se ampliaron las pesquisas acerca de estas relaciones y para ir un poco más allá, ahondando en todo lo que las relaciones abuelos-nietos pueden aportar al desarrollo y a la educación del alumnado, incluso conocer cuál es el papel que estos juegan en la formación de la identidad de sus nietos.

Bas Peña y Pérez de Guzmán (2010) en sus investigaciones aportaron la visión de que los abuelos y las abuelas en muchas ocasiones comparten tiempo y espacio con sus nietos, incluso pueden llegar a sustituir en su papel a padres y madres que no cuentan con el tiempo suficiente por cuestiones fundamentalmente laborales. En estos espacios, los abuelos dialogaban y educaban a sus nietos afianzando la interiorización de determinados valores. Formando parte de la construcción de la identidad del menor en su primera fase,



donde el mayor peso de influencia viene dado por la familia. Posada-Giraldo (2021) concluyó en su estudio que una de las mayores preocupaciones de los abuelos actuales es la de mantener vivas ciertas tradiciones, entre ellas la religiosidad la cual va perdiendo más adeptos entre las generaciones jóvenes.

Para trabajar estos conceptos en las aulas, se consideró que la mejor metodología a emplear es la del trabajo basado en proyectos, ya que estos se fundamentan, entre otras teorías, en el aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje fue promovido por Ausubel y este autor defendía que, cuanto más cotidiano y cercano sea el contexto donde se desarrolla el aprendizaje para el estudiante, mayor es la retención y adquisición de estos. En la legislación española se hizo referencia a esta metodología en la Orden ECD/65, 2015, donde se redactaron varias recomendaciones para trabajar las competencias clave del currículo. En esta orden la metodología por proyectos es descrita como la que:

... pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias. (p. 7003)

Estas competencias de las que se habla en la Orden fueron promovidas en 1996 por la UNESCO donde esbozó cuatro competencias que debería de poseer toda persona al finalizar su proceso educativo formal. Estas cuatro competencias fueron denominadas los cuatro pilares básicos de la enseñanza permanente, y son: la competencia de aprender a ser, la competencia de aprender a aprender, la competencia de aprender a convivir y la competencia de aprender a hacer. Estos cuatro pilares básicos conformaron los cimientos del informe que más tarde la Unión Europea planteó a los estados miembros. Implementándose en todos los currículos las conocidas ocho competencias clave.

El establecimiento de las competencias clave en los currículos de los países miembros, especialmente en el español, ha conllevado una auténtica revolución, metodológica en las aulas (Bolívar, 2008). Siguiendo a este autor, las metodologías

propias del siglo pasado, junto con el planteamiento de la educación, han estado destinadas a desaparecer. La investigación educativa ha apostado por la apertura de las aulas y las metodologías innovadoras, abogando por el fomento del aprendizaje colaborativo, dialógico, la inclusión de las nuevas tecnologías en las aulas, etc.

Ello además se ha visto reflejado en la legislación española, la cual ha ido dotando de un mayor protagonismo al aprendizaje por competencias. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Ley Educativa (LOMCE), en vigor, estableció en su preámbulo que nos encontramos ante:

...una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos. (p. 5)

En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, amplió la definición de competencias y las dotándolas de importancia:

Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias, y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran (...) El rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes. (p. 19350)

Esta necesidad de fortalecer el aprendizaje por competencias también se reflejó en la nueva ley educativa promulgada en estos últimos años, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Pero garantizar una formación adecuada pasa necesariamente por proporcionar una formación integral, que se centre en el desarrollo de las competencias, y que sea por una parte equilibrada, porque incorpora en su justa medida componentes

formativos asociados a la comunicación, a la formación artística, a las humanidades, a las ciencias y la tecnología y a la actividad física y, por otra, en la medida en que avanza la escolaridad pueda ir proporcionando la formación básica imprescindible para seguir formándose. De este modo es necesario favorecer la ineludible presencia de aquellos elementos que, como las matemáticas en el campo de las ciencias y la tecnología, o las lenguas en el campo de las humanidades y ciencias sociales constituyen la base necesaria y son claves para avanzar en cada campo de conocimiento. Solo estas condiciones garantizan que la educación tiene el necesario componente orientador, que favorece realmente todas las opciones formativas posteriores. (p. 122872)

Para trabajar esta educación integral a la que la ley hace referencia, es necesario revolucionar las aulas con una metodología integral, que se centre en el desarrollo de todas las habilidades del alumnado. Es aquí donde el trabajo basado en proyectos se mostró como una metodología de trabajo en las aulas adecuada ante las necesidades planteadas, ya que esta se basa en trabajar los contenidos con un enfoque globalizador y significativo para el alumno (Muñoz y Díaz, 2009).

Autores como Tippelt y Lindemann (2001) también abogaron por el trabajo basado en proyectos como una metodología fundamental para trabajar estas competencias clave en las aulas; estos mismos autores establecieron que los proyectos pueden entenderse como un modelo adecuado de organización en las aulas para alcanzar los objetivos de la Educación Primaria, que fueron reflejados en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria:

... facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. (p. 7)

En las dos últimas décadas la práctica educativa fue adquiriendo cambios significativos con la inclusión de distintas metodologías activas en las aulas. Estas innovaciones, junto con el planteamiento de las asignaturas y la inclusión de las

competencias clave en los currículums europeos, nos llevó a plantear distintas formas de abarcar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de esta base, encontramos la necesidad de esbozar nuevos procedimientos que englobaran la enseñanza desde la adquisición de las competencias clave, de forma que, se trabajasen distintos contenidos del currículum desde un mismo proyecto. Para ello el uso de la metodología basada en proyectos nos dotó de una serie de oportunidades para acercar al alumnado a su entorno y trabajar unos contenidos que clásicamente han sido materia de los libros de texto.

La investigación empleó la metodología basada en proyectos para trabajar desde las aulas con uno de los recursos más cercanos de los alumnos: las relaciones abuelos-nietos. Considerar las relaciones abuelos-nietos como eje sobre el que basar un proyecto nos permitió, además, explorar acerca del papel que estos juegan en la construcción de la identidad de sus nietos. Para ello se diseñó, implementó y evaluó un proyecto en el que se trabajan de manera globalizada los contenidos tres asignaturas de 5.º de Educación Primaria, usando la metodología basada en proyectos y las relaciones abuelos-nietos.

## **1.2. Descripción de las investigaciones realizadas**

En este apartado se realiza una revisión sobre el estado de la cuestión y las investigaciones llevadas a cabo en torno a las líneas de investigación que competen al presente trabajo. Se estudiaron las fuentes sobre relaciones de abuelidad de estos últimos años, relaciones intergeneracionales y sobre el trabajo basado en proyectos, con el objetivo de conocer las bases teóricas e investigativas.

### *Estudios sobre relaciones intergeneracionales*

Existen numerosos estudios y experiencias de trabajos intergeneracionales, un ejemplo de ellos es el de Manheimer et al. (2000) los cuales expusieron un trabajo basado en la enseñanza del uso de los ordenadores en *Upper Arlington*, un barrio de *Columbus, Ohio*. En él, los jóvenes se convirtieron en los mentores de personas mayores, esta experiencia permitió conectar dos generaciones fomentando el diálogo y la enseñanza de la informática.

Sánchez (2000) realizó una revisión sobre los programas universitarios para mayores, donde expuso sus propósitos, razones y motivos de implantación en las

universidades. En sus pesquisas evidenció las estrategias metodológicas de estos programas y los resultados obtenidos de ellos defendiendo el término de *universidad para todas las edades*.

Los trabajos llamados “*Conócelos y aprende*” y el “*Patito Feo*” de Díaz (2005; 2006) esbozaron una serie de objetivos que persiguieron fomentar los ambientes dialógicos intergeneracionales para acercar las experiencias de las personas mayores a los más jóvenes. Gutiérrez y Herráiz (2007) diseñaron un proyecto intergeneracional denominado la escuela de abuelos; en el proyecto se persiguió “favorecer la consolidación de aprendizajes desde una perspectiva no formal e informal, dirigidos hacia el “enriquecimiento personal y mutuo entre generaciones” (p. 113).

Díaz et al. (2020), llevaron a cabo un estudio donde pusieron el foco en la importancia que debe darse a la necesidad de tener en cuenta la experiencia de las generaciones mayores para crear nuevas situaciones. Favorecieron un clima de participación dialógica abierta a la colaboración sin juicios preconcebidos.

Montero y Baena (2013) desarrollaron un estudio acerca de cómo las relaciones intergeneracionales establecen valiosos puentes de diálogo entre mayores y jóvenes, donde los primeros aportan una gran fuente de conocimientos y experiencias de las que se nutre la sociedad. Asimismo, indagaron acerca de los nuevos roles y percepciones que los jóvenes y niños tenían acerca de las personas mayores. Concluyeron con la presentación de una experiencia denominada *Oferta Cultural de Universitarios Mayores* (OFECUM) que se puso en marcha en Granada.

Esta asociación fue impulsora de proyectos como:

- Proyecto “*Cuanto cuentan los mayores*”. Puesto en marcha en Granada durante los años 2003, 2004 y 2005. Esta propuesta de intervención trabajó la conexión entre la cultura oral de los cuentos, las relaciones intergeneracionales y el envejecimiento productivo.
- Proyecto “*Uniendo generaciones-rompiendo barreras*”. Fue una propuesta pedagógica intergeneracional con los niños de guardería y padres internos en el Centro Penitenciario de Albolote (Granada).
- Proyecto “*GYRO: Generativa y relevancia social de personas mayores*”. Buscó mejorar la importancia social y el bienestar de los mayores de los tres barrios más envejecidos de la ciudad de Granada.

- Proyecto “*Mayores de Víznar y Atarfe Activos en la Escuela*” y Proyecto “*INTEGRA2*” (Intervención Intergeneracional para la integración social de hijos de familias inmigrantes residentes en 2 municipios de Granada). Se desarrolló un intercambio cultural entre las personas mayores autóctonas y la población inmigrante como acogida intercultural.
- Proyecto “*Mentor: por cada mayor MENtor un niño inmigrante lecTOR*”. Este surgió con el objetivo de mejorar el acceso y el desarrollo educativo de los alumnos más desfavorecidos y las relaciones intergeneracionales.
- Proyecto “*Mayores activos en la escuela*”. Nació con el pretexto de mejorar la calidad de vida de los mayores involucrándolos como voluntarios en programas intergeneracionales de los centros y colegios.
- Proyecto “*Red intergeneracional de Granada y la Provincia –INTEGRA-Granada*”. Una red intergeneracional que pretendió demostrar los beneficios de estas relaciones para ambos colectivos.
- Proyecto “*Una escuela infantil para todas las edades*”. Esta experiencia se realizó en dos fases con el objetivo de potenciar las relaciones intergeneracionales en las escuelas infantiles de Granada.
- Proyecto Intergeneracional “*Educando todos juntos*”. Este buscó integrar a los mayores en el día a día de las escuelas de forma estable y estructural. Se llevaron a cabo distintos talleres impartidos por los voluntarios mayores.

Otra organización que trabajó en la creación de proyectos y el fomento de la investigación en las relaciones intergeneracionales es MACROSAD (2019) una organización cooperativa que ofrece servicios educativos, cuidados para la infancia y la vejez, combinando las relaciones intergeneracionales con la tecnología. Buscaron la creación del Campus Intergeneracional de la Universidad de Córdoba. A lo largo del *capítulo segundo* de la presente Tesis se expondrán muchos más ejemplos de programas intergeneracionales.

Delgado y Calero (2017) indagaron acerca de las relaciones familiares explorando los programas intergeneracionales llevados a cabo en lugares públicos de Santa Cruz de Tenerife (Islas Canarias). Concluyeron que cuanto mayor sea la proximidad de la familia, mayor es el vínculo intergeneracional; también ultimaron que los centros educativos se muestran como los mejores espacios para llevar a cabo experiencias intergeneracionales.

### *Estudios sobre relaciones abuelos-nietos*

Cuando emprendemos la revisión bibliográfica de las relaciones abuelos-nietos, destacamos la fuerte corriente investigadora procedente de Alemania, especialmente acerca de lo que supusieron estas relaciones dentro de la educación familiar y en la vida de los niños. Estos trabajos se fueron concretando en diferentes corrientes que han ido forjando distintas propuestas en las que la figura del abuelo es concebida con una gran importancia en la vida escolar de los nietos, con iniciativas como la escuela de abuelos, entre otras (Arránz, & Steinbach, 2012; Bertram, 2000; Brake, & Büchner, 2007).

El trabajo de Rivas (2015) proporcionó una extensa revisión de varios estudios que analizaron diversos factores que favorecen directa o indirectamente las relaciones abuelos-nietos. Las investigaciones se llevaron a cabo en gran medida en los entornos angloparlantes, con las características familiares y etnológicas que las caracterizan. Entre ellas, destacamos los trabajos de diversa índole:

- Sobre la frecuencia de contacto entre abuelos y nietos (Reitzes, & Multran, 2004; Uhlenberg, & Hammill, 1998).
- Cuando se comenzaría a ejercer el rol de abuelo (Rosenthal, & Gladstone, 2000).
- El tiempo y las actividades que compartían las dos generaciones (Roberto, & Stroes, 1992).
- Las motivaciones que explicaron las preferencias de los abuelos hacia alguno de los nietos (Rico et al., 2001) o de los nietos hacia sus abuelos (Valencia Restrepo, 2005).
- La influencia que ejercía la rama de la familia en esas relaciones (Chan, & Elder, 2000).
- El sexo de los abuelos (Block, 2000; Hyde, & Gibbs, 1993; Pollet et al., 2007) o de los nietos (Dubas, 2001).
- El estado conyugal del abuelo (Barnett et al., 2007; Knudsen, 2012).
- La estructura de la familia (Orel et al., 2004).

A nivel español, encontramos una fuente corriente de estudios y trabajos desarrollados durante la primera década del presente siglo. En esta línea se desarrollaron distintos estudios sobre las relaciones abuelos-nietos y como esta relación interfiere con las relaciones entre padres, profesores, abuelos, niños y la importancia que estas adquieren en el sistema educativo; cada autor, con sus aportaciones, vivencias y

experiencias enriquecieron esta línea, aportando innovaciones educativas en las aulas, estos autores son González Bernal y De la Fuente Anuncibay (2008); Pinazo y Montoro (2004); Rico et al. (2000); Roa y Vacas (2001). Del mismo modo, Montesinos et al. (2014) realizaron una investigación centrada en la percepción de los padres para identificar el papel que los abuelos juegan en el proceso de formación de la identidad de sus hijos, junto con la descripción de los roles y perfiles de abuelidad.

Otras investigaciones se centraron en las relaciones abuelos-nietos estudiadas desde el punto de vista de los abuelos y los roles que estos ejercen (Noriega y Velasco, 2013; Osuna, 2006; Triadó y Villar, 2000).

En el ámbito de la participación familia y escuela, destacan investigaciones como el de Monarca (2013) que presentó un proyecto de trabajo colaborativo familia-escuela en el que se pretendió actuar desde el ámbito de la orientación educativa.

Cantero et al. (2018) realizaron una investigación acerca del papel de los abuelos como voluntarios colaboradores en una Comunidad de Aprendizaje llevado a cabo en el CEIP Navas de Tolosa acometiendo actuaciones educativas de éxito. El estudio empleó metodologías cualitativas sobre las propias voces de los participantes, cuyo objetivo fue el de mejorar la calidad de vida de los abuelos y fomentar las relaciones con la escuela y sus nietos.

En la línea del papel que representan los abuelos en la formación de la identidad de sus nietos, encontramos mucha menos investigación. Rocha et al. (2008) llevaron a cabo una reflexión acerca de lo que las relaciones abuelos-nietos puede aportar en el desarrollo de la identidad de ambos. En esta línea también se encuentra la aportación de Montesinos et al. (2014), los cuales realizaron una revisión sobre la percepción de los padres acerca del papel que ejercen los abuelos en la construcción de la identidad de sus hijos. Clemente (2016), realizó un diseño, implementación y evaluación de una experiencia didáctica en las aulas de Educación Infantil, con la que desarrolló la identidad del alumnado en base a las experiencias y relaciones con sus abuelos.

### *Estudios sobre el trabajo basado en proyectos*

Los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos son muchos y muy variados. Thomas (2000) llevó a cabo una revisión bibliográfica acerca de distintos estudios que centraban su foco en la relación que existe entre el aprendizaje basado por proyectos y



los aprendizajes de los alumnos. En sus pesquisas halló una serie de desafíos a los que los docentes se enfrentaban a la hora de aplicarlos en las aulas, estos eran: el tiempo de implementación, la gestión de la clase, el apoyo hacia el alumnado y el empleo de las TIC.

Posteriormente, Condlife et al. (2017) continuaron el estudio que inició Thomas (2000) y efectuaron una revisión de la literatura sobre el tema desde el año 2000 centrado en los estudios que ha surgido del uso del ABP y los desafíos a los que se han enfrentado los docentes al ponerlo en práctica y como el contexto influyó en su implementación. Su investigación exploró la evidencia de la efectividad de los proyectos para mejorar los resultados del alumnado y aunque fue prometedora aún no ha llegado a probarse con claridad. Algunos de los estudios que la revisaron han encontrado efectos positivos asociados con el uso de los proyectos en las materias de ciencias naturales y ciencias sociales. Por otro lado, se encontraron limitaciones en de efectividad en matemáticas y lingüística. También se evidenció que algunos estudios en colegios que aplican metodología por proyectos, destacan en aspectos como el compromiso, la motivación y la creencia en sus propias capacidades por parte de los alumnos. Su investigación concluyó con distintas recomendaciones para seguir avanzando en el conocimiento sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos.

En torno a la baja efectividad del trabajo por proyectos como metodología para adquirir conocimientos matemáticos, Huberman et al. (2014) observaron que muchos docentes de matemáticas presentaban dificultades a la hora de aplicar el método en sus aulas en comparación con los docentes de otras materias. En base a ello, destacaron que la necesidad de cubrir los contenidos de la asignatura los limitaba en la utilización de los proyectos y plantearon la necesidad de que la enseñanza de las matemáticas se realice de forma más tradicional.

Wu y Meng (2010) llevaron a cabo una investigación para comprobar si ciertamente el aprendizaje basado en proyectos mejoraba las habilidades lingüísticas de los estudiantes. En sus conclusiones señalaron que el trabajo basado en proyectos favoreció el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como, una mayor motivación hacia el estudio y un aumento de la competencia lingüística en inglés.

Otro estudio promovido por Hernández Ramos y de la Paz (2009), realizaron una comparación de resultados de aprendizaje de alumnos de secundaria que cursaron una

unidad didáctica de historia que empleaba metodología tradicional, frente a otros que trabajaron los mismos contenidos con la metodología del trabajo por proyectos. Los investigadores analizaron exámenes de contenido, trabajos grupales, encuestas y la actitud del alumnado. Las conclusiones evidenciaron un aumento significativo de los contenidos históricos en los alumnos que lo trabajaron por proyectos frente a los que lo hicieron bajo una metodología tradicional. Junto con los estudios anteriores, existe una gran corriente investigadora en Estados Unidos con autores como Blumenfeld et al. (1991, 2006).

A nivel nacional, Sánchez (2013), realizó una revisión de la literatura acerca de lo que los estudios que han ido surgiendo sobre el ABP, estableciendo diferencias sobre lo que es, lo que no es, el rol del docente, el rol del alumno y las dificultades que presenta. Concluye la revisión afirmando que, a pesar de las dificultades, el ABP es un método que motiva al alumnado y una vez que esto se alcanza, se puede fomentar mucho su aprendizaje. Autores como Travé et al., (2006), realizaron planteamientos sobre como los docentes emplean las técnicas de los proyectos en las aulas de Educación Primaria.

En la misma línea el aprendizaje por proyectos, varios autores indagaron acerca del trabajo basado en proyectos de investigación. Cañal (2007) promulgó una revisión sobre avances, investigaciones y congresos celebrados sobre esta temática:

- *Congreso internacional sobre la investigación escolar en la educación científica (EE. UU., 2001)*. En este congreso participaron muchos de los mayores investigadores sobre el tema, como fueron Duschl, Lederman y Treagust. Una vez finalizó, muchos de los autores efectuaron aportaciones en un artículo de Abd-el-Khalick et al. (2004), en el que se verificó el carácter universal de las propuestas de investigación escolar para introducirlas en los currículos oficiales, así como el debate sobre las dificultades que conlleva la aplicación de esa metodología en las aulas. Esto dio pie a la necesidad de continuar con los estudios sobre el tema para que estos alcancen una mayor definición sobre los obstáculos encontrados y propuestas para superarlos.
- *Proyecto Developing Inquiring Communities in Education Project*. Fue dirigido por Wells (2001) y se lleva desarrollando desde 1991 en Ontario, en el Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Toronto en Canadá. Este Proyecto incluyó la elaboración de un gran número de estudios de caso, puestos en funcionamiento desde la metodología de la investigación-acción. En

las clases se fueron desarrollando varios procesos de investigación escolar junto con la investigación que paralelamente participaba el docente.

- *The Inquiry Page Project*. (Doubler et al., 2020) Es una página web dedicada a la investigación escolar. Fue planteada como un recurso de ayuda en red para facilitar la aplicación de la metodología por proyectos de investigación en las aulas. Su objetivo fue el de que los docentes se familiarizaran con este enfoque pedagógico y los forma para que estos puedan aplicarlo en sus clases. Esta página web proporcionó materiales y referencias teóricas y una gran variedad de recursos para llevar a la práctica los proyectos de investigación: bases de datos de unidades, ayuda para el diseño de unidades didácticas que se trabajen por medio de la investigación, difusión de distintos proyectos y experiencias de investigación escolar e instrumentos de evaluación de los procesos investigadores.
- *El proyecto La Main à la Pâte*. (Cañal, 2007) Este se desarrolló en Francia con unos buenos resultados e impacto. Colaboró con la Academia Francesa de las Ciencias, el *Institut National de Recherche Pédagogique* y la Escuela Normal Superior; también contó con la colaboración del Ministerio de Educación Francés. Tuvo por objeto la mejora de la enseñanza de las ciencias en Educación Primaria, en base a ello, ha diseñado distintas estrategias e iniciativas para trabajar con el alumnado, promover el interés hacia la enseñanza de las ciencias y la tecnología dotándolos de ejemplos de las distintas actividades de investigación y el papel que desempeñan los docentes en esta metodología. Pretendió ayudar a estos adaptando esta metodología a lo que ya venían trabajando de antes facilitando la transición de la enseñanza. Además, fomentó el desarrollo profesional e investigador de los maestros y maestras, creando nexos de diálogo entre ellos junto con científicos e investigadores educativos.
- *Proyecto curricular investigando nuestro mundo* (Cañal, 2007). Se diseñó para trabajarlo en Educación Primaria, pero se puede adaptar tanto a Educación Infantil, como a la Educación Secundaria Obligatoria. Está dirigido a los docentes que quieren comenzar a trabajar la enseñanza a través de la investigación en las asignaturas de medio natural y social. Este proyecto dotó al alumnado de una alfabetización científica para la sostenibilidad y el uso de

distintas estrategias de crecimiento personal basadas en la metodología de los proyectos de investigación en las escuelas.

En otros estudios, como el de Pagarés y López (2012), diseñaron un proyecto globalizador de trabajo basado en proyectos de investigación denominado “Proyecto Roma” llevado a cabo en las clases de Infantil, Primaria y Secundaria. Basó su metodología por proyectos de investigación en el fomento del diálogo, el trabajo colaborativo, el respeto, la participación, fomentando momentos de intercambio de ideas como la asamblea, la planificación democrática, la acción y la difusión de los resultados obtenidos.

A modo de conclusión del capítulo, y tras la revisión del estado de la cuestión, podemos afirmar que existe una corriente investigadora en España que trabaja en torno a las relaciones abuelos-nietos y en cómo estas benefician a ambos colectivos. También se han elaborado estudios sobre los roles que ejerce el abuelo y el sentimiento de favoritismo que se puede sentir hacia un nieto o abuelo determinado. Se detectó una falta de investigación en torno al papel que los abuelos juegan en el proceso de creación de la identidad de sus nietos. La mayoría de los estudios los sitúan dentro de la institución familiar, pero no se ha llegado a hacer referencia exclusiva a ellos.

En lo que a las relaciones intergeneracionales respecta, descubrimos muchos proyectos que han acercado a las personas mayores a las aulas y a la sociedad desde distintas perspectivas. Se han hallado investigaciones en las que se propone la colaboración entre la escuela y los abuelos, pero pocos trabajos incluyen a los abuelos y abuelas como recurso para trabajar los contenidos del currículum. Es cierto que las Comunidades de Aprendizaje los incluyen en sus escuelas abiertas, pero al igual que al resto de la sociedad, sin llegar a dotarles de un espacio único y exclusivo para ellos.

Por otro lado, a pesar de que los estudios referentes a la metodología del aprendizaje basado en proyectos se encuentran muy desarrollados, a nivel español las investigaciones sobre el empleo de los proyectos para trabajar las competencias clave del currículum se reducen, así como los proyectos que incluyan la temática familiar en general y de los abuelos en particular para desarrollar la identidad de los alumnos.

Todos los estudios anteriormente citados nos ayudaron a plantearnos como se encuentra el estado de la cuestión respecto a nuestro tema de estudio. Estos asentaron las

bases teóricas que se profundizarán con mayor detenimiento en los capítulos posteriores de la Tesis Doctoral.





**CAPÍTULO 2**

**Educación y las  
relaciones  
intergeneracionales**



## Capítulo 2

### 2.1. Las relaciones intergeneracionales en la actualidad

#### 2.1.1. Cambios sociales y envejecimiento

#### 2.1.2. Definición de generación

#### 2.1.3. La educación y los programas intergeneracionales





## CAPÍTULO 2

### EDUCACIÓN Y LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES

---

Este capítulo pretende realizar una aproximación a las relaciones intergeneracionales en la Educación. Para ello se realizó un análisis de los distintos enfoques desde los que se estudian dichas relaciones y del papel que juegan en las sociedades actuales.

Además, se hace una revisión del término envejecimiento activo y de cómo este ha ido cambiando la perspectiva de los estudiosos de la gerontología en las últimas décadas, alejándose de los enfoques que se centraban en buscar las carencias que aparecían en la vejez, a cambio de centrarse en los programas y actividades que pueden fomentar una mayor calidad de vida en esta etapa. Una de las actividades que fomentan esta calidad de vida es la de las relaciones intergeneracionales, ofreciendo a mayores y jóvenes un amplio abanico de bondades y beneficios.

Otro punto de vista importante a tratar en este capítulo es la definición del término de generación, revisada por varios autores junto con las teorías generacionalitas, que nos ayudaron a entender la dificultad a la que se enfrentan las relaciones intergeneracionales. Si tratamos de que estas fluyan, debíamos de entender las diferencias que se presentan entre generaciones y las características más llamativas que las definen.

Finalmente, se realiza una revisión de la educación intergeneracional y de los proyectos intergeneracionales, presentando distintas definiciones y, para finalizar el capítulo, exponiendo algunos ejemplos de estos programas en América, Asia, Europa y España.

## **2.1. Las relaciones intergeneracionales en la actualidad**

España se situó como el país de la Unión Europea con la esperanza de vida más alta, con una media de 85,85 años en el caso de las mujeres y 80,46 en los hombres (Instituto Nacional de Estadística, 2019). La realidad es que el país está envejeciendo, y este envejecimiento va a ir ascendiendo con el paso de los años a consecuencia de la pirámide de población regresiva, característica demográfica de España.

Desde el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO), se continuó relacionando la tercera edad y envejecimiento con la incapacidad, dependencia o enfermedad y final de la vida (IMSERSO, 2016). Pero, de la misma manera, se trabajó activamente para que la atención y calidad de vida de este estrato de la población se encuentre bien atendido.

Nos encontramos, por tanto, ante una característica del siglo que estamos viviendo; la población tiende a envejecer y las sociedades están compuestas por un gran número de personas mayores, las cuales tendrán una serie de necesidades que deberán de ser cubiertas en el futuro (López Doblas, 2005). Siguiendo esta línea, Enciso Combarros (2012, p. 3) destacó que “nuestra sociedad es más multigeneracional que nunca. Los cambios demográficos permitirán la coexistencia de cuatro y hasta cinco generaciones en filiación directa por primera vez en la historia. También será habitual que dos generaciones de jubilados convivan durante años”. Para la autora, ello está provocando ya un nuevo cambio y concepción en lo que a relaciones se refiere, sobre todo, desde uno de los principales entes para la enseñanza del niño, como es la escuela.

En la misma tesis, encontramos autores (Cuenca y Ahedo, 2016; García del Vado, 2015; Ricis-Guerra, 2017) que defendieron la idea de responder las demandas de los mayores con la planificación de actividades que cubran sus necesidades individuales y grupales, con el objetivo de beneficiar la salud física, emocional y afectiva, a la misma vez que se fomentan las relaciones sociales. La participación en actividades aviva la sensación de libertad, y control sobre ellos mismos.

Otro aspecto importante de esta característica demográfica es que, al contar con más personas mayores en la sociedad, se hace inevitable que se multipliquen las relaciones entre ellos y generaciones posteriores. Por tanto, nos encontramos ante un escenario intergeneracional indiscutible, en el que estas relaciones formarán parte de la

vida en sociedad, por lo que deberán de fomentarse y cuidarse con el objetivo de beneficiar a ambas partes.

Uno de los objetivos más primitivos de las Relaciones Intergeneracionales ha sido la transmisión intergeneracional de las normas de cada una de las edades, las cuales se entienden como el sistema de control que regulan la socialización y se transmiten por intercambio intergeneracional (Castro Gallardo, 2007). En este proceso de transmisión de normas, pueden surgir conflictos intergeneracionales que supongan la aparición de negociaciones bilaterales, originando normas distintas en un momento histórico determinado y, a su vez, estas pueden perdurar en el tiempo o modificarse en la siguiente generación (Rico et al., 2001).

Esta es una de las razones que nos llevó a entender la necesidad de generar espacios de encuentro intergeneracionales, ya que suponen un enriquecimiento mutuo de los participantes en las distintas actividades que relacionan ambas generaciones.

Estas razones se convirtieron en argumentos de peso para dotar las relaciones Intergeneracionales de la importancia que requieren dentro de la sociedad.

Para trabajar las teorías intergeneracionales, Sánchez y Díaz (2005) llevaron a cabo una revisión de los estudios de Kuehne (2003, como se citó en Sánchez y Díaz, 2005) donde recogieron todas las perspectivas desde las que se han ido estudiando estas relaciones en las últimas décadas.

Este autor estableció dos grandes grupos donde clasificó las teorías. Por un lado, las que se encuentran centradas en las personas y en los grupos dentro de los contextos de interacción y, por otro, aquellas teorías que están centradas en el desarrollo individual de la persona. La clasificación final fue la siguiente:

*Teorías basadas en los individuos y grupos dentro de los contextos de interacción*

- *Teoría interaccional dinámica.* Expuso la forma de cómo los niños, adolescentes y jóvenes adultos pueden influir claramente en un cambio de perspectiva y comportamientos en las personas mayores de su alrededor.
- *Teoría de la identidad social.* Trabajó con la idea de comprender la importancia y las consecuencias, de tener en cuenta como prioritarias, de la edad y cualidades individuales antes de llevar a cabo la relación intergeneracional.

- *Teoría del conflicto intergrupala realista*. Estuvo basada en la búsqueda de metas comunes con el objetivo de mejorar la predisposición de ambas generaciones frente al trabajo.
- *Teoría del apego*. Investigó los métodos que se generan en los niños que no tienen una figura de seguridad en sus progenitores y tratan de buscar el afecto en personas alternativas, como los mayores.
- *Teoría de la red social*. Destacó los beneficios que presentan para los más jóvenes establecer una red social como la que se crea con los programas intergeneracionales.
- *Teoría del aprendizaje social basado en el contexto*. Dotó de gran importancia el papel de las personas mayores presentan como instructores en la cultura familiar como comunitaria.
- *Las teorías de la psicología ecológica*. Estas confirmaron la importancia de que los niños cuenten con medios con los que interactuar e implicarse en su contexto cercano.
- *Teorías sobre las dificultades comunicativas y sobre la mejora de la comunicación en el envejecimiento*. Investigaron las dificultades de la comunicación intergeneracional estrechamente vinculadas con los estereotipos que los jóvenes tienen sobre los mayores y viceversa en sus encuentros intergeneracionales.
- *Modelo de contacto intergeneracional*. Se presentó como una de las contribuciones teóricas más sólidas, en él se trató de dar respuesta a cuáles son los factores relevantes en el perfeccionamiento de cualidades y en los métodos de comunicación entre distintos colectivos, como en las relaciones intergeneracionales.
- *Teoría del aprendizaje sociocultural*. Estableció un marco que explica la manera en la que los programas intergeneracionales ganan éxito con el co-aprendizaje en los centros educativos, donde los mayores acuden para intercambiar conocimientos y destrezas con el alumnado.

*Teorías centradas en el desarrollo individual*

- El *concepto de generatividad*. Este término fue acuñado por Erikson, y ha promovido la comprensión de la relevancia de los programas intergeneracionales como apoyo en el desarrollo de los mayores.

- *La teoría de la actividad.* Se entendieron los programas intergeneracionales como vehículos para una transición a la vejez placentera, en la medida en que los mayores precisan nuevos roles en la sociedad que replacen a los antiguos.
- *Perspectiva teórica constructivista cognitiva.* Esta se centró en la importancia de que los niños y los jóvenes sean partícipes de los programas intergeneracionales para ganar la oportunidad de descubrir y construir nuevos conocimientos con ellas.
- Teorías diversas sobre el desarrollo humano.

Con la intencionalidad de simplificar las distintas teorías desde las que se han trabajado las relaciones intergeneracionales, Vega y Bueno (1995) las analizaron en su estudio desde tres puntos de vista distintos:

1. *Sociológico.* Donde las relaciones intergeneracionales fueron vistas desde la organización social, describiendo como está establecida la sociedad, destacando la diferenciación entre generaciones distintas y analizando los vínculos y los marcos de relación que se dan entre ellas.
2. *Político.* En esta perspectiva la interacción entre generaciones puede terminar en conflicto, por ello, desde el punto de vista político, la solidaridad entre generaciones debía de fomentarse con actitudes recíprocas entre los distintos grupos de edad. El reparto de los recursos sociales tenía que ir acompañado de una actitud social que entienda los criterios de reparto evitando conflictos y fomentando la solidaridad.
3. *Servicios Sociales.* Desde esta perspectiva se intentó aprovechar los recursos y apoyo que cada generación puede aportar a la otra, tanto en el contexto familiar como comunitario.

Rico et al. (2001), coincidieron en las dos primeras perspectivas, añadiendo otras dos desde las que también se estudian estas relaciones:

1. Perspectiva *sociológica*, al igual que la anterior, esta perspectiva se centró en las aportaciones que cada generación puede realizar al conjunto de la sociedad.
2. Perspectiva *política*. La interacción de cada una de las generaciones en el plano político podía llevarnos a la equidad, al conflicto o a la solidaridad.
3. Perspectiva de la *relación entre generaciones*. Este enfoque puso el foco en el conflicto generacional que se establece entre padres e hijos y sus estudios desde el punto de vista sociológico.

4. Perspectiva *psicológica*. Desde la psicología se estudió este tipo de relaciones como una forma más de relación interpersonal. Se revisaron los beneficios y las aportaciones que estas relaciones generan en el desarrollo personal, satisfacción y salud mental de los diferentes grupos de edad.

Uno de los aspectos que tienen en común estos enfoques de las relaciones intergeneracionales, es la necesidad de que se establezca una relación dialógica entre ellas para que se den de manera satisfactoria y real. Este diálogo, por tanto, requiere de presencia real de las dos generaciones y de actividades compartidas. Para Siguan (1993), trabajar este diálogo desde la perspectiva de los jóvenes es primordial. Estos deben de descubrir su responsabilidad en el diálogo y conocer las posibilidades de enriquecimiento personal.

### **2.1.1. Cambios sociales y envejecimiento**

El 2012 fue declarado por la Unión Europea como “Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad intergeneracional” para acercar a la sociedad y los gobiernos la realidad del envejecimiento de la población e iniciar la idea de cultura del envejecimiento activo en una sociedad con edades diversas (Ricis-Guerra, 2017).

En las últimas décadas nos hemos encontrado con una realidad que consiste en el aumento de personas jubiladas en edades tempranas, y dotados de facultades físicas y psíquicas satisfactorias. Esto llevó al replanteamiento del “decreto no escrito” que determina la jubilación como la entrada a la ancianidad (Martínez de Miguel y Escarbajal, 2009).

Tradicionalmente se ha tenido una concepción de persona mayor encasillada en aspectos negativos por varias razones (García y Escarbajal, 1998):

- Ser el grupo de edad más cercano a la muerte
- La consideración de las personas mayores como lastre de las sociedades al pagar sus pensiones con el gasto social.

A esto, Elizasu (2002), añadió una serie de prejuicios tradicionalmente ligados a este colectivo social como:

- Subvaloración social
- Peor posición económica
- Peor estado de salud

- Poco aprecio por los contactos sociales más allá de los familiares
- Aburrimiento y soledad
- Poca motivación por lo intelectual
- Poco uso de los medios culturales y medios de comunicación actuales

Ante esta perspectiva, surgieron varias líneas de investigación que buscaban dotar de aspectos positivos la vejez, apartándose de la línea de investigación que se centraba en las carencias que se presentaban en esta etapa de la vida. Estas líneas se centraron en la vejez como un tiempo de realización personal y de búsqueda de nuevas ilusiones (Escarbajal, 1994; Martínez de Miguel, 2003; Martínez de Miguel y Escarbajal; 2009; Sáez, 2002a).

En estas investigaciones, se comenzó a acuñar un término que, finalmente, abanderó las Naciones Unidas, constituyendo la definición del *envejecimiento activo* como un “proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad que tiene como fin mejorar la calidad de vida de las personas a medida que envejecen” (Organización Mundial de la Salud, 2015, p. 248).

Se puede considerar que el envejecimiento, para que sea satisfactorio, ha de girar en torno a una persona. Pero el envejecimiento productivo es aquel que persigue la creación de un bienestar colectivo (Villar et al., 2013). Según estos mismos autores, el envejecimiento debe de reconocerse no solo como la edad de la dependencia y de la enfermedad, si no que han de apreciarse las muchas virtudes que los mayores pueden contribuir a la sociedad, para luchar contra el estigma de ser consideradas una carga para esta.

Por tanto, cuando se habla de envejecimiento activo, ha de entenderse como el camino de mejora de las capacidades personales, donde se trabaja la autonomía e independencia de la persona una vez que participa de forma activa en la sociedad, llegando a alcanzar un cambio en la autopercepción de las personas mayores (Ricis-Guerra, 2017).

El envejecimiento activo tiene de formar parte de los objetivos de la sociedad. Por tanto, debemos de tener en cuenta la capacidad de satisfacer necesidades de las actividades de ocio y gestión del tiempo libre. Cuenca y Ahedo (2016) y García del Vado (2015) señalaron la importancia de asociar el envejecimiento a la adaptación de

necesidades de la persona que le permita sentirse activa, útil, participativa y favorecer las relaciones sociales. Morargas (1991) estableció distintos tipos de actividades:

- *Actividades activas*. Estas son las que se relacionan con la práctica deportiva o la práctica de instrumentos musicales. Tienen como objetivo ganar en calidad de vida.
- *Actividades pasivas*. Este tipo engloba las actividades que están enfocadas en la relajación y a la formación personal, cine, teatro o la formación intelectual.
- *Actividades grupales*. Aquellas que abarcan un vínculo social y se realizan de manera colectiva.
- *Actividades individuales*. Al contrario que las otras son las que se llevan a cabo en soledad con el objetivo de relajarse y de disfrutar de tiempo para uno mismo.
- *Actividades de implicación*. Como por ejemplo el voluntariado, son actividades que se alejan de la rutina y exigen dedicación.
- *Actividades despreocupadas*. Como pasear, son actividades que no poseen un objetivo determinado ni responsabilidades.

En esta línea, Tinsley y Paske (1984) establecieron una clasificación en relación con las necesidades que satisfacen en las personas mayores. Estas son:

- *Expresión del yo*, en el que este se representa mediante la creatividad de las capacidades.
- *Compañerismo* aquí el sentimiento de sentirse parte de un grupo y el verse estimado por los demás va ligado a un aumento de la autoestima y del autoconcepto.
- *Poder*, este sentimiento aparece cuando las vivencias personales y sociales de una persona están bajo su control.
- *Compensación*, es la que se lleva a cabo en actividades que se alejan de la cotidianidad.
- *Seguridad*, aparece cuando se realizan actividades donde no aparece el miedo y que pueden surgir sin un control interno.
- *Servicio*, cuando aporta ayuda a los demás.
- *Intelectual y estética*, que busca motivación, estimulación y refuerzo durante la realización de distintas actividades.
- *Autonomía*, que da cuando no necesitas apoyo de los demás para sentirse cómodo, útil y feliz.



### 2.1.2. Definición de generación

Para comenzar, es oportuno realizar una revisión de las definiciones del concepto de generación y de las diferencias culturales que se dan entre ellas. Ortega y Gasset (1961) la definió:

...no como un puñado de hombres egregios, ni simplemente masa: es como un nuevo cuerpo social con su minoría selecta y su muchedumbre, que ha sido lanzado sobre el ámbito de la existencia con una trayectoria vital determinada. La generación, compromiso dinámico entre masa e individuo, es el concepto más importante de la historia, y, por así decirlo, el gozne sobre la que esta ejecuta sus movimientos. (p. 7)

Dilthey en sus estudios de 1982 (como se citó en Caballero y Baigorri, 2013) denominó una generación como un trato de contemporaneidad de personas; aquellas que crecieron en un mismo tiempo, teniendo una infancia y juventud común y cuyo tiempo de fortaleza vital ocurrió en la misma línea temporal.

Por otro lado, tenemos la definición que aportó Feixa (2000), que describe el concepto de generación como “una visión “virtual” de la edad, que fomenta el “nomadismo” social, es decir, el constante tránsito e intercambio de los roles y estatus generacionales” (p. 87).

Donati (1999) describió la generación desde una perspectiva sociológica relacional:

En la perspectiva de la sociología relacional, la generación es 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 social con base en la “edad social” ..., la generación depende de la interacción entre el estatus-rol asignado en la familia con el status-rol atribuido por la sociedad con base en la edad”. (p. 11)

Sánchez y Díaz (2005) recogieron en su estudio las distintas acepciones que nacían del término generación. Estas están recogidas en la Tabla 1.

**Tabla 1***Acepciones del término generación*

Término popular	Término más exacto	Operacionalización del concepto
(a) Generación	Cohorte (generación en sentido demográfico)	Conjunto de los nacidos en un mismo año o en un intervalo de años (en general pocos)
(b) Generación	Grupo de edad (generación en sentido histórico)	Una cohorte de $N$ años vista como un grupo social
(c) Generación	Unidad generacional	Un subgrupo de edad que produce y guía movimientos sociales y culturales
(d) Generación	Generación en sentido sociológico	El conjunto de aquellos que comparten una posición respecto a las relaciones de descendencia (o viceversa), es decir, de acuerdo con la sucesión biológica y cultural, relaciones que son socialmente mediadas (por la sociedad)

*Nota.* Tomada de Sánchez y Díaz (2005, p. 337)

La gran variabilidad de definiciones y la multitud de factores que juegan un papel importante en ella, llevaron Elder (1998) a diseñar un modelo de curso de vida, que establece una serie de interacciones e interdependencia de:

- Los marcos-sociohistóricos en los que acontece la vida de esta, y los modelos de vida que se hallan en la sociedad.
- El progreso psicológico y biológico de la persona.
- Los itinerarios de vida individual de cada persona que se llevan a cabo en el contexto de las obligaciones establecidas por la sociedad.

En un análisis de este modelo establecido por Elder, Blanco (2011) señaló que el eje vertebrador de este modelo de curso de vida es el de realizar un estudio sobre cómo los cambios y eventos históricos, económicos, demográficos, sociales y culturales que estos conllevan son los que modelan las vidas individuales de las personas, así como los denominados cohortes o generaciones.

Para entender estas definiciones y los elementos que las componen, Strauss y Howe (1991) y Howe y Strauss (1997) reunificaron varios elementos diseñando una teoría de las generaciones diseminada y entendiendo el transcurso de generaciones de una manera cíclica. Estos autores definieron la generación social como los individuos nacidos en un lapso de 20 años, o que comparten una fase vital; también se encuentran en una ubicación de la historia determinada, por lo que entre ellos comparten los mismos acontecimientos y comparten las creencias, comportamientos y el mismo sentimiento de pertenencia. Los autores establecieron que el ciclo se repite entre generaciones, pues los jóvenes intentan arreglar los comportamientos que consideran negativos de la generación que se encuentra en el poder. Estos ciclos duran unos noventa años y exhiben cuatro identidades colectivas (o generaciones) diferentes que aparecen entre las etapas de crisis y despertares (Caballero y Baigorri, 2013). Hay cinco conceptos entorno a esta teoría:

- *Los ciclos o estadios de vida.* Estos son los que incumben a las cuatro fases de la vida humana. Tienen una duración de aproximadamente 20 años (infancia 0-20; adulto joven 21-41; adulto 42-62 y ancianidad (63-83).
- *Generación Cohorte.* Estos grupos de individuos tienen un sentimiento de pertenencia entre ellos al haber vivido determinados momentos históricos que han marcado de un modo u otro su desarrollo social.
- *Arquetipo generacional.* Estos fueron denominados por Howe y Strauss y siguiendo sus palabras, se repiten en orden secuencial. Están representados en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Síntesis modelo de Howe y Strauss.*

Ciclos	Fases	Momentos	Carácter	Características
90 años	Crisis	Durante una crisis	Artista	Recesivo
		Después de una crisis	Profeta	Dominante
	Despertares	Durante un despertar	Nómada	Recesivo
		Después de un despertar	Héroes	Dominante

*Nota.* Tomada de Caballero y Baigorri (2013, p. 31)

- *Generaciones profeta.* Estas nacen tras una crisis y presentan un carácter dominante. Aparecen en sociedades vigorizadas y presentan consensos en relación con el orden social. Los infantes nacidos en esta etapa tienen fe en el desarrollo de las sociedades y suelen consumir su ciclo vital saliendo de crisis diferentes.

- *Generaciones nómadas*. Estas exhiben un carácter recesivo, nacen a lo largo de un despertar y suelen respetar el mandato colectivo establecido.
- *Generaciones de héroes*. Presentan carácter dominante, son personas nacidas después de un despertar, durante épocas de realismo y creencias individualistas.
- *Generaciones artistas*. Muestran un carácter recesivo, son generaciones que nacen durante una crisis en épocas complejas y con la existencia de incertidumbre. Aparecen mandatos institucionales agresivos y predomina la ética del sacrificio.
- *Giros, estaciones o temporadas (turning)*. Con esto los autores se referían a que cada veinte años se dará una formación de las cuatro generaciones citadas anteriormente; cada vez que esto acontece se produce un *giro*. Los autores marcaron los tipos de giro agrupándolos por temporadas. Los cuatro giros expresados como temporadas serían (Caballero y Baigorri, 2013):
  - Primavera (alta) - Profeta, Nómada, Héroe, Artista
  - Verano (despertar) – Nómada, Héroe, Artista, Profeta
  - Otoño (desenredar) – Héroe, Artista, Profeta, Nómada
  - Invierno (crisis) – Artista, Profeta, Nómada, Héroe
- *Saeculum*. Según los autores presenta una duración de 80 años y se da cuando se han producido las cuatro vueltas de las generaciones. Según el estudio de 1997, el último se dio en Estados Unidos en el año 1947. Por lo que nos encontraríamos al final del presente *saeculum* y en los próximos años comenzaría el siguiente.

Como resumen, en la Tabla 3 se realiza un análisis de estas generaciones en los Estados Unidos, fruto del trabajo de Strauss y Howe (1997).

**Tabla 3**

*Arquetipos generacionales establecidos por Strauss y Howe*

	Héroe	Artista	Profeta	Nómada
<b>Generación reciente</b>	Millennial 1982-1999	Silenciosa 1925-1942	Baby-boom 1943-1960	Generación X 1961-1981
<b>Percepción de cuando eran niños</b>	Buena	Pacífica	Distraída	Mala

	<b>Héroe</b>	<b>Artista</b>	<b>Profeta</b>	<b>Nómada</b>
<b>Mayoría de edad</b>	Empoderada	Insatisfactoria	Santiguadora	Alienante
<b>Objetivo principal al alcanzar la mayoría de edad</b>	Salir hacia fuera, explorar.	Dependencia cogeneracional	Centrados en su interior	Autosuficiencia
<b>Joven adulto</b>	Construir	Mejorar	Reflejar	Competir
<b>Transición a mediana edad</b>	De energético a creativo	De conformista a experimental	De independiente a juicioso	De frenético a exhausto
<b>Estilo de liderazgo entrando en la vejez</b>	De universitarios a expansivos	De pluralista a indeciso	De justo a austero	De solitario a pragmático
<b>Reputación como anciano</b>	Poderoso	Sensible	Sabio	Duro
<b>Trato como anciano</b>	Recompensado	Gustado	Respetado	Abandonado
<b>Educación recibida</b>	Restrictivo	Sobreprotegido	Relajado	Infraprotegido
<b>Educación impartida</b>	Relajado	Infraprotegido	Restrictivo	Sobreprotector
<b>Características positivas de la generación</b>	Desinteresados Racional Competente	Atento De mente abierta Experto	Con principios Resolutivo Creativo	Inteligente Práctico Perceptivo
<b>Características negativas de la generación</b>	Irreflexivo Mecánico Temerario	Sentimental Complicado Indeciso	Narcisista Presuntuoso Implacable	Insensible Inculto Amoral
<b>Legado</b>	Comunidad Riqueza Tecnología	Pluralidad Experiencia Especialización	Visión Valores Religión	Libertad Supervivencia Honor

*Nota.* Tomada de Strauss y Howe (1997, p.98)

Siguiendo los pasos de Strauss y Howe, Caballero y Baigorri, 2013 realizaron una aproximación de la realidad de las generaciones españolas al modelo de estos autores, atendiendo a las particularidades que presentó el país durante la época franquista (la cual no afectó a Estados Unidos, por lo que difiere ligeramente del modelo anterior). Esta está reflejada en las Figuras 1 y 2.

**Figura 1**

*Modelo generacional de Strauss y Howe, (Caballero y Baigorri, 2013, p. 35).*

GENERACIONES USA	Limite inferior	Tenian 30 años	Limite superior
98 ¿Misioneros? ¿Idealistas?	1894	1898	1902
Perdida	1909	1913	1917
Mayores	1924	1928	1932
Silenciosa	1939	1943	1947
	1954	1958	1962
Babyboom	1969	1973	1977
Generación X...	1984	1988	1992
Y Millenium	1999	2003	2007
	2014	2018	2022

**Figura 2**

*Adaptación del modelo generacional de Strauss y Howe, (Caballero y Baigorri, 2013, p. 35).*

¿GENERACIONES ESPAÑOLAS?	Periodo generacional			Edad superior	Edad inferior	Tenian 10 años	Tenian 20 años	
98 ¿Misioneros? ¿Idealistas?	De	1869	a	1883			1878	1888
Perdida	De	1884	a	1898		113	1893	1903
Mayores	De	1899	a	1913	113	98	1908	1918
Silenciosa	De	1914	a	1928	98	83	1923	1933
Franquista	De	1929	a	1943	83	68	1938	1948
Babyboom	De	1944	a	1958	68	53	1953	1963
Generación X...	De	1959	a	1973	53	38	1968	1978
Y Millenium	De	1974	a	1988	38	23	1983	1993
Z	De	1989	a	2003	23	8	1998	2008

En esta línea, Sáez (2002a) estableció una serie de preceptos atendiendo al cambio generacional que se ha dado en España en los últimos años.

- Por un lado, instituyó que la pertenencia a una u otra generación queda establecida en la educación formal.
- Hoy día existen múltiples tipos de interacciones sociales, que se presentan más abiertas y menos codificadas en una sociedad que se ha convertido en tolerante y está abierta a los cambios que se van produciendo de manera continuada, fomentando espacios donde se lleva a cabo un intercambio de propósitos, valores y actitudes.
- Adentrándonos en el enfoque que da título al capítulo, la educación intergeneracional debería de tratar trabajar procedimientos educativos desde este enfoque de las generaciones. Donde lo intergeneracional gane visibilidad frente a los adjetivos o criterios no pedagógicos como tiempo o edad, y de

visibilidad a este tipo de proceso educativo concienciando a las personas que participan en él (mayores, jóvenes y niños).

### **2.1.3. La educación y los programas intergeneracionales**

En relación con lo descrito en el subcapítulo anterior y para conectar con lo que se va a revisar en este, se consideró importante citar el argumento que establece Sáez (2002a) para entender como lo generacional debe de tomarse en cuenta a la hora de trabajar con grupos intergeneracionales.

- Primero estableció la necesidad de indicar que en las generaciones se dan relaciones sociales que se presentan entre grupos, personas, culturas, etc.
- Estas relaciones sociales son comprendidas en relación con su durabilidad en el tiempo.
- Las generaciones más jóvenes cada vez están más definidas y también desde la esfera pública. Esta se establece como mediadora entre las generaciones y esto supone una mezcla de control y vacilación entre las propias relaciones generacionales. Las generaciones están definidas por sus conductas, acciones y sentimientos. Debemos de entender que en todas las sociedades conviven varias generaciones.
- Para conjugar una relación, no se debe de hacer solamente desde la perspectiva biológica, por lo que hay que establecer la edad social. Las generaciones se muestran como una matriz de eventos, sistemas familiares, hechos, expectativas, etc. Y todos ellos relacionados entre sí.
- Además, se ha de tener desde el punto de vista de la sociología y de la psicología, la falta de interacción intergeneracional puede ser la causante de la mala imagen que, desde algunos puntos de la sociedad, se tiene de la vejez. Por lo que la Educación Intergeneracional puede ser tomada como el proceso que ayude a superar esta imagen negativa y se trabaje fomentando la diversidad, la pluralidad de valores, las costumbres e identidades individuales y grupales.

Uno de los aspectos que se debería de trabajar es el conocimiento entre diferentes generaciones, pues que los más jóvenes conozcan las características del proceso de envejecimiento ayudaría a fomentar una mejor relación intergeneracional. Por lo que cada vez es más urgente abrir las escuelas, la educación, a las personas mayores (Petrus, 2001).

En este sentido, Savio y Benegas (2012) observaron lo fundamental que resulta considerar la educación como un lugar de encuentro con lo “distinto”, como un sitio donde conocer al otro y revalorizar las diferencias. Por tanto, la tarea de enseñar en las relaciones intergeneracionales nos llevará al propósito de descubrir al otro y permitir que estos se constituyan diferentes y libres.

Cuando se habla de relaciones intergeneracionales pensamos en niños y niñas tratando con personas mayores, pero no se reduce exclusivamente a ese plano. Como hemos visto en el apartado de las relaciones intergeneracionales y la vejez en la actualidad, este colectivo se muestra como receptores de la educación cada vez más formados y demandantes de actualización.

Sáez (2002b) llevó a cabo toda una revisión acerca de la necesidad educativa que presentan las personas mayores y cómo abordarla desde las instituciones. En la literatura se encuentra la educación de personas mayores como *gerontagogía*, unión del término geriatría y pedagogía. Como cualquier colectivo con el que se va a trabajar desde el plano educativo, debe de realizarse una evaluación de necesidades.

Para que esta identificación de necesidades sea eficaz, Olfroyd y Hall (1991, como se citó en Sáez, 2003), establecieron algunos principios:

- La importancia de tener presente la unión que existe entre la formación de la persona y la mejora. No pueden verse la una sin la otra.
- La necesidad de que la persona mayor esté implicada completamente en el proceso de identificación de necesidades. Esto puede ayudar a la reflexión personal, a lo que han aprendido a lo largo de su vida y a las competencias que han adquirido, esto les ayudará a conocer si lo que pretende mejorar está relacionado con la formación recibida antes o después de la identificación de necesidades.
- Prudencia y respeto. Cuando se realiza una identificación de necesidades se puede descubrir un vacío a nivel de logro en esa etapa de la vida. La importancia del especialista en este momento de la identificación de necesidades es crucial evitando la humillación o herir a la persona.
- Finalmente, esta identificación de necesidades debe de ir seguida de una propuesta de formación y de una toma de decisiones.



Estas necesidades educativas detectadas se han trabajado en muchas ocasiones de manera intergeneracional. Debido a esta forma de actuar, se consideró necesario realizar un breve recorrido por el significado de “Educación intergeneracional”.

Sáez en (2002b, p. 28) sintetizó la educación intergeneracional en tres visiones o modos de ver la Educación Intergeneracional.

- La Educación Intergeneracional está dirigida a propiciar un intercambio de conocimientos entre las distintas generaciones presentes en el proceso. Es decir, el contenido de las intervenciones versa sobre lo generacional.
- Esbozó una Educación Intergeneracional que podría basarse en inicialmente en la primera visión para después plantear procesos educativos que modifiquen las relaciones entre generaciones. Desde esta perspectiva no se busca contenido intergeneracional, pero si finalidad.
- Finalmente, defendió una educación en la que colaboran individuos de distintas generaciones simplemente por el hecho de pertenecer a ellas.

Con ello, este mismo autor definió la Educación Intergeneracional como:

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 y cambiar en el aprendizaje con los otros. (Sáez, 2002b, p. 29)

A partir de lo aportado hasta ahora, podemos entender que la Educación Intergeneracional establece sus bases en el encuentro entre dos o más generaciones, donde entre ellas hay una compuesta por personas mayores (Pérez, 2007). Para que este acercamiento sea real, se necesita generar espacios de comunicación entre las generaciones propiciando aproximaciones culturales, buscando motivaciones y objetos comunes que faciliten la comunicación (Martínez De Miguel y Ecarbajal, 2009).

Manheimer et al., (2002) establecieron varias argumentaciones positivas sobre la Educación Intergeneracional, estas son las siguientes:

- Animar a jóvenes y mayores a terminar con los prejuicios y estereotipos negativos que presentan entre ellos.

- Dar oportunidades en lo que respecta a servicios, desde una generación a otra, con un modelo de intercambio de servicios cuyo objetivo sea el fomento y el intercambio entre generaciones.
- Establecer vínculos comunes entre las dos generaciones, de la misma manera que ellos comparten inquietudes, tiempo, retos, etc.
- Abrir nuevos conceptos de referencia de temas de estudio que benefician las interpretaciones de vida entre las distintas generaciones.

Para ello, desde la educación se han ido diseñando distintos programas intergeneracionales que se instituyen como una metodología de acción social actuando en la comunidad y con los cimientos de la Educación Intergeneracional (Castro Gallardo, 2007).

Vega y Bueno (1995) realizaron una diferenciación de dos niveles de desarrollo de los programas intergeneracionales dependiendo de que esté pensado para la persona o para la sociedad:

- Los programas basados en los intereses personales de las personas en concreto son los que tienen por objetivo reconstruir las relaciones de apoyo en la vecindad, aprovechando los recursos humanos y las bondades de cada generación para proporcionar apoyo y beneficio mutuo a todas las generaciones, pero sin explotar a ninguna de ellas. Sus objetivos son los de proporcionar compañía, fomentar la satisfacción del contacto, fomentar la autoestima y vencer los prejuicios entre las generaciones.
- Los programas basados en la planificación institucional están pensados para solventar problemas de origen social. Se diseñan a partir de programas preexistentes y establecen las acciones en los centros de influencia. Al ser proyectos institucionalizados, poseen recursos y satisfacen amplias necesidades, dando oportunidad a las comunidades locales a diseñarlos y mantengan los programas que consideren necesarios y apropiados a sus características y necesidades.

Para entender mejor lo que son los programas intergeneracionales y poder abordarlos, presentamos distintas definiciones de distintos autores que han trabajado sobre ellas recogidas en la Figura 3.

### Figura 3.

#### Definiciones de programas intergeneracionales.



Figura 3 muestra cuatro definiciones de programas intergeneracionales, cada una con un icono representativo y un texto explicativo:

- Según el Consorcio Internacional para los Programas Intergeneracionales (1990)**: Icono de una bombilla. Los programas intergeneracionales son vehículos para el intercambio determinado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones mayores y las más jóvenes con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales.
- Según Ventura-Merkel y Lidoff (1983)**: Icono de un sombrero de graduación. Actividades o programas que incrementan la cooperación, la interacción y el intercambio entre personas de diferentes generaciones. Implican compartir habilidades, conocimientos y experiencias entre jóvenes y mayores.
- Según McCrea et al., 2004**: Icono de un microscopio. Un programa organizado para fomentar interacciones entre niños, jóvenes y personas mayores que sean continuadas, mutuamente beneficiosas y que conduzcan al desarrollo de relaciones.
- Según Generations United, 2004**: Icono de un libro. Actividades o programas que incrementan la cooperación, la interacción y el intercambio entre personas de distintas generaciones. Estas personas comparten sus saberes y recursos y se apoyan mutuamente en relaciones que benefician tanto a los individuos como a su comunidad.

*Nota.* Tomada de Sánchez y Díaz (2005, p.394)

Tras estas descripciones, se aporta también la proporcionada por el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO, 2010):

Los programas intergeneracionales son medios, estrategias, oportunidades y formas de creación de espacios para el encuentro, la sensibilización, la promoción del apoyo social y el intercambio recíproco, intencionado, comprometido y voluntario de recursos, aprendizajes, ideas y valores encaminados a producir entre las distintas generaciones lazos afectivos, cambios y beneficios individuales, familiares y comunitarios, entre otros, que permitan la construcción de sociedades más justas, integradas y solidarias. (p. 17)

Para que estos programas alcancen los objetivos que persiguen, es importante recapacitar y entender una serie de medidas que deben de tenerse en cuenta a la hora de diseñarlo. (Sáez, 2002b). En esta línea, varios autores han recogido una serie de características que deben de tenerse en cuenta. Por un lado, Henkin y Butts (2002) establecen los siguientes:

- Los programas intergeneracionales que se encargan de necesidades concretas de una comunidad
- Los Programas Intergeneracionales que se constituyen con la colaboración de organizaciones que llevan a cabo su trabajo con personas de grupos de edades distintos.
- Los Programas Intergeneracionales que fomentan la correspondencia entre las personas participantes.
- Los Programas Intergeneracionales que suministran oportunidades para el desarrollo personal y para el aprendizaje.
- Los Programas Intergeneracionales que cuentan con una consistente infraestructura para alistar, constituir y apoyar a los voluntarios colaboradores.

Por su parte, los indicadores que sugería Newman (2001) son los Programas Intergeneracionales que:

- Aportan un beneficio tanto a las personas mayores como a los jóvenes.
- Definen de manera clara sus objetivos.
- Logran la colaboración entre las representaciones implicadas en el programa.
- Resumen las distintas funciones que presentan todos los implicados, participantes, voluntarios y profesionales.
- Suscitan perspectivas y roles nunca vistos hasta ahora junto con un mayor entendimiento intergeneracional.
- Compensan una necesidad determinada por la sociedad.
- Los expertos y los administradores del programa se implican al máximo con el mismo.
- Formar de manera adecuada y con antelación a los profesionales y voluntarios que participen en él.
- Presentan un tamaño que puede ser manejado.
- Presentan buena imagen y bastante visibilidad en la comunidad.
- Los criterios de evaluación se presentan como parte importante del programa

Por otro lado, Pennix (2002, como se citó en Sánchez y Díaz, 2005, p. 339), estableció que los Programas Intergeneracionales que funcionan son los que:

- Han sido fundamentados en detalle: establecen sus cimientos en un análisis social anterior, con datos empíricos basados en la realidad donde se va a intervenir
- Se han preocupado de obtener un buen discernimiento del contexto a trabajar, de los objetivos a conseguir y de las herramientas a emplear.
- Se centran en un inconveniente y en un contexto determinados y no en los intereses de instituciones dedicadas a los programas intergeneracionales
- Promueven el empoderamiento de los participantes: robustecen las habilidades que las personas ya poseen de por sí, de tal forma que sean las propias personas quienes puedan controlar sus vidas y su estilo de vida en sociedad.
- Saben tramitar la diversidad: las diferencias entre grupos y personas pueden ser un activo esencial para el progreso de uno de estos programas si se sabe atender y armonizar convenientemente la diversidad.
- Responden a necesidades concretas y reales de jóvenes y mayores.
- Se adecuan a los problemas sociales e inminentes de la comunidad.
- Cuentan con el soporte y la implicación de las generaciones intermedias.
- Son especialmente inclusivos y se apoyan en el marco político existente.
- Consiguen la colaboración de instituciones, asociaciones y autoridades locales implicadas de algún modo en el problema en cuestión.
- Cuentan con un liderazgo general, más allá del propio de cada una de las partes involucradas.
- Aseguran que jóvenes y mayores toman parte en la creación, ejecución y evaluación del programa.

En esta misma línea, tras el análisis de los indicadores que deben de presentar estos programas intergeneracionales, Sánchez y Díaz (2005, p. 393) recogieron una serie de características que se presentan de manera generalizada en todos ellos:

- Demostrar beneficios mutuos a los participantes
- Establecer nuevos roles sociales y/o nuevas perspectivas para los niños, jóvenes y mayores implicados.
- Involucrar a múltiples generaciones, incluyendo por lo menos dos generaciones no adyacentes y sin lazos familiares.

- Promover mayor conocimiento y comprensión entre las generaciones más jóvenes y las mayores, así como el crecimiento de la autoestima para ambas generaciones implicadas.
- Incluir los elementos necesarios para una buena planificación del programa.
- Propiciar el desarrollo de relaciones intergeneracionales.

Podemos destacar que estas relaciones buscan la interacción entre varias generaciones a través del uso de distintas actividades o encuentros continuados entre estos (Pujante, 2014). Dotando de claridad el anterior concepto, Pinazo y Kaplan (2007), clasificaron los beneficios de los Programas Intergeneracionales en tres grupos distintos:

1. *Beneficios para la comunidad.* Tales como el desarrollo del sentimiento de comunidad, la construcción de una comunidad inclusiva, la ruptura de barreras y estereotipos y el aumento de la cohesión social.
2. *Beneficios para las personas mayores.* Como el aumento de la vitalidad, la mejora de la capacidad física y mental, una mayor sensación de valía personal, la transmisión de tradiciones y cultura, la mejora de la autoestima y la motivación, una huida del aislamiento y la reintegración de la familia.
3. *Beneficios para los niños y jóvenes.* El incremento del sentimiento de valía, autoestima, una mayor confianza, integración, percepción positiva hacia las personas mayores, la construcción de su propia historia y orígenes, la mejora de sus habilidades de aprendizaje, un aumento del optimismo y el rechazo hacia las drogas y la violencia.

Newman y Smith (1997) realizaron una revisión de las necesidades que presentan los mayores y los niños y cómo estas se complementan entre ellas. Estas necesidades se muestran reflejadas en la Tabla 4.

**Tabla 4**

*Necesidades mayores y niños*

Necesidades de las personas mayores	Necesidades de los niños
- Criar	- Ser criados
- Enseñar	- Aprender
- Realizar un repaso satisfactorio de sus vidas	- Entender y conocer el pasado
- Compartir costumbres culturales	- Contar con una identidad cultural
	- Tener modelos positivos

Necesidades de las personas mayores	Necesidades de los niños
- Transmitir valores positivos	- Estar conectados con generaciones anteriores
- Dejar un legado	

*Nota.* Tomada de Newman y Smith (1997, p. 6)

Tomando las palabras de Díaz (2005) “Los mayores y los jóvenes no se entienden porque no hablan, luego tienen que hablar” (p.37), por lo que se consideró una prioridad la necesidad de creación de espacios donde se propicie el diálogo intergeneracional.

Desde hace algunas décadas, estos diálogos se han estado dando en varias propuestas de programas intergeneracionales, para ello, se ha realizado una pequeña clasificación de varios ejemplos de estos programas por países y una pequeña descripción de los objetivos del programa (Castro Gallardo, 2007; Sáez, 2002b; Sánchez y Díaz, 2005).

#### *Ejemplos de programas intergeneracionales en Estados Unidos e Iberoamérica*

**Proyecto SHINE Estudiantes ayudan en la naturalización de personas mayores** (EE. UU.). En este proyecto, los estudiantes universitarios jóvenes prestaban ayuda a personas inmigrantes y personas refugiadas mayores a aprender el idioma y a ayudarles a sumergirse en el contexto y la sociedad como ciudadanos.

**Programa Experience Corps** (EE. UU.). Este facilitó a las personas mayores a realizar voluntariados en las escuelas, con la ayuda de profesionales de la educación y las familias, dedicando 15 horas semanales a trabajar la lectoescritura con el alumnado de Educación Primaria.

**Proyecto Kin Net** (EE. UU.). Estuvo ligado a la organización *Generations United* y trabaja con niños que se encuentran en acogimiento familiar. Con este programa se trató de crear una red de ayuda y asistencia a distancia para para abuelos y otros responsables legales de la educación y tutela de niños de su familia.

**Proyecto Fellows, Fellowship and Lifelong Learning Opportunities at Waialae School** (Hawai, EE. UU.). Su idea principal fue la de propulsar la creación de centros de personas mayores dentro de las escuelas. Los mayores recibieron la formación necesaria para realizar varias actividades en la escuela: participación en celebraciones, tutorización y dialogar con el alumnado acerca de temas que conciernen comunidad.

**Programa Generations Together** (EE. UU.). Fue impulsado por la Universidad de Pittsburg. Este proyecto fomentó el desarrollo de distintos programas, de la educación

y la capacitación, la investigación y la difusión, y el soporte técnico que ayuda a los profesionales a adquirir el conocimiento, la comprensión y las habilidades para integrar componentes intergeneracionales en su trabajo.

**Programa *All my Kids*** (EE. UU.). Fue llevado a cabo en Brooklyn y estuvo coordinado por voluntarios mayores y jóvenes del barrio de Nueva York.

**Programa *Abuelos por decisión propia*** (Uruguay). Trató de fomentar que personas mayores con formación adecuada y con una relación distante con sus propios hijos y nietos debido a la emigración, realizaran visitas a los centros de protección de menores del país y mantenían con ellos un contacto telefónico.

### *Ejemplos de proyectos intergeneracionales en Asia*

**Programa *Rent-A-Family*** (Japón). Propulsado en 1990 en el área metropolitana de Tokio, trató de crear experiencias de vida familiar a los mayores. Con ello se respondieron a distintas necesidades:

1. La soledad, las personas mayores tienden a sentirse solas y necesitan de contacto con los demás.
2. Una persona mayor que busca experimentar experiencias lúdicas
3. Un mayor que pronto se va a mudar con algún familiar y antes prefiere vivir una experiencia piloto sobre la convivencia.
4. Personas adultas que proporcionan a sus padres una experiencia adicional a la de cotidiana.

Existe lista de espera para apuntarse a estos programas.

**Centro 3-en-1 Tampines** (Singapur). Fue una experiencia que situó en el mismo recinto una guardería de niños de edades comprendidas entre los 2 y 6 años, un centro de día de personas mayores y un servicio que cuida de niños de 12 años tras el horario escolar. Este centro acoge la colaboración de 70 voluntarios que fueron, en su mayoría amas de casa y personas jubiladas. Todos los días se programaban actividades conjuntas entre todos los usuarios del centro y también con la comunidad en la que se encuentra situado.



### *Ejemplos de programas intergeneracionales en Europa*

**Proyecto Guía Rotterdam** (Holanda). Este propulsó la colaboración de personas mayores autóctonas para introducir a niños de minorías étnicas en el barrio en el que van a habitar y en la vida de la sociedad holandesa. Les ayudaban a acceder a los servicios, mantuvieron diálogos con ellos, trabajaron el fomento de la amistad, etc.

**Proyecto *Magic Me*** (Reino Unido). Esta organización trabajó con programas intergeneracionales que, mediante el arte, facilitaron el diálogo y la colaboración entre alumnos de las escuelas y personas mayores que padecen demencia. También trataba de promover la competencia cultural y disminuir la incomunicación social de jóvenes inmigrantes y personas mayores.

**Programa *The Grandad Program*** (Suecia). El objetivo fue acercar las figuras de las personas mayores a los niños. Organizaban voluntariados para acudir a las escuelas con el fin de llevar a cabo talleres y labores de apoyo, contando con la unión del personal de las escuelas.

**Proyecto *Curando la historia*** (Alemania). Se trataba de un proyecto basado en el diálogo entre jóvenes alemanes y mayores judíos supervivientes del Holocausto. Esos diálogos giraban sobre el momento histórico de la Segunda Guerra Mundial, y perseguían el objetivo de acercar la realidad de la historia a los más jóvenes y a curar las heridas para construir un futuro pacífico.

**Programa *Memorias del barrio*** (Holanda). Es un programa en el que participaron adolescentes y personas mayores de distintas culturas y debían de emplear métodos creativos para crear una imagen del presente y futuro del barrio en el que vivían. Posteriormente, las producciones fueron exhibidas al vecindario y asociaciones del barrio.

### *Ejemplos de proyectos intergeneracionales en España*

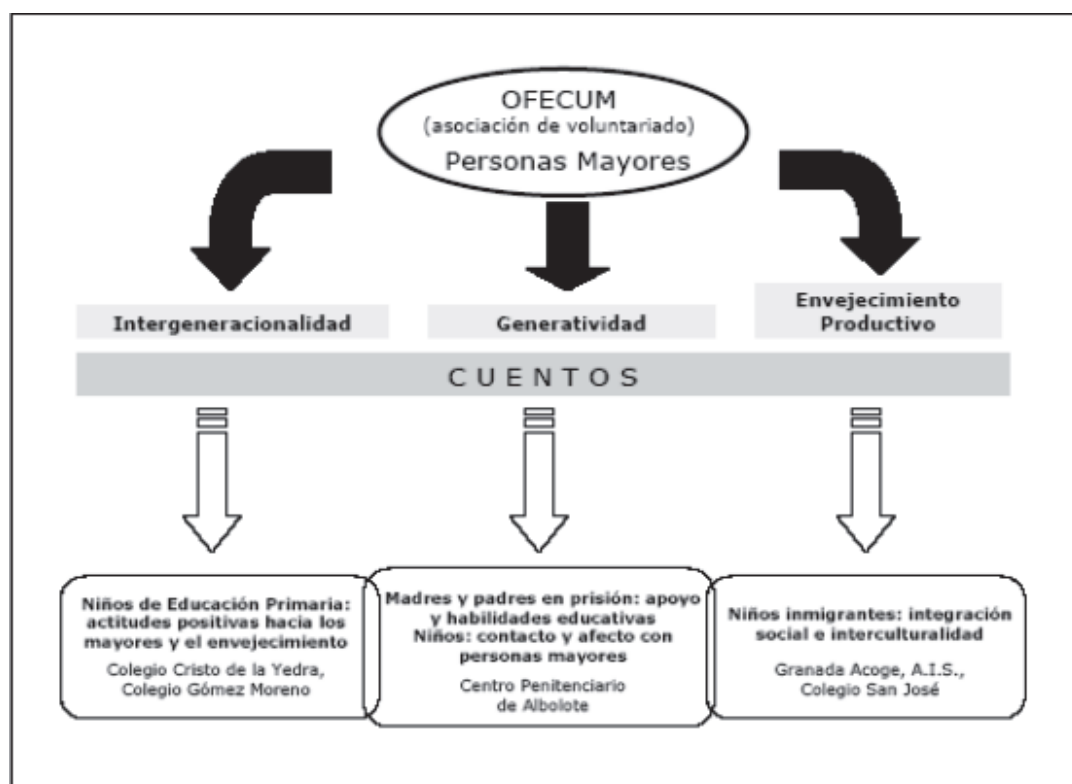
**Proyecto *Los mayores también cuentan***. Este proyecto fue impulsado por la Fundación Girasol que fomentó la educación de personas mayores como cuentacuentos para prestar sus servicios en distintos espacios del barrio. Su objetivo fue que, a la vez que los mayores alcanzan destrezas y capacidades que les permitirán mantener en buenas condiciones su memoria, distintos grupos de alumnos y jóvenes tuvieron la oportunidad de relacionarse y a apreciar a las personas mayores.

**Clases de informática para niños en un casal.** Se trató de un convenio colaborativo entre instituciones para utilizar las salas de ordenadores de un caserío donde convivían personas mayores, por menores de centros de protección.

**Programa *Generatividad y Relevancia Social de las Personas Mayores GYRO.*** Organizado por la asociación Oferta Cultural de Universitarios Mayores (OFECUM), este programa persiguió la mejora de las relaciones intergeneracionales y la dotación de relevancia social a las personas mayores. Se les implicaba como voluntarios en la atención a distintos colectivos sociales. Este proyecto trató de que los efectos positivos tras la intervención en problemas importantes para la sociedad pudieran fomentar las relaciones intergeneracionales, la generalidad y la importancia del envejecimiento productivo (Figura 4).

**Figura 4**

*Desarrollo del programa GYRO*



*Nota.* Tomada de Sánchez y Díaz (2005)

**Proyecto *promoción del alojamiento de jóvenes universitarios con personas de edad avanzada.*** Este fue impulsado por el Instituto Andaluz de Servicios Sociales junto con la Universidad de Sevilla, cuyo propósito fue el de ofrecer alojamiento a los jóvenes

en casas de personas mayores durante su estancia universitaria. Con él se fomentó la convivencia y el diálogo intergeneracional, consiguiendo beneficios para ambos convivientes, por un lado, las personas mayores se alejan de la soledad y por otro los jóvenes disfrutaban de alojamiento durante su estancia académica, conviviendo y estableciendo relaciones sociales con personas de edad avanzada.

**Programa *Universidad de la experiencia*.** Llevado a cabo por la Universidad de Salamanca, fue un proyecto que buscó responder a las necesidades de acabar con los efectos negativos que la estructura social ha originado a las personas mayores. Las finalidades del programa fueron la del intercambio de conocimientos y experiencias, fomento de la participación de las personas mayores en la sociedad y divulgación o profundizar en los distintos campos de la cultura.

**Proyecto *Los mayores en el Aula*.** Proyecto que acercó a las personas mayores de los barrios a los centros educativos, fomentando el intercambio de experiencias mediante actividades, cuenta cuentos, teatros infantiles, etc. Sus objetivos fueron en Educación Infantil y Primaria trabajar el amor hacia los abuelos y las personas mayores, fomentar el valor de las tradiciones y de la transmisión oral. Para los mayores los objetivos eran generar el empoderamiento de su figura y sentirse responsables dentro del proyecto. Este también constó de trabajo con alumnos de los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria, cuyo objetivo consistió en conocer la figura de las personas mayores y ofrecer un acercamiento entre generaciones.





## **CAPÍTULO 3**

### **Las relaciones abuelos- nietos en las aulas de Educación Primaria**



## Capítulo 3

### 3.1. La familia

#### 3.1.1. Cambios familiares

### 3.2. La relación familia-escuela

### 3.3. Relaciones intergeneracionales en la familia: relaciones abuelos-nietos

### 3.4. Relaciones abuelos-nietos

#### 3.4.1. Condicionantes y factores que influyen en las relaciones abuelos-nietos

#### 3.4.2. Roles que desempeñan los abuelos (“perfiles de abuelidad”)

### 3.5. El papel de los abuelos en el proceso de formación de la identidad de los nietos

#### 3.5.1. ¿Qué es la identidad?

#### 3.5.2. Proceso de formación de la identidad desde la educación familiar

#### 3.5.3. El abuelo como agente en la formación de la identidad de los nietos

### 3.6. Abuelos como recurso educativo en las aulas



## CAPÍTULO 3

### LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

---

En el presente capítulo se revisan a las temáticas que rodean a las relaciones abuelos-nietos en las aulas de Educación Primaria, y el papel que estos juegan en el desarrollo de la identidad de los niños.

En primer lugar, se asientan las bases sobre la familia, los modelos desde los que se enfocan los estudios familiares, las tipologías de familia existentes, así como los cambios más importantes que se han dado en estas a lo largo del último siglo. Seguidamente, se revisa la literatura sobre las relaciones familia-escuela, trabajando los modelos de relación y qué variables son las que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Dentro del contexto familiar, también se lleva a cabo un escrutinio de los estudios sobre las relaciones intergeneracionales en la familia, específicamente las relaciones abuelos-nietos y cómo estas reportan beneficios de carácter bidireccional. Se realiza un repaso de los roles de los abuelos durante el último siglo, haciendo hincapié en el cambio de roles que observamos en las últimas décadas debido a varios factores sociales que también se analizarán.

Posteriormente, una parte de este capítulo está dedicada a la descripción de identidad desde distintos autores y a la configuración de esta identidad en las personas, llevando a cabo un análisis de los factores que influyen en esa adquisición de la identidad, entre los que destacaremos el papel de los abuelos y abuelas en ese proceso de creación identitario. Para finalizar, contamos con un apartado que explora las posibilidades didácticas de los abuelos en las aulas de Educación Primaria.

### 3.1. La familia

El año 1994 fue declarado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ONU, 1989) como el *Año Internacional de la Familia* con el objetivo de acrecentar el entendimiento de las temáticas relacionadas con la familia y para la mejora de capacidad institucional de los países para trabajar, mediante políticas holísticas, los problemas relacionados con las familias.

Se llevó a cabo un gran compromiso político, colocando a las familias en el centro de las políticas sociales de los países. Los temas relacionados con las familias estuvieron en la primera línea de las agendas sociales de los países, favoreciendo la investigación y la inversión hacia estos primarios sistemas de socialización de todas las comunidades culturales del mundo.

La familia puede ser considerada como la célula de la sociedad, por lo que adquiere una gran importancia en el desarrollo de la persona. Se podría fijar el neolítico como el punto de partida de la concepción de familia. Cuando el ser humano se hace sedentario, transforma la forma de consecución de los alimentos, elabora piezas de alfarería y emprende la agrupación de residencias en espacios delimitados, instaurando lazos afines al trabajo y al resguardo común. En este momento de la historia y hasta día de hoy, las relaciones familiares han encabezado el devenir de los primeros momentos en la historia y desarrollo de los seres humanos (Parada-Navas, 2010).

La familia nació como un proyecto vital basado en afecto y en el compromiso emocional de las personas. Desde distintos organismos (Instituto de Política Familiar, 2019) se demandó que la institución familiar recibiera mayores ayudas con la implantación de medidas de carácter político, económico, laboral, social, etc. En consecuencia, al carácter fundamental que presenta la familia en la sociedad como eje fundamental para el desarrollo equitativo del ser humano y para la transferencia de valores éticos, culturales y sociales, muchos sectores políticos y asociativos entendieron que la mejora y desarrollo de una sociedad más humana ha de revelarse desde la familia.

Antropológicamente hablando, la familia tiene dos elementos: el biológico y el cultural. Se puede entender la familia biológica como aquellas personas con las que se tiene consanguineidad; mientras que el factor cultural se encuentra ligado a los significados y a las relaciones que se establecen entre personas, haya o no consanguineidad.



Cuando nos adentramos en el campo de estudio de la familia, nos encontramos con dos tipos de familia: las *nucleares* y los modelos *extensos* (Orduna, 2015). El primer modelo de familia refiere a aquellas que están conformadas por los progenitores y sus hijos; mientras que, en el tipo extenso, los habitantes de la casa amplían su número abarcando a los abuelos de uno de los linajes, tíos, criados, donados o personas leales a la familia. Este último tipo de familia ha existido durante muchos años como unidades de fabricación y sostenimiento vital, pero no solo se ha quedado ahí; nos encontramos ante una institución depositaria de una tradición, donde encontramos costumbres consagradas a base de recuerdos, afecto y valores que se dan gracias a la estrecha interrelación de sus miembros.

Pese a que hoy en día el modelo más extendido es el de familia nuclear, esta ha de verse como un agente de desarrollo dentro de la comunidad. No se trata de algo aislado que se relega al hogar familiar, sino que se extiende en la sociedad.

Para aterrizar más en el tema, la revisión bibliográfica aportó una serie de definiciones del concepto de familia:

Atendiendo a las autoras Bas-Peña y Pérez-Guzmán (2014), estas definieron el concepto de familia actual como “una institución plural y dinámica, que evoluciona de acuerdo con las nuevas realidades, pero ella constituye un eje central y es coprotagonista de sus propias transformaciones; la familia nace y se mantiene, en principio, por el amor” (p. 44).

Por otro lado, encontramos la definición de Palacios y Rodrigo (2014) que definió la familia como:

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. (p. 33)

Orduna (2015), por su parte, definió la familia como:

Desde el punto de vista antropológico y sincrónico, entendemos por familia tradicional a aquellos grupos de parientes que conforman un constructo social determinado en las sociedades preindustriales. En este tipo de grupos humanos, las pautas de comportamiento están bien sintetizadas, e implican otorgar roles definidos a cada uno de sus miembros. Sin embargo, su estructura y amplitud

pueden variar de una comunidad a otra dependiendo de una serie de variables como: recursos del nicho ecológico, creencias religiosas, organización consuetudinaria, marcadores culturales, etc. (p. 33)

Para continuar con el desarrollo del capítulo, es conveniente destacar las distintas teorías, que han ido naciendo en el pasado siglo XX, desde las que se enfocaron el estudio de la familia:

- La *teoría de campo* de Lewin (1978). Esta teoría fue la primera que tuvo repercusiones importantes en el campo del estudio de la familia y se convirtió en la base de muchas otras. La teoría establece que no puede estudiarse al individuo como un ser aislado, sino que debemos tener en cuenta el contexto que lo rodea. Establece que la persona y su entorno deben verse como variables interconectadas y su totalidad constituye un *campo*. Cada persona ha de ser capaz de describir ese campo, pues cada individuo tiene una percepción distinta (Palacios y Rodrigo, 2014). Lewin estableció que la descripción de ese campo debe contar con determinados factores: físicos, sociales y psicológicos. Estos últimos a su vez presentan las siguientes características: Fuerza (es la tendencia a proceder en una dirección u otra), posición (el lugar que ocupa una persona en la sociedad), y la potencia (la importancia de una parte del campo en relación con otras). A lo largo de la vida de las personas, los campos van evolucionando con su desarrollo, por lo que ganan en diferenciación, organización y fluidez.
- La *ecología conductual* de Barker y Wright (1955). Esta teoría pretendía dar un sentido a la relación conducta-ambiente, tomándola como una unidad inseparable y real en una evaluación continua a lo largo de la vida de las personas.
- La teoría del *modelo del desarrollo* (Duvall, 1957, como se citó en Martínez González y Pérez Herrero, 2004). En él se presentó una representación progresiva de la familia, que invitó a los investigadores a tener en cuenta sus cambios, necesidades y potencialidades educativas desde los diferentes niveles por los que pasa el núcleo familiar desde el principio con la configuración de la pareja, la llegada de la fase denominada “de la casa vacía”, hasta la muerte de uno de los componentes de la pareja. Este modelo ha adquirido mucha

relevancia en los estudios familiares pues se estudian desde ella las distintas fases por las que pasa una familia de manera longitudinal en el tiempo.

- La *ecología del desarrollo* de Bronfenbrenner (1979, 1983). Este modelo de estudio del desarrollo humano trató de la existencia de varios sistemas que guardan relación inclusiva entre sí. Cuando se estableció la idea de que los contextos ejercían una influencia sobre las personas, Bronfenbrenner describió los siguientes sistemas:
  - El *microsistema*. Este está comprendido por el conjunto de relaciones entre la persona que se está desarrollando y el ambiente cercano en el que vive. Durante varios años de la vida de una persona, el microsistema principal es la familia. Este tiene tres subsistemas: la pareja, padres e hijos y el sistema de los hermanos. Estos presentan una relación jerárquica, por lo que, si uno de ellos falla, suele provocar un efecto cascada en los que se encuentran por debajo. Otros microsistemas que afectan a los niños son el del colegio, y grupos de juegos.
  - El *mesosistema*. Este sistema se refiere a las interacciones que se dan entre los microsistemas que rodean a los niños y niñas, con sus interconexiones, influencias y solapamientos.
  - El *exosistema*. En este se dan las influencias en el exterior del microsistema y que terminan influyendo en este, aunque el niño o niña no sean partícipes de él.
  - El *macrosistema*. Este consta de los distintos valores culturales, las circunstancias sociales, las creencias y los acontecimientos históricos que influyen en los otros sistemas ecológicos, condicionando muchos comportamientos y maneras de hacer.
- El *nicho ecológico* Whiting y Whiting (1975). Los cuales realizaron un estudio psicosocial sobre la influencia de los contextos educativos de las familias en la conducta social de los niños. Su investigación constó de la observación de conductas cotidianas en seis culturas distintas, con el objetivo de alcanzar un entendimiento de la conducta en el contexto cultural, atendiendo a que cada cultura posee una organización distinta con el objetivo de llevar el progreso de los menores hacia una dirección. Esta organización, fue la que les permitió acuñar el término de *nicho ecológico* para hablar del conjunto de contextos,

prácticas y dogmas que se dan en distintas culturas en relación con la educación los niños y niñas.

Una de las bases fundamentales sobre los que se trabajó la investigación evolutivo-educativa de la familia es en la convergencia entre el enfoque sistémico y el ecológico (Rodrigo y Palacios, 2014). Para llevar a cabo un estudio psicológico de la familia estos autores propusieron hacerlo desde los supuestos *contextualista*, *transaccional* y *ecológico-sistémico*. Estos se encuentran reflejados en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Tres presupuestos básicos para el estudio psicológico del sistema familiar*

<i>Contextualismo evolutivo</i>	La persona está en estrecha unión con el contexto en el que se desarrolla, sufriendo cambios con el tiempo su relación con éste.
<i>Transaccional</i>	Las relaciones interpersonales forman parte de sistemas más complejos sometidos a influencias sociales, culturales e históricas.
<i>Ecológico y sistémico</i>	Las relaciones interpersonales forman parte de sistemas más complejos sometidos a influencias sociales, culturales e históricas.

*Nota.* Tomada de Rodrigo y Palacios (2014, p.50).

Palacios y Rodrigo (2014), hablaban de que “la conjunción de estos tres presupuestos nos acerca a una visión de familia como un sistema dinámico de relaciones interpersonales recíprocas, enmarcado en múltiples contextos de influencia que sufren procesos sociales e históricos de cambio” (p. 49).

Las investigaciones que se han realizado sobre la familia, basándose en alguno de estos modelos, han ido aclarando cuales son o han sido las funciones principales de la familia en las sociedades. Según Parada Navas (2010), las principales funciones educativas que desarrolla la familia son las siguientes:

- *Satisfacer las necesidades básicas del ser humano*, como: manutención, hábitat, salud, defensa, afecto y seguridad.
- *Transmitir a las nuevas generaciones*: dotar a los menores de una lengua y de unos medios de comunicación, saberes, rutinas, valores, emociones, normas de conducta y de trato con los demás, credos y perspectivas de futuro. Básicamente, los elementos que enlazan a una familia con la sociedad en la que se desarrolla.

- *Educación para la vida*, enseñar a los componentes de la familia a alcanzar la capacidad de desenvolverse de manera productiva como ciudadanos y como piezas de una sociedad a lo largo de su vida.

En esta misma línea, Palacios y Rodrigo (2014, p.35) establecieron los escenarios relacionados con las funciones familiares:

- Es un escenario donde se *construyen personas adultas* con una determinada autoestima y un determinado sentido de sí mismo, y que experimentan un cierto nivel de bienestar psicológico en la vida cotidiana frente a los conflictos y situaciones estresantes.
- Es un escenario de preparación donde *se aprende a afrontar retos*, así como a asumir *responsabilidades y compromisos* que orientan a los adultos hacia una dimensión productiva, plena de realizaciones y proyectos integrada en el medio social.
- Es un escenario de encuentro *intergeneracional* donde los adultos amplían sus horizontes formando un puente hacia el pasado (la generación de los abuelos) y hacia el futuro (la generación de los hijos). La principal “materia de construcción” y transporte entre las tres generaciones son, por una parte, el afecto y, por otra, los valores que rigen la vida de los miembros de la familia y sirven de inspiración y guía para sus acciones. En este sentido, los abuelos pueden ayudar a sus hijos en la tarea de educar a sus nietos. Pero también los abuelos pueden constituir puntos de referencia para que sus hijos y nietos puedan contrastar su visión del mundo y beneficiarse de su sabiduría.
- Es una *red de apoyo social para las diversas transiciones vitales* que ha de realizar el adulto.

En conclusión, el objetivo de la educación familiar, tomando las palabras de Parada Navas 2010, “consiste en formar personas íntegras, auténticas, plenamente desarrolladas en sus potencialidades personales, equilibradas, con una escala de valores a los que ajustar su comportamiento, coherentes consigo mismas y comprometidas socialmente” (p. 29). Junto con este objetivo principal, el autor estableció varios factores que conforman parte de la educación familiar, como amor, autoridad, autoestima, aceptación, intensidad en el servicio y tiempo para estar juntos.

En relación con los factores, Palacios y Rodrigo (2014) señalaron que una de las características principales de las familias son los lazos de apego duraderos que se generan

en el seno familiar, coincidiendo con las funciones de amor establecidas por Parada. Fomentar una perdurabilidad de los afectos en las familias de los seres humanos desempeña una función que va más allá de las distintas generaciones que genera vínculos entre las familias de ascendencia y la descendencia. Esta característica no se da en el resto de los primates. En conclusión, el apego, se considera como el elemento más elemental de las relaciones familiares.

### 3.1.1. Cambios familiares

Según Parada Navas (2010) cada vez que se producía un desequilibrio social e histórico, este repercute en la familia. En este sentido, se han establecido dos grandes cambios históricos que han modificado a las familias:

- La *revolución agrícola*, en el neolítico, fue esencial para la ordenación familiar. Viabilizó unas estructuras económicas que dieron lugar a la creación de relaciones familiares entre mujer y marido, mujer e hijos, junto con otros parientes. Este modelo familiar se denomina “preindustrial” y se conservó hasta el siglo XIX.
- La *revolución industrial* que estableció cambios importantes en la estructura de las familias. Dándose transformaciones aceleradas que producen desajustes y reajustes en la familia a lo largo del siglo XX.

Como se ha explicado en el apartado anterior, la familia se ha delimitado tradicionalmente en dos tipos, nuclear y extensa. Parada Navas (2010) propuso desde las funciones pedagógicas de la familia, tres tipos que se distinguen en: *tradicional*, *nuclear* y *postnuclear*. En lo referente a la familia tradicional o extensa cohabitaban dos finalidades: producción y reproducción. Los lazos ordinariamente no se componían por libre elección y esto avalaba la estabilidad de la familia. Consecutivamente, la familia comenzó un proceso de metamorfosis que finalizará en la familia nuclear, formada por padres e hijos, cuyos vínculos se han dado por libre elección. Así se ha ganado en agrado y bienestar, pero la familia dejó de considerarse como una institución única para convertirse en transitoria, donde algún día los hijos abandonarán la casa familiar con el objetivo de formar su propia familia. Este sistema se alteró con el nuevo modelo familiar que ha surgido en las últimas décadas. Las familias *postnucleares* son aquellas conformadas por padres no casados con hijos, familias monoparentales, parejas del

mismo sexo, familias reconstituidas, etc. (Blas et al., 2016). En los últimos años en España ha predominado la familia nuclear simple (padres e hijos) (Bas Peña y Pérez Guzmán, 2010).

Debemos de resaltar, siguiendo a Iglesias (2014), que en los últimos tiempos ha aecido cambios significativos en los modelos familiares. Estos son los siguientes:

- *Estructura de los hogares.* El cambio se observa en el descenso progresivo de los hogares de cinco miembros y el aumento de los unipersonales.
- *Nupcialidad.* Desde 1975 se ha producido un descenso progresivo en la tasa de matrimonios en España. Según el autor, no estamos hablando de un rechazo generalizado, sino que esto se debe principalmente a los problemas de asumir compromisos a largo plazo a causa de la precarización del empleo juvenil.
- *La Cohabitación.* Resulta interesante remarcar este punto pues, a diferencia de los países nórdicos, en España las parejas que cohabitan sin haberse convertido en parejas de hecho presentan un índice de natalidad significativamente menor a las parejas que han formalizado su relación.
- *La edad del matrimonio.* Las edades del matrimonio se han ido retrasando cada vez más con el paso de los años.
- *Endogamia regional.* Aunque podemos considerar que las parejas se generan entre personas que habitan en la misma región, con el paso de los años y el cambio en la sociedad, han ido aumentando los casos de parejas de distinta procedencia geográfica.
- *Las personas solteras.* El número de personas en esta situación ha ido aumentando, principalmente, por el retraso de la edad de nupcialidad.
- *La forma religiosa y civil del matrimonio.* Desde hace más de una década la tendencia en la tasa de nupcialidad se ha inclinado hacia el matrimonio civil que, según registros del Instituto Nacional de Estadística, conforman dos de cada tres matrimonios en España.
- *Emancipación familiar de los jóvenes.* En la sociedad española, no ha llegado a generalizarse la norma de que los jóvenes se emancipen del hogar al cumplir la mayoría de edad, siendo la precariedad laboral y la dificultad que supone compaginar trabajo y estudios, un factor determinante para que la edad de emancipación se retrase notablemente.

- *La evolución de la natalidad.* En España ha ido decreciendo desde los años 70. Resulta interesante, la vinculación que tiene esta tasa con la llegada de inmigrantes y las crisis económicas.
- *Nacidos de madres no casadas.* Históricamente ha existido un rechazo a los hijos nacidos de manera extramatrimonial, pero desde el siglo XX este rechazo se ha eliminado de las sociedades europeas, cambiando la mentalidad del matrimonio como “una licencia para tener hijos”.
- *El divorcio.* En el año 81 el divorcio se legisló de manera permisiva y flexible en la legislación española. Esto ha facilitado la separación de matrimonios desde los años ochenta hasta la actualidad, convirtiéndose en un indicador importante para conocer la estabilidad de las familias en España.
- *Las familias monoparentales.* Este tipo de familia se ha desarrollado junto con la familia nuclear durante muchos años, pero desde hace unas décadas, han ido cobrando importancia junto con los hogares de personas solas y las uniones de hecho o cohabitación que se han mencionado anteriormente.

En el contexto de España, autores como Palacios y Rodrigo (2014) hicieron referencia a los siguientes aspectos como condicionantes de las grandes transformaciones de la familia:

- En 1900 eran necesarios hasta seis nacimientos por familia para garantizar la reproducción demográfica, mientras que en la actualidad nuestras tasas de mortalidad infantil están entre las más bajas del mundo.
- La esperanza de vida de los españoles estaba entre las más bajas de Europa, mientras que en la actualidad nuestra esperanza de vida es superior a la media europea en algo más de dos años.
- La disminución del número de hijos ha ido haciendo posible la incorporación creciente de la mujer al trabajo extradoméstico y las dificultades de los jóvenes para acceder al mundo laboral han ido retrasando la independencia económica de los hijos y, por ende, sus posibilidades de formar una familia propia. (p. 31)

En síntesis, se presentan los siguientes indicadores los cuales aportaron datos relevantes en la repercusión de la educación familiar que continuarán dándose en el futuro (Parada 2010, p.31):

- La consolidación del modelo familiar basado en la pareja y pocos hijos.



- El crecimiento de las familias monoparentales y de las unipersonales
- El desarrollo de la cohabitación como una forma de vida familiar fundamentado en valores pragmático-utilitaristas.
- El crecimiento de formas no familiares de relaciones de pareja.
- El estancamiento de las tasas actuales de la fecundidad.

### **3.2. La relación familia-escuela**

Como se ha expuesto en el punto anterior, la familia es el primer agente responsable de la educación de los niños, pero la revisión de la bibliografía coincide en la idea de entender la educación de manera globalizada, pues esta se produce en diversos escenarios: familiar, escolar y comunitario (Bas Peña y Pérez Guzmán, 2010; Domingo et al., 2010). Estos mismos autores ven necesario la existencia de coherencia y continuidad en los procesos educativos de los niños en estos tres ámbitos. Por lo que no se puede afirmar que la educación es exclusiva de uno de esos tres ámbitos, pues no se puede entender sin la confluencia de estos. La educación es, por tanto, un compromiso compartido por familia, colegios y comunidad, por lo que deben de trabajar conjuntamente para ocuparse de un mismo proyecto: el desarrollo de los niños (Domingo et al., 2010).

La institucionalización de los sistemas educativos ha generado que la familia, tradicionalmente considerada como el principal y único sistema educador de la infancia y de la adolescencia desde hace siglos, haya cedido parte de ese compromiso y competencias a estas instituciones de enseñanza formal, favoreciendo a atenuar la demanda de la educación escolar. Con todo esto, en la actualidad, se hace indispensable la colaboración entre ambas instituciones para la educación de los menores (Bas-Peña y Pérez, 2010).

En esta línea, aparece la necesidad de que las relaciones de la familia con la escuela sean productivas, proporcionando al alumnado coherencia entre sus ámbitos cotidianos de aprendizajes, dotándoles de mejores oportunidades de estimulación. Con ello, autores como Domingo et al. (2010) señalaron que favorecen ambas instituciones con:

- Una mayor comprensión de las necesidades, posibilidades e intereses de los niños.
- Una elección significativa de conductas, centros de interés y esfuerzo.

- Procesos comunicativos complementarios y ámbitos de acción en líneas personalizadas.
- Formas de actuar coherentes, adaptadas, cotidianas, etc.
- Nuevas formas de dotar a los menores de refuerzo, actividades, afecto, etc.
- La oportunidad de contrastar sentimientos, actitudes de los menores, puntos de vista.
- Capacidad de empatía

Todo ello nos invitó a pensar en las necesidades de establecer puentes de unión entre la familia y escuela que posibiliten los beneficios tan deseados para los discentes. Hay varias investigaciones que se centran en esta necesidad de establecer puntos de unión y colaboración, pero las conclusiones a las que han llegado muchas de ellas es la de la enorme dificultad que supone este reto (Vallespir et al., 2017). En las sociedades encontramos formas distintas de entender las relaciones y la participación, junto con la diversidad de funcionamientos familiares, pues no en todas las familias se da el mismo grado de cohesión, adaptabilidad, comunicación, etc. (Domingo et al. (2010).

Este último autor es el que estableció una de las tipologías de entendimiento de la relación familia y escuela. Rivas Borrel (2009), expuso en su investigación cuatro modelos para entender las relaciones entre familia y escuela

- *Modelo basado en la colaboración.* Este es el modelo más extendido en la literatura sobre el tema, en él se sustentó la idea de que existen esferas de relación entre la familia, escuela y comunidad, mientras que en otras hay una separación. La característica de este modelo fue la defensa de la actuación conjunta de familia escuela, trabajando los mismos objetivos compartidos y asumiendo una responsabilidad compartida en lo que se refiere a autoridad moral de ambas partes (Epstein, 2001).
- *Modelo comprensivo de escuela.* Este puso el foco en las escuelas. Comer et al. (1996) establecieron la necesidad de que los docentes crearan un buen clima escolar que favorezca estas relaciones. Reclamaron la importancia de que exista una buena organización formada por un equipo rector o directivo que coordina, un equipo de apoyo que colabora en la buena marcha de las actividades y finalmente, un equipo de colaboración familiar.
- *Modelo basado en las fuentes de conocimiento.* Recogió que el buen funcionamiento de las relaciones está relacionado con los conocimientos y las

habilidades desarrolladas, pues tanto padres como profesores juegan roles distintos en la educación de los niños. Por tanto, este modelo asumió que la responsabilidad está separada entre familia y escuela, puesto que cada agente está jugando un rol distinto y delimitado.

- *Modelo basado en la formación.* Sosa (2007) señaló las dificultades a las que muchas veces se enfrenta la escuela a la hora de colaborar con las familias con menos nivel de formación. Este modelo defendió la idea de que la escuela debe de extender su trabajo formativo más allá de los alumnos para que las relaciones familia escuela puedan ser plenas.

Aparte de los modelos de colaboración que recogió Rivas-Borrell (2009). Hoover-Dempsey y Sandler (Hoover-Dempsey, & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2005, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2012) propusieron un modelo denominado proceso de involucración de los padres en la educación de los hijos que trabaja con dos grandes variables, una enfocada en la explicación de la participación familiar en la escuela y otra que estudia como esta influye en las percepciones y atribuciones de los niños en su rendimiento académico, proponiendo cinco niveles (entre los que se establece una relación lineal) de influencia de estas variables:

1. Involucramiento. En este nivel, los autores se centraron en las creencias que los padres y madres tienen al respecto del rol que deben de ejercer en los aspectos escolares; en la autoeficacia de participación; y en la percepción de las invitaciones por parte de los hijos, padres y escuela como explicación de implicación de los padres.
2. Mecanismos de la familia en este proceso de involucración. Como pueden ser el modelaje, el refuerzo, la motivación y la instrucción.
3. Percepción de los niños sobre los mecanismos de la familia en este proceso de involucración.
4. Variables motivacionales de los menores. Como autoeficacia para el aprendizaje y a relacionarse con sus docentes, la motivación intrínseca y la autorregulación para el aprendizaje.
5. El rendimiento académico.

Un estudio llevado a cabo en Estados Unidos, Manganey (2007) percibió que varias variables de este modelo se mostraban significativas en la explicación de la participación familiar de las familias de nivel socioeconómico bajo.

Autores como Redding (2005) diferenció entre varios estilos de familias en relación con la participación escolar familias problemáticas, familias centradas en los niños y familiar centradas en los padres. Por lo que, dependiendo del tipo de familia, esta tendrá una relación diferente y presentará un nivel diferente de colaboración.

Epstein en su estudio de 2001 señaló los siguientes tipos de colaboración familia escuela:

- Apoyo al proceso de aprendizaje desde la implicación en el hogar.
- Comunicativos con la escuela
- Voluntariado y participación en programas o actividades organizados desde la escuela
- Aprendizaje y especialización en casa mediante programas de formación
- Tomas de decisiones mediante la participación en la gestión de los centros escolares
- Colaboración plena con integración e identificación con el programa educativo de los centros.

Más estudios referidos al tema, recogían evidencias de los beneficios que los alumnos obtienen gracias a la motivación y adaptación a la escuela cuando la familia participa y colaboran de manera activa en la vida escolar y actividades de los centros educativos (Epstein, 2001; Epstein, & Clark, 2004).

A todo lo anterior hay que añadir que se debe de resaltar la importancia de los múltiples factores que pueden condicionar la participación de la familia en la escuela y dificultar esta relación. Hornby y Lafaele (2011) los clasificaron en la Figura 5.

**Figura 5**

*Factores que intervienen en las relaciones familia-escuela*



*Nota.* Tomada de Hornby y Lafaele (2011).

Algunas investigaciones que se han realizado con estudiantes que fracasan en sus estudios, han concluido que la familia de estos sostiene un sentimiento de comunicación unidireccional por parte de la escuela y dos tercios de las familias de alumnos que han fracasado, sostienen la creencia de que la cooperación con la escuela es negativa (Jensen, Joseng y Lera, 2007). Con el objetivo de evitar esto, Epstein (2001) estableció seis pasos que deberían de llevarse a cabo a la hora de abordar las relaciones familia-escuela:

- *Paso 1:* ayuda a las familias en materias de crianza
- *Paso 2:* información e instrucción a las familias sobre las materias escolares y comunicación fluida acerca de los logros escolares de los alumnos y alumnas
- *Paso 3:* Asistencia voluntaria: invitaciones a la participación voluntaria de actividades llevadas a cabo por el centro.
- *Paso 4:* aprendizaje en casa: ayudar a las familias al trabajo de las tareas escolares en casa

- *Paso 5*: dotar de influencia a la familia, haciéndolos partícipes en algunas tomas de decisiones que resulten relevantes para sus hijos e hijas.
- *Paso 6*: relacionar escuela con la comunidad: trabajar de manera unificada con los servicios sociales del barrio y los servicios que impliquen a las familias.

Torio López (2004) estableció una serie de necesidades que la escuela y familia se demandan mutuamente para poder alcanzar una buena participación. Las demandas que se dan desde el colegio hacia las familias son las siguientes:

- Los docentes confirmaron que los niños llegan a la escuela sin un apoyo familiar tradicional que les proporcionaba seguridad. Demandando mayor contacto con la familia, haciéndolos partícipes de la educación de sus hijos.
- Solicitaron preparación de los alumnos para su inserción en el ambiente escolar, llamada socialización para la cultura escolar. Dotar a los menores de una formación básica sobre la que poder cimentar la educación escolar.
- Motivar a los alumnos desde casa a aprender. Los docentes destacaron la necesidad de que el menor perciba en su familia el interés por saber más.
- La creación de un clima facilitador del trabajo intelectual en los niños.
- Atender al tiempo de ocio de los niños, interactuando con ellos en los momentos de juego.
- Trabajar el aprendizaje de las normas también desde casa.
- Atender a la orientación personal y a la educación de los hijos.
- Educación en valores.
- Trabajar la elección vocacional de los estudiantes desde el núcleo familiar ayudando en la orientación vocacional.

En el otro punto, las familias igualmente presentaron una serie de demandas que le piden a la escuela y a los centros educativos en la educación de sus hijos (Torio López, 2004).

- Dotar a sus hijos de una preparación de calidad
- Proporcionar referentes para interpretar la realidad que les rodea y poder adquirir ideas claras ante la vida.
- La formación en valores desde la escuela.
- Solicitaron el uso de medios tecnológicos con un empleo racional.
- La atención a las diferencias individuales, especialmente las familias de alumnado con necesidades educativas especiales.

- Garantizar la seguridad, protección de los menores y clima de centro.
- Conectar la escuela al mundo laboral y educar para la inserción en el mercado de trabajo

Adentrándonos en el contexto español, la participación de la familia en la escuela es un derecho y, a la vez, un deber básico en una sociedad democrática. En España, el derecho de participación de las familias en la educación escolar de sus hijos está recogido en el capítulo 27 de la Constitución Española de 1978, en sus apartados 5 y 7.

Efectuando una revisión legislativa sobre la participación familiar en los centros educativos ya en la Ley General de Educación de 1970 observamos como en el artículo quinto del título preliminar se expone:

Dos. La familia tiene como deber y derecho primero e inalienable la educación de sus hijos. En consecuencia, constituye una obligación familiar, jurídicamente exigible, cumplir y hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria ayudar a los hijos a beneficiarse de las oportunidades que se le brinden para estudios posteriores y coadyuvar a la acción de los Centros docentes. (LGE, 1970, p. 12528)

Como indica la legislación, las relaciones de las familias y las escuelas nació en España con la instauración de la Ley General de Educación (LGE) la cual dio un primer paso hacia delante en lo que respecta a la participación de las familias en la escuelas; aunque hemos de tener presente que con esta ley el poder continuaba en los directores de los centros y la participación se basaba en un denominado Consejo Asesor cuyas funciones eran las de consulta y, en algunos casos, asesoramiento para la toma de decisiones (Garreta, 2008).

Tras pasar a la democracia el cambio más radical que se dio en tema de participación familiar fue durante la década de los 80 con la llegada del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y la instauración de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), esta Ley, según Fernández Enguita (1993; como se citó en Garreta, 2008) abría las puertas a la participación de la familia en las escuelas, con la asignación de nuevas competencias al consejo escolar en las que, ahora sí, obtenía el derecho a decidir sobre las distintas cuestiones de los centros y se proporcionaba una verdadera participación a los padres. Con esta ley los padres pasan a ser actores de primera línea en el proceso educativo de sus hijos, adquieren la libertad de elección sobre la educación

religiosa y moral de sus hijos, la intervención en la gestión del centro educativo y la posibilidad de asociacionismo y participación en las distintas actividades del centro (Garreta, 2008). Esta Ley supuso, por tanto, el mayor avance conocido hasta la historia de la participación familiar en los centros educativos y fue la base de la gran mayoría de las leyes educativas posteriores. Fue lo que ocurrió con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), esta Ley no supuso grandes cambios en cuanto a la participación familiar en las escuelas; simplemente reforzó aún más la presencia de los padres en los consejos escolares. En la LOE (2006) volvemos a encontrarnos con una mención a las familias: “Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes” (LOE, 2006, p. 17160). Por su parte, en la LOMCE (2013), la referencia a la familia vuelve a darse, otorgándole una importancia crucial en la educación de sus hijos (LOMCE, 2013):

La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones. (p. 97856)

A nivel institucional de centro, también se estableció la inclusión de la participación familiar en la documentación oficial. Vallespir et al. (2017) realizaron un análisis etnográfico de la regulación de la participación familiar en los distintos documentos institucionales de centros educativos de toda España, clasificándolos en la Tabla 6.

**Tabla 6**

*Estructuración de los contenidos sobre participación en la documentación institucional de los centros.*

Principios y valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) El papel que corresponde a los padres como primeros y máximos responsables de la educación de sus hijos</li> <li>b) La corresponsabilidad de la institución escolar en dicha educacional</li> </ul>
Objetivos e iniciativas	<p>Los objetivos que establecen en relación con las familias son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicar a las familias en el Proyecto Educativo de Centro</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer un alto grado de comunicación e información con las familias.</li> <li>- Interrelacionar la escuela con las familias</li> <li>- Incentivar la presencia de los padres en las distintas actividades escolares</li> <li>- Colaborar con el profesorado en la consecución de los objetivos del centro</li> <li>- Aprovechar la experiencia profesional de los padres</li> <li>- Potenciar asociaciones de padres y madres</li> <li>- Fomentar la presencia de padres y madres en los centros mediante el AMPA y el Consejo Escolar</li> <li>- Conciliar la vida laboral y familiar</li> <li>- Tejer una red de apoyo social que favorezca la integración de las familias</li> <li>- Avanzar hacia una escuela inclusiva, teniendo en cuenta a los padres y madres.</li> <li>- Responsabilizar a las familias en las actividades extraescolares.</li> <li>- Organizar escuelas de padres</li> <li>- Favorecer un clima de diálogo</li> <li>- Favorecer las entrevistas personales</li> </ul>
Actitudes hábitos y normas	La familia debe de trabajar de manera conjunta con el centro actitudes, hábitos y normas vinculadas a aspectos y actividades como: el rendimiento escolar, la organización del trabajo, el esfuerzo personal, desarrollo de la autonomía personal, puntualidad, la dieta equilibrada, la importancia de la higiene, los prejuicios y estereotipos culturales, etc.
Consejo Escolar y AMPA	Estos se presentan como los cauces más adecuados para la participación familiar, junto con las asociaciones de padres.
Información y comunicación	<p>En lo que respecta a información acerca de: la organización, funcionamiento y normas generales del centro; la difusión de documentos institucionales como el Proyecto Educativo de Centro (PEC), la Programación General Anual (PGA) y el Plan de Convivencia; criterios de evaluación; informaciones relativas al Consejo Escolar y al AMPA, Etc.</p> <p>En lo referido a los canales de comunicación: reuniones generales anuales; jornadas de puertas abiertas; circulares informativas; informes y boletines de evaluación; información mediante medios telemáticos; periódicos escolares; plan de acogida, etc.</p>
Derechos y deberes de las familias	<p>Las familias poseen los siguientes derechos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que en el centro se imparta el tipo de educación definido en su proyecto educativo.</li> <li>- Elegir a sus representantes en el Consejo Escolar</li> </ul>

- Lograr para sus hijos una educación basada en la comprensión, la tolerancia y la convivencia democrática.
- Participar en la elaboración del Plan de Convivencia.
- Colaborar en la propuesta de medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia
- Implicarse en el seguimiento de tareas para la resolución de conflictos.

En lo que respecta a los deberes:

- Cumplir las obligaciones derivadas del PEC
- Respetar el ejercicio de las competencias de los profesionales del centro.
- Responsabilizarse del comportamiento, higiene, alimentación, puntualidad y asistencia de sus hijos.
- Colaborar activamente en la labor educativa.
- Relaciones con los tutores
- Relaciones con el profesorado
- Relaciones con especialistas
- Relaciones con los equipos directivos
- Relaciones con las comisiones específicas y departamentos.

Funciones y competencias de los docentes

Acciones y actividades

En este apartado, los documentos oficiales recogen información sobre la participación de los padres en los siguientes ámbitos: reuniones informativas de carácter general; actividades de animación sociocultural; actividades complementarias y extraescolares; actividades dentro del aula, etc.

Evaluación de las acciones y actividades

Las valoraciones sobre la participación de la familia en el centro escolar destacan que:

- En Educación Infantil y en el primer tramo de Educación Primaria se valora de forma muy positiva la participación de los padres.
- La participación de las familias disminuye a partir del segundo tramo hasta la Educación Secundaria
- Continuar trabajando las relaciones familiares en Secundaria, especialmente en los aspectos relativos a orientación.
- Las minorías culturales presentan poca implicación en los centros.
- Una mayor implicación de las AMPA
- Necesidad de ofertar formación para las familias.
- Se valoran positivamente proyectos como los planes de animación a la lectura, por lo que se considera seguir fomentando las actividades donde haya grupos interactivos.

Convivencia y absentismo escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar el programa de Absentismo Escolar, a través de la flexibilidad de horarios.</li> <li>- Continuar trabajando en la mejora de las actividades.</li> </ul> <p>En este apartado los autores han recogidos las evidencias derivadas de las normas de convivencia o en los procedimientos derivados de los programas de absentismo escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La necesidad de desarrollar acciones que motiven el diálogo entre familia.</li> <li>- La familia como agentes de transmisión de valores y de la necesidad de respetar las normas de convivencia escolar.</li> <li>- Los modelos que se reproducen en las familias, pues son el primer agente de socialización de los menores.</li> <li>- La falta de habilidades sociales de los estudiantes que generan conflictos.</li> <li>- La figura del tutor como informador inmediato de las actitudes que incurran en la convivencia escolar.</li> <li>- La asistencia regular y puntual a las clases como elemento importante de la convivencia en los centros escolares.</li> <li>- Colaboración de las familias con la asistencia a las reuniones.</li> </ul>
----------------------------------	---

---

*Nota.* Tomada de Vallespir et al. (2017, p.55)

En este mismo sentido, Bolívar (2006) estableció unas líneas de trabajo llevadas desde las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA) como las siguientes:

- Dotar de mejoras la relación entre escuela y familia
- Fomentar la participación en el gobierno de los centros escolares.
- Realizar actividades complementarias en los centros.
- Trabajar la acción municipal.
- Fomentar la participación en programas educativos comunitarios.

Otro ejemplo de la importancia de la participación familiar lo encontramos en el proyecto INCLUD-ED (Consejo Escolar del Estado, 2014) de la Comisión Europea. Este proyecto fue concebido con el objetivo de examinar cuáles son las estrategias educativas que ayudan a trabajar las desigualdades y a contribuir a la cohesión social, dotando de importancia a los colectivos más desfavorecidos, fomentando la participación de las familias en las escuelas. En este sentido, distinguió cinco tipos de participación familiar en los centros educativos:

- *La participación informativa*, trata de la mera transmisión de información desde el centro a las familias, se reciben desde diferentes vías y no ofrece más posibilidades de participación.
- *La participación consultiva*, supone un nivel mayor de participación, ya que los padres o familiares del alumnado pertenecen a los órganos de gobierno de los centros, aunque su papel es meramente consultivo.
- *La participación decisoria*, aquí la familia puede participar en la toma de decisiones en lo que concierne a contenidos de enseñanza y evaluación.
- *La participación evaluativa*, incrementa la presencia familiar en los procesos de evaluación del alumnado y del propio centro.
- *La participación educativa*, supone la implicación de la familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos y en su propia formación.

Para alcanzar esta participación real, varios autores plantearon estrategias que lograran desarrollar la implicación de las familias en las escuelas. Estas se pueden clasificar en dos grandes grupos (Bolivar, 2006; Hoover-Dempsey et al. 2005):

- *Estrategias que incrementen las capacidades de la escuela para involucrar a las familias*: fomentar circunstancias que generen un clima escolar emprendedor y participativo con la familia. Desde la dirección de los centros se puede fomentar una serie de medidas que apoyen esta participación entre familia, profesorado y alumnos favoreciendo la confianza.
- *Estrategias que habiliten a los padres a implicarse positivamente*: la escuela desde de apoyar a las familias para que participen de manera activa en un sentido positivo de eficacia y percibiendo que la escuela y los docentes requieren de esa participación. Informarles de la importancia que tiene su rol en el aprendizaje de sus hijos.

Para finalizar, varios estudios (Castro et al., 2014; Consejo Escolar del estado, 2014; Gomáriz et al., 2008; Vega, 2012) señalaron que los padres que están más informados y mantienen un mayor contacto con los centros educativos de sus hijos, favorecen que estos obtengan un rendimiento académico mayor y que se favorezca una mayor calidad en adquisición de los aprendizajes. Por este motivo, resultó importante atender a estas relaciones familia-escuela, con la finalidad de que ese desarrollo integral de las personas se llevara a cabo de principio a fin, donde no solo tengan cabida los padres, sino también los abuelos y la comunidad que rodea al centro educativo.

### 3.3. Relaciones intergeneracionales en la familia: relaciones abuelos-nietos

Tal y como se ha visto al comienzo del capítulo, los cambios familiares han propiciado el surgimiento de nuevas estructuras familiares que enriquecen el contexto de la sociedad. Esto ha llevado a un cambio en los roles familiares que ha ido dándose en las últimas décadas convirtiéndose en lo que conocemos hoy día.

Uno de los cambios más significativos que se ha producido en los países occidentales, España incluida, ha sido el incremento de la esperanza y de la calidad de vida, propiciando que las relaciones intergeneracionales en la familia se alarguen en el tiempo. Los contactos de la familia con los abuelos son habituales y usuales, incluso llegan a formar parte de las rutinas diarias de muchas familias en España. Estos contactos son básicos en las familias que consideran a los abuelos como alternativa de cuidado de los hijos pequeños (Palacios y Rodrigo, 2014). Estos cambios además han supuesto una modificación en los roles de las mujeres mayores, las cuales, debido a la necesidad de trabajar ambos padres, se han implicado mucho más en el cuidado de los nietos, especialmente en situaciones de crisis económica (Triadó, 2015). Este apoyo se vuelve indispensable cuando hablamos de familias con circunstancias complicadas.

Debido al nivel actual de vida, muchos padres se encuentran agobiados a causa de los compromisos laborales, por lo que en este aspecto la ayuda de los abuelos puede llegar a ser fundamental (García et al., 2014). Según el estudio realizado por Smith (1995) esta tarea podía darse de un modo *directo* o *indirecto*. Cuando hablamos de la ayuda indirecta, nos referimos a cuando dan apoyo emocional a sus propios hijos en las tareas de paternidad y maternidad, ayudando a soportar cargas o ayuda económica. También se les puede considerar responsables indirectos de las habilidades parentales de los padres, de sus concepciones educativas, incluso de la implicación emocional con los hijos. Especialmente por la relación abuela-madre, que suele ser muy intensa, por lo que su rol es muy importante en el desarrollo de las habilidades parentales (Vermulst et al., 1991). Por otro lado, los abuelos pueden llevar a cabo esta tarea de manera directa, implicándose mucho más en la tarea de la crianza de sus nietos, dependiendo siempre de cómo vivan su rol de abuelos.

La investigación de Pérez Ortiz (2004) estimó que la proporción de mujeres de 65 años o más que colaboraban en la crianza y cuidado habitual de sus nietos y nietas era de

un total del 21%. Por lo que todos los cambios afectan a la relación intergeneracional dentro de la familia.

Nos alejamos, por tanto, de la concepción de los abuelos como personas mayores, enfermas y lejanas para entrar en un nuevo término de abuelos y abuelas, donde estos gozan de un buen estado de salud y participan de manera activa en el cuidado de los nietos (Triadó, 2015). Estos hechos propiciaron que las relaciones intergeneracionales están ganando intensidad al alejarnos de la percepción de abuelos como sujetos mayores y débiles (Rivas 2015).

### **3.4. Relaciones abuelos-nietos**

Desde los años sesenta hasta hoy, las figuras de los abuelos han sido objeto de estudio en muchas investigaciones debido a la importancia que han adquirido estas figuras en los últimos años. El acontecimiento de ser abuelo es una parte significativa del ciclo de la vida para muchas personas, ya sea por su importancia como experiencia personal o por el impacto que genera en otras personas (Triadó, 2015). Orduna (2015) destacó lo especial que se convierten estas relaciones, y lo ejemplifica con relaciones que se dan en algunos puntos de la península Ibérica, donde los nietos llaman a los abuelos “padrinos” (*padrí* y *padrina*) otorgándoles un carácter protector que llena de significado la figura familiar.

Es importante considerar que la relación que se establece entre abuelo y nieto es una de las más especiales de la vida de las personas. En la actualidad, las relaciones abuelos nietos han tomado mucha importancia. González et al. (2015), establecieron las siguientes causas como razones principales del aumento de contacto entre abuelos y nietos:

- El incremento del rol de abuelo
- El 70% de los mayores de 65 años son abuelos
- El 50% de los menores tienen dos abuelos vivos
- La esperanza de vida de los abuelos es mayor
- La relación abuelos-nietos puede llegar a abarcar entre 30 y 40 años en algunas situaciones.
- Los cambios sociales de las últimas tres décadas han generado que estas relaciones gocen de mayor importancia en la sociedad.

La relación abuelos-nietos es cada vez más compleja, pues se entiende como un vínculo emocional y afectivo en una sociedad plural y en constante cambio. En el siglo XX, la imagen asociada a los abuelos era tradicionalmente de cariño, consentimiento, amor incondicional y ternura. La diferencia era que durante ese siglo tan solo trabajaba una de cada tres mujeres, por lo que es posible que se dé un cambio de perspectiva en los nietos del siglo XXI, pues esa figura de los abuelos se ha convertido en gran parte como cuidadores (González et al., 2015).

Rivas (2015) entendió que la relación intergeneracional abuelos-nietos debe verse como una oportunidad educativa para los nietos. Esta misma autora, estableció una serie de beneficios derivados de estas relaciones:

#### *Beneficios en el plano emocional/afectivo*

Las relaciones abuelos-nietos comúnmente genera unos vínculos afectivos y emocionales muy importantes (Goodman, & Silvertein, 2001, como se citó en Rivas, 2015). Las investigaciones realizadas hasta la fecha señalaron que la actividad que más se da entre abuelos y nietos es la de cuidado y compañía (González et al., 2008), por ello encontramos un canal de aprendizaje que vincula al nieto con el abuelo, pues se fomenta el aprendizaje dialógico entre nieto y abuelo. Por lo que la creación de vínculos emocionales está ligado a la cantidad de conductas afectivas y comunicativas que ve den entre ellos (Olsen et al., 2000, como se citó en Rivas, 2015). En relación con todo esto, Rivas (2015) estableció tres beneficios principales que nacen de este plano:

- En los nietos se *generan sentimientos de satisfacción y utilidad*, cuando percibe que sus abuelos presentan conductas positivas hacia ellos acompañándolos y escuchándolos. Del mismo modo, esto también beneficia a los abuelos fortaleciendo su sentimiento de utilidad.
- Beneficios en el *plano emocional* de los nietos. Las relaciones abuelos-nietos favorecen el desarrollo emocional de los niños, pues se genera una cercanía emocional cuando observan que sus abuelos se interesan por sus actividades, se adaptan a sus estilos comunicativos (Hakoyama, & MaloneBeach, 2013). Estas mismas autoras, establecieron en su investigación que los lazos de afecto que se instituyen en las relaciones abuelos-nietos van evolucionando según el nieto va cumpliendo años. Cuando son más pequeños, los nietos perciben a sus abuelos

como compañeros de juegos y acompañantes en su crecimiento, para pasar a confidentes cuando estos se hacen más mayores. Esto en muchas ocasiones se debe a que los abuelos tienen menor presión educativa que los padres, por lo que en muchas ocasiones estos pueden ejercer de mediadores en los problemas que afecten a padres e hijos (Triadó y Villar, 2000). Podemos considerar al abuelo como un apoyo emocional de los nietos durante la infancia y a lo largo de la juventud del nieto, por su mediación en los conflictos familiares y con el acercamiento a posturas distintas.

- La importancia del papel de los abuelos en *el fortalecimiento de lazos afectivos* hacia la familia (Rivas, 2015).

#### *Beneficios en el plano actitudinal*

En lo que refiere al plano actitudinal, son muchas las investigaciones que reflejan la influencia de los abuelos en las actitudes y comportamientos de los nietos.

Uno de estos aprendizajes se da en los nietos que tienen o han tenido abuelos con algún tipo de dependencia. Los nietos que han sentido el cuidado y el afecto de su familia por los abuelos y abuelas que no han podido valerse por sí mismos, han expresado opiniones positivas hacia el cuidado de los mayores frente a las personas que no han vivido esta experiencia (Bolas et al., 2007; Hamill, 2012; Rivas, 2015).

Otro aprendizaje es el cambio de actitud que se tiene frente a las personas mayores Roa y Vacas (2001). Las relaciones abuelos nietos han fomentado que estos últimos tengan una cercanía con las personas mayores, proyectando las características de sus abuelos hacia el resto de las personas de similares características. Las historias que los abuelos cuentan a sus nietos sobre su vida y sobre los aprendizajes que han adquirido a lo largo de esta, han promovido estas actitudes positivas en los nietos (Hakoyama, & MaloneBeach, 2013).

#### *Beneficios en el plano conductual/comportamental*

Según Rivas (2015) estos beneficios pueden darse de dos maneras diferentes: *directa o indirectamente*.



Los beneficios *directos* del plano conductual se observaron cuando en algunas ocasiones, los abuelos son responsables de sus nietos y actúan como controladores de las conductas de los niños o como mediadores en las conductas autoritarias de los padres.

En lo que respecta a las formas indirectas, los nietos pueden obtener beneficios por la interiorización de las normas y por el modelo de conducta de sus abuelos. En este sentido, Rivas (2015) estableció cinco beneficios en los que los abuelos pueden participar de forma indirecta.

1. Los nietos pueden aprender estrategias para manejar situaciones de estrés.
2. La facilitación de la fluidez de comunicación entre los nietos y personas consideradas diferentes desde su punto de vista, así como ayudar al conocimiento mutuo en las relaciones interpersonales.
3. Los nietos pueden mostrar conductas cívicas positivas, transmitiendo imágenes positivas a la sociedad sobre los cuidados hacia los otros y la importancia de los abuelos en la familia.
4. Proporciona capacidad de autonomía personal a los nietos.
5. Los nietos aprenden a integrarse en la vida familiar.

#### *Beneficios en el plano simbólico*

Podemos entender este beneficio como la ganancia intangible que los nietos obtienen de las relaciones con sus abuelos. En este sentido estaría relacionado con el peso que las relaciones con sus abuelos tienen en la formación de la identidad.

Los abuelos se han convertido en transmisores de valores para sus nietos. Las conversaciones y el traspaso de conocimientos pueden darse desde las orientaciones religiosas (Roa, et al., 2016), consejos académicos, laborales o matrimoniales. Esto nos llevó a entender que estos valores transmitidos por los abuelos enriquecerán a los nietos, diferenciando lo malo de lo bueno y entendiendo que se puede llegar a ser mejor persona por los consejos dados por los abuelos (Rivas, 2015).

En esta misma línea de beneficios, Kornhaber y Woodwar (1981, como se citó en González et al., 2015) señalaron que una de las contribuciones más importantes que los abuelos les pueden dar a sus nietos es la del amor incondicional, por el mero hecho de existir, debido a que los padres, por sus responsabilidades en la crianza, son incapaces de dar en la misma medida. Este amor incondicional tan característico en los abuelos y

abuelas ayuda en la experiencia como ser humano, pues ser querido en esta medida contribuye al desarrollo de la autoestima y la positividad hacia uno mismo. En este sentido, las personas que se sienten queridas y crecen en un espacio rodeado de personas que les brindan afecto, a cambio ellos cuando crezcan aportaran esa experiencia positiva a la sociedad. En cambio, si se fomenta el individualismo, el sentimiento de no pertenencia o ambientes en los que los menores no se sienten queridos, la aportación a la sociedad será negativa (Barranti, 1985).

Por otro lado, y entendiendo que las relaciones abuelos nietos poseen un carácter bidireccional, los beneficios que los nietos aportan a sus abuelos también gozan de una gran importancia para la sociedad en su conjunto. La población va envejeciendo cada vez más y son un estrato poblacional que presenta unas características y necesidades que han de abordarse desde muchos ámbitos.

Las relaciones con los nietos benefician a los abuelos aportándoles calidad de vida. Kvinick (1982) describió un modelo de compensación/privación que explica el tipo de beneficio que aporta las relaciones abuelos-nietos a las personas mayores. Este estudio concluyó que, los abuelos que ejercían su rol y participaban activamente en las relaciones con sus nietos desarrollaban un sentimiento de bienestar y un aumento de su moral, mientras que, por otro lado, los abuelos que no participaban de este vínculo aparecían como desmoralizados personal y socialmente.

Se puede entender que la red de apoyo que aportan las relaciones abuelos-nietos con el resto de la familia (abuelos-padres-nietos) puede proporcionar un apoyo para las personas que participan de este vínculo en la sociedad contemporánea en la que vivimos, pues el estrés y las presiones sociales generan situaciones psicológicamente adversas en muchos sentidos. Añadiendo a esto, que los abuelos aportan a las familias una perspectiva de pasado, presente y futuro, dando un sentimiento de seguridad a las generaciones más jóvenes, ayudando al desarrollo saludable del ego y aportando una visión de futuro (González et al., 2015).

Bas Peña et al. (2010) señalaron que, en el contexto actual, los abuelos y abuelas se han convertido en imprescindibles para el sostén de las familias. Se han establecido como una fuente de experiencias y, además, como pilares en el mantenimiento y desarrollo de sus nietos. Se han convertido en apoyo emocional, afectivo en muchas

situaciones de la vida. Pues son muchos los jóvenes que, una vez deciden formar su propia familia, que apelan a la ayuda de sus padres.

### **3.4.1. Condicionantes y factores que influyen en las relaciones abuelos-nietos**

A nivel general, los estudios dedicados a la identificación de los roles que ejercen los abuelos y abuelas indican que una alta cualidad de la relación entre estos está asociada a la frecuencia de contacto y a la presencia de un lazo emocional (Kahana, & Kahana, 1970, Kivett, 1985 y Robertson, 1975, como se citó en Triadó, 2015). Uhlenberg y Hammill (1998), establecieron una serie de predictores de contacto entre abuelos y nietos:

- Cercanía geográfica: de ella dependerá la frecuencia de contacto presencial.
- El número de nietos se asocia de forma negativa a la frecuencia de contacto.
- Las abuelas suelen tener una mayor frecuencia de contacto que los abuelos.
- Los abuelos maternos suelen tener mayor frecuencia que los paternos.
- Un alto afecto aumenta la frecuencia de contacto entre nietos y abuelos.
- Los abuelos que continúan casados suelen presentar mayor contacto con sus nietos que los que están divorciados.

Hoy día, podemos afirmar que nos hemos alejado del concepto de abuelos mayores vestidos de luto y distantes (Block, 2000). Por el contrario, encontramos en el estrato de la sociedad una rica variedad de roles y diversidad de abuelos con múltiples características y funciones que pueden desempeñar en la relación con sus nietos (Noriega y Velasco, 2013).

Son varias las investigaciones que han tratado de resolver la cuestión acerca de cuáles son los condicionantes que influyen en la relación abuelos-nietos. La Tabla 7 es una adaptación de la realizada por Valencia (2004) en la que se representan los condicionantes más significativos de estas relaciones. Vamos a emplearla como síntesis de lo trabajado en este punto para ir desglosado cada uno de los factores de manera individual.

**Tabla 7***Condicionantes de la relación abuelos-nietos*

<b>ESTRUCTURA SOCIAL</b>	<b>SISTEMA FAMILIAR</b>	<b>CARACTERÍSTICAS ABUELOS Y NIETOS</b>
- Grupo cultural y país de origen	- Estructura familiar	- Edad
- Nivel de industrialización	- Relación abuelo-hijo adulto	- Linaje
- Nivel socioeconómico	- Frecuencia de contacto	- Género
	- Distancia geográfica	- Número de nietos y orden de nacimiento

*Nota.* Tomada parcialmente de Valencia (2005)*Condicionantes relacionados con la estructura social*

En lo que refiere al factor *grupo cultural y país de origen*, son varios los autores que han realizado investigaciones sobre las relaciones abuelos nietos en sus diferentes grupos culturales existentes. En 1985, Bengtson (como se citó en Osuna, 2006) señaló el grupo étnico como una variable de gran importancia a la hora de establecer los factores en las relaciones abuelos nietos. En Norteamérica se llevaron a cabo durante la década de los años 80 y 90 muchas investigaciones en la línea de comparación entre estructuras sociales y familiares de blancos y negros, mostrando en muchas de ellas que son los abuelos negros que perciben mayor satisfacción con su rol, por lo que se involucran más en la relación con sus nietos, presentando una participación activa en el cuidado de los nietos y conviviendo mucho más con ellos, presentándose familias con mayor estabilidad (Emick, & Hayslip, 1996; como se citó en Valencia, 2005; Strom, & Strom, 2000).

Otro estudio realizado por Roa et al. en 2016 pretendía conocer desde la perspectiva sociocultural de la religión musulmana, el valor educativo de los abuelos. Las conclusiones de este estudio señalaron que las valoraciones de la conducta de los abuelos musulmanes son mayores que desde la perspectiva de los cristianos. Según los autores esto fue debido a que desde la cultura musulmana se dota de mayor consideración a los roles de los abuelos, causado por la importancia de la fe religiosa en la transmisión de valores de la cultura musulmana.

Rico et al. (2001) analizaron el factor nivel de *industrialización*, donde concluyeron que cuanto mayor es el desarrollo industrial de una sociedad menos roles

son asignados a los abuelos. Siendo en las sociedades menos industrializadas las que dotan de un papel más importante a los abuelos en el desarrollo de sus roles.

En lo que refiere a *nivel socioeconómico*, pocos estudios han explotado la influencia de este factor en la relación abuelos-nietos. Un estudio realizado en 1996 por Pinazo analizó la variable ingresos económicos; donde concluyó que la autopercepción de utilidad hacia sus nietos de los abuelos que tenían mayores ingresos era mayor a los que percibían menos; pero no profundizó en cómo esta variable influía en los estilos de abuelidad (Valencia, 2005).

### *Condicionantes relacionados con el sistema familiar*

Los condicionantes son la estructura familiar, la calidad de la relación de los abuelos con sus hijos, la frecuencia de contacto y la distancia geográfica.

Adentrándonos en el factor *estructura familiar*, esta condiciona las relaciones que se dan entre los miembros que conforman la familia. La familia, por tanto, influirá en las relaciones abuelos-nietos. Hemos de tener en cuenta que este factor suele confluir con otros como el del linaje y frecuencia de contacto. Lo que las investigaciones han concluido es que, dependiendo de la estructura familiar, las relaciones entre abuelos y nietos va a variar, de tal forma que estas relaciones se van a dar en mayor medida en las familias monoparentales, seguida de madres solteras, mientras que, por otro lado, el papel de los abuelos disminuye en las familias biparentales o reconstituidas (Lussier et al., 2002; Noriega y Velasco, 2013; Rico et al., 2001).

Otro factor muy importante en el trato entre abuelos y nietos es la *calidad de la relación de los abuelos con sus hijos* pues estas van a determinar las primeras. Block (2000) estableció que el papel de las figuras parentales es el de mediador entre nietos y abuelos, por tanto, son los reguladores del tiempo que comparten. Podemos afirmar que la calidad de las relaciones se va a ver fuertemente influida por este factor, pues los nietos pasarán más tiempo con los abuelos cuanto mejor sea la relación abuelos-padres (Noriega y Velasco, 2013). Estos escenarios se agravaban en las situaciones de divorcio, donde los abuelos de la línea que no posee la custodia perdían el contacto con mayor facilidad (Emick, & Hayslip, 1996, como se citó en Valencia 2005; Megías y Ballesteros, 2011).

El factor *frecuencia de contacto* posee una gran influencia en la calidad de las relaciones entre abuelos y nietos. Cuanto mayor es el contacto, mejor es la percepción de

los nietos de la relación con sus abuelos, pues es mucho más cercana y se da una mayor influencia (Kenedy, 1992). Según Triadó et al. (2000), conforme la frecuencia de contacto era mayor, las influencias en la relación son positivas, se daba más intimidad, comunicación, satisfacción y afecto.

En consonancia con este último factor, la *distancia geográfica* también ha influido en la calidad de estas relaciones, pues se entiende que cuanto menor es la distancia entre el lugar de residencia de abuelos y nietos, mayor será la frecuencia de contacto entre ambos (Noriega y Velasco, 2013). Esta distancia de contacto, asimismo, daba más facilidades de implicación en el cuidado de los nietos si estos viven más cerca de sus abuelos (Pinazo y Montoro, 2004; Rico et al., 2001)

#### *Condicionantes relacionados con las características de abuelos y nietos*

El factor *edad* de los abuelos y de los nietos se ha relacionado con la calidad de las relaciones en muchos de los estudios realizados hasta el momento (Bengtson, 1985, como se citó en Osuna, 2006; Noriega y Velasco, 2013; Rico et al., 2001; Triadó et al., 2000). Estos establecieron que cuanto mayor es la edad de los abuelos, menor es la relación con sus nietos, dejando de ejercer algunos roles. Además, hay que tener en cuenta que esta relación podía variar según el ciclo vital en el que se encontraban los nietos, pues cuando estos eran más pequeños, los abuelos presentaban una mayor implicación en su cuidado (Rico et al., 2000).

Pero conforme los nietos han ido creciendo, estos comenzaban a ser más independientes, por lo que dejaban de necesitar a los abuelos en su rol de cuidador. Empezaban a pasar más tiempo con sus iguales y a construir su propia identidad generándose un distanciamiento de los adultos, incluidos los abuelos (Creasey, & Kaliher, 1994; Triadó et al, 2000). Es en este punto donde los abuelos desempeñaban nuevas funciones, como la de contribuir a la identidad de los nietos, mediar en la relación padres-hijos y ayudar a generar actitudes positivas hacia las personas mayores (Noriega y Velasco, 2013).

Muchos estudios han encontrado diferencias en las relaciones entre abuelos y nietos atendiendo al factor *género* tanto de los abuelos como de los nietos. Se observó una implicación mayor de las abuelas en las tareas de cuidado, apoyo, compartiendo intimidades o a nivel afectivo (Creasey, & Kaliher, 1994; Kenedy, 1992). El estudio de

Van Ranst et al. (1995) estableció que las abuelas ejercen los roles de afectividad y cuidado, mientras que los abuelos se les atribuye los de dar consejos o narrar historias.

En lo que respecta a los nietos, encontramos conclusiones diversas. Por un lado, las investigaciones de Triadó et al., 2000 y Castañeda et al. (2004) concluyeron en sus estudios que los nietos tenían relaciones más estrechas con las abuelas, atribuyéndolas al papel socializador de la mujer. A contraposición de esto, otros estudios señalaron que las nietas son más cercanas a las abuelas mientras que los nietos lo son de sus abuelos (Rico et al., 2000). Pero debemos de tener en cuenta que este factor confluye con otros como el del linaje o el de la edad (Valencia, 2005).

En el factor *linaje*, se debe señalar la importancia que adquiere la familia de origen en la relación con los nietos. Son varias las investigaciones que se han realizado en torno a este tema, constatando que los nietos tenían preferencia por las abuelas, particularmente por la materna. Esto fue debido a que los abuelos por línea materna están más involucrados con sus nietos y más cercanos emocionalmente, desempeñando un rol muy significativo en la vida de sus nietos (Castañeda et al., 2004; Triadó et al., 2000; Valencia, 2004; Van Ranst et al., 1995).

Estos últimos autores emplearon la escala de *Grandparent Meaning Scale* (GMS) diseñada por Van Ranst et al., (1995) con el objetivo de conocer el valor de los abuelos para sus nietos. En todos los estudios realizados, encontramos que los nietos asignaron una mayor importancia a las abuelas maternas frente al resto de abuelos.

Para finalizar, destacamos el factor *número de nietos y orden*. En las formas familiares con un solo hijo la relación abuelo-nieto era más cercana (Kennedy, 1992). En esta misma línea también tomó importancia el orden de nacimiento, pues el factor edad confluye en cuanto a que el nacimiento del primer nieto el abuelo goza de mayor juventud, facilitando las relaciones abuelos-nietos.

### **3.4.2. Roles que desempeñan los abuelos (“perfiles de abuelidad”)**

El hecho de ser “abuelo” compone un acontecimiento que es evolutivo y normativo cuyo afrontamiento supone un esfuerzo adaptativo y puede llegar a provocar cierto grado de estrés al alterarse las condiciones de vida; pero a la vez, es un evento predecible por lo que se puede preparar a la persona (Valencia, 2005).

Tal y como se ha comentado en el punto anterior, son varios los factores que confluyen en el rol de abuelo como la edad, el género, la cultura, la relación abuelos-

padres, la frecuencia de contacto, proximidad, entre otros. Existen muchas investigaciones que han definido los distintos roles que presentan los abuelos con relación a sus nietos.

Crawford (1981, como se citó en Pinazo, 1999), describió los roles desde la propia percepción de los abuelos sobre ellos, estableciendo las dimensiones de: prestación de ayuda a los nietos, renovación de la familia y aumento de la alegría al sentirse acompañado por sus nietos. Según esta misma autora, las implicaciones en este rol adquirieron una gran importancia, pues se dedica casi un tercio de su vida a ejercerlo (Pinazo, 1999).

En la literatura sobre este tema, el rol de los abuelos ha sido denominado comúnmente como un “rol sin rol” (Clavan, 1978; Osuna, 2006), esto es debido a que los abuelos no tienen las mismas obligaciones que el rol que ejercen los padres.

Antes de adentrarnos en la descripción de los distintos roles que presentan los abuelos y abuelas consideramos importante señalar que estos roles están compuestos por diversas facetas, compuestas por (Pinazo, 1999):

- *Nivel actitudinal*: compete a las normas que rigen los derechos y obligaciones.
- *Nivel conductual*: relacionado con las actividades que los abuelos realizan con sus nietos.
- *Nivel emocional o afectivo*: está acentuado pues los abuelos no tienen la misma obligación con los nietos que sus padres.
- *Nivel simbólico*: corresponde con los distintos significados se le dan a la abuelidad.

El estudio de Neugarten y Weinstein (1964) fue considerado como el primero que identificó las diferencias entre los distintos estilos de abuelos en Norteamérica. En concreto, los autores establecieron cinco estilos de abuelos y abuelas dependiendo de su forma de ser, estos son:

- *Divertidos*. Refería a aquellos abuelos que relacionan estar con sus nietos a ratos de ocio. Las visitas se dan durante el tiempo libre y van a acompañadas de comidas, fiestas, ferias, etc.
- *Formales*. Este rol es el que se daba en los abuelos que están muy interesados en sus nietos y ejercían sobre ellos una cierta autoridad debido a la ausencia



temporal de los padres. Pero cabe destacar, que no se consideraban como cuidadores o sustitutos.

- *Distantes*. En la investigación original no se daba en gran medida, pero con el paso de las décadas este rol ha ido creciendo debido a la movilidad de la población y el aumento de la distancia geográfica entre nietos y abuelos, dándose estas relaciones de manera periódica.
- *Cuidadores sustitutos*. Este rol se daba en situaciones de trabajo fuera de casa de los padres o en situaciones de divorcio, donde los abuelos sustituían a los padres y adoptaban el rol de cuidador principal de los menores
- *Reserva de conocimientos*. Este rol era el que trataba de dotar de recursos, habilidades y sabiduría a sus nietos mediante la transmisión de conocimientos. Varias investigaciones lo atribuyeron al abuelo varón.

Fue a raíz de este estudio donde diversos autores trabajaron los roles que han ido desempeñando los abuelos a lo largo de las siguientes décadas. Estos se recogen en la Tabla 8 (Pinazo, 1999).

**Tabla 8**

*Estilos de abuelidad según los distintos autores*

<b>Año</b>	<b>Autor</b>	<b>Estilos o roles</b>
1964	Neugarten y Weinstein	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formal</li> <li>2. Buscador de diversión</li> <li>3. Padre sustituto</li> <li>4. Reserva de sabiduría familiar</li> <li>5. Figura distante</li> </ol>
1976	Wood y Robertson	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contradictorio</li> <li>2. Distante</li> <li>3. Simbólico</li> <li>4. Individualista</li> </ol>
1985	Kivinick	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Centralidad</li> <li>2. Vejez valiosa</li> <li>3. Indulgencia</li> <li>4. Inmortalidad a través del clan</li> <li>5. Reminiscencia del propio paso personal</li> </ol>
1985	Cherlin y Furstenberg	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Independiente</li> <li>2. Pasivo</li> </ol>

Año	Autor	Estilos o roles
1986	Cherlin y Furstenberg	3. Activo (autoritario, apoyador, influyente) 1. Independiente 2. Pasivo 3. Activo (autoritario, apoyador, influyente) 4. Compañero 5. Distante 6. Comprometido
1991	Smith	1. Abuela materna 2. Abuelo materno 3. Abuela paterna 4. Abuelo paterno
1992	Roberto y Stroes	1. Formal 2. El que busca la diversión y el disfrute 3. El que desempeña el rol de un padre sustituto 4. El que es la reserva de sabiduría de la familia. 5. El abuelo como una figura distante

*Nota.* Adaptada de Pinazo (1999) y Roa y Vacas (2001)

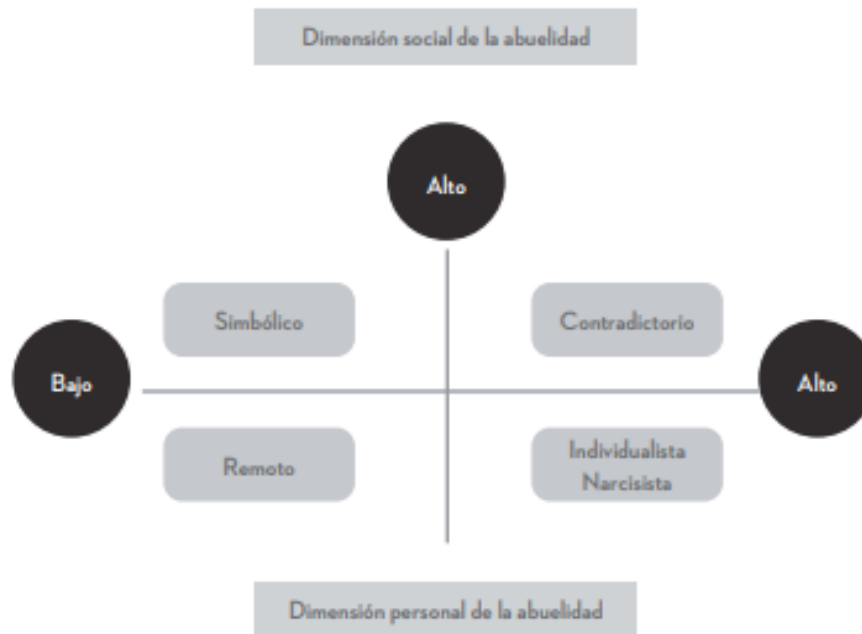
Es importante destacar que las investigaciones reflejadas en la Tabla 8 se realizaron desde distintos enfoques teóricos. La clasificación de Wood y Robertson (Pinazo, 1999) fue realizada desde la dimensión social de los roles de abuelidad. Estos autores establecieron las categorías desde dos dimensiones independientes:

- *Dimensión social de la abuelidad.* Esta dimensión estaba relacionada con los roles sociales que se ejercen como abuelos, por ejemplo, reforzar valores familiares y continuar la línea familiar.
- *Dimensión personal de la abuelidad.* Esta se centraba en cuando el rol de abuelo se realiza por completo en la autorrealización o en un enfoque personal e individual. Algunos ejemplos serían estar involucrado emocionalmente en la vida de los nitos y nietas, implicándose en su bienestar.

Fue a partir del cruce de estas dos dimensiones (social y personal) donde Wood y Robertson establecieron cuatro estilos de abuelidad distintos (Figura 6).

## Figura 6

Modelo de Wood y Robertson, 1976



Nota. Tomada de Maldonado-Saucedo (2015, p.34)

- *Contradictorios.* Presentaban puntuaciones altas en ambas dimensiones. Eran personas que se sentían satisfechos y orgullosos en su rol de abuelos, se encontraban en paz con su propia experiencia y cumplían con las normas sociales. Hay que destacar que hacían lo moralmente correcto, pero a la vez practicaban la indulgencia con sus nietos.
- *Simbólicos.* Eran los abuelos y abuelas que registraban alto nivel en la dimensión social, pero menor en la personal. Consideraban su rol sin tener en cuenta el aspecto personal, haciendo lo que es moralmente correcto.
- *Individualistas narcisistas.* Estos puntuaron alto en personal y bajo en social. Vivían satisfechos con las experiencias personales que tenían junto a sus nietos y gracias a ellos se sentían liberados de la soledad y la vejez.
- *Remotos.* Presentaban una puntuación baja en las dos dimensiones de partida. Este tipo de abuelo daba poca importancia a su rol de abuelo y a la relación con su nieto, encontrando poco sentido al rol de abuelos.

El estudio de Kvnick en 1985 se centraba en el punto de vista de los abuelos y en cómo estos entendían el significado de ser abuelos. Las conclusiones a las que les llevó

el estudio lo llevaron a establecer cinco dimensiones (Maldonado-Saucedo, 2015; Pinazo 1999):

- *Fundamental o central*. Para ellos, ser abuelos era un pilar fundamental de sus vidas, pues le daba sentido a su existencia y conformaba un elemento principal en su identidad como personas.
- *Vejez valiosa*. Para ellos el rol de abuelo era la unión de tradiciones familiares y fuente de sabiduría.
- *Inmortalidad a través de la familia*. Veían a los nietos como la esperanza de la perpetuidad de su familia.
- *Recuerdo del propio pasado*. Ser abuelos les permitía revivir experiencias pasadas e identificarse con sus propios abuelos.
- *Indulgencia*. Eran los abuelos que opinaron que su rol lleva consigo la necesidad de consentir a sus nietos.

Posteriormente, Cherlin y Furstenberg (1986) establecieron dos nuevas variables para constituir los estilos de abuelidad: cambio de servicios e influencia parental, de las que derivan los siguientes roles:

- *Independientes*. Eran abuelos que puntuaron bajo en las dimensiones y tienen poco contacto con los nietos.
- *Pasivos*. Bajas puntuaciones en las dimensiones, pero tenían contacto estrecho con sus nietos.
- *Activos*. Presentaron un nivel de puntuación alto en una o a dos dimensiones, pero eran indiferentes a la importancia del contacto.
- *Activos apoyadores*. Nivel alto en la prestación de servicios.
- *Activos autoritarios*. Eran los que presentan puntuaciones que rivalizaban con la influencia ejercida por los padres.
- *Activos influyentes*. Niveles altos en prestación de servicios e influencia sobre los padres.
  - *Compañeros*. Eran los abuelos cariñosos pero pasivos, pues no desempeñaban un rol activo en el cuidado y crianza de los nietos.
  - *Distantes*. Refería a los abuelos que presentaban distancia geográfica con los nietos, pero no distancia emocional.
  - *Comprometidos*. Tenían disciplina con los nietos y mantenían las reglas familiares.

Finalmente, y atendiendo a la clasificación que realiza Pinazo en 1999, Smith en 1991 (como se citó en Pinazo, 1999) estableció cuatro estilos nuevos que surgen cuando se cruza el linaje con el género. Generando los siguientes estilos: abuela materna (*maternal grandmother*, MGM), abuelo materno (*maternal grandfather*, MGF), abuela paterna (*paternal grandmother*, PGM) y abuelo paterno (*paternal grandfather*, PGF).

Roberto y Stroes en 1991 (como se citó en Roa y Vacas, 2001) identificaron cinco roles de abuelos, estos son: el formal, el que busca la diversión y el disfrute, el que desempeña el rol de un padre sustituto, el que es la reserva de sabiduría de la familia y el que desempeña el rol de abuelo distante.

A nivel nacional también ha habido muchas investigaciones que han tratado de delimitar los roles que juegan los abuelos en las relaciones con sus nietos. Un claro ejemplo es el estudio de Triadó y Villar (2000) determinaron que las funciones que comúnmente desempeñan los abuelos son:

- *Alianza fiable*. Eran los abuelos incondicionales, los que siempre se podía contar con ellos.
- *Fuente de afecto y ayuda emocional*. Abuelos que llenaban las relaciones de afecto.
- *Reforzador de la propia valía*. Refuerzo positivo hacia las actitudes de sus nietos, son abuelos que se sentían orgullosos de sus logros.
- *Provisor de ayuda económica*. Abuelos que ayudaban económicamente a la familia y particularmente al nieto o nieta.
- *Vínculo con el pasado*. Abuelos que relataban vivencias pasadas ayudando a sus nietos a conocer los contextos de épocas pasadas.
- *Conocimiento de la vejez*. Estos abuelos ayudaban a sus nietos a entender las particularidades y características de la vejez.
- *Consejero y modelo de conducta*. Este rol es de abuelos que aconsejaban a sus nietos y estos tendían a imitar sus conductas.
- *Guardián de la esencia familiar*. Abuelos y abuelas que daban valor al concepto de linaje, acogiendo a los nietos y haciéndoles ver que forman parte de una familia.
- *Mediador en los conflictos entre el adolescente y sus padres*. Este tipo de abuelo mediador es el que trataba de hacer ver los distintos puntos de vista tanto a padres como a nietos.

- *Cuidador sustituto de los padres.* Abuelos que han estado criando a sus nietos debido a la ausencia de los padres, ya sea por trabajo o por desestructuración familiar.
- *Imagen de figura distante.* Abuelos que tenían poco contacto con sus nietos.

Roa y Vacas en 2001 realizaron una investigación analizando cuestionarios entre 570 nietos de la provincia de Granada. Estos establecieron unos “perfiles de abuelidad” diferenciados por género y linaje.

- Abuela materna. Para esta abuela se encontraron los siguientes perfiles:
  - *Abuela distante.* Era la abuela que, desde el punto de vista de los nietos, se mostraba poco indulgente con ellos. Percibían en ella las connotaciones negativas aplicadas a las personas mayores y no se mostraba interesada en los aspectos sociales y personales de los nietos.
  - *Abuela próxima.* Al contrario que la anterior, esta abuela se mostraba indulgente y muy interesada en los aspectos personales y sociales de sus nietos. No sustituía a los padres y tampoco se la asociaba con las connotaciones negativas aplicadas a las personas mayores.
  - *Abuela Sustituta.* Este rol de abuela se asemejaba a la abuela próxima, sin embargo, esta ejercía una sustitución de los padres, también era vista de manera negativa ante las actitudes asociadas a las personas mayores.
  - *Abuela modelo.* Era la abuela ideal, próxima e indulgente. Se preocupaba por los aspectos sociales y personales de los nietos y no era considerada como abuela sustituta de los padres. Se diferenciaba de otras pues representaba lo mítico en cuanto a las conductas asociadas a las personas mayores.
- Abuela paterna. La investigación destacó los siguientes perfiles:
  - *Abuela Formal.* Era un perfil de abuela poco interesada en aspectos indulgentes, no se consideraba ni preocupada ni despreocupada desde el punto de vista de sus nietos. Era un perfil que se encontraba en la media.
  - *Abuela próxima.* Este perfil de abuela se mostraba comprensiva y muy interesada en los aspectos personales y sociales de sus nietos. No sustituía a los padres y tampoco se la asociaba con las connotaciones negativas aplicadas a las personas mayores.

- *Abuela modelo*. Refería a la abuela ideal, próxima e indulgente. Se preocupaba por los aspectos sociales y personales de los nietos y no era considerada como abuela sustituta de los padres. Se diferenciaba de otras pues representaba lo mítico en cuanto a las conductas asociadas a las personas mayores.
- *Abuela social*. Este perfil destacaba en la preocupación por los aspectos sociales y personales de sus nietos. Teniendo una puntuación justa en los aspectos de indulgencia y sustitución. Este fue el menos abundante en la investigación.

En la investigación de Roa y Vacas (2001), dos perfiles se repitieron en las abuelas materna y paterna, estos fueron el de abuela próxima y abuela modelo. Aunque los resultados reflejaron que las abuelas maternas destacaban más en el perfil de abuela próxima, mientras que la abuela modelo correspondía al linaje de abuela paterna.

- Abuelo materno. Para esta figura se analizaron los siguientes roles:
  - *Abuelo formal*. Era el perfil de abuelo poco interesado en aspectos indulgentes, no se consideraba ni preocupado ni despreocupado desde el punto de vista de sus nietos. Es un perfil que se encuentra en la media.
  - *Abuelo próximo*. Este perfil se mostraba indulgente e interesado en los aspectos personales y sociales de sus nietos. No sustituía a los padres y tampoco se le asociaba con las connotaciones negativas aplicadas a las personas mayores.
  - *Abuelo Social*. Este perfil destacaba en la preocupación por los aspectos sociales y personales de sus nietos. Teniendo una puntuación justa en los aspectos de indulgencia y sustitución.
  - *Abuelo Modelo*. El abuelo ideal, próximo e indulgente. Se diferenciaba de otros representando lo idealizado en cuanto a las conductas asociadas a las personas mayores.
- Abuelo paterno. Para este abuelo se establecieron los siguientes roles:
  - *Abuelo Formal*. Perfil de abuelo que se mostraba poco indulgente y con valores medios en aspectos sociales o de sustitución.
  - *Abuelo próximo*. Se mostraba indulgente e interesado en los aspectos personales y sociales de sus nietos. No sustituía a los padres y tampoco

se le asociaba con las connotaciones negativas aplicadas a las personas mayores.

- *Abuelo sustituto*. Este rol de abuelo se asemejaba al abuelo próximo, con la diferencia de que este ejercía una sustitución de los padres, también era visto de manera negativa ante las actitudes asociadas a las personas mayores.
- *Abuelo modelo*. El abuelo ideal, próximo e indulgente. Se diferencia de otros pues representa lo idealizado en cuanto a las conductas asociadas a las personas mayores.

La investigación concluyó que tanto los roles del abuelo materno y abuela paterna coinciden, lo que les hizo pensar que los nietos veían estas dos figuras de abuelidad muy parecidas, destacando que la abuela paterna obtenía valores más altos como *abuela modelo* y el abuelo materno como *abuelo formal* (Roa y Vacas, 2001).

En 2004 fueron Pinazo y Montoro los que realizaron una investigación acerca del rol desempeñado por los abuelos favoritos con sus nietos, entre los que se encuentran:

- *Cuidador*. Escucha y cuida a los nietos
- *Indulgente*. Abuelo que consiente a sus nietos.
- *Promotor de la identidad familiar y continuidad*. Este rol apareció en varias ocasiones, siendo el papel del abuelo el de contar detalles de la niñez de sus padres, de la suya propia u de otras historias familiares.
- *Maestro*. Es el abuelo que imparte enseñanzas, destrezas y conocimientos a sus nietos.
- *Abuelo modelo de rol-valores tradicionales*. Es el rol que insiste en la transmisión de los valores tradicionales a sus nietos.
- *Transmisor de valores*. Este se diferenciaba del anterior en que transmite valores que socialmente pueden considerarse más actualizados, como los valores religiosos o dar consejos de vida y apoyo en la toma de decisiones.

Castro Gallardo (2007) también realizó una tipología de los roles y funciones de los abuelos en la actualidad, esto se encuentran reflejados en la Tabla 9.



**Tabla 9***Roles y funciones de los abuelos establecidas por Castro Gallardo*

<b>Roles</b>	<b>Función</b>
Cuidador	Funciones de canguro y cuidado de los nietos
Compañero de juegos	Relación activa y participativa en la actividad lúdica del niño
Historiador	Vínculo entre las generaciones y transmisión del patrimonio familiar
Transmisor de Valores	Consejo y guía de los valores que han de guiar la existencia
Modelo de envejecimiento y de ocupaciones	Ejemplo de que ser y de cómo viven los abuelos
Amortiguadores entre padres e hijos	Arbitraje de las relaciones familiares
Influencia a través de los padres	Relaciones abuelos-padres y su influencia en la relación con los nietos
Ayuda en momentos de crisis	Disponibilidad ante cualquier tipo de necesidad
Amor incondicional	Relaciones emocionalmente positivas
Mimar y malcriar	Falta de aplicación de límites
Confidente y compañero	Afinidad y comprensión
Abuelos indiferentes	Distantes

*Nota.* Tomada de Sanz et al. (2011, p.8)

Investigaciones como la de Bernad (2012) establecieron una tipología provisional de abuelos en los que describió una clasificación de abuelos en distintos grupos. El autor hizo hincapié en la dificultad, incluso frivolidad de establecer una clasificación de estas características, pero lo consideró necesario a la vista de los rasgos, vivencias, preocupaciones, actitudes y maneras parecidas de pensar que presentaban los abuelos y abuelas. Hemos de señalar que se puede pertenecer a más de uno de los grupos descritos

y se clasificarían en dos grandes tipos. Abuelos por elección y abuelos forzosos o por obligación.

Al hablar de abuelos por elección, Bernad (2012), indicó que los abuelos pertenecientes a esta tipología elegían libremente atender a sus nietos. En esta clase encontramos varios tipos principales:

- *Abuelos cooperantes*. Eran aquellos que cooperaban en la crianza y cuidado de sus nietos, destacó en la frecuencia de contacto.
- *Abuelos historiadores*. Esta clase de abuelos eran los que transmitían la historia familiar a sus nietos con la esperanza de perpetuar su linaje.
- *Abuelos transmisores de valores*. Aquí encontrábamos a los abuelos que trabajaban en la transmisión de valores a sus nietos.
- *Abuelos enseñantes*. Estos eran los que enseñaban a sus nietos distintos tipos de técnicas, información o habilidades.

Continuando con la tipología establecida por Bernad (2012), el otro gran grupo de abuelos eran los abuelos forzosos o por obligación. Aquí se englobaron los abuelos que rehusaban desempeñar su rol como tal y mostraban una actitud reacia hacia el cuidado de sus nietos; un pensamiento que se repetía en esta tipología de abuelos y abuelas era el de considerar el reemplazo a los padres en el cuidado de su hijo como un asunto “penoso y complicado”. Es en esta tipología donde se encontraban los siguientes tipos de abuelos y abuelas:

- *Abuelos ausentes y amantes de su independencia*. Esta clase de abuelos rechazaban implicarse en la vida de sus nietos, preferían dedicar su tiempo al desarrollo de sus aficiones personales.
- *Abuelos esclavos*. Desde hace unas décadas este tipo de abuelos han ido incrementándose de manera progresiva junto con la incorporación de la mujer al mercado laboral.
- *Abuelos permisivos*. Estos abuelos aparecían en el otro extremo del abuelo estricto y riguroso. Se encontraron en familias con circunstancias de tipo laboral o separación de los progenitores, y estos intentaban remediar la falta de atención de los menores por parte de sus padres volviéndose abuelos permisivos. Estos abuelos procuraban evitar el conflicto con los nietos y mostraban posturas sin límites ante las exigencias y chantajes por parte de los nietos.

Junto con los roles descritos en este capítulo, encontramos que, a largo de los años, las relaciones que los abuelos adquieren con sus nietos han ido cambiando de manera significativa adquiriendo varios perfiles. En esta misma línea, nació el modelo de solidaridad intergeneracional, ligado estrechamente a estos roles; Giarrusso et al. (2005) establecieron siete categorías de solidaridad en las que los nietos se relacionaban con sus abuelos y viceversa:

- *Solidaridad asociativa*. Relacionada con el grado y la naturaleza de los contactos.
- *Solidaridad afectiva*. Percepción de la conexión emocional.
- *Solidaridad funcional*. Asistencia mutua.
- *Solidaridad estructural*. En lo que se refiere a las distintas oportunidades estructurales de la familia.
- *Solidaridad normativa*. La transmisión de valores familiares.
- *Solidaridad consensual*. Llegar a acuerdos entre distintas generaciones.
- *Conflictos entre generaciones*.

### **3.5. El papel de los abuelos en el proceso de formación de la identidad de los nietos**

En este apartado se ha realizado una revisión bibliográfica sobre los factores que influyen en el proceso de creación de la identidad y del papel que juegan los abuelos en este.

#### **3.5.1. ¿Qué es la identidad?**

Para adentrarnos en el campo de la identidad debemos de delimitar las distintas corrientes que la han estudiado a lo largo de las décadas. Uno de los primeros autores en tratar de identificar la identidad desde las Ciencias Sociales como uno de los aspectos unificadores, fue Erik Erikson con su ensayo *Childhood and Society* en 1950 (Vera Noriega y Valenzuela Medina, 2012).

La identidad personal no se considera un objeto científico que se delimita y estudia a base de experimentación. El enfoque naturalista no trabajó con las variables del mundo vital o las relaciones comunicativas que aparecen en las relaciones humanas, por lo que no podemos reducir la identidad al campo del cálculo o la formalización (Álvarez Munárriz, 2011). Según este mismo autor, se debía de tener en cuenta el ámbito sociocultural, donde los seres humanos ejercen su identidad a nivel personal y colectivo.

Desde un punto de vista antropológico, las personas poseemos múltiples papeles y a lo largo de la vida actuamos como distintos agentes, concluyendo que la identidad individual es la mezcla de todas las identidades sociales que puede presentar una persona (González García, 2001, como se citó en Álvarez Munárriz, 2011).

Las Ciencias Sociales, tras décadas de estudio en este campo, establecieron la necesidad de un modelo teórico que ayude a entender el complejo concepto de identidad, que den una visión unitaria desde la dimensión individual y social de la identidad. Álvarez Munárriz, realizó una revisión teórica llegando a la conclusión de que, para estudiar la identidad, se debían de tener en cuenta tres enfoques que se complementan entre sí:

- *Ontológico*. Este enfoque nació en el campo de la filosofía clásica. En este enfoque entraría el sentimiento del ser único y diferenciado de los demás. Desde este, se entiende que todas las personas poseen una estructura ontológica estable, que juega el papel de base que regulariza las transformaciones que los seres humanos sufren a lo largo del tiempo.
- *Psicosocial*. En este enfoque conflúan dos líneas teóricas. Por un lado, los estudios de James y Mead con los conceptos del *Self (I and me)* nacidos de las críticas realizadas por Locke hacia la visión sustancial de las personas, que fueron enriquecidos con las teorías de Erickson que añadió al concepto de identidad como “sentimiento subjetivo de permanencia personal y continuidad temporal garantizado por la memoria y fundado en el reconocimiento de los demás” (Álvarez Munárriz, 2011, p. 410). Mientras que, por otro, trataba las teorías de Marx que determinan que es el ser social el causante de la conciencia de cada persona. Esta línea se enriqueció con las aportaciones de las ciencias humanas que añaden a esto último la necesidad del papel de la impronta social. Pero a pesar de la confluencia de estas líneas de pensamiento, la gran parte de teóricos de este enfoque coinciden en que el sustrato de la conciencia humana es social en esencia.
- *Ecosistémico*. En este enfoque se miró al ser humano como un sistema unitario que se autoorganiza en un medio complejo y diverso, donde el resultado es la individualización. En esta visión holística, la pieza clave fue la noción del proceso de adaptación que regula las constricciones internas y externas sufridas a lo largo del tiempo.

A partir de este punto, consideramos oportuno realizar una categorización del término identidad, elaborado una revisión de su concepto desde el punto de vista de

distintos autores. Continuando el discurso llevado hasta el momento, Álvarez Munárriz describió la identidad como (2011, pp. 407-408):

... la conciencia y la asunción de unos modos de ser, pensar y actuar que dotan de significado y sentido a la vida de una persona. Este rasgo del ser humano no se sustenta en una esencia inmutable, sino que remite a una estructura entitativa estable, dinámica y creativa, ya que se construye y se vive no en la clausura y el aislamiento sino en la interacción con los miembros del grupo al que pertenece y dentro de un medio físico concreto. Cada persona es un ser completo en sí mismo, pero en íntima relación con los demás.

Según Giménez (1997), el concepto de identidad personal no se puede separar de la concesión de cultura, ya que, según este autor, no puede desarticularse la identidad con la cultura o subcultura en la que los individuos participan.

Otra definición de identidad es la que ofrece Giddens (2002, como se citó en Vera-Noriega y Valenzuela-Medina, 2012) que concretó la identidad del yo como un proyecto moderno, donde el individuo trata de construir una definición o narración personal que cumpla la función de comprenderse a uno mismo, ganando control sobre la incertidumbre que causa pensar en el futuro.

Castell (2003, como se citó en Vera-Noriega y Valenzuela-Medina, 2012) estableció la definición desde la concepción de actores sociales, donde la identidad es la construcción de sentido, teniendo en cuenta las características culturales que rodean al individuo, priorizando una sobre otras, representando finalmente la autodefinición de este.

Desde el punto de vista de la sociología, Jenkins estableció la identidad como la concepción que las personas tienen sobre quien son y quienes son los demás, y de la misma manera, la comprensión que los demás tienen de ellos y de los demás. Por lo que, desde esta perspectiva se entendió la identidad como un ente cambiante, basado en negociaciones (Vera-Noriega y Valenzuela-Medina, 2012).

Tras la exposición de las diversas concepciones del término de identidad, identificamos uno de los problemas a los que se ha enfrentado las ciencias sociales en la dificultad que supone entender este concepto. Por un lado, encontramos el problema de la singularidad y, por otro, el factor social o compartido de la identidad.

Brewer (2001) manifestó cuatro usos distintos del concepto de identidad:

- Los conceptos que agrupan las definiciones del autoconcepto, como la identidad de género, la identidad étnica y la identidad cultural.
- El que nace de las relaciones interpersonales entre roles.
- Los que refieren la penetración del Yo como parte de una unidad social.
- Los conceptos que necesitan de una participación de los individuos en la construcción de una identidad grupal o colectiva.

En esta línea Vera-Noriega y Valenzuela-Medina (2012) señalaron dos tipos de acepciones del concepto. Las *fuertes* (asociadas a investigaciones de género, etnia, o nacionalismos) son las que establecen la identidad como “algo” que poseen todas las personas, que deben tener y descubrir. La identidad se posee sin necesidad de ser consciente de ello e implica establecer diferencias entre unos y otros con el fin de evitar la ambigüedad. Mientras que por otro lado destacaron las acepciones *débiles* nacidas de las corrientes filosóficas que dotan al concepto de identidad términos como múltiple, inestable, fluida, construida, etc.

Una investigación en 1977 llevada a cabo por James House abarcó este problema delimitando tres orientaciones sobre el discurso asociado a la identidad (Vera-Noriega y Valenzuela-Medina, 2012):

- *Corriente de la Psicología Social*. Esta orientación es la interesada en los procesos psicológicos relacionados con estímulos sociales. Orientación que empleaba estudios de laboratorio y muy extendida en las universidades en los años 60 y 70.
- *Corriente del interaccionismo simbólico*. Esta orientación era considerada como la variante sociológica de la psicología Social, y centra sus estudios en las interacciones sociales y su estudio mediante la observación naturalista.
- *Corriente del enfoque de la Personalidad y la Estructura Social* (Côté y Levine, 2002). Este enfoque es otra variante sociológica del concepto de identidad, la cual estudia la relación de los fenómenos macrosociales (procesos sociales) con los comportamientos individuales. Estas investigaciones emplean diseños cualitativos y no experimentales.

Es en esta última corriente la que parece más completa a la hora de alcanzar una comprensión acerca de la identidad y de los procesos implicados en ella. El Enfoque de Personalidad y de Estructuración Social (EPES) podía ser encendido en tres niveles (Côté y Levine, 2002):

1. *Nivel de personalidad.* Este primer nivel comprende el funcionamiento intrapsíquico de la persona. Normalmente ha sido trabajada desde el campo de la psicología del desarrollo. Este nivel es de las relaciones entre la persona y la realidad, activado tempranamente por la socialización primaria. En este plano se va conformando la identidad del Yo a partir de las reflexiones que el individuo construye interiormente, según percibe la manera en la que los demás reaccionan a sus características únicas.
2. *Nivel de las interacciones.* En este nivel se considera los patrones de comportamientos entre individuos en varias áreas: familia, escuela y otros, normalmente estudiados por el Interaccionismo Simbólico. En este nivel se encuentra el estadio microsocioal de la persona, donde se dan encuentro la individualidad y la influencia de la colectividad, desarrollándose la identidad personal.

La identidad personal es la que engloba los aspectos más delimitados de la experiencia individual que nació de las interacciones y de los roles de las personas más significativas en su existencia.

3. *Nivel socio-estructural.* Este nivel refiere a los sistemas sociales y políticos en los que se desenvuelve el individuo. En este nivel la persona realiza un análisis macrosocioal donde se establece la identidad social, la cual se explica como producto de la reflexión que la persona realiza de las características de la estructura social en la que vive.

Para entender estos tres niveles, en la Figura 7 se representa un diagrama realizado por Vera-Noriega y Valenzuela-Medina (2012) en el que se expone cómo se transcribió la cultura, conservando la permanencia estructural y como podían cambiar todos los factores relacionados con la cultura y la estructura social. La figura también describe los procesos que acontecen de forma repetida y dinámica cuando las personas se relacionan en colectivos y realizan procesos de comunicación.

**Figura 7**

*Diagrama del enfoque de la identidad*



*Nota.* (Côtè y Levine, 2002) tomada de Vera-Noriega y Valenzuela-Medina (2012, p.276)

Desde la perspectiva del Enfoque de Personalidad y Estructura Social (EPES), un análisis de la identidad debía de tener en cuenta cuatro componentes principales: la experiencia de la persona sobre sus propios procesos intrínsecos; la experiencia subjetiva de su comportamiento desde su identidad personal y social; las propias identidades social y personal definidas en juicios realizados por otros observadores de la forma de actuar del sujeto; y finalmente, lo que los demás puedan decir de nuestros procesos subjetivos (por medio de encuestas de actitudes, pruebas psicológicas, habladurías, etc.). Es a través de estos conceptos se entiende como se forma, cambia o mantiene la Identidad dependiendo de los escenarios. Este es un proceso incesante que afecta a toda la humanidad y que cambiará de una sociedad en otra atendiendo a su organización, recursos y de los eventos externos que afecten en la vida de la persona. (Vera-Noriega y Valenzuela-Medina, 2012).



### 3.5.2. Proceso de formación de la identidad desde la educación familiar

Tras la revisión de los estudios sobre la identidad, muchos de ellos coincidían en que esta se va adquiriendo desde la infancia, etapa donde las influencias familiares y microsociales juegan un papel fundamental entre la percepción del *Yo* y la creación de estructuras identitarias primarias (Côté y Levine, 2002).

Uno de los aspectos a tener en cuenta a la hora de la adquisición de la identidad es la increíble velocidad de cambio de la sociedad actual. Durante los procesos de transición identitaria, los individuos se ven abocados a realizar elecciones constantes, a diferencia de sociedades pasadas, donde se adquirirían las características identitarias por tradición, hoy día los jóvenes se ven obligados a realizar múltiples elecciones que serán las que forjarán su identidad adulta (Vera-Noriega y Valenzuela-Medina, 2012; Zacarés *et al*, 2009).

En relación con lo anterior, debemos de atender a la globalidad del desarrollo de la identidad. Diversos autores se realizan la pregunta *¿Se produce al mismo ritmo el desarrollo de la identidad de las personas?* Según las investigaciones de Zacarés *et al*. (2009), la construcción de la identidad personal avanzaba a distintos ritmos dependiendo del aspecto de la identidad. Estos autores los categorizaron en dos grandes grupos, los denominados *interpersonales* que abarcaban las relaciones familiares y la intimidad, y los *ideológicos*, conformados por la ocupación, política y religión. Con esta perspectiva del desarrollo de la identidad, se pudo entender que una persona puede tener un desarrollo de la identidad más avanzado en relaciones familiares, pero no en identidad ocupacional, que requerirá de un mayor desarrollo madurativo, vivencias o edad.

Atendiendo a esto último y a lo expuesto en este capítulo, podemos pensar que durante la niñez se encuentran en un desarrollo de la identidad *interpersonal* o en el nivel de las *interacciones* del modelo EPES.

En este punto de la formación de la identidad de un menor, se ha de tener en cuenta las siguientes influencias que determinaran la creación y el desarrollo de la identidad personal durante el segundo tramo de la Educación Primaria (Valencia, 2005):

- *Influencias escolares*. Por la comparación entre alumnado para establecer si se desarrollan a tiempo, si son maduros o si siguen siendo infantiles.

- *Influencias socioculturales.* La forma de transformación social que acontece al tiempo que el menor entra en la pubertad, y todos los cambios sociales que transcurren durante la adolescencia, pueden llevarle a experimentar complicaciones típicas como la disminución de la autoestima, decadencia de las notas escolares y conflictos con los docentes.
- *Influencias cognitivas.* Cuando los niños maduran intelectualmente y son capaces de razonar de modo lógico sobre situaciones hipotéticas, adquieren también la habilidad de esbozar y solventar cuestiones de identidad que aquellos que no han llegado a este punto del desarrollo.
- *Influencias del estilo educativo de los padres.* estos pueden ejercer un estilo autoritario, permisivo, negligente o democrático (Maccoby, & Martín, 1983, Su-Mo, 2019). El estilo autoritario es en el que los padres ejercen un control sobre los hijos, la comunicación es unilateral y se les imponen medidas a los hijos, pero además existe el afecto y el cariño. El estilo permisivo no encontramos exigencias, pero si cariño. En el negligente no hay exigencias ni interés por parte de los padres hacia sus hijos; en el estilo democrático los padres tienen en cuenta las opiniones de los hijos y existe una comunicación bilateral, con unos límites siempre establecidos (Gervilla, 2008; López Soler et al., 2009; Valdivia, 2010). Esto va a suponer un factor clave en la formación de la identidad de los niños, pues como se ha hablado con anterioridad, es la familia el primer agente de socialización de los individuos.

Tomando las palabras de Bas Peña y Pérez Guzmán (2010) se establece como objetivo prioritario de la educación la necesidad de proporcionar a los niños “una formación global que les permita conformar su propia identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de esta” (p. 44).

Como ya se ha hablado anteriormente, estas mismas autoras establecieron la familia como el lugar de la construcción de la identidad primaria: sin el otro, no puede existir el yo, sin relaciones no se puede dar un desarrollo equitativo. La familia asimismo es el primer agente en la transmisión de los valores que favorecen a la construcción de la subjetividad de las personas. Se puede afirmar en este aspecto que la familia conforma la responsabilidad de cada uno con un propósito de relaciones interpersonales, que

conforman en un tiempo y espacio determinados, y establece los valores que se desarrollan en cada grupo familiar.

En referencia al plano *socio-estructural* del modelo EPES, la familia además supone el primer lugar de encuentro y progreso hacia la cultura, al trabajar los valores, la forma de pensar y de comportarse de sus miembros, de acuerdo con la cultura a la que pertenece.

La persona necesita el contacto con los otros para lograr la madurez y desarrollar su identidad. Existe una necesidad mutua de adultos y niños para alcanzar el desarrollo y es aquí donde se encuentra la cepa del proceso educativo. En la familia humana los contextos naturales son, en realidad, cimentaciones socioculturales: los contextos solo son naturales cuando permiten al individuo en desarrollo servirse de toda diversidad de recursos culturales a lo largo de su proceso evolutivo (Palacios y Rodrigo, 2014). Los adultos necesitan a sus hijos para perpetuarse de alguna forma y también para garantizar, al mismo tiempo, la conservación de los beneficios culturales que gradualmente ha ido adquiriendo la humanidad. Del mismo modo, los niños necesitan a los adultos para acceder a un desarrollo identitaria completo y a la vez al alcance de su condición humana. Esto es posibilitado por la educación familiar dotando a los menores de recursos para acceder de la forma más plena posible a ser adultos, transmitir la cultura, desarrollar su identidad e integrarse en una vida social plena y gratificante. (Parada Navas, 2010).

Para finalizar, tomamos las palabras de Álvarez Munárriz (2011) que versan:

Es cierto que nacemos con una identidad dada, aunque muy precaria pues necesitamos el vínculo maternal y familiar para sobrevivir y desarrollarnos como personas. Pero en germen y en potencia se halla esa unicidad totalizadora que marca, aunque en manera alguna determina, la línea vital que debe de construir creativamente cada persona a lo largo de su vida. (p. 420)

### **3.5.3. El abuelo como agente en la formación de la identidad de los nietos**

Tras tener en cuenta todo lo aportado hasta ahora, se entiende que, en el momento de la construcción de la identidad, los abuelos y abuelas participan aportando en sus nietos información sobre sucesos culturales y familiares que dotan de un sentido de continuación a la propia forma de ser (Creasey, & Koblewsky, 1991, como se citó en Triadó et al.,

2000). Esto convertía a los abuelos y abuelas en un agente más en la primera fase de construcción de la identidad de los niños (Montesinos et al., 2014). La relación entre abuelos-nietos adquiere, por tanto, un papel importante y muy poco estudiado en la construcción de la identidad de los niños.

Esto nos llevó a plantearnos como las relaciones abuelos-nietos ganan peso en esa identidad personal en el estadio de las interacciones, ya que, dependiendo del rol, se convertían en agentes significativos en la vida de los menores.

Los abuelos y abuelas que pasan mucho tiempo y espacio con los nietos, en ocasiones sustituyen al que los padres y madres no pueden atender por falta de tiempo. Son espacios en los que mediante el diálogo les educan y afirman la interiorización de valores con ordenaciones ricas y sólidas (Bas Peña y Pérez de Guzmán (2010). Podemos entender que los vínculos comunicativos, sociales y afectivos que se generan entre un abuelo y su nieto, permite la construcción de identidad desde una relación de reciprocidad tanto psíquica y social (Rocha et al., 2008).

Históricamente los abuelos han jugado un papel fundamental en la transmisión de saberes y tradiciones a sus nietos. Esta transmisión, basada en la experiencia y en la relación intergeneracional, aportaba una gran formación espiritual y en valores (Orduna, 2015).

Es importante señalar que las relaciones abuelos nietos no son directas y que a la hora de entender como estos influyen en la identidad de los nietos hay que tener en cuenta la calidad de la relación abuelos-padres (González et al., 2015).

Los abuelos que pueden ejercer su rol gozan de tiempo para pasear con los nietos, para participar en actividades, realizar tareas, para proporcionar ayuda en casos de emergencia o de crisis, para contar cuentos, sucesos históricos, personales o familiares de su generación, dar consejos, etc. Por medio de compartir tiempo y espacio, junto con el diálogo con sus abuelos, los nietos van edificando sus valores en ámbitos espaciotemporales distintos a los de sus progenitores. De esta manera consiguen estructuras de valores más ricas, trabajadas y con mayor perspectiva intergeneracional (García et al., 2014).

Existen varios estudios que buscaban conocer el tipo de abuelos que serán los niños de hoy dependiendo de la influencia que haya ejercido estas relaciones sobre ellos, de la relación que estos tienen con sus padres y sobre los estereotipos que circulan

alrededor de estas figuras de abuelidad en la actualidad (Kivnick, 1982; Kornhaber, & Woodwar, 1981).

También cabe destacar los aprendizajes se dan en los nietos que tienen o han tenido abuelos con algún tipo de dependencia. Estos han sentido el cuidado y el afecto de su familia por los abuelos y abuelas que no han podido valerse por sí mismos y tienden a expresar opiniones positivas hacia el cuidado de los mayores frente a las personas que no han vivido esta experiencia (Bolas et al., 2007; Hamill, 2012; Rivas, 2015). Esto ayuda a entender el hecho de que la convivencia intergeneracional ayuda fuertemente al proceso de formación de la identidad de los niños, ya que en este proceso se ven transiciones con más o menos cercanía a causa de la naturaleza de las relaciones (Rivas, 2015).

Tras toda esta revisión, se aclara el papel que juega el abuelo en la relación con sus nietos, y que gracias a los cuidados, consejos, charlas y acompañamiento en la evolución de sus nietos favorecen el desarrollo personal y social de los niños y niñas, jugando el papel de transmisores de un conjunto de creencias, valores y metas que formarán parte de la forma de ser de los menores (Gimeno, 1999, como se citó en González et al., 2015).

### **3.6. Abuelos como recurso educativo en las aulas**

Cuando hablamos de la relación abuelos- escuela, encontramos que son muchos los abuelos encargados de recoger a sus nietos del colegio o que adquieren un rol de cuidador, por lo que pasan mucho tiempo con ellos. Las escuelas no deben de ser meros espectadores de este hecho que cada vez se ve más en la sociedad, por lo que autores como Sanz et al. (2011) propusieron que se creara una relación bidireccional, pues esta relación abuelos-escuela no solo es útil para los nietos y sus aprendizajes, sino además para los propios abuelos y su desarrollo personal.

Existen estudios, programas como INCLU-ED (2011) o proyectos como las comunidades de aprendizaje (Cantero et al., 2018; Elboj et al., 2002, Flecha, 2015), que trabajaron en la colaboración de los miembros de la comunidad educativa, familiar y social. Lo que incluyó a los abuelos y abuelas de los menores matriculados en los centros educativos, formando parte del proceso educativo que logró un gran éxito.

Todas estas virtudes se observaron en la investigación realizada por Cantero et al. (2018) en la que se trabajó en una comunidad de aprendizaje con una participación de los abuelos donde obtuvieron varias conclusiones:

- Se observó un fomento de la participación de los abuelos y abuelas en las escuelas, lo que conllevó a un aumento del voluntariado en la comunidad.
- Los discentes obtuvieron un mejor rendimiento educativo y motivación hacia el aprendizaje.
- Aumentaron el conocimiento de valores y tradiciones culturales gracias a los recursos que poseen las personas mayores para generar situaciones de aprendizaje entre el alumnado.
- La participación en los aprendizajes de sus nietos supuso un enriquecedor aumento de la autoestima y de la calidad de vida de los abuelos participantes, que les dotó de ilusión y les aportó el sentimiento de utilidad, tan estudiado y demandado por este colectivo.

Teniendo en cuenta todas las bondades que nacieron de ese estudio, entendemos que la necesidad del fomento de iniciativas que sitúen a los abuelos como “maestros de experiencias vitales” (Sanz et al., 2011). Estas iniciativas estarían destinadas a favorecer el aprendizaje intergeneracional e las escuelas y les ayudaría a hacerse entender por sus familiares más jóvenes, rompiendo una de las grandes barreras que encontramos hoy día en las escuelas. De la misma manera que estas experiencias podrían favorecer también a los abuelos y abuelas formándoles en el conocimiento de las nuevas tecnologías y trabajando en las aulas sobre temas de salud y vida saludable (Sanz et al., 2011), recursos naturales, plantas, animales o materiales del entorno (Gomáriz et al., 2020).

Entendemos que, desde la escuela, la familia y la sociedad se debe de aprovechar el potencial de los abuelos. Son muchas las programaciones escolares que han innovado y han acercado a la familia y al contexto cercano del alumno a los centros escolares, pero son pocas las que cuentan con los abuelos para aportar nuevos aprendizajes al alumnado (Roa et al., 2016). Para finalizar el capítulo, se considera relevante las palabras de estos mismos autores:

Los abuelos en su relación con los nietos pueden ser considerados compañeros con habilidades fiables e importantes, además pueden estimular el interés por las tareas cognitivas, motivar y dirigir sus actividades de aprendizaje, socializar y compartir valores, etc. En definitiva, los abuelos pueden adoptar un gradiente

significativo en el desarrollo cognitivo de su nieto, y entendemos que la mejor forma es participando de la educación de sus nietos. (p. 2061)







## **CAPÍTULO 4**

### **La Metodología del trabajo por proyectos en el aula de Educación Primaria**



## Capítulo 4

### 4.1. Bases del trabajo por proyectos

#### 4.1.1. Inicios del aprendizaje basado en proyectos

#### 4.1.2. Bases y fundamentos del aprendizaje basado en proyectos

### 4.2. Aproximación al trabajo por proyectos

### 4.3. El trabajo por proyectos como metodología en las aulas

### 4.4. Los proyectos de investigación

### 4.5. El trabajo por proyectos para trabajar las competencias clave del currículum



## CAPÍTULO 4

### LA METODOLOGÍA DEL TRABAJO POR PROYECTOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

---

En este apartado se revisa la literatura entorno a la metodología del aprendizaje basado en proyectos y como ha ido evolucionando a lo largo de los años. A lo largo de las próximas páginas se realizará una aproximación al trabajo por proyectos y como estos se llevan a las aulas como metodología. También se incluye al final del capítulo una corta revisión acerca de cómo estos proyectos se convierten en una de las metodologías recomendadas para trabajar el aprendizaje competencial.

Esta metodología nos aporta una visión constructivista del aprendizaje. Los proyectos presentan el potencial de la concreción del aprendizaje significativo del alumno, confiriéndole un papel protagonista y participativo en su propia educación, teniendo en cuenta sus intereses, necesidades, motivaciones y conocimientos previos (García-Vera, 2012). Está considerado una metodología activa de aprendizaje, en donde el alumnado adquiere un papel protagonista y pasa de ser un sujeto pasivo del aprendizaje a un sujeto activo, tales características se consideran fundamentales para general un cambio de modelo y una adaptación a la educación actual (Chiva et al., 2014).

En este sentido, el aprendizaje basado en proyectos entra en las aulas como el escenario ideal donde los discentes son los actores principales de su propio aprendizaje, pues esta metodología pretende que el alumnado sea capaz de planear, implementar y evaluar proyectos que tienen aplicación práctica en el mundo real, de la misma manera que son conscientes de su aprendizaje. (Blank, 1997; como se citó en Estrada 2012; Knoll, 1997).

Postle (2011) estableció que:

El aprendizaje a partir de la experiencia genera saber. Prestar atención a la totalidad de la experiencia parece llevar a la generación de un conocimiento, realista útil y relevante, que apoya directamente el progreso humano. En la medida en que corrijo, limito, niego o ignora áreas de mi experiencia, parece que reduzco lo aprendido de ella. (p.45)

Esta metodología, por tanto, se sitúa desde una concepción de la educación que se fija en la vida, en la sociedad que nos rodea, con el compromiso de ayudar a construir una sociedad más humana, sostenible, en la que todas las personas puedan vivir dignamente (Blanchard y Muzás, 2016).

#### **4.1. Bases del trabajo por proyectos**

Aunque el aprendizaje por proyectos colma muchas de las prácticas docentes innovadoras, esta metodología no puede considerarse como nueva. Desde hace varios siglos, el aprendizaje ha ido dándose mediante la planificación de proyectos y el aprendizaje adquirido durante su elaboración (Blanchard y Muzás, 2016).

Knoll (1997) estableció cinco etapas en la historia de la metodología por proyectos que se describen a continuación:

- *Primera etapa*: corresponde a los años transcurridos entre 1590-1765, donde en las escuelas de arquitectura de Europa comienza a enseñarse con proyectos, especialmente en Italia y Francia.
- *Segunda etapa*, desde 1765 hasta 1880, en esta etapa se considera el proyecto como herramienta de aprendizaje y comienza a emplearse en también en América.
- *Tercera etapa*, 1880-1915. Las escuelas públicas americanas comienzan a trabajar por proyectos.
- *Cuarta etapa*, desde 1915 hasta 1965. Es el tiempo donde se redescubre el método por proyectos y vuelve a emplearse en Europa.
- *Quinta etapa*, 1965-actualidad. En este momento el método por proyectos se difunde por todo el planeta ganando una mayor presencia en las escuelas de todo el mundo.

En los siguientes puntos se lleva a cabo una revisión de los inicios del aprendizaje basado en proyectos a nivel metodológico como las bases y fundamentos que los sustentan.

#### **4.1.1. Inicios del aprendizaje basado en proyectos**

Rastreando las primeras referencias y fuentes del método del aprendizaje basado en proyectos (ABP), encontramos los trabajos de John Dewey, los cuales inspiraron el nacimiento de esta metodología, propuesta finalmente por William Kilpatrick el cual en 1919 acuñó el término de *projet based learnig*. Los dos autores se encontraban fuertemente influenciados por el planteamiento filosófico de la educación conocido como pragmatismo. (García Vera, 2009)

Dewey forjó su idea de la educación como desarrollo natural y defendió que la educación de los más pequeños se alejara de las metodologías tradicionalistas:

Lo que se aprende en la escuela es, en el caso más favorable, solo una parte pequeña de la educación, una parte relativamente superficial; y sin embargo todo lo que se aprende en la escuela crea situaciones artificiales en la sociedad y aleja a las personas unas de otras. Consiguientemente exageramos el valor de la instrucción escolar, comparada con lo que se gana en el curso ordinario de la vida (García Vera, 2009, p.81).

Dewey destacaba la importancia que adquiriría la experiencia en el aprendizaje y apostó por la creación de proyectos multidisciplinarios para trabajar en la escuela. Estos proyectos permitían al alumnado a trabajar distintos conceptos desde diversas áreas del conocimiento. Unido a esto, Dewey propulsó la importancia del aprendizaje social mediante la realización de estos proyectos, cargados de situaciones colaborativas (García-Valcárcel et al., 2017).

Continuando con la revisión de teorías sobre las que se asienta el aprendizaje basado en proyectos, debemos de resaltar el peso que el constructivismo social de Vygotsky ejerció sobre esta metodología. Una de las características anteriormente mencionada del ABP es el trabajo colaborativo (Galeana, 2007). En la descripción de la Zona de Desarrollo Próximo, Vygotsky defendía que el desarrollo potencial del alumnado se desarrolla gracias a un docente, compañero con mayor conocimiento; debido a esta

relación el alumno adquiriría nuevos aprendizajes a través de la participación guiada (García Vera, 2012).

Otra teoría presente en la metodología por proyectos es el aprendizaje significativo de Ausubel. Para este autor, el aprendizaje significativo relacionaba las tareas de forma proporcionada de manera que, a diferencia del aprendizaje mecánico donde el trabajo se señaliza de manera arbitraria, perseguía que la nueva información se asentara en la estructura cognitiva, previamente formada, del alumnado (Beltrán, 1998). En palabras de Agüera (2000) “el aprendizaje significativo no es un concepto vacío de contenido. Es un conocer a fondo los intereses de cada niño para, desde ellos, con ellos y por ellos, hacer del aprendizaje y de la enseñanza un auténtico placer” (p.12).

Por otro lado, Kilpatrick buscaba crear puntos de unión entre el aprendizaje en la vida cotidiana y el aprendizaje escolar y esto lo llevó a pensar sobre la necesidad de generar un cambio en el modo de actuar. Defendió la teoría de que la escuela no debía de tener solo en cuenta lo que se debe hacer, sino dotar de importancia a lo que se quiere hacer. (García Vera, 2009). Su método nació con un carácter globalizador que se apoyaba en los intereses y tomaba en cuenta las ideas del alumnado, trabajando desde situaciones reales y marcado con un gran sentido social, pretende desarrollar un plan de trabajo o proyecto pensado como un conjunto complejo lleno de experiencias, estructurado en cuatro fases diferenciadas: intención, preparación, ejecución y apreciación. Kilpatrick también defendió que trabajar con proyectos en las escuelas favorecía el empleo del potencial innato del propio alumnado y de esta manera, trabajar por convertirlos en ciudadanos responsables y con motivación por aprender. (García-Valcárcel et al., 2017). Los proyectos de Kilpatrick se organizaban en cuatro tipos (Pozuelos, 2007):

- *Producer's Project*. Los cuales estaban relacionados con producciones concretas.
- *Problem Project*. Centrados en preguntas, problemas, cuestiones o dificultades.
- *Consumer's Project*. Los que requerían del manejo o empleo de algún tipo de recurso o producto.
- *Specific learning*. Estos proyectos tenían como objetivo formar al alumnado en el conocimiento de alguna técnica concreta.

A nivel europeo Decroly planteaba una metodología centrada en los intereses de la vida del alumnado. Se basó en la característica forma de percibir y pensar de los menores, la cual trata de la aprehensión global e indiferenciada de la realidad. Teniendo

en cuenta estos rasgos, Decroly defendía la necesidad de proteger la espontaneidad de los niños, así como valorar la importancia que presentaba la unión entre el infante y su ambiente, por este motivo defendía la idea de que el conocimiento escolar debía de nacer y crecer alrededor del medio del niño, en otras palabras, este debería brotar de aspectos concretos y no de ideas abstractas. Para desarrollar su propuesta planeó los llamados “centros de interés”, estos cautivan al alumno y lo acercan a las situaciones cotidianas que lo rodean (Pozuelos, 2007).

Según este mismo autor, cada uno de estos centros se fundamenta en una de las necesidades básicas definidas por Decroly:

- Necesidad de alimentarse
- Necesidad de luchar contra la intemperie
- Necesidad de acción, de trabajar, de la renovación constante y de la alegría solidariamente.

Estas necesidades se llevan a cabo en tres fases:

1. Ejercicios de observación
2. Ejercicios de asociación
3. Ejercicios de expresiones diversas: concretas y abstractas.

Esta propuesta se llevaba a cabo con actividades donde el alumnado debía de recoger y tratar información, trabajando con contenidos globalizados basados en la interrelación natural (Pozuelos, 2007).

Los anteriores planteamientos fueron asentando las bases de lo que hoy día conocemos como aprendizaje basado en proyectos, estos han ido evolucionando como metodologías innovadoras que fueron surgiendo a lo largo de los años como respuesta natural a las necesidades educativas que presentaban los alumnos. Teniendo todo esto en cuenta, podemos afirmar que la tradición del ABP ha llegado hasta nuestros días como metodología del cambio para alejarnos de las enseñanzas tradicionales.

#### 4.1.2. Bases y fundamentos del aprendizaje basado en proyectos

En este apartado hemos de señalar que la metodología del trabajo por proyectos se concibe como una metodología sólidamente estable. Pero al realizar una revisión de las bases y fundamentos sobre los que se asienta, distinguimos que estos nacen de distintas fuentes, con un origen y perspectivas diversos (Pozuelos, 2007).

Este mismo autor estableció que la metodología por proyectos se constituye por un entramado que bebe de aspectos referentes a la creación de aprendizajes (constructivismo); a la reciprocidad y el sustento como peana para la cimentación de los conocimientos, el desarrollo de la convivencia y las relaciones entre compañeros (enfoque cooperativo); la unificación del contenido y la exposición de las distintas formas de interpretar la cultura (currículum integrado); fomentar la investigación como potenciador del habilidades, procedimientos y actitudes (aprender investigando); la búsqueda de transformar el conocimiento en un agente para la mejora de la sociedad (perspectiva crítica) e involucrar en esta tarea a toda la sociedad (orientación comunitaria). Pozuelos (2007) planteó una descripción más detallada de cada uno de ellos:

- *Constructivismo.* Desde este punto de vista se puede entender que el aprendizaje es un proceso de desarrollo de destrezas cognitivas y afectivas que se alcanzan al llegar a un cierto nivel de maduración. Este proceso tiene en cuenta la información que se percibe desde la asimilación del estudiante, buscando que esta sea lo más significativa posible para que se aprenda. Este proceso se efectúa en interacción con los demás, ya sean compañeros de clase o docentes. (Ortiz, 2015). En este sentido, el constructivismo conlleva conferir significado y esto no se logra por la provisión de conocimientos ni por calco de la información facilitada. Esta se consigue mediante la unión entre los nuevos aprendizajes y las ideas y esquemas que el alumnado posee previamente. Aprender no es otra cosa que crear relaciones entre distintos procedimientos y fuentes de información, transformarla y rehacerla críticamente con la meta de lograr una mayor comprensión. Y todo ello teniendo en cuenta la situación del alumno, procurando generar un enlace entre el contenido trabajado y su contexto. Esto conlleva una transformación en el pensamiento, actitudes y comportamientos del discente.
- *Enfoque cooperativo.* Este enfoque conlleva la creación de una comunidad de aprendizaje donde todos sus miembros colaboran para alcanzar los aprendizajes.



- *Currículum integrado.* Llevar a la práctica un currículum integrado supone cambiar el enfoque y romper con toda la lógica de organización del conocimiento en torno a un orden establecido y jerarquías académicas y disciplinares. Romper con ese rígido currículum caracterizado por la separación del saber y la esquematización de las nociones complicadas que, buscando facilitar la tarea del estudiante, terminan por confundirlos más mediante la repetición de pruebas y experiencias a lo largo de todo el itinerario educativo. Finalmente concluyen que presentan el sentimiento de no dominar ni comprender esos contenidos, comprendiendo que se le presentaron nociones sencillas como complejas. (Tonucci, 1998; como se citó en Pozuelos, 2007).
- *Aprender investigando.* Esto conlleva participar en distintas experiencias que estimulen el interés del alumnado y se cuestione el conocimiento sobre algún determinado tema, fomentando los rasgos innatos que poseen todos los seres humanos para aproximarse a lo desconocido: preguntar, buscar, comprobar y sacar conclusiones.
- *Perspectiva crítica.* Se procura fomentar un currículum que promueva un conocimiento basado en la comprensión.
- *Orientación comunitaria.* El proceso de formación es tan complejo que no puede concebirse como un asunto concerniente a las aulas en exclusiva. Para llevar a cabo un aprendizaje con significado es necesario que distintos sectores e instituciones se impliquen en este proceso más allá de lo formal y burocrático. Se busca fomentar la participación de la familia y del contexto que rodea los centros con el objetivo de que los conocimientos se extrapolen más allá de las aulas. De igual forma, es fundamental que los centros educativos se abran al entorno que los rodea y aprovechar los recursos que este le brinda, en conclusión, generar redes y colectivos permeables donde todos dispongan de la oportunidad de sentirse representados y participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### **4.2. Aproximación al trabajo por proyectos**

Tras la revisión teórica sobre las bases en las que se asienta el trabajo por proyectos y su delimitación en la historia entendemos, por tanto, que no se trata de una metodología innovadora como tal. Aun así, esta metodología cuenta con numerosas razones para considerarla como indicada para obtener un proceso de aprendizaje de calidad en el aula.

Refuerza la curiosidad del alumnado y el deseo innato de aprender, que en muchas ocasiones está limitado por la rigidez del currículum, muchas veces alejado de los deseos e intereses del alumnado. Blanchard y Muzás (2016) describieron una serie de razones de por qué se dan estos alejamientos:

- El trabajo por proyectos parte de cuestiones o necesidades debatidas en clase por el propio alumnado, sintiéndolo como suyo. A partir de ese planteamiento, el siguiente paso del profesorado sería enlazar sus intereses con las preguntas ¿Para qué? Y ¿Por qué?
- Este aprendizaje ayuda a la adquisición e integración de los conocimientos.
- Se realiza un diálogo entre teoría y práctica.
- Crea aprendizajes aplicados

En los párrafos siguientes se recogen varias definiciones de la metodología del trabajo por proyectos.

Tann (1990) desde la perspectiva del currículum y su desarrollo por proyectos lo definió como un “enfoque centrado en las preocupaciones de los niños, que los involucra de manera activa en la planificación, presentación y evaluación de una experiencia dialogada de aprendizaje” (p. 16).

Hernández y Ventura (1992) entendían la organización de los Proyectos en las aulas como:

Una concepción de la globalización entendida como un proceso mucho más interno que externo, en el que las relaciones entre contenidos y áreas de conocimiento tienen lugar en función de las necesidades que conlleva resolver una serie de problemas que subyacen en el aprendizaje. (p.24)

Para Hernández 1998:

Los proyectos de trabajo suponen que los alumnos participen en un proceso de investigación, que tiene sentido para ellos y ellas, y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio; pueden participar en el proceso de planificación del propio aprendizaje, les ayuda a ser flexibles, reconocer al “otro” y comprender su propio entorno personal y cultural. Esta actitud favorece la interpretación de la realidad y el antidogmatismo. Los proyectos apuntan hacia otra manera de presentar el conocimiento escolar basado en el aprendizaje de la interpretación de la realidad, orientada hacia el establecimiento de relaciones entre la vida de los alumnos y

profesores y el conocimiento que las disciplinas y otros saberes no disciplinares van elaborando. (p. 28)

Thomas (2000) lo definió como una modalidad de enseñanza que se centraba en tareas, que se resuelven de manera colaborativa mediante la negociación con otros compañeros, con el objetivo de obtener un producto final. Con esta metodología se promovía el aprendizaje autónomo dentro de un plan de trabajo con unos objetivos y procedimientos establecidos. Los alumnos son responsables de su propio aprendizaje, encuentran sus preferencias y estrategias con los que se sienten más cómodos durante el proceso. De la misma manera que son participes en la elección de contenidos y evaluación.

En palabras de Muñoz y Díaz (2009) el aprendizaje por proyectos es:

Una opción metodológica basada en la investigación-acción, cuyo objetivo es organizar los contenidos curriculares bajo un enfoque globalizador y significativo, relacionado con los conocimientos con los de la vida cotidiana. Se inicia con un punto de interés explícito o implícito, sobre el que se hacen diferentes propuestas para investigar y experimentar, organizando entre todo un plan de actuación para descubrir y trabajar, para finalmente llegar a unas conclusiones. Se basa en una concepción constructivista, que plantea el aprendizaje como una elaboración activa por parte de los alumnos. A través de los proyectos de trabajo el alumnado construye su aprendizaje según su propia experiencia, mientras que el maestro deja de ser el transmisor de los conocimientos, para convertirse en la persona que guía y orienta, provoca conflictos y ayuda a la búsqueda de soluciones durante todo el proceso. (p.106)

Rodríguez-Sandoval et al. (2010) lo definieron como un proyecto que busca en el aula los conocimientos que el alumnado trabaja sobre un producto o un proceso específico, en los que tienen que emplear conceptos teóricos para resolver situaciones reales.

Por otro lado, Sánchez (2013) delimitó el aprendizaje basado en proyectos como una serie de tareas que se basan en la resolución de hipótesis o problemas mediante la implicación del alumnado en los procesos de investigación de forma casi autónoma que finaliza en un producto expuesto a los demás.

Hernando (2015) los definió como:

Una metodología educativa que integra contenido curricular con problemas o desafíos basados en experiencias reales y prácticas sobre el mundo, sobre el entorno de la escuela o sobre la vida cotidiana. Esta metodología se desarrolla siguiendo una secuencia didáctica determinada en forma de proyecto, programada de antemano por el profesorado; donde los alumnos son los protagonistas trabajando activamente en equipos; y que culmina con la presentación final del producto, aunque la evaluación continua haya estado presente a lo largo del proceso. (p.88)

Para García-Valcárcel y Basilotta (2017), los proyectos de aprendizaje son:

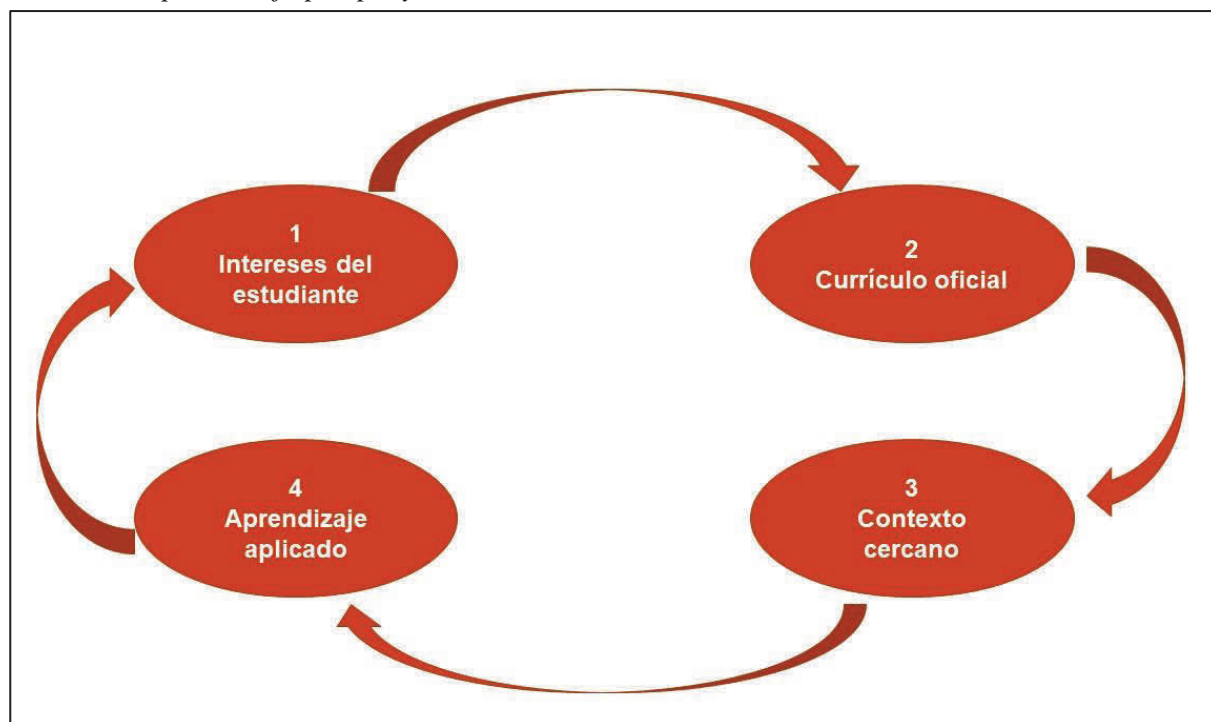
Una forma diferente de trabajo en el aula, que fomenta la indagación de los estudiantes, a partir de interrogantes que se consideren útiles e importantes y que, en algunos casos, hayan surgido de ellos mismos. Durante el desarrollo de un proyecto, los estudiantes exploran y descubren intereses, formulan preguntas, organizan su trabajo, buscan información en diversas fuentes, ponen en común sus concepciones y las comparan con nueva información, las enriquecen o transforman, comunican resultados, hacen propuestas, etc. (p. 114).

Blanchard y Muzás (2016) entendieron los proyectos de aprendizaje como una estrategia metodológica globalizadora que trabajan de manera conjunta los tres elementos fundamentales para alcanzar un aprendizaje significativo que se encuentre vinculado con la vida real: los intereses de los estudiantes, el currículo establecido y la realidad contextual donde se desarrollan los aprendizajes.

Estas mismas autoras, establecieron un círculo de aprendizaje formado por donde estos elementos convergen de manera cíclica unido al aprendizaje aplicado (Figura 8).

**Figura 8**

*Círculo del aprendizaje por proyectos*



*Nota.* Tomada de Blanchard y Muzás, 2016, p. 47

En todas las definiciones aportadas encontramos diversos puntos comunes que Vega, en su investigación de 2015 recogida en la Tabla 10.

**Tabla 10**

*Componentes que caracterizan el Aprendizaje por proyectos*

<b>Un proyecto realista</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Es acorde con las aptitudes y los intereses del alumnado.</li><li>- Requiere el aprendizaje de contenidos y destrezas claramente definidos (mediante el uso de rúbricas, o de ejemplos tomados de los profesionales y alumnos de la zona).</li></ul>
<b>Trabajo en grupo estructurado</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Grupos de tres o cuatro alumnos, con diversos niveles de destrezas y funciones interdependientes.</li><li>- Recompensas para el equipo</li><li>- Responsabilidad individual, basada en el desarrollo del alumno</li></ul>
<b>Evaluación polifacética</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Múltiples oportunidades para que los alumnos reciban valoraciones y revisen su trabajo (por ejemplo, patrones de referencia, actividades reflexivas).</li></ul>

- 
- Múltiples resultados del aprendizaje (por ejemplo, resolución de problemas, contenido, colaboración).
  - Presentaciones que fomentan la participación y ponen de relieve el valor social (por ejemplo, exposiciones, portafolios de proyectos, representaciones, informes).
- 

#### **Participación en una red de aprendizaje profesional**

---

- Colaboración y reflexión sobre experiencias de aprendizaje por proyectos en el aula con los compañeros.
  - Formación docente sobre métodos de enseñanza por indagación.
- 

*Nota.* Tomada de Vega (2015, p.54)

Una de las características del Aprendizaje por Proyectos es la *globalidad* de los aprendizajes. Desarrollando un proyecto se pueden abarcar los contenidos y objetivos de distintas materias de forma globalizada. Al igual que en la vida real, al trabajar con un proyecto que implica prácticas reales la información y las problemáticas no están compartimentadas, por el contrario, precisan de análisis e integración (Hernández Herández, 1988).

Otra de las características del Aprendizaje por Proyectos descritos en las definiciones anteriores, es el protagonismo que adquiere el *aprendizaje colaborativo*. Este es considerado como un rasgo fundamental que empuja a alcanzar una meta solo cuando el resto de los compañeros la han alcanzado. Este tipo de aprendizaje conlleva una fuerte implicación del alumnado y fomenta las actitudes facilitadoras de ayuda entre iguales y con el docente mediador, esto supone un aumento de la motivación y, por ende, un mayor rendimiento académico (Johnson, & Johnson, 2009; Johnson et al., 2000).

Rojas (2005 como se citó en Maldonado, 2008) estableció una serie de beneficios asociados al empleo del trabajo por proyectos en las aulas, estos son los siguientes:

- Prepara a los estudiantes para los puestos de trabajo.
- Aumenta la motivación.
- Establece conexión entre el aprendizaje adquirido en las escuelas y lo conecta con la realidad.
- Ofrece oportunidades de aprendizaje colaborativo para construir nuevos conocimientos.
- Aumenta las habilidades sociales y de comunicación.
- Permite a los estudiantes establecer y comprender las conexiones entre las distintas asignaturas.

- Aumenta la autoestima.

### *Diferencias entre el aprendizaje basado en proyectos y basado en problemas*

Uno de los puntos que mayor confusión ha causado en relación con la práctica del aprendizaje por proyectos ha sido su similitud con el aprendizaje basado en problemas. Ambos están estrechamente relacionados, pero no son iguales (García-Varcácel y Basilotta, 2017). En el aprendizaje basado en proyectos el peso del aprendizaje se encuentra en el producto final y en las habilidades aprendidas en el proceso de realización, mientras que, por otro lado, el aprendizaje basado en problemas promueve un aprendizaje mediante la búsqueda de soluciones a un problema planteado sin necesidad a que este lleve a cabo un proyecto (Vera, 2015). Popescu (2012, como se citó en García-Varcácel y Basilotta, 2017, p.115), estableció una serie de principios constructivistas sobre los que se basan ambas metodologías:

- La comprensión es una construcción individual y proviene de nuestras interacciones con el medio ambiente.
- El aprendizaje es impulsado por el conflicto cognitivo.
- El conocimiento evoluciona a través de la negociación social.

Desde un punto de vista más extenso, en la Figura 9 se establecen las diferencias y similitudes entre ambas metodologías:

**Figura 9**

*Diferencias y puntos comunes entre el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas*



*Nota.* Tomada de Basilotta (2018)

*Diferencias entre el aprendizaje por proyectos y la “enseñanza directa”*

La enseñanza directa es la que puede ser considerada como dominante en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en las escuelas del mundo. Esta está basada en la presentación, práctica y prueba (Trujillo, 2015).

- Los docentes realizan una *presentación* de unos contenidos determinados que están establecidos por el currículum.
- Seguidamente el alumnado *practica* con esos contenidos en base a la presentación realizada.
- Finalizando con una *prueba* diseñada por el docente en el que los discentes deben de reproducir los contenidos expuestos durante la presentación o resolver una práctica trabajada en la segunda fase.

Esta fórmula ha sido repetida en las escuelas durante generaciones y hoy día sigue considerándose como la más repetida en la enseñanza formal. Pero existe un problema con este tipo de enseñanza que ha de tenerse en cuenta a la hora de considerar la calidad



de la enseñanza y es que con ella se favorece el aprendizaje memorístico de corta duración (Trujillo, 2015).

Este mismo autor puso en manifiesto el cono de aprendizaje de Edgar Dale (1932, como se citó en Trujillo, 2015) para explicar el peso de las tareas con las que puede trabajar un estudiante (Figura 10). Remarcó la importancia de buscar, elegir, discutir, aplicar, errar, corregir, ensayar, etc. Y de como “enseñar” debe ser modalidad de “hacer”. Es en este punto donde el trabajo por proyectos gana importancia y se presenta como alternativa o complemento de la enseñanza directa.

**Figura 10**

*Cono del aprendizaje de Edgar Dale, 1932*



Nota. Tomada de Trujillo (2015, p. 8)

*¿Qué no es el Aprendizaje basado en proyectos?*

Tal y como se ha expuesto a lo largo del capítulo, la amplitud teórica de este método puede llevar a confusión con otros modelos de aprendizaje que pretenden alejarse de “lo usual” y pueden errar al ser confundidos con el Aprendizaje por Proyectos. Es por esta razón por la que Pozuelos (2007) esbozó varios ejemplos en los que pueden ser confundidos con la metodología del Aprendizaje por Proyectos. El primer elemento que señaló es que no puede ser considerado como *una fórmula que se repite* una y otra vez sin que esta varíe en todas las intervenciones didácticas. Tampoco es una tarea de

profundización más que tenga que realizarse en casa con la intención de consultar enciclopedias o repositorios; tarea más cercana a la copia literal y que no conlleva una reflexión del aprendizaje.

Otros aspectos que señaló fueron: los trabajos que constan en rellenar fichas, completar guías, responder formularios, tareas manipulativas, o las corrientes ligadas a la “pedagogía de la felicidad” en las que el alumnado trabaja lo que le interesa porque le divierte y no le requiere esfuerzo. Todo lo descrito anteriormente no tiene por qué garantizar su validez educativa.

En la Figura 11 se refleja la descripción que llevó a cabo Pozuelos (2007) de lo que ha de suponer el trabajo por proyectos para desarrollar el currículum:

**Figura 11**

*El desarrollo del currículum a partir de proyectos*



*Nota.* Tomada de Pozuelos (2007, p. 32)

Visto esto, Blanchard y Muzás (2016, p.50) establecieron unos elementos considerados como específicos de los proyectos de aprendizaje:

- Provocan aprendizajes centrados en el estudiante y desarrollados por él.
- Se sistematizan las unidades de aprendizaje con un inicio, un desarrollo y un final.

- Se hacen planteamientos de aprendizaje significativo para el estudiante.
- Los contenidos curriculares están directamente relacionados con el mundo real.
- Existe la posibilidad de obtener un producto tangible, que se pueda mostrar, evaluar e incluso utilizar en algún aspecto de la vida ordinaria.
- Favorecen aprendizajes que conectan lo académico, lo establecido en los currículos oficiales, con la vida.
- Se desarrollan competencias para la futura incorporación al mundo laboral.
- Ofrecen oportunidades para la retroalimentación por parte del adulto.
- Se facilita la autoevaluación por parte del alumno.
- Se hace posible la realización de una evaluación tangible y objetiva, tanto del proceso de aprendizaje como de los resultados.

#### *Argumentos que avalan el Trabajo por Proyectos*

Pozuelos (2007) abordó la importancia de que los proyectos se trabajen entorno a temáticas de interés del alumnado. Este se convirtió en uno de los puntos fuertes del aprendizaje por proyectos al aumentar significativamente la motivación del alumnado participante. Al alejarnos de lo considerado como común y repetitivo en las escuelas, captamos la curiosidad innata de los menores propiciando un aprendizaje sincero.

Según este mismo autor, los proyectos presentan la característica de abordar los contenidos curriculares desde el contexto cercano de los alumnos, lo cual favorece la motivación. Con ello se rompe con el modelo de pasividad que ha caracterizado al alumnado y los adentra a llevar a cabo tareas cognitivas complejas como planificar, consultar, deliberar, concluir, confirmar, reflexionar acerca de lo que se está aprendiendo. Esta cavilación nos lleva a la necesidad de entender que el aprendizaje no es solamente acumular información para demostrar unos conocimientos en una prueba final.

Los argumentos que responden a la validez del Trabajo por proyectos son los siguientes (Pozuelos, 2007):

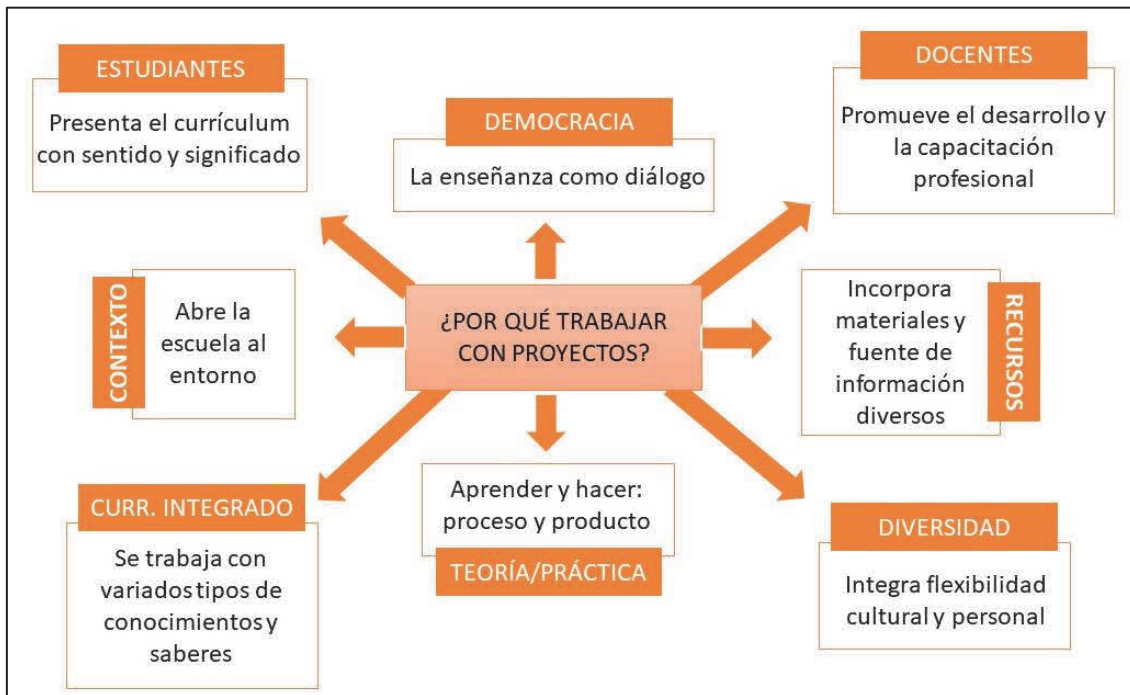
- Pueden ayudar a realizar un planteamiento curricular alternativo a la fragmentación en materias.
- Fomentan la ruptura con la disciplina impuesta por los libros de texto o de otros materiales didácticos cerrados.
- Integrar el contexto que rodea al alumnado en las experiencias escolares.

- Impulsa la autonomía de profesional de los alumnos y alumnas, así como su desarrollo.
- La relación entre los participantes en el proyecto de trabajo mejora y fomenta el aprendizaje dialógico.

Todos estos argumentos quedan detallados en la Figura 12.

**Figura 12**

*Argumentos que justifican el trabajo por proyectos (Pozuelos, 2007, p. 25)*



*Nota.* Tomada de Pozuelos (2007, p. 25)

Son varios los estudios que han avalado científicamente los resultados positivos del aprendizaje basado en proyectos. Los estudios de Strobel y Barneveld (2009) concluyeron que los alumnos que trabajaron por proyectos mejoran la capacidad de trabajar de manera colaborativa y la resolución de problemas. En la misma línea, Martínez Rodrigo et al. (2007) obtuvieron resultados de mejora de la capacidad de trabajo en equipo del alumnado participante, una mayor implicación y esfuerzo, presentaron un alto grado de motivación e interés, mejora de la profundización de conceptos, detección de errores, mejora de la relación docente-discente, mayor capacidad de trabajo transversal, etc.

Willard y Duffrin (2003) concluyeron en su investigación que el Aprendizaje basado en Proyectos mejoraba significativamente la satisfacción con el aprendizaje adquirido y la preparación del alumnado para el mundo laboral.

Por otra parte, Restrepo (2005) reafirmó la capacidad del trabajo por proyectos para activar los conocimientos previos del alumnado, un aumento del interés y de la motivación hacia los aprendizajes, mayor capacidad de resolución de problemas y desarrollo de habilidades de resolución de problemas.

En este sentido, varias investigaciones han identificado el factor de la motivación como uno de los determinantes del éxito del aprendizaje por proyectos (Hung, 2008; Vera, 2015). Esta motivación se convierte en elemento clave a la hora de llevar a cabo un proyecto, pues la asunción de responsabilidades y el cambio de roles genera un aumento de la motivación en los alumnos (García-Valcárcel y Basilotta, 2017). Estas mismas autoras establecieron una serie de puntos clave para que pueda alcanzar el éxito. Estos son los siguientes:

- El proyecto ha de estar centrado en el estudiante para incentivar su motivación intrínseca.
- Requiere de planificación y organización.
- Los contenidos, las competencias, así como los grupos de trabajo heterogéneos y roles, han de estar claramente definidos.
- La interacción docente-alumno
- Fomento de la colaboración entre alumnos
- Retroalimentación del docente hacia el alumno conforme se vaya avanzando en el proyecto para asegurar los siguientes pasos a seguir.
- El proyecto debe de generar situaciones de aprendizaje significativo mediante la investigación y la búsqueda de respuestas a cuestiones planteadas durante el proceso.

Una vez llegados a este punto, varias investigaciones realizaron revisiones acerca de los agentes que participan en el Aprendizaje por Proyectos y los roles que ejercen, muy distintos a los que se les aplicó históricamente en la escuela tradicional (Sánchez, 2013; Trujillo, 2015):

- Los *contenidos y conocimientos*. El conocimiento deja atrás la antigua creencia de la posesión del docente que debe de ser transmitida a los pupilos. En el

Aprendizaje por Proyectos se alcanzan mediante el trabajo de los estudiantes, por medio de la realización de preguntas, búsqueda de información y mediante la obtención de conclusiones en base a esa información. Por tanto, los contenidos dejan de ser la meta de la educación para convertirse en una herramienta más del aprendizaje.

- *Rol del docente.* Para lograr llevar a cabo de manera eficiente los proyectos de trabajo, el profesorado ha de ser capaz de generar un espacio de aprendizaje cambiando los espacios, facilitando el acceso a la información y como guía del proceso. En palabras de Sánchez (2013) “el Aprendizaje Basado en Proyectos no es una metodología para aquellos profesores a los que le gusta ser siempre el centro de atención. El profesor actúa como mediador o guía” (p.2).

Existen una serie de cualidades que deben de acompañar al docente. Estas son las de conocimiento del método, buen manejo del grupo-clase, coordinación y seguimiento de la autoevaluación, empleo de métodos de evaluación significativos, ha de fomentar la motivación, reforzar a sus discentes, facilitador, flexibilidad ante el pensamiento crítico de su alumnado, tener conocimientos acerca el método científico y disponer de tiempo para tutorizar al alumnado (Restrepo, 2005; Trujillo, 2015).

- *Rol del alumnado.* En el Aprendizaje Basado en Proyectos, los discentes han de involucrarse de manera activa en un proceso sistemático de investigación, asumiendo la toma de decisiones sobre las metas de aprendizaje, las profundizaciones sobre la temática y la construcción de su propio conocimiento (Thomas, 2000).

Los alumnos se presentan, como eje central del aprendizaje. Deben de trabajar de manera autónoma y tomar decisiones contando con los tiempos establecidos por el profesor. Estos, al presentar experiencias autónomas tienen a presentar experiencias de aprendizaje positivas (Trujillo, 2015).

Por otro lado, Blanchard y Muzás, 2016, establecieron los objetivos que deben de perseguir (p.50):

- Favorecer que cada alumno construya su identidad personal, autonomía, confianza en sí mismo, etc. Para el desarrollo máximo de sus competencias.
- Provocar nuevos aprendizajes a partir de intereses manifestados, potenciando la adquisición de nuevos saberes, intereses y necesidades de aprendizaje.

- Vincular el aprendizaje escolar con la vida, creando un diálogo entre el currículum oficial con los interrogantes, intereses de los estudiantes y necesidades de la sociedad próxima, desarrollando prácticas sociales que dan sentido a los saberes teóricos y a los aprendizajes escolares.
- Poner al estudiante en situación de participar, colaborando, construyendo junto a otros, expresando ideas y opiniones y dando valor a la diversidad de cada uno.
- Integrar los aprendizajes de los conocimientos creando conexiones entre distintas asignaturas.
- Favorecer la metacognición, la reflexión y la autoevaluación sobre el propio proceso de aprendizaje, de forma que esto sirva para la retroalimentación y despierte nuevos intereses.
- Preparar al alumno para ser ciudadanos responsables y comprometidos, desarrollando habilidades y destrezas fundamentales para el presente y el futuro, tales como el trabajo con los otros, la planificación, toma de decisiones, compromiso con sus situaciones y necesidades de su entorno.

### **4.3. El trabajo por proyectos como metodología en las aulas**

Teniendo en cuenta los aspectos expuestos en el punto anterior, para implementar el trabajo por proyectos en las aulas debemos de seguir una serie de indicaciones para que este le lleve a cabo de manera satisfactoria. Para ello, Steinberg (1998) estableció seis principios que deben de perseguir los diseños de proyectos:

- Rigor Académico.
- Autenticidad.
- Aprendizaje aplicado.
- Exploración activa.
- Conexión con el mundo adulto.
- Prácticas de evaluación continuada.

Por otro lado, Papandreou (1994, como se citó en Du, & Han, 2016) instauró seis pasos para planificar en las aulas los proyectos en el aula, (1) preparación, (2) planificación, (3) investigación, (4) conclusiones, (5) presentación de resultados y (6) evaluación. A continuación, se detallan cada una de esas fases.

### *Preparación*

Antes de planificar el proyecto, se debe de seleccionar una temática que se va sintetizando de manera progresiva hasta que se concreta y alcanza a la comprensión de todo el alumnado participante. Para ello, es importante definir los objetivos para que el proyecto pueda ser planeado y completado de manera eficiente. Es tarea del docente hacer partícipe al alumnado en la preparación del proyecto explicando sus características esenciales y las expectativas que se tienen en torno a él (Du, & Han, 2016; Galeana, 2007; Pozuelos 2007).

Trujillo (2015) propuso el lanzamiento de un tema que se convertirá en el eje fundamental sobre el que se basará posteriormente el proyecto. Con este tipo de situaciones, se busca enganchar al alumnado y determinar la pregunta de investigación en la que se basará posteriormente el proyecto. Para ello, se propone una lluvia de ideas acerca de las temáticas, acompañadas de una argumentación de las razones para ser investigadas. Varios autores también aclaran que las ideas de las temáticas pueden plantearse por el docente, ya que en ocasiones se puede partir de los intereses de los alumnos, pero en otras ocasiones estos intereses pueden estar impregnados de factores ajenos a los educativos (por ejemplo, publicitarios) y esto puede conllevar el riesgo de dedicar el tiempo escolar a asuntos que son peligrosamente efímeros o improductivos (Muñoz y Díaz, 2009; Pozuelos, 2007).

En este punto también se establecen metas parciales, se comienza la programación y se plantean los métodos de evaluación (Galeana, 2007) y se comienzan a asignar los equipos de trabajo (Du, & Han, 2016).

### *Planificación*

En este periodo el docente y los alumnos determinan el modo de recolectar y analizar la información, y diferenciar el trabajo asignado (Du, & Han, 2016). Según Muñoz y Díaz (2009) una vez se han especificado los objetivos y el tema del proyecto, los alumnos procederán a la búsqueda de información con la finalidad de poner en común las aportaciones de todos. Una vez hecho esto, se formulan hipótesis con las que se pretenderá resolver la situación planteada. Es aquí donde los alumnos verbalizan sus intereses, preguntas y dudas sobre el tema a trabajar, mientras que la labor del docente se centra en organizar toda esta información generando un primer esquema de actuación.



Partiendo de este se distribuyen las actividades, se informa a la familia y se les invita a participar en este proceso.

Según estos mismos autores, en este punto del desarrollo del proyecto, el docente es el encargado de programar los objetivos y contenidos didácticos que se trabajarán y realizará una estructuración de las actividades que se trabajaran de forma natural. Se debe de tener en cuenta que este esquema inicial puede ser susceptible de cambios debido al transcurso del proyecto, por lo que se debe de diseñar con la mayor flexibilización posible.

### *Investigación*

En este punto del proyecto, los estudiantes trabajarán de manera individual o en grupos recogiendo información de distintas fuentes (Du, & Han, 2016). El docente debe de asegurarse de que el alumnado lleve a cabo las tareas y alcance las metas parciales (Galeana, 2007). Dividiéndose el proyecto en una secuencia de tareas que conllevan una programación y una meta. Es importante que el alumnado trabaje de manera colaborativa en el desarrollo del proyecto. Según Muñoz y Díaz (2009) en este punto del desarrollo se encuentra el núcleo del proyecto, aquí es donde se van aportando los materiales requeridos y realizando las actividades previamente planificadas. También se recomienda que al inicio de cada sesión se lleve a cabo una organización de tareas, donde cada alumno participante deberá de tener claro el trabajo que debe de realizar ese día.

### *Conclusiones*

En este punto del proyecto, los estudiantes definirán sus conclusiones basadas en los análisis de la recolección de datos (Du, & Han, 2016), completando el proyecto y puliendo el producto resultante. Mientras que el docente se prepara para el cierre del proyecto fomentando el diálogo y la discusión de las conclusiones obtenidas por parte del alumnado (Galena, 2007).

### *Presentación de resultados*

Finalmente, una vez se ha llegado a las conclusiones resultantes del proyecto, los alumnos exponen los trabajos que han creado, resumiendo el proceso llevado a cabo en el proyecto. Con esto se pretende defender el alcance de los objetivos de aprendizaje previamente planteados, obteniendo la principal evidencia de aprendizaje. Difundir los resultados del proyecto conlleva presentar el proceso de trabajo llevado y el producto final. Se recomienda que el público esté compuesto por otros estudiantes, docentes, las familias o

el colectivo implicado en el proyecto (Basilotta, 2018; Du, & Han, 2016). Según Trujillo (2015) para los alumnos tiene mucho más sentido exponer para una audiencia real que para un docente o en una prueba de evaluación tradicional. Esto les va a permitir reflexionar y dialogar sobre el trabajo obtenido, sobre futuros proyectos y aprendizajes. Sin olvidar el sentimiento de orgullo que genera el trabajo bien hecho.

### *Evaluación*

Podemos considerar que este es uno de los puntos con mayor importancia pedagógica dentro del aprendizaje basado en proyectos. Según Muñoz y Díaz (2009) debemos de ser previsores y escrupulosos en este aspecto, enriqueciendo la evaluación programándola en varias fases, inicial, continua y final. El propósito de la evaluación inicial es el de partir de los conocimientos reales del alumnado; la evaluación continua, por otro lado, pretende llevar un seguimiento diario que permita realizar los ajustes necesarios conforme vaya avanzando el proyecto. Finalmente, se lleva a cabo una evaluación final donde se busca sintetizar y comprobar todos los aprendizajes adquiridos con la elaboración de mapas conceptuales, trabajos o productos finales.

Por tanto, y atendiendo a Pozuelos (2007), la evaluación debe de concebirse como un instrumento formativo cuyo objetivo sea el de regular y apoyar el proceso de desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta el valor de las producciones del alumnado y del aprendizaje significativo. En el aprendizaje basado en proyectos la evidencia de aprendizaje del alumno no se simplifica en la formulación de responder a las cuestiones de manera correcta o esperada para superar determinadas pruebas de evaluación, sino que se detiene en la valoración de las producciones creadas por los alumnos, las exposiciones presentadas y en los procesos que estos han seguido para realizarlas, teniendo en cuenta los criterios y objetivos conocidos y aceptados por todos los participantes en la etapa de planificación del proyecto.

En este punto, es interesante mencionar la cabida que tiene la autoevaluación en el aprendizaje basado en proyectos, ya que se le permite al alumnado evaluar los aspectos que está trabajando desde su propia experiencia sugiriendo cambio o adaptaciones en el desarrollo del proyecto (Trujillo 2015). Una vez visto los pasos para programar un proyecto propuestos por Papandreou (1994; como se citó en Du, & Han, 2016), autores como Hernando (2015) amplió estos a diez pasos que se describen en la Figura 13.

Figura 13

Proceso del método por proyectos



Nota. Tomada de Hernando (2015, p. 91)

En este sentido podemos entender que el aprendizaje basado en proyectos se presenta con una secuencia marcada y unos pasos a seguir que lo van a dotar de coherencia. Se entiende que estos proyectos no presentan una planificación cerrada y que

debemos de estar abiertos a los posibles cambios que se lleven a cabo en la puesta en práctica de estos, dotándoles de una gran capacidad de adaptación (Hernando, 2015).

#### **4.4. Los proyectos de investigación**

Dentro del aprendizaje basado en proyectos, encontramos una metodología que se caracteriza por la inclusión de aspectos del método científico para alcanzar los aprendizajes previstos. Cordero-Díaz et al., (2019) señalaron que la investigación como estrategia pedagógica, se plantea desde los fundamentos y metodologías de la educación basada en la indagación, donde se emplea la investigación participativa en el contexto escolar donde incluye al estudiante a la familia, a la sociedad y a la escuela. Cuando se llevan a cabo los proyectos de investigación en el aula, esta se transforma en un espacio para la convivencia y el aprendizaje. Se busca que el alumnado comprenda que el proyecto de investigación en el que está participando les va a facilitar la construcción del conocimiento (Paragués y López, 2012).

Todo esto se consigue fomentando una de las características innatas del ser humano, la curiosidad. Según Cañal (2007) esta se considera como la característica que nos permite detectar problemas, sentir la necesidad de explorarlos siguiendo planes de actuación previamente diseñados cuyo objetivo es el de contrastar suposiciones y predicciones haciendo uso de nuestra habilidad comunicativa y de nuestra capacidad de aprendizaje. Según este autor, esta característica configura al ser humano como un gran explorador, constructor del conocimiento y culturas, haciendo gala de una maravillosa habilidad para comunicarnos. Todo esto puede ser extrapolable a las aulas, diseñando proyectos de investigación que pongan a prueba estas habilidades en nuestros alumnos.

Pozuelos y Travé (2004) en su investigación señalaron que, a lo largo de los años, los docentes han ido implementando distintas estrategias para la enseñanza basada en proyectos de investigación. Las más practicadas en nuestro contexto educativo son las siguientes:

- *La aplicación del método científico o experimental.* Modelo que surge de la enseñanza de las ciencias, propuesto para cambiar la metodología tradicional en este ámbito.
- *El aprendizaje por descubrimiento.* este enfoque trabaja el tanteo experimental y trata de situar al alumnado en una situación que le incite a probar varias reacciones para comprobar si la respuesta elegida es la correcta.

- *La investigación guiada.* Nace para evitar la investigación pura por parte del alumnado que corre el riesgo de elegir caminos erróneos en sus pesquisas. Esta propuesta pretende ordenar y sistematizar los procesos investigadores llevados por el alumnado, partiendo de esquemas previamente diseñados por el docente.
- *La investigación del medio.* Este movimiento surge en Italia basados en los planteamientos de Freinet (1980; como se citó en Pozuelos y Travé, 2005), este trata de conectar la escuela con el medio en el que se encuentra, trabajando mediante la investigación escolar.
- *Investigar problemas sociales de interés.* En él se plantean investigaciones escolares basadas en distintas problemáticas que afectan a la sociedad.
- *Investigación escolar y cambio conceptual.* Tras llevar a cabo distintas experiencias de investigación escolar, autores como Gil (1994; como se citó en Pozuelos y Travé, 2004) plantean un cambio conceptual, diferenciando muy bien entre las etapas educativas, centrándonos en problemas de la vida cotidiana en las etapas de Educación Infantil y Primaria y la construcción de cuerpos de conocimiento científico plantados desde el conocimiento de las materias investigando situaciones problemáticas de interés para la Educación Secundaria Obligatoria.
- *Los proyectos de investigación.* Este tipo de proyectos presentan unos esquemas flexibles organizados en torno a una temática de la que nacen una serie de preguntas que requieren de un plan de actuación que de manera progresiva van adquiriendo una serie de respuestas. El proyecto tiene presente la participación activa, colaboración y búsqueda de respuestas, en las que el docente o colaborador actúa de guía con distintas aportaciones. Los resultados de estos proyectos suelen ser variados y ajustados a las circunstancias de cada grupo y estará relacionado con las cuestiones iniciales que se han ido resolviendo a lo largo del proyecto con distintas producciones.
- *Las WebQuest.* Este tipo de investigación trata de tomar como recurso internet, el alumnado trabaja en grupo y deberá de trabajar en base a un problema o proyecto que se resolverá con producciones generadas empleando las distintas herramientas y documentación localizadas en internet.

Cañal (2007) recogió en su investigación los principales argumentos y réplicas que se han venido formulando sobre la conveniencia o no de desarrollar proyectos de investigación en la escuela. Estos se encuentran reflejados en la Tabla 11.

**Tabla 11***Argumentos y réplicas de los proyectos de investigación en las aulas*

<i>Argumentos</i>	<i>Réplicas</i>
La investigación escolar no es más que uno de los posibles métodos de enseñanza aprendizaje para conseguir los objetivos curriculares	Hay otros métodos igual de válidos
La investigación escolar es un método de enseñanza muy lento	Pero este enfoque puede ser compatible y alternarse con otros métodos de enseñanza.
El profesorado no dispone del tiempo necesario para preparar unidades didácticas con un enfoque investigador puro	Pero ya existen materiales disponibles para los docentes interesados en este método
Si se trabaja atendiendo a los intereses de los alumnos y estos seleccionan los objetos a estudiar, será imposible desarrollar los contenidos del currículum	Atender a los intereses de los alumnos no implica que estos los imponga, sino que los objetos de estudio abordables resulten interesantes para ellos
Muchos alumnos rechazan la tarea investigadora ya que conlleva la realización de tareas no habituales para ellos, esto les produce inseguridad.	La inseguridad desaparece en poco tiempo y se abre paso la participación entusiasta, en muchos casos
Cuando los alumnos estudian aspectos problemáticos que les interesa, habitualmente plantean cuestiones desconocidas para el docente	Cuando se superan estas primeras experiencias el docente se tranquiliza y es cuando tiene la posibilidad de disfrutar de la diversidad de situaciones nuevas y abiertas que se plantean.
La calidad de los conocimientos que logran los alumnos a veces es baja o muy baja, faltan datos o menciones importantes que pueden llevar a errores.	En este sentido la actuación del docente es fundamental para ayudar con la planificación, la búsqueda de información, en la construcción de los conocimientos y en la evaluación de los resultados.
En la situación actual de los centros, no se dan las condiciones mínimas para la introducción de innovaciones complejas como la investigación escolar.	En muchos casos es así, pero existen docentes interesados en esta opción que sortean estos impedimentos aplicando actividades o secuencias de actividades con un enfoque investigador.

*Nota.* Tomada de Cañal (2007, p. 10-11)

En base a esta última tabla, autores como Travé et al. (2006) llevaron a cabo una investigación acerca de las valoraciones del profesorado que ha llevado a cabo distintas experiencias de proyectos de investigación en las aulas. Estas se dividen entre positivas y aspectos a mejorar. Los aspectos positivos fueron (p. 2-3):

- La enseñanza por investigación facilita el desarrollo profesional del profesorado y el aprendizaje funcional de los alumnos.
- La enseñanza por investigación potencia la indagación colaborativa, el trabajo en equipo y el currículum integrado.
- La enseñanza por investigación permite la consecución de enfoques comunitarios para el tratamiento de los problemas de estudio en el marco escolar.
- La enseñanza por investigación conforma un currículum basado en el estudio de problemas que interesan a la comunidad educativa
- Las tecnologías de la información tienen en la enseñanza por investigación una de las estrategias que mejor pueden aprovechar.

En contraposición, estos mismos autores señalan los aspectos a mejorar de esta metodología (p.4):

- La enseñanza por investigación exige un cambio de importancia del rol tradicionalmente asignado a los docentes.
- Se opone a la asentada distribución del currículum
- Es difícil de planificar

#### **4.5. El trabajo por proyectos para trabajar las competencias clave del currículum**

La metodología del trabajo por proyectos ha ido ganando peso en los últimos veinte años como estrategia, especialmente efectiva, en el adecuado desarrollo de las competencias clave que el alumnado ha de adquirir en el centro escolar (Blanchard y Muzás, 2016). Tomando en cuenta esto, la Orden ECD/65 hace alusión a la importancia que tiene para el aprendizaje por competencias la metodología por proyectos, ya que (Orden ECD/65, 2015):

... pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos,

habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias. (p. 7003)

Blanchard y Muzás (2016) señalaron la importancia que adquieren en el aprendizaje por proyectos la adquisición de habilidades como la atención, la búsqueda de necesidades de las realidades cercanas y lejanas de los estudiantes; el aprendizaje y valores democráticos a través de los procesos llevados a cabo en las aulas; y la búsqueda de respuestas que puedan hacer la realidad en la que vivimos funcione un poco mejor. Todas estas características van ligadas a las habilidades y destrezas que otorga el aprendizaje por competencias clave establecidos en el currículum desde hace varios años. Trujillo (2015) expuso la importancia del aprendizaje competencial para el desarrollo de los proyectos en las aulas, ya que estos exigen del empleo de un pensamiento crítico, capacidad de resolución de problemas, trabajo colaborativo y diversas formas de comunicarse. Responder a la pregunta inicial que lanzan los proyectos requiere una respuesta por parte del alumnado que va más allá de la memorización de conceptos.

Relacionando lo anteriormente citado en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum de Educación Primaria dotó de gran importancia el aprendizaje por competencias, la participación en la sociedad y el aprendizaje desde los distintos contextos:

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículum, como en los contextos educativos no formales e informales. Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. (Real Decreto 126/2014, p. 4)

### *Las competencias clave en el currículum español*

Profundizando un poco más sobre las competencias clave en educación, hace más de 20 años, en marzo del año 2000 el Consejo Europeo de Lisboa puso el foco del crecimiento de la Unión Europea en los ciudadanos; por esa razón la educación se convirtió en uno de



los ejes articuladores encargados del crecimiento de los distintos Estados Miembros. Por ello se estableció que los ciudadanos de la Unión Europea debían estar formados y poseer los conocimientos apropiados para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información, conscientes de la necesidad de actualización constante por medio de la educación permanente y mantenerse cualificado en un marco común europeo; a raíz de estos planteamientos nació el sistema de Competencias Clave de la Unión Europea, consolidándose el programa de trabajo “Educación y formación 2010” el cual proponía una mejora de los sistemas de enseñanza mediante la inclusión de estas competencias clave. Se buscó determinar si la consecución de estas capacidades básicas, unidas a la enseñanza de las capacidades tradicionales, darían frutos integrándose como eje articulador de los programas de estudio, y que estas fuesen aprendiéndose y manteniéndose a lo largo de toda la vida. La comisión determinó como competencias clave las siguientes (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005):

- Comunicación en la lengua materna
- Comunicación en lenguas extranjeras
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica
- Espíritu de empresa
- Expresión cultural

Tras el establecimiento de estas recomendaciones por parte de la Unión Europea, los estados miembros renovaron sus sistemas educativos con el objetivo de incluir este nuevo enfoque: en España aparecieron por primera vez en la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) decretada por el Partido Socialista Obrero Español. Esta ley orgánica tomó las ocho competencias clave recogidas en el informe de la Comisión de las Comunidades Europeas y las apropió al sistema educativo español. Fue en este momento cuando se promulgó la llamada renovación metodológica (Rodríguez et al., 2010). Las competencias básicas que aparecieron en el Real Decreto 1513/2006 (BOE, 2006) fueron las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Con el paso de los años los gobiernos posteriores han ido realizando cambios con la implantación de nuevos decretos ligados a modificaciones de la Ley Orgánica de Educación, como fue el caso de la implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) con el Real Decreto 126/2014 para la Educación Primaria. Las ocho competencias básicas de la LOE se vieron reducidas a siete competencias clave:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

Los cambios que introdujo esta ley fue la de la desaparición de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, y la creación de una nueva competencia, enfocada en el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Este giro en la educación por competencias pretendía dotar a los ciudadanos de la competitividad y éxito profesional (Bayona, 2013). Este mismo autor realizó un análisis del anteproyecto de esta Ley Orgánica, puntualizando la importancia que han adquirido las competencias tecnológicas e informáticas y la pérdida del espíritu crítico que siempre ha buscado la educación.

Hoy en día se ha vuelto a modificar la legislación educativa con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), aún se encuentra en proceso de redacción de los nuevos currículos educativos que comenzarán a implementarse en el curso 2022-2023.

### *La competencia aprender a aprender como “fuerza motriz” del proceso de enseñanza-aprendizaje*

Una de las competencias clave propuesta por la Unión Europea y que coincide con una de las competencias clave del currículum español de Educación Primaria (tanto en la LOE como en la LOMCE) es la competencia de aprender a aprender.

La competencia de aprender a aprender se considera una de las más importantes entre todas las que existen y, a su vez, es una de las más difíciles de trabajar en las aulas. A la hora de enseñar los docentes deben tener presente que el centro del aprendizaje no debe darse en los contenidos, sino en cómo los alumnos van a ser capaces de procesar esos contenidos, cómo van a trabajarlos y qué estrategias van a emplear para llevar esa información a la práctica (Allueva y Bueno, 2011).

En la actualidad nos encontramos en una sociedad en la que debemos de presentar la capacidad de adaptación constante y de saber enfrentar problemas como los que hemos vivido en este último año 2020 con la propagación del SARS-Cov-2 (COVID-19) y la rápida actuación de la sociedad para adaptarse a esta situación, obliga a las escuelas a formar ciudadanos que puedan aprender permanentemente, renovarse y adaptarse a los cambios de la manera más eficiente posible, es decir, que, dentro de las habilidades de los estudiantes, se incluya la del pensamiento efectivo con el cual cada uno de ellos sea capaz de sacar a relucir el máximo de sus potencialidades (Segura, 2002).

La competencia de aprender a aprender conlleva que la persona sea consciente del propio aprendizaje y disponga de herramientas para que esos aprendizajes puedan darse a lo largo de toda la vida (Bolívar y Moya, 2007). Tomando las palabras de Jornet et al. (2012) cuando hablamos de aprender a aprender nos referimos a:

... fomentar una actitud de búsqueda de significados en el individuo que le lleve a construir nuevas representaciones de lo que le rodea, sabiendo cómo acceder a información válida, cómo procesarla y cómo generar nueva información basada en un proceso de interacción entre los elementos innovadores con sus conocimientos previos, que le permitan flexibilidad y adaptabilidad ante los cambios y requerimientos psico-sociolaborales. (p. 204)

Con todo lo explicado hasta ahora, entendemos que la competencia de aprender a aprender es la capacidad que obtienen los alumnos para sacar el máximo partido y

rendimiento a su aprendizaje, potenciando la solidez de las bases donde un futuro puedan establecerse nuevos aprendizajes (Rodríguez Carracedo y Vázquez Carro, 2013).

Siguiendo las investigaciones de Bolívar y Moya (2007) la competencia aprender a aprender tiene dos dimensiones esenciales. Por un lado, supone la consecución de la conciencia de las capacidades propias del alumnado (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias que se necesitan para desarrollarlas y también para ser consciente de lo que se puede hacer por uno mismo y con ayuda de otros compañeros o docentes o de distintos recursos. La otra dimensión se centra en la disposición de un sentimiento competitivo personal, sentimientos como la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender.

Segura (2002) estableció una serie de elementos que componen la competencia de aprender a aprender; como ya hemos explicado anteriormente, trabajar esta competencia es muy complicado, teniendo en cuenta que lo que procuramos es conferir a los alumnos varias estrategias que ellos puedan utilizar para alcanzar sus futuros aprendizajes de forma permanente. Por tanto, debemos de tener presentes los siguientes elementos implicados en el proceso educativo y en la consecución de la competencia de aprender a aprender:

1. *Pensamiento y aprendizaje.* Para aprender hay que pensar, el pensamiento siempre ha ido ligado al aprendizaje. Una de las enseñanzas más importantes que el educador puede transmitir a sus estudiantes la capacidad de pensar, cuyo fin último es la búsqueda de solución de problemas.
2. *Conceptos.* Los conceptos son los que componen los conocimientos y estos se establecen en nuestro cerebro formando un gigantesco esquema; durante el aprendizaje de nuevos conceptos, estos se van uniendo a él, haciéndolo crecer y complicando cada vez más su estructura. Teniendo todo esto en cuenta, la competencia aprender a aprender también implica que los alumnos sean capaces de organizar esos conceptos y conocimientos dentro de sus “esquemas mentales” haciéndolos más sofisticado con el paso de los años.
3. *El razonamiento.* Dentro de la habilidad de aprender a aprender, el razonamiento supone un gran aliado para los discentes. Entre todos los tipos de razonamiento que existe, los que más se trabajan en la escuela son el deductivo y el inductivo; este último adquiere una especial importancia, ya que es el que nos permite plantearnos hipótesis y alcanzar conclusiones en base a los

descubrimientos que vayamos haciendo, lo cual será muy útil en su día a día como ciudadanos.

4. *Solución de Problemas*. Con este proceso se logra cumplir una tarea aplicando distintas estrategias. Cuando dotamos a los alumnos de distintos recursos y habilidades para la resolución de problemas los estamos dotando de uno de los ejes básicos de la competencia de aprender a aprender.
5. *Pensamiento crítico*. Con esta habilidad no se fomenta la búsqueda de errores y exponerlos, sino de ser capaces de razonar de una forma adecuada para poder entender las distintas cuestiones y los aprendizajes que vamos adquiriendo a lo largo de toda la vida. El pensamiento crítico también se considera un eje articulador dentro de la capacidad investigadora unido a la resolución de problemas, pues sin una mirada crítica, no se puede vislumbrar el problema.
6. *Estilos cognitivos*. Estos se encuentran relacionados con las habilidades de pensamiento, también se encuentran incluidos dentro de la resolución de problemas.
7. *Metacognición*. Con este elemento pretendemos hacer conscientes al alumnado de los pensamientos que se llevan a cabo en su mente durante el proceso de aprendizaje con la finalidad de que sea capaz de controlar la tarea que está realizando, empleando ese conocimiento.

Atendiendo a todo lo anterior, concluimos que la competencia aprender a aprender conlleva una multitud de procesos que se han de tener en cuenta durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Según Muñoz y Díaz (2009), para que los alumnos desarrollen esta competencia es preciso que manejen distintas fuentes de información, que sean capaces de indagar y estudiar distintas informaciones, tal y como se hace en los proyectos de trabajo, utilizando una metodología activa y participativa, que nace de las ideas previas de los alumnos, también se fortalece la responsabilidad sobre su aprendizaje y favorece la cooperación. Por consiguiente, esta competencia puede considerarse como el eje central y necesaria para trabajar los proyectos en las aulas, pues se basa en el trabajo del alumno y establece los cimientos de los futuros aprendizajes.





# **CAPÍTULO 5**

## **Objetivos e hipótesis de la investigación**



## Capítulo 5

### 5.1. Objetivo general e hipótesis de partida





## CAPÍTULO 5

### OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

---

Esta investigación se originó a partir de una serie de cuestiones iniciales que nos llevaron a recabar toda la información y documentación científica y pedagógica sobre las mismas, tornándose en sus bases teórico-conceptuales, al tiempo que revelando la necesidad y relevancia de continuar ofreciendo respuestas empíricamente contrastadas en esta línea de trabajo. Además, la revisión de la literatura nos permitió concretar las preguntas avanzadas, las hipótesis iniciales y los objetivos de la investigación (León y Montero, 2020).

La revisión de la literatura nos ha evidenciado, por un lado, que la inclusión de distintas metodologías innovadoras en las aulas se ha convertido en una necesidad para dar respuesta a las altas demandas que nos plantea la educación actual. Estas experiencias, junto con los principios educativos que inspiran la planificación, desarrollo y evaluación de las diferentes materias con la inclusión de las competencias clave y los resultados de aprendizaje, nos lleva a esbozar distintas formas de hacer frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre estos planteamientos metodológicos se apuestan por los proyectos en los que se integran los principios del aprendizaje significativo, activo, constructivo, social, dialógico, contextualizado, holístico e interdisciplinar (Agüera, 2000; García Vera, 2012; Muñoz y Díaz, 2009). Por otro lado, el examen avanzado de las fuentes bibliográficas reveló que esta metodología basada en proyectos, por sus propias características, debía articularse en torno a un eje temático vivenciado y fácilmente comprensible y “compreensible” por el alumnado. No cabe duda de que las relaciones de abuelidad lo eran para el alumnado de Educación Primaria, y que, partiendo de la finalidad de desarrollar los procesos identitarios de los niños de estas edades, podían contribuir al logro de las competencias clave y los resultados de aprendizaje que se contemplaban en sus programaciones de aula para las distintas asignaturas (Montesinos et al., 2014; Rocha, Bussone y Ferro, 2008, Sanz, Mula y Moril, 2011).

### 5.1. Objetivo general e hipótesis de partida

El *propósito* de la investigación fue el diseño, implementación y evaluación una propuesta didáctica basada en el método por proyectos, que se ha planteado desarrollar la identidad del alumnado del quinto curso de Educación Primaria de dos centros educativos del municipio de Murcia, utilizando las relaciones abuelos-nietos. Para ello, se plantearon dos hipótesis de partida:

*Hipótesis de partida 1.* Los cuestionarios “la metodología por proyectos para trabajar las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria” CUMEABU-D y “Relaciones abuelos nietos-en Educación Primaria” CUABU-F gozan de rigor científico, y el proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” goza de rigor pedagógico.

*Hipótesis de partida 2.* El proyecto “Aprendemos investigado sobre nuestros abuelos” desarrolla la identidad del alumnado del 5.º curso de Educación Primaria a partir de las relaciones de abuelidad.

A partir de las anteriores hipótesis de partida, nos planteamos las cuestiones de investigación siguientes:

- Pregunta de investigación 1. *¿Cuál es la validez de contenido de los cuestionarios diseñados ad hoc CUMEABU-D y CUABU-F mediante el juicio de expertos?*
- Pregunta de investigación 2. *¿Estos cuestionarios gozan de consistencia interna y validez de constructo?*
- Pregunta de investigación 3. *¿El proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” tiene validez de contenido mediante el juicio de expertos?*
- Pregunta de investigación 4. *¿Qué valoración acerca del uso de la metodología por proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen los docentes de Educación Primaria?*

- Pregunta de investigación 5. *¿Cuál es el grado de acuerdo de los docentes de Educación Primaria acerca de las concepciones sobre el potencial didáctico de las relaciones intergeneracionales en general y de las relaciones abuelos-nietos en particular, así como el uso que hacen de tales temáticas mediante la metodología por proyectos en el aula?*
- Pregunta de investigación 6. *¿Qué valor presentan las intervenciones didácticas que, a juicio de los docentes de la Región de Murcia, desarrollan en las aulas de Educación Primaria utilizando las relaciones abuelos-nietos en general y aplicando el método por proyectos en particular?*
- Pregunta de investigación 7. *¿Cuáles son las características personales, formativas, laborales y sociodemográficas de los abuelos del alumnado participante?*
- Pregunta de investigación 8. *¿Cuáles son las preferencias del alumnado participante hacia un abuelo en particular desde la perspectiva de sus figuras parentales?*
- Pregunta de investigación 9. *¿Qué perfiles de abuelidad presentan los abuelos y abuelas del alumnado participante?*
- Pregunta de investigación 10. *¿Cuáles son las tomas de decisiones que llevan al diseño del proyecto “Aprendemos a partir de la evaluación diagnóstica realizada teniendo en cuenta la percepción de las familias y del profesorado?”*
- Pregunta de investigación 11. *¿Qué grado de motivación y aprendizaje ha presentado el alumnado en cada una de las sesiones del proyecto?*
- Pregunta de investigación 12. *¿Cómo valoran las sesiones del proyecto las tutoras de las tres aulas participantes?*
- Pregunta de investigación 13. *¿Qué aspectos muestra el alumnado después de participar en el proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”? ¿Existe una evolución o un desarrollo de la identidad del alumnado a partir de las relaciones de abuelidad mediante el proyecto?*

Tales cuestiones se han respondido logrando los siguientes objetivos específicos de nuestra investigación:

**Objetivo específico 1.** Analizar la validez de contenido de los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F mediante el juicio de expertos.

**Objetivo específico 2.** Valorar la consistencia interna de la escala total y de las subescalas de los cuestionarios CUEMEABU-D y CUABU-F.

**Objetivo específico 3.** Explorar la validez de constructo de los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F.

**Objetivo específico 4.** Determinar la validez de contenido del proyecto “mediante el juicio de panelistas”.

**Objetivo específico 5.** Valorar el uso de la metodología por proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria desde la perspectiva de los docentes de Educación Primaria de la Región de Murcia.

De este objetivo específico se han planteado tres hipótesis:

- Hipótesis 5.1. *Existen diferencias entre las valoraciones de los docentes en función de su edad*
- Hipótesis 5.2. *Existen diferencias entre las valoraciones de los docentes en función de su experiencia docente*
- Hipótesis 5.3. *Existen diferencias entre las valoraciones de los docentes en función de si han utilizado o no el trabajo por proyectos en su aula.*

**Objetivo específico 6.** Analizar las concepciones que los maestros de la Región de Murcia tienen sobre el potencial didáctico de las relaciones intergeneracionales en general y de las relaciones abuelos-nietos en particular, así como el uso que hacen de tales temáticas mediante la metodología por proyectos en el aula, según si han utilizado las relaciones abuelos-nietos como recurso en las aulas.

De este objetivo específico se han planteado tres hipótesis:

- Hipótesis 6.1. *Existen diferencias entre las valoraciones de los docentes en función de si han utilizado las relaciones abuelos-nietos como recurso en las aulas.*

**Objetivo específico 7.** Determinar las características personales, formativas, laborales y sociodemográficas de los abuelos del alumnado participante.

**Objetivo específico 8.** Establecer las preferencias del alumnado participante hacia un abuelo en particular desde la perspectiva de sus progenitores, así como, describir los perfiles de abuelidad en las dimensiones valores, escuela, familia, desarrollo de la

identidad y actividad, partiendo de la percepción transmitida por las madres y los padres del alumnado participante.

De este objetivo específico se han planteado tres hipótesis:

- Hipótesis 8.1. *Existen diferencias entre las percepciones de los padres si manifiestan que sus hijos sienten preferencia por uno de sus abuelos.*

**Objetivo específico 9.** Determinar las percepciones que presentan los docentes y la familia sobre las relaciones abuelos-nietos

**Objetivo específico 10.** Valorar las aportaciones de las tutoras de las aulas a lo largo de las sesiones.

**Objetivo específico 11.** Determinar los grados de motivación y aprendizaje auto percibidos por el alumnado participante a lo largo de las sesiones.

De este objetivo específico se han planteado tres hipótesis:

- Hipótesis 11.1. *Existen diferencias entre la valoración que el alumnado hace de su nivel de motivación hacia las sesiones del proyecto.*
- Hipótesis 11.2. *Existen diferencias entre la valoración que el alumnado hace del nivel de autopercepción de aprendizaje hacia las sesiones del proyecto*
- Hipótesis 11.3. *Existen diferencias entre el grado de autopercepción de aprendizaje y el de motivación en una misma sesión*

**Objetivo específico 12.** Comparar los niveles de logro en el desarrollo de la identidad del alumnado basándonos en los resultados recogidos en el postest con respecto a los del pretest.

Los objetivos específicos 1, 2, 3 y 4 se corresponden con la investigación instrumental del trabajo, los cuales han ayudado a la contrastación de la hipótesis de partida 1.

La segunda hipótesis de partida ha conllevado una investigación empírica de la investigación con método evaluativo dividido en tres momentos de evaluación. Los objetivos específicos 5, 6, 7, 8 y 9 corresponden con el primer momento de la evaluación o evaluación diagnóstica; los objetivos específicos 10 y 11 conciernen al segundo momento de la evaluación o evaluación formativa; finalmente el objetivo 12 atañe al tercer y último momento de la evaluación, la evaluación sumativa.



# MARCO EMPÍRICO

---









# **CAPÍTULO 6**



## **Metodología de la investigación**

## Capítulo 6

### 6.1 Diseño de la investigación

6.1.1. Primera fase de la investigación. Hipótesis de partida 1

6.1.2. Segunda fase de la investigación. Hipótesis de partida 2

### 6.2. Variables de la investigación

### 6.3. Contexto y participantes

6.3.1. Jueces participantes

6.3.2. Docentes de Educación Primaria evaluación diagnóstica

6.3.3. Familia del alumnado participante

6.3.4. El alumnado participante

### 6. 4. Diseño de la intervención

### 6.5. Materiales

6.5.1. Escalas de valoración de los jueces

6.5.2. Cuestionario dirigido a los docentes de Educación Primaria CUMEABU-D

6.5.3. Cuestionario dirigido a familias CUABU-F

6.5.4. Materiales de evaluación inicial, formativa y sumativa

### 6.5. Plan de tratamiento y análisis de la información

### 6.6. Cronograma de la tesis



# CAPÍTULO 6

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo establece las bases metodológicas sobre las que se asienta la investigación planteada en la presente Tesis Doctoral. Para ello se ha delimitado el diseño del trabajo, las variables implicadas, el contexto y los participantes, la descripción de los distintos instrumentos de evaluación, el análisis, tratamiento de los datos trabajados y finaliza con el cronograma que se ha seguido en el proceso desarrollado.

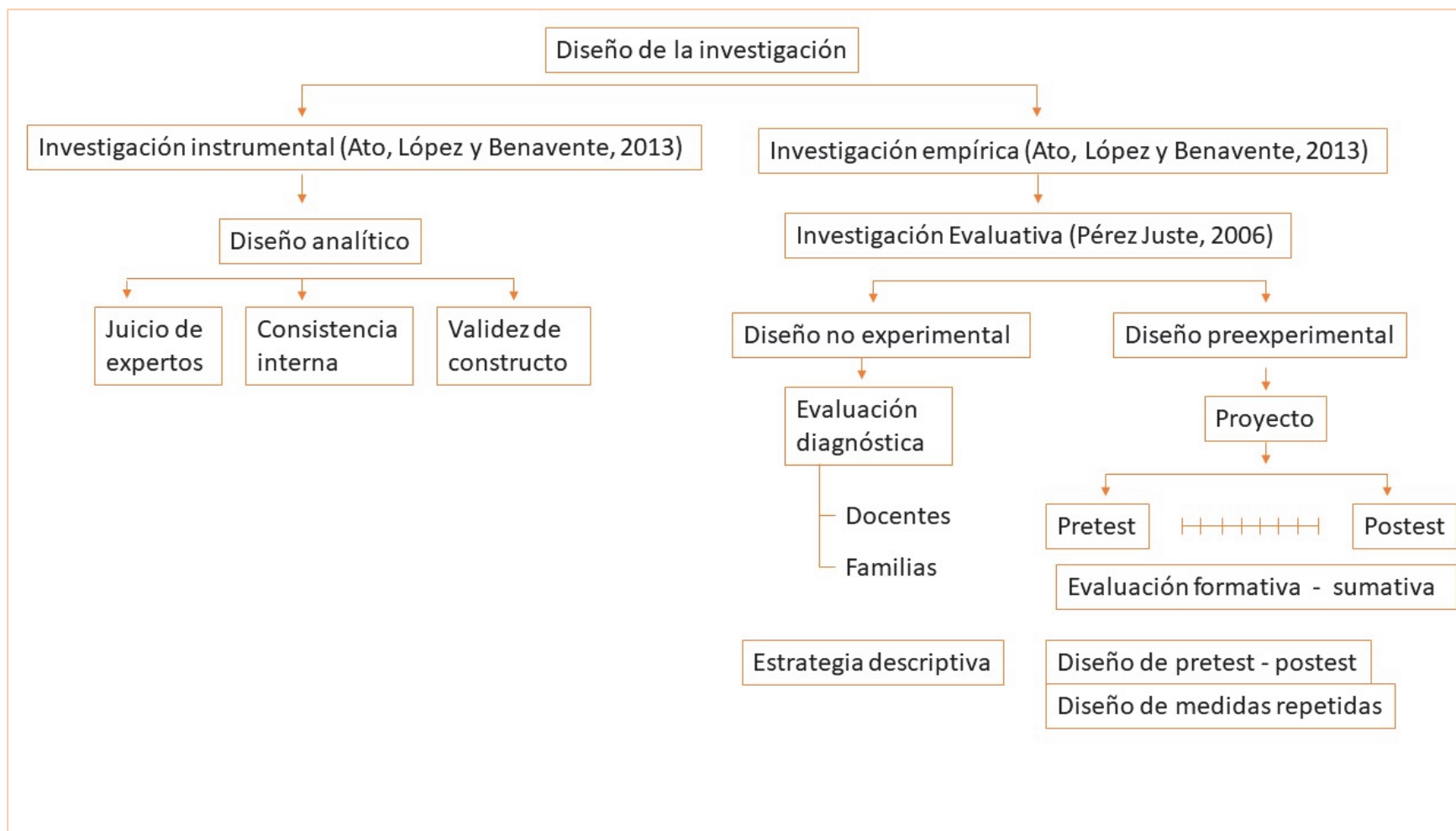
### 6.1 Diseño de la investigación

Para el diseño se siguió dos tipos de investigación en la Figura 14. Por un lado, se presenta una investigación instrumental (Ato et al., 2013) con un diseño analítico (Buendía, 2010) (objetivos específicos 1, 2, 3 y 4). Por otro, una investigación empírica con un diseño evaluativo tomando como referencia el modelo propuesto por Pérez Juste (2000). En ambos tipos de investigación se ha adoptado un enfoque cuantitativo. Esta segunda fase de la investigación a su vez se dividió en otras dos, por una parte, encontramos la etapa de evaluación diagnóstica con un diseño cuantitativo no experimental y el uso de una estrategia descriptiva (objetivos específicos 5, 6, 7, 8 y 9); y por otra, la implementación del proyecto en las aulas con las etapas de la evaluación formativa y final, las cuales presentan un diseño preexperimental (Hernández Pina, 2010) con diseño pretest-postest y de medidas repetidas (objetivos específicos 10, 11 y 12).

En los siguientes apartados se realiza una descripción detallada del diseño establecido en cada una de las fases de investigación.

**Figura 14**

*Diseños de las investigaciones instrumental y empírica*



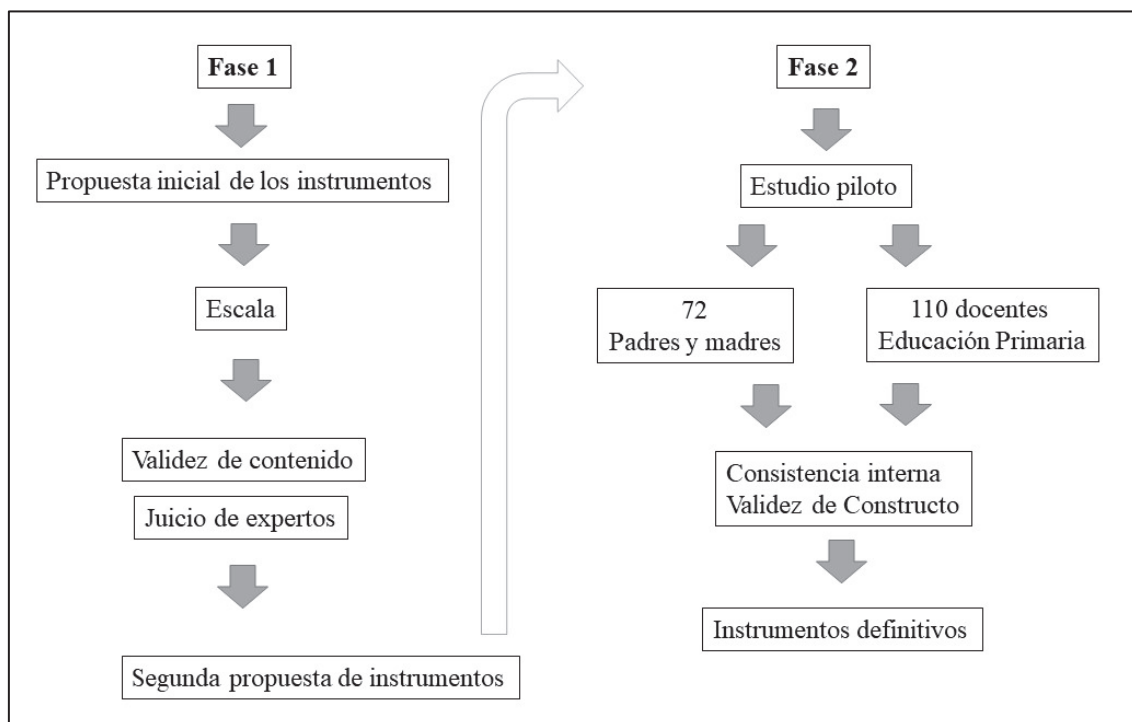
### 6.1.1. Primera fase de la investigación. Hipótesis de partida 1

La primera hipótesis de partida se respondió realizando una investigación de carácter instrumental (Ato et al., 2013) con la que se persiguió en un primer lugar, dotar de rigor científico los instrumentos de recogida de información pertenecientes a la evaluación diagnóstica y, en segundo lugar, dotar de validez pedagógica al programa “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. Para entender y diseñar cuestionarios psicométricos tuvimos en cuenta la conocida como Teoría Clásica de los Test (Muñiz, 2010, 2017).

Este proceso de validación se corresponde con los objetivos específicos 1, 2, 3 y 4 y se acogió a un diseño analítico dividido en dos fases, tal y como se refleja en la Figura 15.

**Figura 15**

*Fases de la investigación instrumental.*



En la primera fase, la actuación del juicio de expertos, se tuvieron en cuenta los aspectos recogidos por Skjong y Wentworht (2000): (a) preparar instrucciones y planillas, (b) seleccionar los expertos y entrenarlos, (c) explicar el contexto, (d) posibilitar la discusión y (e) establecer el acuerdo entre los expertos por medio del cálculo de consistencia.

Se trabajó en el diseño de la primera propuesta de los cuestionarios y estos fueron analizados mediante el juicio de expertos cuyo objetivo principal era el de validar el contenido de las pruebas diseñadas (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Para ello, se contó con por siete expertos encargados de valorar el contenido, sus aspectos técnicos y metodológicos (Skjong, & Wentworth, 2001). Para la selección de los jueces, se establecieron una serie de requisitos detallados en el apartado 7.3.1 del presente trabajo de investigación.

Tras el perfeccionamiento de los instrumentos aplicando todas las mejoras establecidas por los jueces, se entró en la segunda fase de la validación de los instrumentos. En esta segunda fase participaron 110 docentes de Educación Primaria de distintos municipios de la Región de Murcia; junto con un total de 72 familias del alumnado participante en la implementación del proyecto, correspondientes a dos centros educativos del municipio de Murcia. En base a los datos obtenidos, se ha calculado la consistencia interna mediante el procedimiento del alfa de Cronbach y la validez de constructo mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

A continuación, se expone de manera detallada cada una de las características que se analizan en el proceso de validación de un instrumento: validez de contenido, fiabilidad entendida como consistencia interna y validez de constructo.

#### *Validez de contenido*

Según Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), la validez de contenido radica en la adecuación del muestreo que se lleva a cabo a una prueba universo de posibles conductas, atendiendo a lo que se pretende medir; los componentes de dicho universo pueden designarse como reactivos o ítems.

#### *Fiabilidad entendida como consistencia interna*

Según Serrano-Pastor (2018) la fiabilidad entendida como *consistencia interna*, esta parte de la idea de que el mejor indicador de la fiabilidad son los ítems del instrumento. Se concibe que la fiabilidad es la congruencia o consistencia interna que existe entre las respuestas de los participantes a los muchos reactivos del instrumento.

### *Validez de constructo*

Cook y Campbell (1979; como se citó en Cubo, 2011) definen la validez de constructo como “el grado de correspondencia entre la medida de la variable dependiente y la manipulación de la variable independiente y el constructo teórico que se está midiendo o manipulando” (p. 159). En otras palabras, si la prueba mide la variable latente o el constructo que pretende medir (Serrano-Pastor, 2018).

Para analizar el contraste de la validez de constructo de manera empírica se ha realizado con el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y con el Análisis Factorial Confirmatorio. El procedimiento matemático del análisis factorial es descrito por Cubo y Ramos (2011) como:

Permite transformar un conjunto amplio de variables interrelacionadas en (ítems) en otro conjunto inferior de factores muy poco relacionados entre sí, de tal forma que cada factor representa la información que tienen en común los ítems pertenecientes a un mismo factor. A partir de este análisis podemos confirmar si la estructura interna de la escala o del cuestionario se adapta a la estructura teórica en función de la cual se ha elaborado. (p. 210)

Según Serrano-Pastor (2018, p.40) “la reducción de estas variables interrelacionadas en un conjunto inferior de factores debe implicar la menor pérdida posible del poder explicativo del constructo y dimensiones en términos de varianza total”.

#### **6.1.2. Segunda fase de la investigación. Hipótesis de partida 2**

La investigación empírica trata de responder a la segunda hipótesis de partida. Presenta un diseño evaluativo tomado parcialmente del modelo de Pérez Juste (2000). Este tipo de diseño surge de la práctica educativa, es aquel que busca aplicar distintos procedimientos científicos que nos faciliten una evidencia válida y fiable respecto a cómo el conjunto de actividades que forman parte del programa puede llegar a producir los resultados esperados (Ruttman, 1977, como se citó en Alvira 1985).

Nuestro diseño evaluativo adaptado del propuesto por Pérez Juste, presenta un enfoque cuantitativo e implica cuatro etapas de las que tomamos las tres reflejadas en la Figura 16.

**Figura 16**

*Diseño de la segunda etapa de la investigación*



*Primer momento. Evaluación diagnóstica*

Pérez Juste (2006) estableció que en este primer punto se evalúa el programa como tal y se llevan a cabo los diferentes procesos para establecer la viabilidad práctica de este. Esto se realizó en la primera fase de la investigación, con la validez de su contenido.

Una vez validado el contenido del proyecto y para establecer las bases de nuestra investigación evaluativa, en este primer momento se llevaron a cabo diversas pruebas de evaluación inicial con el objetivo de fundamentar el proyecto en base a las necesidades, demandas y expectativas del alumnado participante, por lo que se diseñó el CUMEABU-D dirigido a 110 docentes de Educación Primaria y el CUABU-F pensado para recabar información de las 72 familias de los alumnos y alumnas que participaron posteriormente en el proyecto.

El primer momento presentó un diseño no experimental (Hernández Pina, 2010); se efectuó una estrategia de carácter descriptivo con la que se analizaron los datos



obtenidos con el fin de dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación cinco, seis, siete, ocho y nueve de la investigación, y asentó las bases para adaptar el diseño del proyecto a las necesidades de sus participantes.

#### *Segundo momento. Evaluación formativa.*

Esta fase de la evaluación ha sido la encargada de valorar la implementación del programa educativo y su finalidad principal fue la de tomar decisiones de mejora en relación con la intervención, así como recabar información que nos permitió mejorar el proyecto de cara a futuras intervenciones (Pérez Juste, 2006).

En este momento de la evaluación se aplicó un diseño preexperimental (Hernández Pina, 2010; Sans Martín, 2012). Para ello y en un primer momento, se realizó un diseño de pretest – posttest, en el que se aplicó un pretest a los 78 alumnos participantes antes de la implementación del proyecto “Aprendemos investigado sobre nuestros abuelos” y un posttest tras la finalización del proyecto.

En esta fase de evaluación formativa, también se ha aplicado un diseño de medidas repetidas con la evaluación de cada una de las sesiones del proyecto por parte del alumnado y las tutoras participantes, con un posterior análisis descriptivo de los resultados, con los que se pretende dar respuesta a los objetivos específicos 10 y 11 de la investigación.

#### *Tercer momento. Evaluación sumativa*

Según el diseño de Pérez Juste (2006) esta fase de la evaluación se presentó como la demostración de la eficacia del proyecto, gracias a la información recogida y la relación de sus resultados con los objetivos previamente planteados.

Para llevarla a cabo se planteó como una investigación preexperimental (Ato et al., 2013), en las que se ha seguido un diseño pretest-posttest con el análisis descriptivo-comparativo del realizado por el alumnado al finalizar el proyecto. Con ello pretendimos dar resultado a el objetivo específico de investigación 12.

## 6.2. Variables de la investigación

Para dar respuesta los objetivos planteados en este trabajo, llevamos a cabo un estudio de los fenómenos implicados en el problema de investigación, estos fenómenos según León y Montero (2020) reciben el nombre de variables de investigación.

En el siguiente apartado, se determinan las variables dependientes e independientes correspondientes a cada fase de la investigación, englobadas en las dos hipótesis de partida planteadas.

### *Hipótesis de partida 1*

Las variables implicadas en la medida de la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de información y el proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”, correspondientes con los objetivos de investigación primero, segundo, tercero y cuarto de la investigación, se recogen en la Tabla 12, indicando el objetivo específico, las variables predictoras y las variables criterio.

**Tabla 12**

*Variables de la investigación escalas de validación CUMEABU-D y CUABU-F*

<b>Objetivo específico</b>	<b>Variables independientes o factores</b>	<b>Variables dependientes</b>
1	Jueces	Adecuación Suficiencia Pertinencia Claridad Relevancia Coherencia
2	Ítems de los instrumentos CUMEABU-D y CUABU-F	
3	Ítems de los instrumentos CUMEABU-D y CUABU-F	
4	Jueces	Adecuación Suficiencia Pertinencia Claridad

<b>Objetivo específico</b>	<b>VARIABLES INDEPENDIENTES O FACTORES</b>	<b>VARIABLES DEPENDIENTES</b>
		Relevancia
		Coherencia

### *Hipótesis de partida 2*

Dentro de la hipótesis de partida dos, diferenciamos tres momentos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

### *Evaluación diagnóstica*

En relación con los objetivos quinto, sexto, séptimo, octavo y noveno en la Tabla 13 aparecen aquellas variables criterio y predictoras relacionadas con los aspectos estudiados en la evaluación diagnóstica.

**Tabla 13**

*Variables de investigación del CUMEABU-D*

<b>Objetivo específico</b>	<b>VARIABLES INDEPENDIENTES</b>	<b>VARIABLES DEPENDIENTES</b>
5	Docentes de Educación Primaria	Concepciones docentes Uso de la metodología por proyectos Formación docente Competencias básicas
6	Docentes de Educación Primaria	Resultados obtenidos de los ítems de las siguientes cuestiones: Diseño de proyectos Las relaciones abuelos nietos en las aulas
7	Padres y madres del alumnado participante	Resultados obtenidos de los ítems de las siguientes cuestiones: Abuela materna Abuelo materno Abuela paterna Abuelo paterno

<b>Objetivo específico</b>	<b>VARIABLES INDEPENDIENTES</b>	<b>VARIABLES DEPENDIENTES</b>
8	Padres y madres del alumnado participante	Resultados obtenidos de los ítems de las siguientes cuestiones: Preferencia abuela/o Valores y abuelos Abuelos y escuela Abuelos, familia e identidad Me gusta que mi hijo...
9	Docentes de Educación Primaria y Padres y Madres del alumnado participante	Resultados obtenidos de los ítems: ÍTEM_20.10 ÍTEM_20.6 ÍTEM_20.7 ÍTEM_20.8 ÍTEM_2.2 ÍTEM_2.4 ÍTEM_2.8

### *Evaluación formativa*

En esta fase de la evaluación las variables de estudio implicadas se reflejan en la Tabla 14. El estudio de las relaciones existentes entre ellas nos ayudará a dar respuesta a los objetivos décimo y décimo primero.

**Tabla 14**

*Variables de estudio implicadas en la fase de evaluación formativa*

<b>Objetivo específico</b>	<b>VARIABLES INDEPENDIENTES</b>	<b>VARIABLES DEPENDIENTES</b>
10	Tutoras del aula	La motivación que el alumnado ha mostrado ante las actividades La duración de las actividades Los recursos empleados para la realización de las actividades Las metodologías empleadas

<b>Objetivo específico</b>	<b>Variables independientes</b>	<b>Variables Dependientes</b>
		Los espacios para realizar las actividades La organización del aula y agrupamiento del alumnado Los conocimientos previos del alumnado El planteamiento y desarrollo de las actividades La actuación de la docente investigadora Puntos fuertes de la sesión Aspectos por mejorar Observaciones
11	Alumnado participante	Grado de motivación autopercebida Grado de aprendizaje autopercebido

#### *Evaluación sumativa*

Las variables implicadas en la consecución de los objetivos décimo segundo de la presente investigación, aparecen representadas en la Tabla 15.

**Tabla 15**

*Variables de estudio implicadas en la fase de evaluación sumativa*

<b>Objetivo específico</b>	<b>Variables independientes</b>	<b>Variables Dependientes</b>
12	Alumnado participante	Participación en un proyecto Concepciones sobre los proyectos Afinidad con el nombre Conocimiento sobre el origen del nombre Definición de familia Aceptación de la propia familia Sentimiento de parecido con sus progenitores Sentimiento de parecido con sus abuelos Gusto por pasar tiempo con los abuelos Conocimiento del trabajo de los abuelos Conocimiento de los juegos de los abuelos

### **6.3. Contexto y participantes**

En este apartado se describen todos los participantes en los procesos de recogida de información de la Tesis Doctoral, así como los contextos en los que se ha desarrollado la investigación.

#### **6.3.1. Jueces participantes**

Para realizar el juicio de expertos se invitó a participar a 15 jueces de los cuales siete participaron en el proceso de validez de contenido de los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F, así como en el proyecto de “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. La selección de los jueces se realizó mediante un muestreo opinático. Samaniego (2012) establece que “en este muestreo se selecciona a sujetos particulares que son expertos en un tema o relevantes como fuentes de información según criterios establecidos previamente” (p.148).

Previo contacto con los expertos, se diseñó el consentimiento informado de participación, validado por la Comisión Ética de la Universidad de Murcia (Apéndice 3). Las invitaciones al proceso de validación se llevaron a cabo mediante el envío de correos electrónicos explicando el papel que representarían en dicho proceso.

Podemos entender que el juicio de expertos se define como una opinión entendida de participantes con reconocida experiencia, cualificados en la temática de la investigación y que aportan juicios y evidencias de valor (Velandia-Mesa et al., 2021; Zamora-de-Ortiz et al., 2020). Por este motivo, la selección de los jueces colaboradores fue muy importante, no solamente por el número de participantes, sino también por el perfil de los expertos los cuales debían de poseer experiencia en la realización de juicios, presentar disponibilidad y motivación para formar parte del proceso y mostrarse imparciales (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Para la selección de los jueces, se estableció una serie de requisitos de los que, al menos, debían de cumplir dos de ellos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008):

- Estar en posesión de la diplomatura/grado en Educación Primaria o licenciatura/grado en Pedagogía.
- Tener experiencia en el campo de la educación, especialmente en la Etapa de Educación Primaria.

- Que fuesen expertos o profesionales en la temática de familia, y en particular de las relaciones familia-escuela y escuela-abuelos
- Que estuvieran familiarizados con el diseño y valoración de instrumentos y materiales de carácter investigativo y educativo.
- Tener experiencia en el trabajo con familias.
- Estar en posesión del grado de doctor en educación.
- Tener experiencia en el diseño y desarrollo de proyectos de innovación en el aula.

Teniendo en cuenta lo anteriormente citado, el perfil de los jueces participantes en este proceso ha sido:

- *Juez 1.* Profesor Titular de Universidad. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- *Juez 2.* Orientador, licenciado en Pedagogía, diplomado en magisterio y maestro de Audición y Lenguaje en un centro concertado de la Región de Murcia.
- *Juez 3.* Director de centro de acogida de menores, licenciado en Pedagogía y diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Primaria, experto en familia.
- *Juez 4.* Docente de Formación Profesional en un Instituto de la Región de Murcia, Maestro de Educación Infantil y licenciado en Pedagogía.
- *Juez 5.* Maestro de Educación Primaria.
- *Juez 6.* Maestro de Educación Primaria.
- *Juez 7.* Maestra de Educación Primaria

En lo que respecta a la experiencia docente de los jueces, nos encontramos con un mínimo de dos años y un máximo de 32, con una media de 18.67 y una desviación típica de 13.90. En la Tabla 16 se presenta el grado de autopercepción de conocimiento relacionado con las distintas temáticas sobre las que versan los cuestionarios. Estas son: relación familias-escuelas, relación abuelos-nietos, construcción de identidad, aprendizaje basado en proyectos y diseño de instrumentos.

**Tabla 16***Grado de autopercepción sobre las distintas temáticas de estudio*

Grado de conocimiento	N	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	Cuartiles		
						25	50	75
Relación familia-escuela	7	8.83	.75	8	10	8	9	9.25
Relación abuelos-nietos	7	8.67	1.75	6	10	6.75	9.50	10
Construcción de identidad	7	8.83	.75	8	10	8	9	9.25
Aprendizaje basado en proyectos	7	8.83	.98	8	10	8	8.50	10
Diseño de instrumentos	7	8.50	1.05	7	10	7.75	8.50	9.25

### 6.3.2. Docentes de Educación Primaria evaluación diagnóstica

Previo al envío de los cuestionarios, se efectuó el diseño del consentimiento informado dirigido a los maestros de Educación Primaria participantes en la investigación, el cual fue aprobado por la Comisión Ética de la Universidad de Murcia (Apéndice 4).

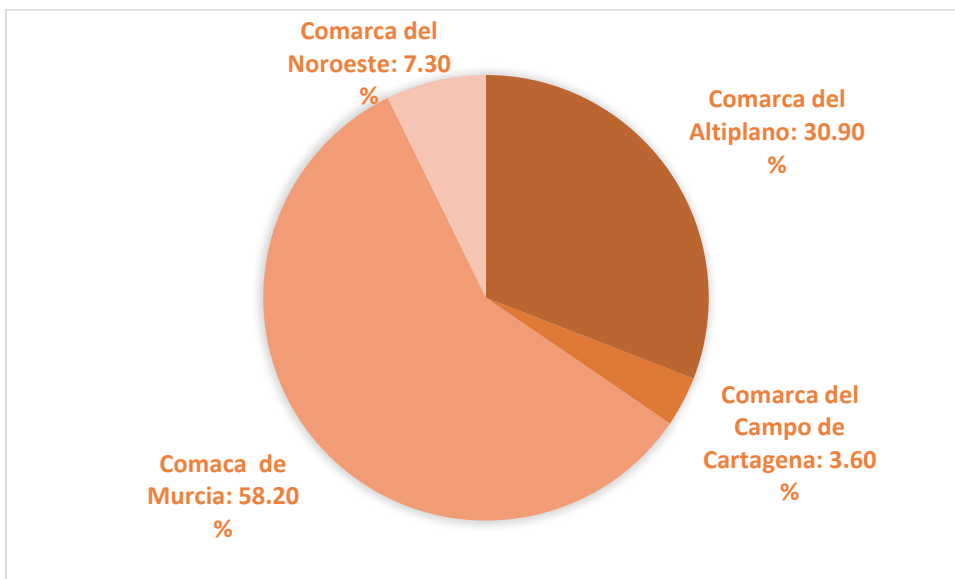
Para alcanzar a los docentes participantes de Educación Primaria se implementó un muestreo no probabilístico, Sabariego (2012) lo denominó muestreo causal. Este tipo de muestreo es frecuente en las Ciencias Sociales, ya que se toma como muestra a participantes con facilidad de acceso, por lo que se consideran voluntarios con intención de participar en el estudio. En este muestreo también se incluyeron los maestros que trabajaban en el centro donde se llevaron a cabo las experiencias de aula el cual conforma un 19.10 % del total de maestros participantes ( $n = 21$ ).

Se invitó a unos 150 maestros de los cuales participaron 110. Un 23.60 % ( $n = 26$ ) de los docentes son hombres y un 76.40 % mujeres ( $n = 84$ ), de los que un 61.80 % ( $n = 68$ ) son tutores de aula mientras que el 38.20 % ( $n = 42$ ) son maestros especialistas. El lugar donde se ubica el centro escolar en el que trabajan se refleja en la Figura 17.



**Figura 17**

*Lugar donde se encuentra el centro de trabajo de los docentes participantes*



Un 56.40 % de los centros participantes es de titularidad pública, mientras que el 43.60 % es de titularidad privada-concertada. En las Tabla 17 y 18 se exponen los años de experiencia docente, así como los años de permanencia en el centro escolar de los maestros participantes.

**Tabla 17**

*Frecuencias y porcentajes de los años de experiencia docente del profesorado participante*

Años de experiencia	Porcentaje	<i>n</i>
1 a 10 años	47.30	52
11 a 20 años	26.40	29
21 a 39 años	26.40	29
Total	100	110

**Tabla 18**

*Frecuencias y porcentajes de los años de permanencia en el centro educativo actual*

Años de permanencia en el centro	Porcentaje	<i>n</i>
1 a 5 años	40	44

6 a 15 años	40.90	45
16 a 39 años	17.30	19

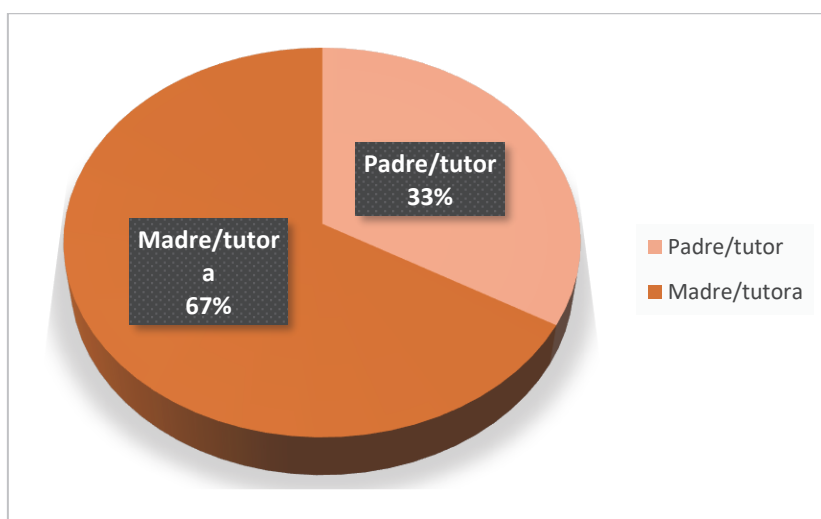
### 6.3.3. Familia del alumnado participante

Para acceder a las familias de los alumnos participantes en el proyecto “Aprendemos Investigando sobre nuestros abuelos” se llevó a cabo un muestreo casual intencionado (Sabariego, 2012), ya que han sido sus hijos los participantes en la experiencia y accedieron a participar de manera voluntaria. Junto al cuestionario se les adjuntó el consentimiento informado dirigido a las familias participantes en la investigación, el cual fue aprobado por la Comisión Ética de la Universidad de Murcia (Apéndice 5).

En total han participado 72 padres y madres, de los cuales 24 fueron contestados por el padre/tutor y 48 por la madre/tutora, en la Figura 18 aparecen representados los porcentajes de las frecuencias mencionadas.

**Figura 18**

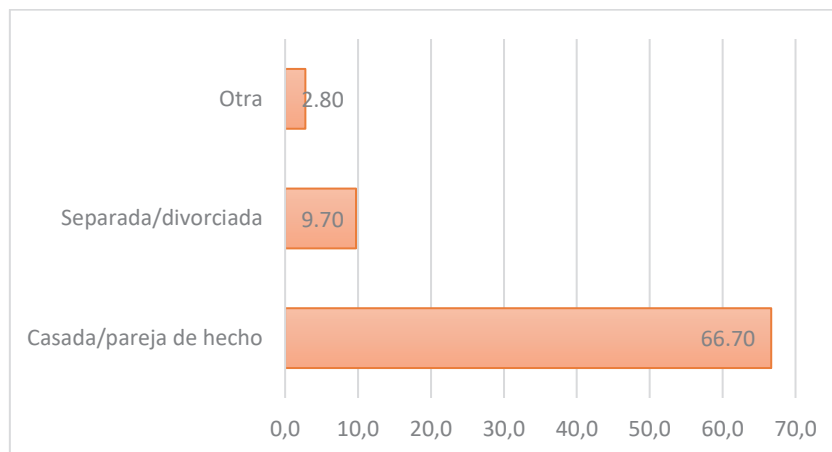
*Porcentaje de padres y madres que contestaron al cuestionario*



En lo que respecta a las situaciones de la pareja, señalar que casi siete de cada diez de los padres y madres participantes se encuentran casados, mientras que solo uno de cada diez tiene el estado civil de separado o divorciado, tal y como se refleja en la Figura 19. Mientras que, en lo referente al número de hijos, hay que destacar que el 64 % de las familias encuestadas tienen dos hijos, seguido del 23 % que tienen tres (Figura 20).

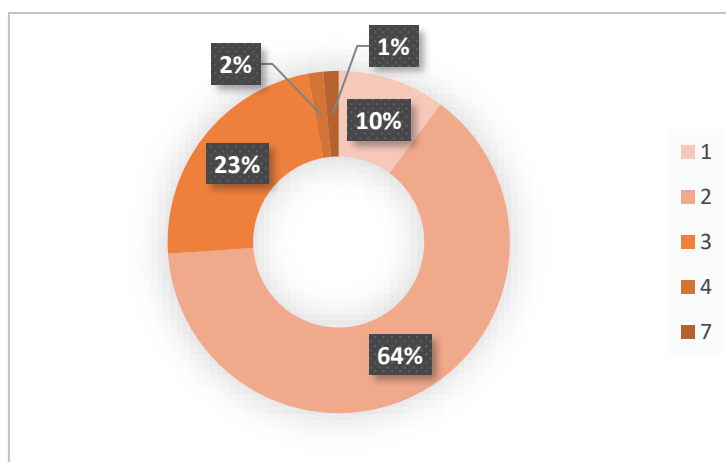
**Figura 19**

*Situación de la pareja de los padres y madres participantes*



**Figura 20**

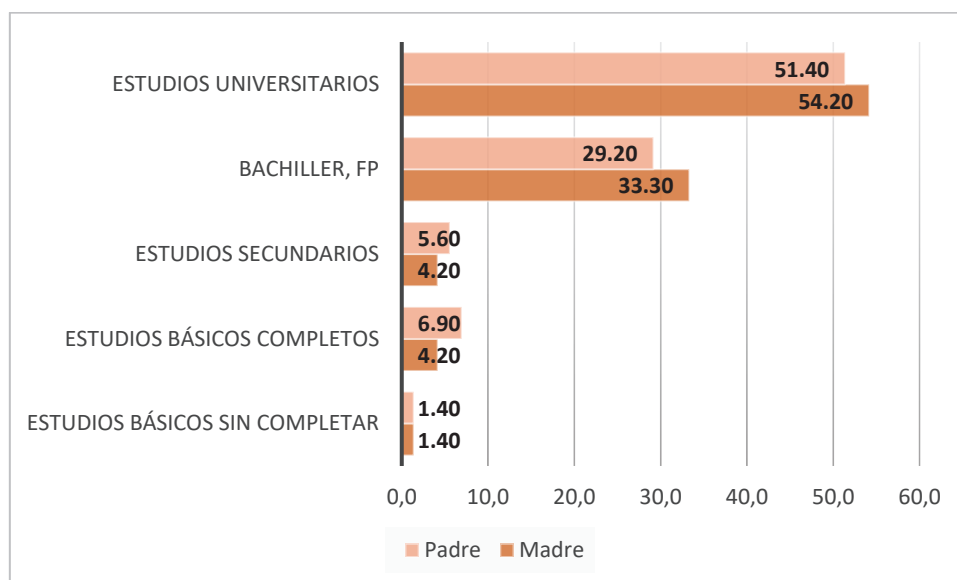
*Número de hijos e hijas de las familias participantes*



En lo relativo a nivel de estudios y trabajo de ambos progenitores, en las Figuras 21 y 22 se reflejan los datos descriptivos. Señalando que la mayoría de los padres y madres del alumnado participante cuentan con un trabajo remunerado y más de la mitad posee estudios universitarios.

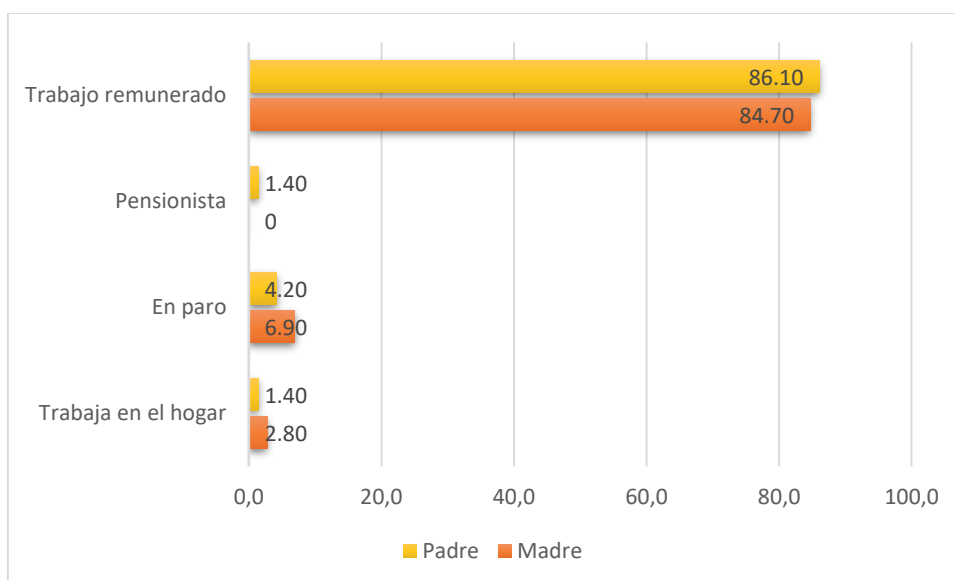
**Figura 21**

*Nivel de estudios de los padres y madres del alumnado participante*



**Figura 22**

*Situación laboral de los padres y madres del alumnado participante*



#### **6.3.4. El alumnado participante**

El total del alumnado participante fue de 77 niños, los cuales se distribuyeron en 3 aulas que se detallan a continuación:

##### *Grupo clase 1: alumnado y tutora*

El centro de titularidad pública se seleccionó por accesibilidad con un muestreo casual (Sabariego, 2012). Hay que destacar que se trata de un centro educativo que valora el desarrollo de experiencias de innovación y el proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” encajó en la programación general de este. Se contactó con la directora y con la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia con un año de anterioridad, estos aceptaron y fue integrado en la Programación General Anual.

Al centro se le facilitó la hoja de información de participantes, el consentimiento informado dirigido a los directores de los centros participantes en la investigación, así como el consentimiento informado de la participación de los menores y el asentimiento informado de participación del alumnado, los cuales fueron aprobado por la Comisión Ética de la Universidad de Murcia (Apéndices 6, 7, 8, 9 y 10).

En lo que respecta al aula participante, nos encontramos ante una clase con 26 alumnos de los cuales 13 son niños (50 %) y 13 niñas (50 %), del 5.º curso de Educación Primaria.

El aula contaba con tres alumnos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, a los cuales se le adaptó la experiencia de la intervención a los tiempos requeridos para realizar las actividades y se les brindó el apoyo necesario para favorecer su participación.

Entre las necesidades del alumnado encontramos:

- Un alumno con Necesidades Educativas Especiales asociadas a un trastorno del espectro autista.
- Un alumno con dificultad de aprendizaje de la lectura (dislexia).

Por otro lado, la maestra tutora del aula, cuenta con más de 35 años de experiencia docente y 14 años de permanencia en el centro.

### *Grupo-clase 2 y 3: alumnado y tutora*

El segundo centro participante en la investigación es de titularidad concertada católica, el cual, al igual que el centro anterior, se seleccionó empleando un muestreo causal por accesibilidad (Sabariego, 2012). En primer lugar, se contactó con la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia y con los directores del centro educativo y se explicó cómo iba a ser llevada a cabo la experiencia, todo este proceso se realizó un año antes de la implementación, pues, al igual que con el centro participante 1, se incluyó en las programaciones generales del centro, valorando mucho el desarrollo de experiencias de innovación educativa y del trabajo con las familias del alumnado. Tras la aceptación de formar parte de la investigación, se les facilitó la hoja de información de participantes, el consentimiento informado dirigido a los directores de los centros participantes en la investigación, así como el consentimiento informado de la participación de las maestras y los menores, junto con el asentimiento informado de participación, los cuales fueron aprobados por la Comisión Ética de la Universidad de Murcia (Apéndices 6, 7, 8, 9 y 10).

En lo referente a las aulas participantes, ambas se encuentran en el 5.º curso de Educación Primaria.

En lo que respecta al *aula participante 2*, esta contaba con un total de 26 alumnos de los cuales 11 son niños (42.30 %) y 15 niñas (57.70 %).

Teniendo en cuenta la atención a la diversidad, esta aula presentaba dos alumnos con dificultades del aprendizaje:

- Una alumna con dificultad del aprendizaje en la lectura (dislexia).
- Un alumno con dificultades de aprendizaje asociadas a un Trastorno de Déficit de Atención por Hiperactividad.

Al igual que en el otro centro, estos alumnos dispusieron de material adaptado a sus necesidades y de un mayor tiempo para la realización de las actividades programadas en el proyecto.

El *aula participante 3* contaba con un total de 25 alumnos de los cuales 14 son niños (56 %) y 11 niñas (44 %). Con un alumno que presentaba dificultades a la hora de realizar el proyecto debido a una discapacidad ligera ocasionada por su inteligencia límite. Ese alumno recibió atención especializada por parte de la tutora y de la profesora externa, ayudándolo en la realización de las actividades.

La maestra tutora en la experiencia ejerció como tutora de ambos grupos, a pesar de ser la tutora del grupo 2, debido a la incompatibilidad de su tutor de referencia. Esta cuenta con siete años de experiencia docente, los mismos de permanencia en el centro participante.

#### **6.4. Diseño de la intervención**

La revisión de la literatura sobre la temática de estudio que se ha recogido en los primeros cuatro capítulos que constituyen el marco teórico de esta memoria de Tesis Doctoral, junto con los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica (objetivos 5, 6, 7, 8 y 9) permitieron el diseño del programa denominado “Aprendemos investigando sobre nuestro abuelos” el cual fue sometido a un análisis de los criterios de rigor pedagógico, mediante el juicio de panelistas y cuyos resultados se presentan en el capítulo 7.

La estructura del proyecto “Aprendemos se corresponde con los siguientes apartados:

- Introducción
- Justificación
- Contexto y participantes
- Propósito y objetivos
- Metodología
- Competencias, contenidos y evaluación
- Actividades
- Recursos
- Secuenciación y cronograma
- Seguimiento
- Conclusiones
- Referencias
- Apéndices

El proyecto se encuentra recogido en el Apéndice 11.

## 6.5. Materiales

En el siguiente apartado se describen los instrumentos de recogida de información y los materiales empleados en las distintas fases de la investigación, divididas en validación de los instrumentos CUMEABU-D, CUABU-F y proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”; así como la investigación evaluativa diferenciada en tres momentos: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

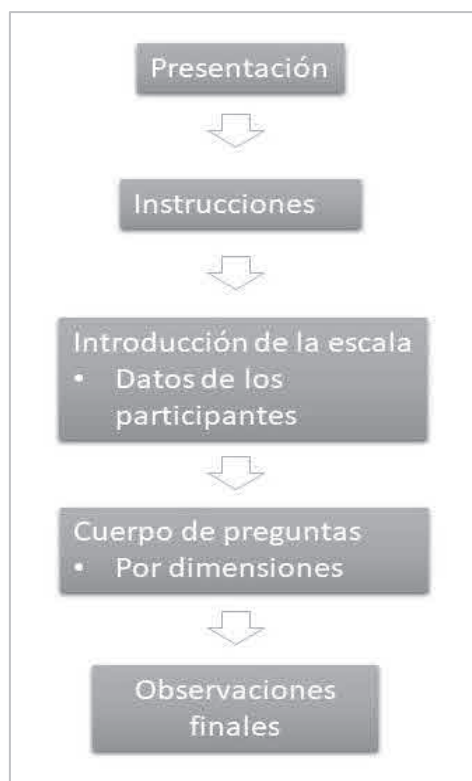
### 6.5.1. Escalas de valoración de los jueces

Para llevar a cabo la elaboración de las escalas de validación de los cuestionarios CUMEABU-D, CUABU-F y del proyecto “Aprendemos investigado sobre nuestros abuelos” nos basamos en las propuestas de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y en las de Cubo (2011) en lo referente al diseño de planillas, las cuales fueron esbozadas de acuerdo con los objetivos de la evaluación.

Las escalas de valoración de los jueces siguen la estructura que se presenta en la Figura 23.

#### Figura 23

*Estructura de las escalas de validación de los jueces*





Para llevar a cabo la validación, los expertos cumplimentaron tres escalas de ratificación (Apéndices 12, 13 y 14), en la que se les facilitó el objetivo de ambos cuestionarios y del proyecto. Del mismo modo, también se les proporcionó los criterios que permitieron la emisión de sus juicios de valor. Estos se dividieron en dos grandes bloques, por un lado, los criterios que están relacionadas con las dimensiones del cuestionario que son (Cubo, 2011; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008):

- *Pertinencia*: grado en el que la dimensión se ajusta al objeto de estudio.
- *Coherencia*: grado de relación lógica o vínculo entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa.
- *Suficiencia*: grado en el que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.

Por otro lado, también se facilitaron los que guardan relación con los ítems:

- *Adecuación*: grado en el que el ítem se ajusta al objeto de estudio.
- *Relevancia*: grado de relación lógica o vínculo entre el ítem y el constructo teórico que se evalúa.
- *Claridad*: grado en el que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.

La escala que se utilizó para valorar los criterios anteriores es:

1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio
2. Bajo nivel de cumplimiento del criterio
3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio
4. Nivel alto del cumplimiento del criterio

Se invitó a los jueces a participar en la validación de los instrumentos de recogida de información de la investigación mediante el envío de un correo electrónico en el que se les informaba del objetivo del estudio y de su participación. Una vez que aceptaron a colaborar, consensuamos el día y hora y lugar para realizar la reunión de expertos.

La reunión de expertos se llevó a cabo en las instalaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y se diseñó unas presentaciones (Apéndices 15, 16 y 17) donde se expusieron uno por uno los objetivos, ítems y aspectos de los cuestionarios y el proyecto a validar. Al iniciar la sesión, se dejó unos primeros minutos donde cada uno de ellos, de manera individual hizo sus valoraciones, las cuales, posteriormente, se pusieron en común y se profundizaron en aspectos de mejora de

carácter cualitativo. Toda esa información se fue recogiendo en unas notas de campo junto con todas las anotaciones individuales que cada uno de los expertos recogió en su escala. La sesión tuvo una duración total de cinco horas.

En las Tablas 19, 20 y 21 se recogen las características de cada una de las escalas de validación que los panelistas completaron.

**Tabla 19**

*Estructura de la escala de validación del cuestionario CUMEABU-D*

<b>Estructura</b>	<b>Descripción</b>
<b>Presentación</b>	Apartado dedicado a la presentación de la planilla.
<b>Introducción de la escala</b>	En esta sección se solicitan los datos del panelista: perfil profesional, experiencia docente y grado de conocimiento sobre distintas temáticas relacionadas con la investigación.
<b>Instrucciones de la escala</b>	Descripción de los criterios para evaluar las dimensiones y los aspectos del proyecto a valorar
<b>Cuerpo de preguntas</b>	<p>Se encuentran clasificadas por dimensión, aspecto, criterios de dimensión (pertinencia, coherencia y suficiencia), criterios de los ítems (Adecuación, relevancia y claridad) y propuestas de mejora.</p> <p>Las dimensiones que valorar son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>D1. Datos sociodemográficos</li> <li>D2. Concepciones docentes</li> <li>D3. Uso de la metodología por proyectos</li> <li>D4. Formación docente</li> <li>D5. Competencias básicas</li> <li>D6. Diseño de proyectos</li> <li>D7. Relaciones abuelos nietos</li> <li>D8. Observaciones</li> </ul>
<b>Observaciones</b>	Apartado dedicado a la recogida de observaciones finales relacionados con aspectos generales de la valoración del experto.

**Tabla 20***Estructura de la escala de validación del cuestionario CUABU-F*

<b>Estructura</b>	<b>Descripción</b>
<b>Presentación</b>	Apartado dedicado a la presentación de la planilla.
<b>Introducción de la escala</b>	En esta sección se solicitan los datos del panelista: perfil profesional, experiencia docente y grado de conocimiento sobre distintas temáticas relacionadas con la investigación.
<b>Instrucciones de la escala</b>	Descripción de los criterios para evaluar las dimensiones y los aspectos del proyecto a valorar
<b>Cuerpo de preguntas</b>	<p>Se encuentran clasificadas por dimensión, aspecto, criterios de dimensión (pertinencia, coherencia y suficiencia), criterios de los ítems (Adecuación, relevancia y claridad) y propuestas de mejora.</p> <p>Las dimensiones que valorar son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>D1. Datos sociodemográficos</li><li>D2. Abuela materna</li><li>D3. Abuelo materno</li><li>D4. Abuela paterna</li><li>D5. Abuelo paterno</li><li>D6. Preferencia abuelo/a</li><li>D7. Valores y abuelos</li><li>D8. Abuelos y escuela</li><li>D9. Abuelos, familia e identidad</li><li>D10. Me gusta que mi hijo</li><li>D11. Observaciones</li></ul>
<b>Observaciones</b>	Apartado dedicado a la recogida de observaciones finales relacionados con aspectos generales de la valoración del experto.

**Tabla 21**

*Estructura de la escala de validación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”*

<b>Estructura</b>	<b>Descripción</b>
<b>Presentación</b>	Apartado dedicado a la presentación de la planilla.
<b>Introducción de la escala</b>	En esta sección se solicitan los datos del panelista:  Perfil profesional, experiencia docente y grado de conocimiento sobre distintas temáticas relacionadas con la investigación.
<b>Instrucciones de la escala</b>	Descripción de los criterios para evaluar las dimensiones y los aspectos del proyecto a valorar
<b>Cuerpo de preguntas</b>	Se encuentran clasificadas por dimensión, aspecto, criterios de dimensión (pertinencia, coherencia y suficiencia), criterios de aspecto (Adecuación, relevancia y claridad) y propuestas de mejora.  Las dimensiones que valorar son las siguientes:  D1. Título y estructura del proyecto  D2. Introducción  D3. Justificación  D4. Contexto y participantes  D5. Objetivos  D6. Metodología  D7. Competencias  D8. Contenidos  D9. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

<b>Estructura</b>	<b>Descripción</b>
	D10. Actividades D11. Recursos D12. Cronograma D13. Seguimiento D14. Conclusiones
<b>Valoración general del proyecto</b>	En este apartado se valora de manera general la pertinencia, coherencia, suficiencia, adecuación, relevancia y claridad de los aspectos del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”
<b>Observaciones</b>	Apartado dedicado a la recogida de observaciones finales relacionados con aspectos generales de la valoración del experto.

### **6.5.2. Cuestionario dirigido a los docentes de Educación Primaria CUMEABU-D**

El cuestionario dirigido a los docentes de Educación Primaria (Apéndice 19) se diseñó para dar respuesta a los objetivos quinto y sexto de la presente investigación, los cuales están englobados en la fase de evaluación diagnóstica. Para diseñar este instrumento se llevó a cabo una revisión teórica de la misma y se tomaron en cuenta experiencias de investigación anteriores (Montesinos Navarro et al., 2014; Montesinos Navarro y Serrano Pastor, 2015; Montesinos Navarro, 2014; Montesinos Navarro, 2015).

Una vez superado el proceso de validación, descrito en el capítulo séptimo del presente informe, se llevó a cabo el primer contacto con los centros educativos durante el mes de abril de 2018, a los cuales se remitieron los cuestionarios a lo largo de los meses de abril, mayo y junio del año 2018, junto con el consentimiento informado atendiendo al informe favorable de la Comisión Ética de la Universidad de Murcia (Apéndice 4).

El cuestionario se entregó impreso y con carácter autocumplimentado, constando de un total de 86 preguntas y fue diseñado siguiendo las recomendaciones que establece Serrano Pastor (2008):

- *Presentación e instrucciones*; presenta la finalidad de dar a conocer el propósito y la autoría de la investigación, motivar a los participantes a contestar de manera sincera, garantizar el anonimato y la confidencialidad de la información aportada y proporcionar las instrucciones escritas mínimas necesarias para la cumplimentación del cuestionario.
- *Datos de identificación*; incluye las preguntas relativas a las variables personales de los docentes, laborales y académicas/formativas. Estas variables son importantes porque nos permitió describir a estos participantes y pueden actuar como variables independientes o predictoras. Estas constan de las preguntas uno a la 13.
- *Cuerpo de preguntas*; en este apartado se encuentran las 73 preguntas relacionadas con las cinco dimensiones que se estudian en la investigación. Estas dimensiones son: (1) Concepciones docentes con 22 ítems de estimación numérica; (2) uso de la metodología por proyectos, 17 ítems; (3) formación docente con 7 ítems; (4) competencias básicas y su grado de trabajo con la metodología por proyectos (7 ítems); (5) Las relaciones abuelos nietos en las aulas de Educación Primaria con 17 ítems. Estas 70 preguntas son de carácter cerrado, también aparece fuera de las dimensiones dos preguntas relacionadas con el empleo de la metodología por proyectos en el aula, de las cuales una es cerrada y una abierta.
- *Observaciones*; se dejó un espacio libre para ofrecer a los docentes la opción de aportar las sugerencias personales en torno a la temática del cuestionario.

Tal y como se ha comentado en el párrafo anterior, el CUMEABU-D se encuentra estructurado en las dimensiones que aparecen en la Figura 24.

## Figura 24

*Dimensiones del cuestionario dirigido a docentes CUMEABU-D*



Los ítems englobados en las dimensiones anteriores son de escala Likert, los cuales se han contestado atendiendo a la escala reflejada en la Tabla 22.

### Tabla 22

*Grado de acuerdo de la escala Likert CUMEABU-D*

Valor	Grado de respuesta
1	Nada de acuerdo
2	Poco de acuerdo
3	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
4	De acuerdo
5	Bastante/totalmente de acuerdo

Es importante señalar que en las dimensiones (1) concepciones docentes, (2) uso de la metodología por proyectos, (3) formación docente y (4) competencias básicas, se añadió una sexta opción de respuesta correspondiente con una X, para indicar que no ha empleado nunca este tipo de metodología, por lo que no puede opinar al respecto.

### 6.5.3. Cuestionario dirigido a familias CUABU-F

El cuestionario dirigido a las familias del alumnado participante (Apéndice 19) se diseñó para dar respuesta a los objetivos séptimo, octavo y noveno de la presente Tesis Doctoral, los cuales se encuentran en la fase de evaluación diagnóstica. Para diseñar el CUABU-F se ejecutó una revisión bibliográfica sobre diferentes aspectos relativos a la temática de estudio y se mejoraron distintas experiencias de investigación realizadas previamente (Montesinos Navarro, et al., 2014; Montesinos Navarro y Serrano Pastor, 2015; Montesinos Navarro, 2014; Montesinos Navarro, 2015).

Al igual que el CUMEABU-D, el instrumento fue sometido a un riguroso proceso de validación detallado en el capítulo séptimo de la presente investigación.

El primer contacto con los centros educativos participantes en la implementación del proyecto fue durante el mes de abril de 2018 y se esperó al inicio del curso 2018-2019 para ponernos en contacto con los padres del alumnado participante de los dos centros. En septiembre de 2018 se les hizo llegar el cuestionario junto con la hoja de información de los participantes y el consentimiento informado de participación de sus hijos, así como el suyo propio, aprobados por la Comisión Ética de la Universidad de Murcia (Apéndice 5).

El cuestionario se entregó impreso y con carácter autocumplimentado, constando de un total de 85 preguntas y ha sido diseñado siguiendo las recomendaciones que establece Serrano Pastor (2008):

- *Presentación e instrucciones*; su finalidad es la de informar del objetivo y la autoría de la investigación, también busca motivar a las familias a participar y a responder a las cuestiones de forma sincera. Se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados y se proporcionan instrucciones sobre la cumplimentación del cuestionario.
- *Datos de identificación*; incluye las preguntas relativas a las variables personales de las familias, formación, situación laboral, número de hijos, etc. Estas variables son importantes porque nos va a permitir describir a las familias y actuaran como variables predictoras. Estas constan de las preguntas uno a la siete.
- *Cuerpo de preguntas*; en este apartado se encuentran las 78 preguntas relacionadas con las nueve dimensiones que se estudian en la investigación.



Estas dimensiones son: (1) abuela materna con nueve preguntas cinco preguntas cerradas y cuatro semiabiertas; (2) abuelo materno con nueve preguntas cinco preguntas cerradas y cuatro semiabiertas; (3) abuela paterna con nueve preguntas cinco preguntas cerradas y cuatro semiabiertas; (4) abuelo paterno con nueve preguntas cinco preguntas cerradas y cuatro semiabiertas; (5) preferencia de abuelo/a con dos preguntas cerradas; (6) valores y abuelos, nueve ítems de estimación numérica; (7) abuelos y escuela, siete ítems; (8) abuelos, familia e identidad, 15 ítems y la dimensión (9) me gusta que mi hijo... que consta de nueve ítems.

- *Observaciones*; se ofrece un espacio para dar la opción a las familias de aportar las sugerencias personales en torno a la temática del cuestionario.

Tal y como se ha comentado en el párrafo anterior, el CUABU-F se encuentra estructurado en las dimensiones que aparecen en la Figura 25.

**Figura 25**

*Dimensiones del cuestionario dirigido a familias CUABU-F*



Los ítems englobados en las dimensiones anteriores son de escala Likert, los cuales se contestaron atendiendo a la escala reflejada en la Tabla 23.

**Tabla 23**

*Grado de acuerdo de la escala Likert CUABU-F*

<b>Valor</b>	<b>Grado de respuesta</b>
<b>1</b>	Nada de acuerdo
<b>2</b>	Poco de acuerdo
<b>3</b>	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
<b>4</b>	De acuerdo
<b>5</b>	Bastante/totalmente de acuerdo

#### **6.5.4. Materiales de evaluación inicial, formativa y sumativa**

Para llevar a cabo las tres fases de la investigación evaluativa, se diseñaron numerosos materiales e instrumentos los cuales han ido aportando y recogiendo información diversa en torno a los objetivos décimo, décimo primero y décimo segundo de la presente Tesis Doctoral. Estos materiales e instrumentos se presentan de manera detallada a continuación.

##### *Pretest y postest*

Se trata de un cuestionario compuesto por 15 preguntas, de las cuales nueve son cerradas y seis abiertas (Apéndice 20), se entregó impreso y con carácter autocumplimentado. En este sentido, se llevó a cabo adaptaciones para los alumnos que presentaban dificultades, ofreciendo la ayuda de la investigadora y de la tutora del aula. De este instrumento se han tenido en cuenta los datos obtenidos en las nueve preguntas abiertas, desestimándose las seis cerradas al ofrecer datos de tipo cualitativo.

Este instrumento presentó una doble función; por un lado, ha cumplido el cometido en la evaluación diagnóstica de la investigación (pretest) y por otro, también recogió los datos relativos a la fase de evaluación sumativa (postest).

Este cuestionario ofrece cuestiones relacionadas con la participación en proyectos, el nombre propio, familia en particular y en general y preguntas relacionadas con el parentesco con sus abuelos y abuelas; así como una pregunta de identificación (nombre) que los alumnos contestaron en la primera sesión de la intervención (septiembre de 2018 en el grupo 1 y octubre de 2018 los grupos 2 y 3) y al final de la última sesión (octubre de 2018 el grupo 1 y diciembre de 2018 los grupos 2 y 3).

Fue aplicado por la investigadora externa, la cual les explicó el proceder del cuestionario con unas breves y sencillas consignas orales y se distribuyó un ejemplar por alumno. Dispusieron de 15 minutos para su cumplimentación (los alumnos que presentaban dificultades tuvieron más tiempo para realizarlo). Así mismo, se resolvieron las dudas que surgieron durante el proceso de aplicación. Los datos obtenidos nos permiten responder de forma parcial a la evaluación de la intervención (Objetivo 12).

#### *Escala de valoración autopercebida de motivación y aprendizaje del alumnado participante*

Este instrumento de recogida de información está recogido en el Apéndice 21, es una escala de elaboración propia con un carácter manipulativo que se diseñó atendiendo a lo establecido por Montesinos Navarro y Serrano Pastor (2015). Con este instrumento pretendemos dar respuesta al objetivo décimo primero de esta investigación.

Esta escala se denomina “técnica del semáforo” y consistió en entregar al comienzo del proyecto dos fichas realizadas con “goma eva” a cada alumno participante. Una de ellas representa un libro e indica el grado autopercebido por el estudiante en lo relativo a aprendizaje (Apéndice 22); la otra ficha representa una estrella y con ella los alumnos deben de medir su nivel de satisfacción hacia la sesión (Apéndice 23). Para ello, la investigadora externa planteaba las siguientes preguntas al finalizar cada sesión “¿Habéis aprendido con las actividades que hemos hecho hoy?” en cuanto al grado de aprendizaje y “¿Habéis disfrutado con las actividades que hemos hecho hoy?” en lo referente a la satisfacción. Para establecer los grados de autopercepción se diseñaron tres huchas de tres colores distintos, en los que cada color indica un grado de satisfacción y

aprendizaje distintos. La hucha roja significaba “nada”; la amarilla “regular” y la verde “mucho”. Esta técnica supone una adaptación de una escala de estimación numérica de longitud tres (tres valores).

#### *Cuestionario de valoración de las tutoras*

Para dar respuesta al objetivo décimo primero de la investigación, se diseñó un cuestionario de evaluación formativa que las tutoras de las tres aulas participantes cumplimentaban al finalizar cada una de las sesiones. Este cuestionario (Apéndice 24) se entregó impreso, con carácter autocumplimentado. Se presenta como un instrumento semiestructurado en los que se recoge el número de sesión, diez preguntas cerradas que se valoran con una escala numérica con longitud cuatro (valores: (1) “nada o poco adecuada”, (2) “adecuada”, (3) “bastante adecuada”, y (4) “totalmente adecuada”); dos preguntas abiertas en las que se animaba a las tutoras a opinar acerca de los puntos fuertes y aspectos a mejorar en cada sesión; y un espacio dedicado a observaciones.

Dentro de las diez preguntas cerradas la tutora valoraba el grado de adecuación de los diferentes aspectos didácticos trabajados en la sesión como:

- Motivación del alumnado
- Duración de las actividades
- Recursos empleados
- Metodología
- Espacios donde realizar las actividades
- La organización del aula
- El planteamiento y desarrollo de las actividades
- La actuación de la docente investigadora
- La sesión en su conjunto

## 6.5. Plan de tratamiento y análisis de la información

Una vez se recogió la información de los jueces mediante la escala de los cuestionarios CUMEABU-D, CUABU-D y la escala de valoración del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”, así como los datos correspondientes a los materiales e instrumentos correspondientes a las tres fases evaluativas del proyecto. Se procedió a la elaboración de las matrices de datos correspondientes mediante el programa IBM SPSS para Windows (versión 24). Los análisis de tipo cualitativo a partir de las variables establecidas en el punto 7.2. del presente trabajo y han sido los siguientes:

1. *Análisis exploratorio de datos.* Los datos fueron sometidos a un análisis exploratorio que tuvo como finalidad detectar los datos anómalos o errores hallados en la codificación de estos, valorar los resultados de las pruebas de bondad de ajuste de las distribuciones de los datos de las variables. En particular, realizamos las pruebas de contraste de normalidad y de homocedasticidad. Respecto a las primeras, las pruebas de contraste de normalidad, realizamos los tests de Shapiro-Wilk ( $n < 50$ ) o a de Kolmogorov-Smirnov ( $n > 50$ ). En cuanto al contraste del supuesto de homocedasticidad, llevamos a cabo las pruebas de Levene. En todos los casos asumimos un nivel alfa crítico igual a .05. Además, se llevaron a cabo *estadísticos descriptivos* tales como frecuencias, porcentajes medias, desviaciones típicas, varianzas y cuartiles 1, 2 y 3. Los resultados de estos análisis exploratorios nos llevaron a decidir qué tipo de pruebas de contraste de hipótesis debíamos de utilizar, pruebas paramétricas o no paramétricas.
2. *Análisis descriptivo univariable.* Cálculo de estadísticos descriptivos para las variables medidas en una escala de razón o de proporción, en una escala ordinal (media, desviación típica y valores mínimo y máximo), y para las variables medidas en una escala nominal dicotómica y politómica y una escala ordinal calculando las frecuencias absolutas y relativas.
3. *Análisis descriptivo-comparativo bivariable.* Se han realizado las pruebas no paramétricas, para las correlaciones bivariadas se ha calculado la *Rho* de Spearman, para variables relacionadas la prueba de Friedman, y pruebas de Wilcoxon y la *U* de Mann-Whitney para dos muestras relacionadas. En todos

los casos para las pruebas de significación estadística se asumirá un valor crítico  $\alpha = .05$ .

Concretando en los análisis realizados para la contrastación de la *hipótesis de partida 1* de la investigación, en la validación de los instrumentos de recogida de información, además de los análisis descriptivos comentados en párrafos anteriores, se llevaron a cabo los siguientes análisis:

- *Análisis multivariados.* Se realizó la *W de Kendall* para contrastar hipótesis estadísticas de concordancia entre los panelistas y establecer el grado de acuerdo entre ellos. El cálculo de la consistencia interna (en ambos cuestionarios), tanto de sus escalas totales como de sus subescalas, se realizó mediante el método de la alfa de Cronbach. La validez de constructo (en ambos cuestionarios) se valoró mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) a través del método de componentes principales, utilizando el criterio de Kaiser para la extracción de factores o componentes principales (valores propios  $> 1$ ), y con el método varimax para la rotación de la matriz factorial de componentes principales. Se estableció un punto de corte o punto de saturación de .40. Antes de proceder a la realización del AFE se calcularon las pruebas *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) y de esfericidad de *Bartlett* para valorar la idoneidad de las matrices de datos resultantes y, en consecuencia, la validez de los resultados obtenidos.

## 6.6. Cronograma de la tesis

En la Tabla 24 se muestra la temporalización de la Tesis Doctoral, la cual se realizó entre enero de 2015 y septiembre de 2021.

**Tabla 24**

Cronograma de la investigación

<b>Fase</b>	<b>Fecha</b>
Búsqueda y revisión de la bibliografía	Enero 2015 – junio 2017
Planificación y elaboración de los instrumentos de recogida de información	Septiembre 2017 – marzo 2018
Validación de los instrumentos (Estudio piloto) Depuración de los instrumentos.	Octubre 2018
Recogida de información y análisis de las características psicotécnicas de los instrumentos	Septiembre 18- diciembre 2019
Diseño del proyecto y validación	Enero-julio 2018
Elaboración de materiales del proyecto y recursos didácticos para su implementación	Septiembre 2018
Puesta en práctica del proyecto en ambos centros (Público y concertado)	Octubre 2018- enero 2019
Análisis e interpretación de los resultados	Marzo – octubre 2020
Elaboración y depósito de la Tesis Doctoral	Diciembre 2019 – septiembre 2021







# **CAPÍTULO 7**

## **Análisis investigación instrumental**

## Capítulo 7

7.1. Objetivo 1. Analizar la validez de contenido de los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F mediante el juicio de expertos.

7.1.1. Validez de contenido del CUMEABU-D

7.1.1.1. Estadísticos descriptivos

7.1.1.2. Validez de contenido mediante el juicio de expertos  
CUMEABU-D

7.1.2. Validez de contenido del cuestionario destinado a familias  
CUABU-F

7.1.2.1. Estadísticos descriptivos

7.1.2.2. Validez de contenido mediante el juicio de expertos CUABU-

7.2. Objetivo 2. Valorar la consistencia interna de la escala total y de las subescalas de los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F.

7.2.1. Consistencia interna CUMEABU-D

7.2.2. Consistencia interna CUABU-F

7.3. Objetivo 3. Explorar la validez de constructo de los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F.

7.3.1. Validez de constructo del CUMEABU-D

7.3.2. Validez de constructo del CUABU-F

7.4. Objetivo 4. Determinar la validez de contenido del proyecto “mediante el juicio de panelistas”.

7.4.2. Validez de contenido mediante el juicio de expertos



# CAPÍTULO 7

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN INSTRUMENTAL

---

En el presente capítulo exponemos los análisis y resultados de los cuatro objetivos que forman parte de la investigación instrumental de la Tesis Doctoral, correspondientes a la *hipótesis de partida 1*: “Los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F así como el proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestro abuelos” gozan de rigor científico”.

A lo largo del capítulo se trata de dar respuestas a los objetivos relacionados con la validez de contenido tanto del CUMEABU-D, CUABU-F, así como del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”; asimismo, se analiza la consistencia interna y la validez de constructo de los dos instrumentos de recogida de información diseñados para llevar a cabo la evaluación diagnóstica de nuestro proyecto.

Con todo ello se ha pretendido trabajar la mejora de los instrumentos de recogida de información, así como del proyecto, revelando sus debilidades para procurar su enriquecimiento en futuros trabajos de investigación.

### **7.1. Objetivo 1. Analizar la validez de contenido de los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F mediante el juicio de expertos.**

Para dar respuesta al primer objetivo de la investigación se han llevado a cabo los análisis descriptivos y de validez de contenido mediante el juicio de expertos de los cuestionarios CUMEABU- D y CUABU-F.

### **7.1.1. Validez de contenido del CUMEABU-D**

El objetivo del cuestionario dirigido a docentes es *conocer las percepciones del profesorado sobre el uso de la metodología por proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria, el potencial didáctico de las relaciones intergeneracionales en general y de las relaciones abuelos-nietos en particular, así como el uso que hacen de tales temáticas mediante la metodología por proyectos en el aula.*

A partir de este objetivo, los jueces han ido emitiendo una serie de juicios de valor respondiendo a los criterios descritos en el apartado anterior. En este apartado, se analiza los estadísticos descriptivos de las respuestas dadas por estos, así como la validez de contenido mediante el juicio de expertos.

#### **7.1.1.1. Estadísticos descriptivos**

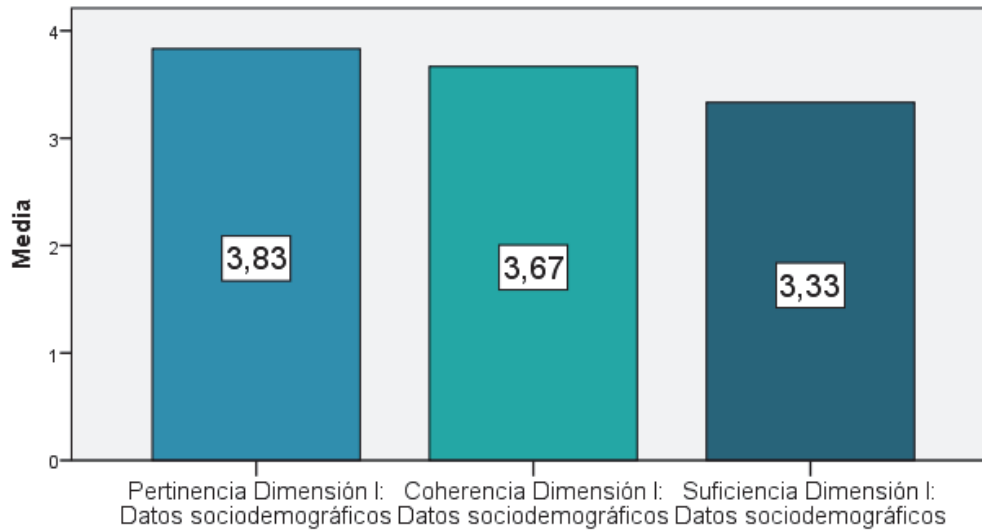
En este apartado se describen los resultados de las valoraciones realizadas por los jueces de cada una de las dimensiones de las que se compone el cuestionario dirigido a docentes, según una escala de estimación numérica de longitud cuatro (1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio; 2. Bajo nivel de cumplimiento del criterio; 3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio; 4. Nivel alto del cumplimiento del criterio).

##### *Dimensión 1. Datos sociodemográficos*

Esta dimensión ha sido valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 3.61 ( $\sigma = .25$ ). Dentro de la dimensión, así como en todas las demás, se desglosan los criterios de pertinencia, coherencia y suficiencia, explicados anteriormente. El aspecto mejor valorado de esta dimensión ha sido la pertinencia, con una media de 3.83 ( $\sigma = .41$ ), seguido por la coherencia ( $\bar{X} = 3.67$ ,  $\sigma = .52$ ). En contraposición, la suficiencia ha obtenido la valoración más baja con una media de 3.33 ( $\sigma = .52$ ) cumpliéndose un nivel moderado del criterio. La Figura 26 muestra los valores medios de los jueces en cada uno de los criterios evaluados.

**Figura 26**

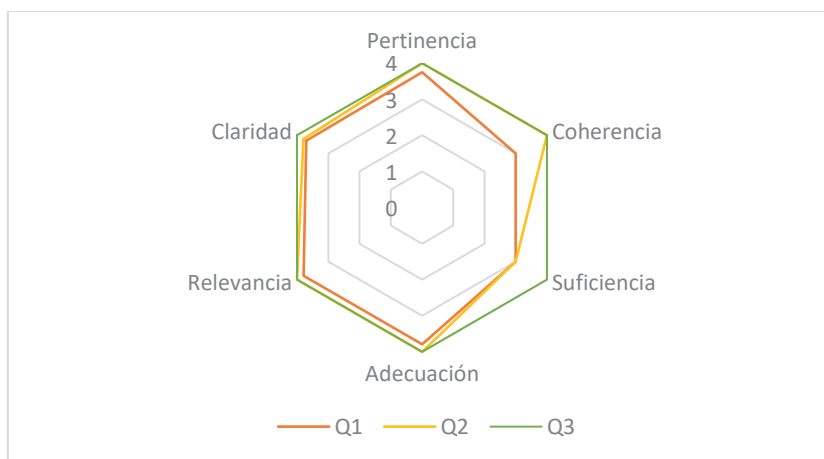
*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 1: Datos sociodemográficos.*



Estos resultados se complementan y concretan con el análisis de los cuartiles (Figura 27)

**Figura 27**

*Cuartiles Dimensión 1: Datos sociodemográficos*



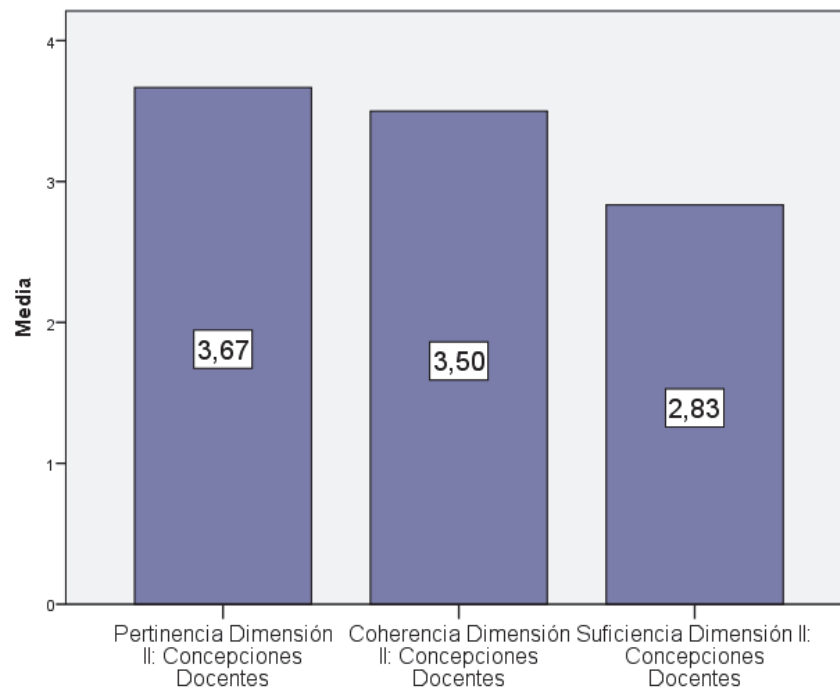
### *Dimensión 2. Concepciones docentes*

De manera global, esta dimensión fue valorada por los expertos con una puntuación media de 3.33 ( $\sigma = .47$ ). Tal y como se muestra en la Figura 28, el aspecto mejor valorado de la dimensión fue la pertinencia, con una media de 3.67 ( $\sigma = .52$ ), seguido por la coherencia ( $\bar{X} = 3.50$ ,  $\sigma = .55$ ). La suficiencia obtuvo la valoración más baja con una media que se

encuentra en un bajo cumplimiento del criterio ( $\bar{x} = 2.83$ ;  $\sigma = .516$ ). En la Figura 29 quedan reflejados los cuartiles de esta dimensión.

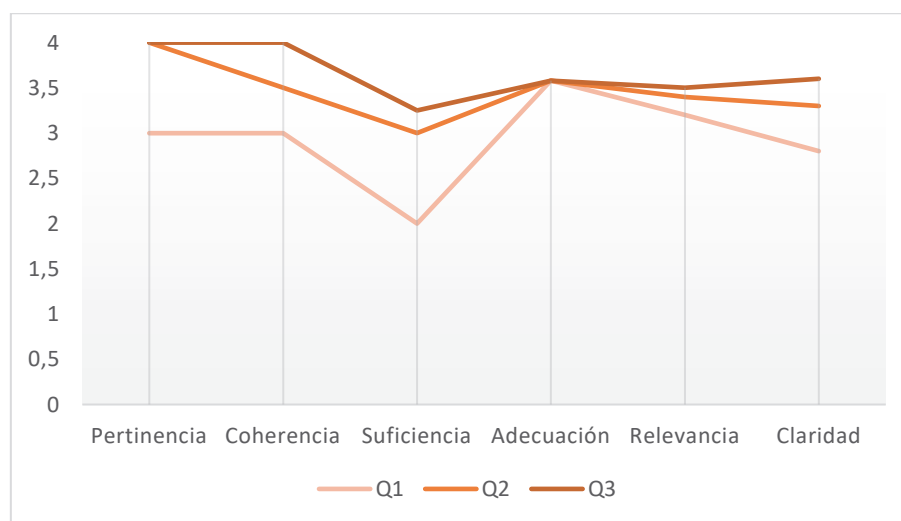
**Figura 28**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 2: Concepciones docentes.*



**Figura 29**

*Cuartiles Dimensión 2: Concepciones docentes*



### *Dimensión 3. Uso de la metodología por proyectos*

El uso de la metodología por proyectos ha sido valorado globalmente por los jueces con una puntuación media de 3.61 ( $\sigma = .49$ ). Los aspectos mejor valorados de esta dimensión fueron la pertinencia, con una media de 3.83 ( $\sigma = .41$ ) y la coherencia ( $\bar{X} = 3.83$ ,  $\sigma = .41$ ) mostrados en la Figura 30. En contraposición, la suficiencia obtuvo la valoración más baja con una media de 3.17 ( $\sigma = .17$ ) que presentó un nivel moderado de cumplimiento del criterio. En la Figura 31 se representan los cuartiles de las valoraciones de esta dimensión, donde observamos que la suficiencia se encuentra por debajo del valor 3.

**Figura 30**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 3: Uso de la metodología por proyectos.*

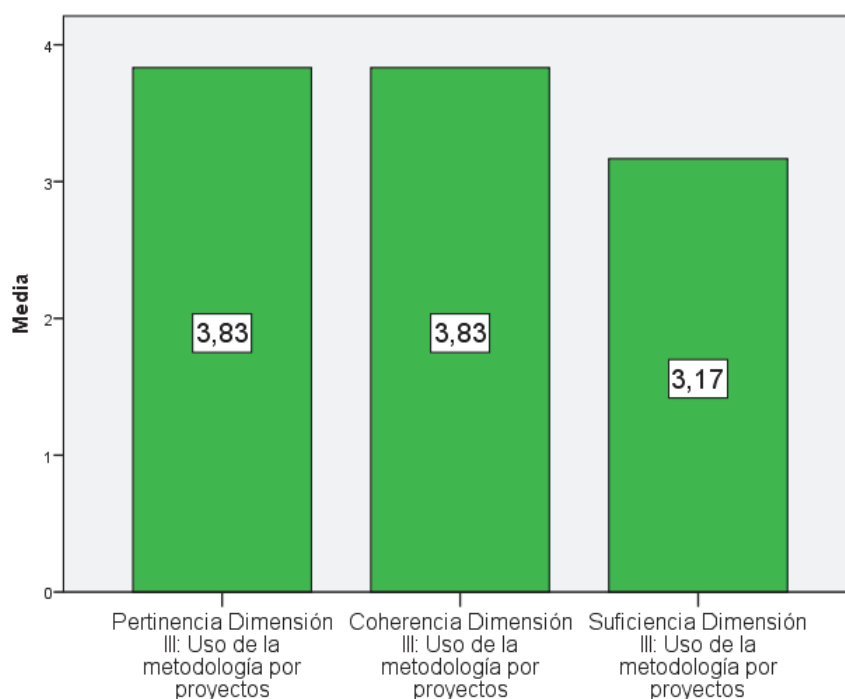
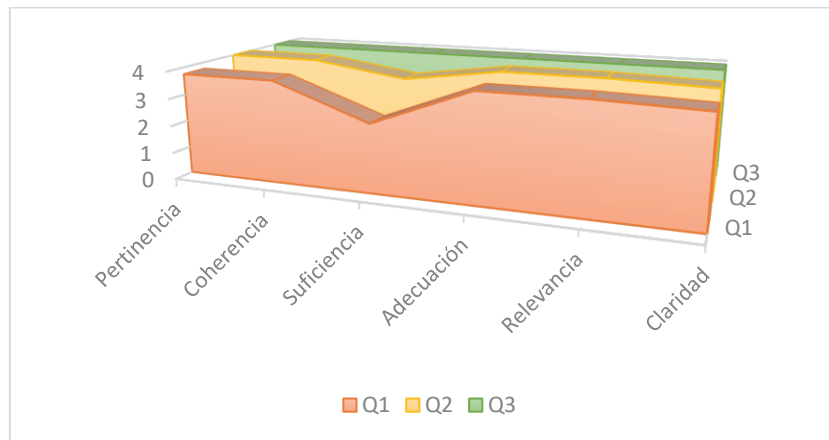


Figura 31

Cuartiles dimensión 3: Uso de la metodología por proyectos

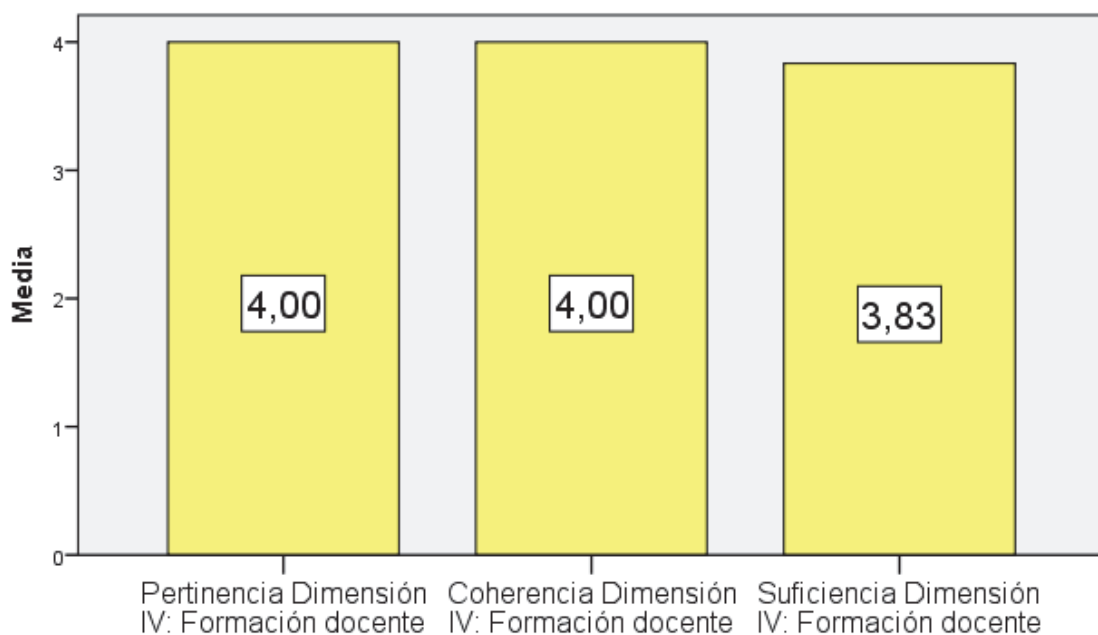


#### Dimensión 4. Formación docente

De manera global, esta dimensión fue valorada con una puntuación media de 3.94 ( $\sigma = .14$ ). Como se observa en la Figura 32, los aspectos con mejor valoración fueron la pertinencia y la coherencia, ambos con una media de 4 ( $\sigma = .00$ ), o lo que es lo mismo, un alto nivel de cumplimiento del criterio. La suficiencia obtuvo una media de 3.83 ( $\sigma = .41$ ). Estos datos se complementan con los cuartiles representados en la Figura 33.

Figura 32

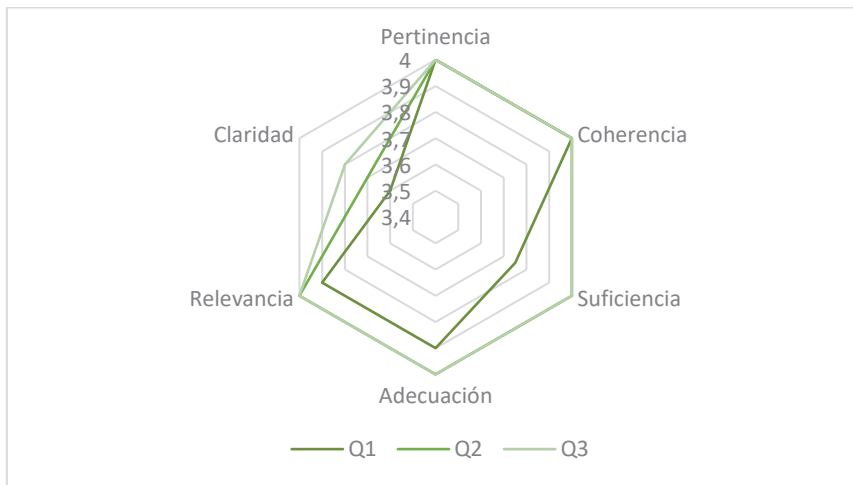
Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 4: Formación docente.





**Figura 33**

*Cuartiles Dimensión 4: Formación docente*

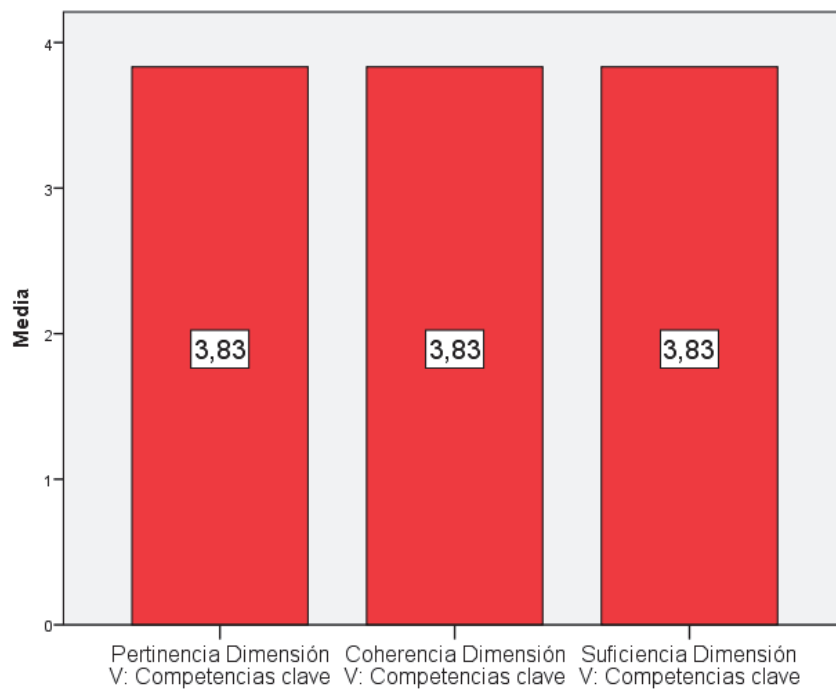


*Dimensión 5. Competencias Clave*

A nivel general esta dimensión obtuvo una puntuación media de 3.83 ( $\sigma = .41$ ) en todos sus aspectos (Pertinencia, coherencia y suficiencia), como se muestra en la Figura 34. Del mismo modo los cuartiles superan el valor 3.5, como se aprecia en la Figura 35.

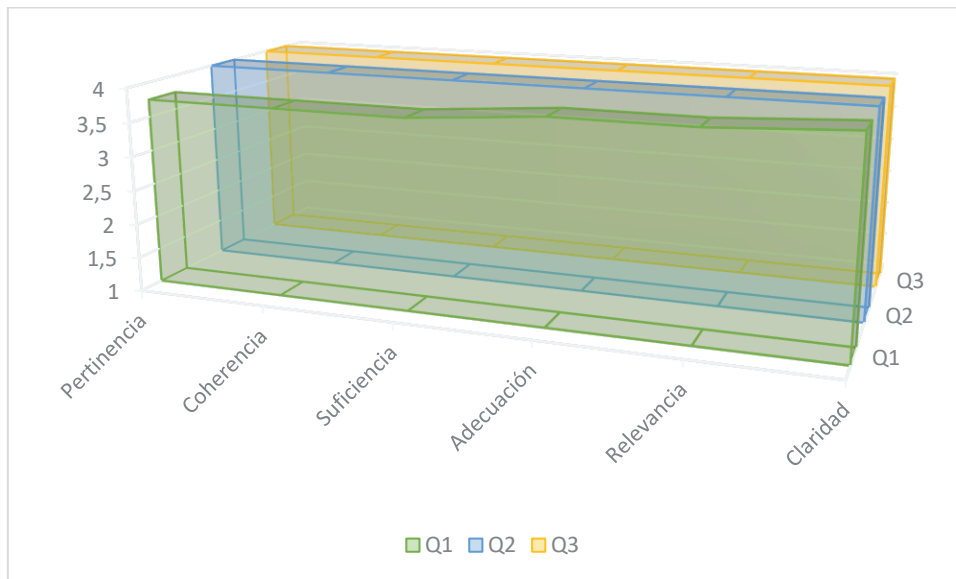
**Figura 34**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 5: Competencias Clave.*



**Figura 35**

*Cuartiles Dimensión 5: Competencias Clave*

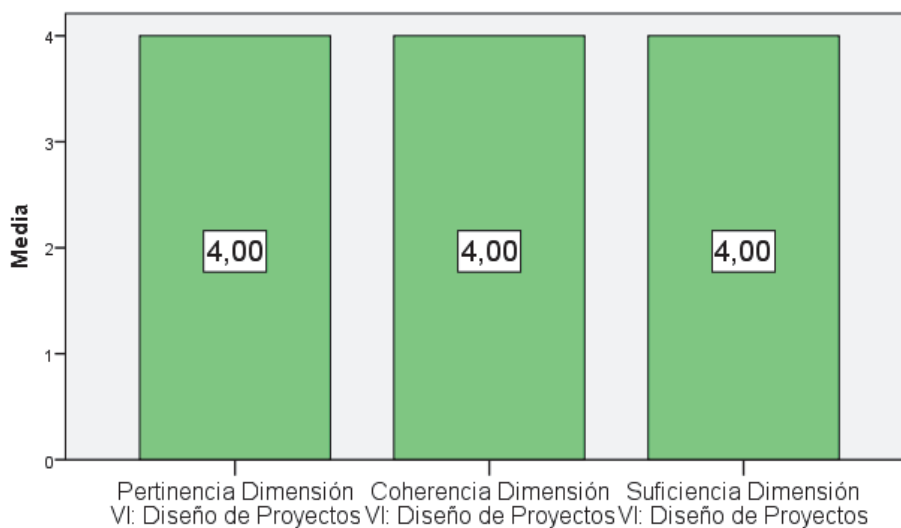


*Dimensión 6. Diseño de proyectos*

Esta dimensión fue valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 4 ( $\sigma = .00$ ) cumpliendo un alto nivel de criterio en los aspectos de pertinencia, coherencia y suficiencia, como puede apreciarse en la Figura 36. Para complementar estos datos, en la Figura 37 aparecen los datos de los cuartiles, todos ellos con una media de 4.

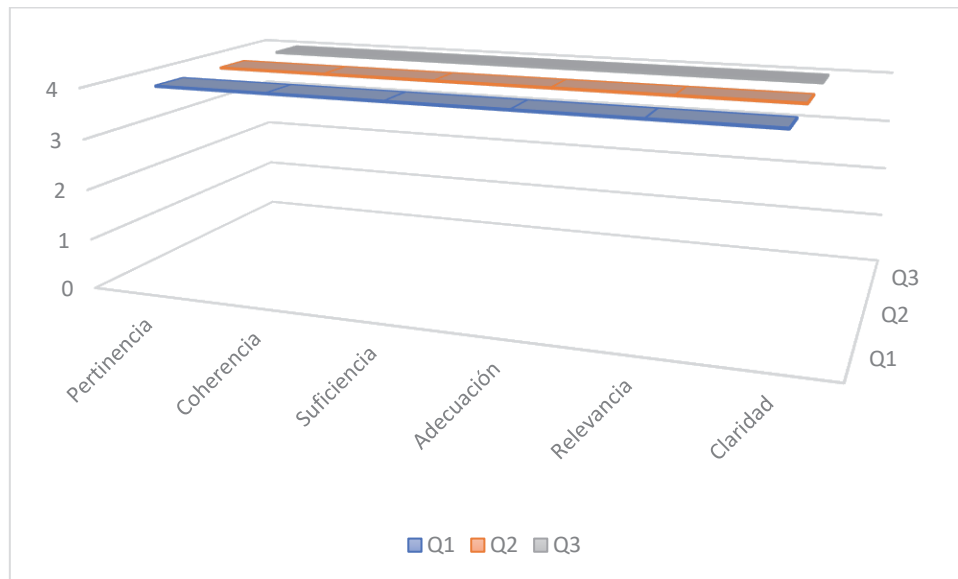
**Figura 36**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 6: Diseño de Proyectos.*



**Figura 37**

*Cuartiles Dimensión 6: Diseño de proyectos*

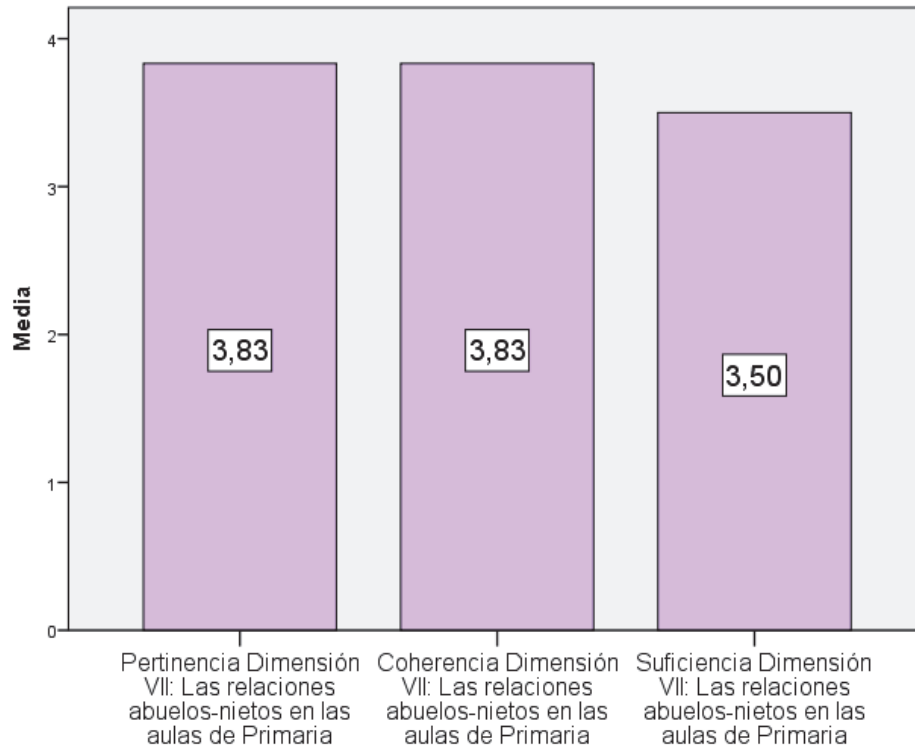


*Dimensión 7. Las relaciones abuelos-nietos en las aulas de Educación Primaria*

La dimensión referente a las relaciones abuelos-nietos en las aulas de Primaria ha sido valorada globalmente con una media de 3.72 ( $\sigma = .39$ ). La Pertinencia y la coherencia fueron los dos aspectos mejor valorados con una media de 3,83 ( $\sigma = .41$ ), seguido por la suficiencia ( $\bar{X} = 3.5$ ,  $\sigma = .55$ ), como puede verse en la Figura 38. Los datos se complementan con el estudio de los cuartiles reflejados en la Figura 39.

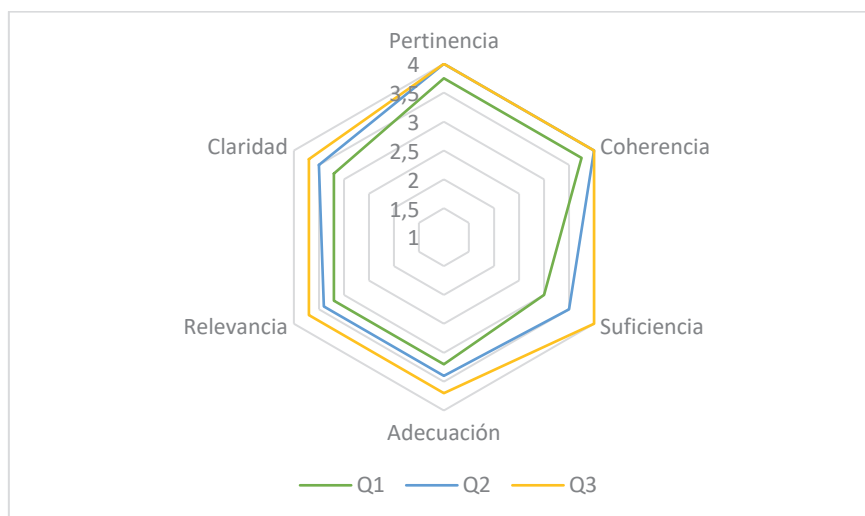
**Figura 38**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 7: las relaciones abuelos-nietos en las aulas de Educación Primaria.*



**Figura 39**

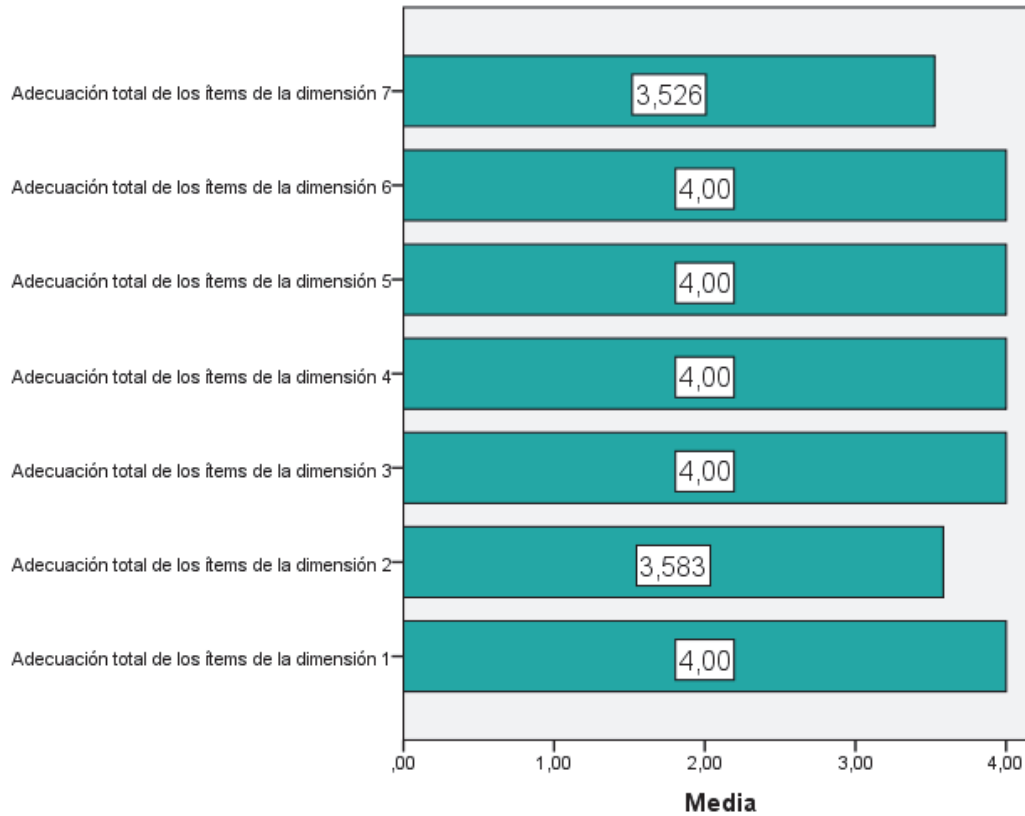
*Cuartiles Dimensión 7: Las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria*



### *Adecuación total de los ítems*

**Figura 40**

*Adecuación total de los ítems de todas las dimensiones.*



La Figura 40 refleja a adecuación total de los ítems pertenecientes a las siete dimensiones que componen el cuestionario dirigido a docentes. A nivel global, la adecuación media de todos los ítems fue de 3.87 ( $\sigma = .03$ ). En este apartado, destacamos que la adecuación total de los ítems de las dimensiones uno, tres, cuatro, cinco y seis presentó una media de 4 ( $\sigma = .00$ ) con un alto nivel de cumplimiento del criterio, mientras que la adecuación de los ítems de las dimensiones dos y siete tuvieron una media de 3.58 y 3.53 respectivamente.

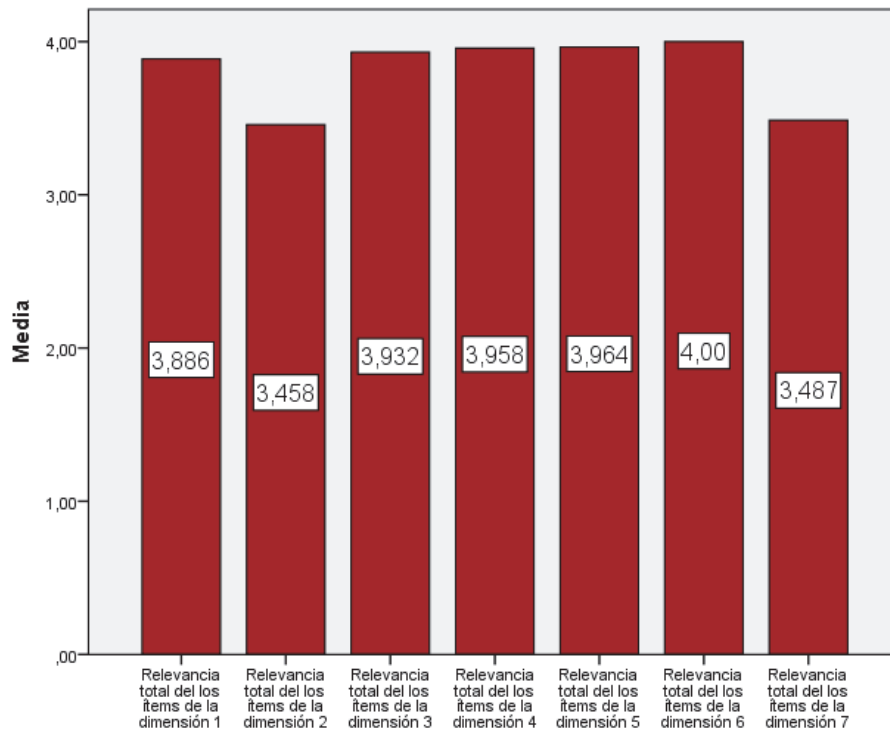
### *Relevancia total de los ítems*

De manera global, los expertos puntuaron la relevancia de los ítems con una media de 3.81 ( $\sigma = .02$ ). Hay que destacar que los ítems pertenecientes a la dimensión seis obtuvieron una puntuación media de 4 ( $\sigma = .00$ ) cumpliendo un nivel alto de criterio,

seguido por las dimensiones cinco ( $\bar{X} = 3.96$ ,  $\sigma = .06$ ), cuatro ( $\bar{X} = 3.96$ ,  $\sigma = .07$ ), tres ( $\bar{X} = 3.93$ ,  $\sigma = .11$ ) y uno ( $\bar{X} = 3.89$ ,  $\sigma = .12$ ). Por otro lado, los ítems de las dimensiones siete ( $\bar{X} = 3.49$ ,  $\sigma = .23$ ) y dos ( $\bar{X} = 3.46$ ,  $\sigma = .26$ ) fueron los que presentaron valores más bajos, como puede apreciarse en la Figura 41.

**Figura 41**

*Relevancia total de los ítems de todas las dimensiones.*

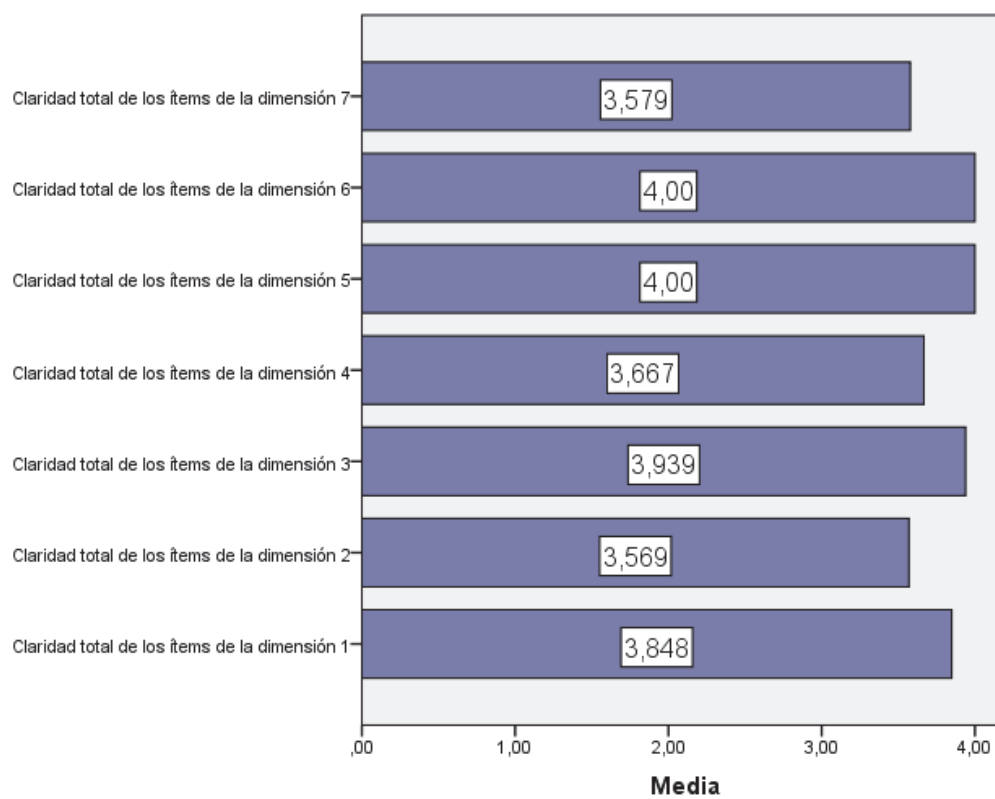


### *Claridad total de los ítems*

En lo que respecta a la claridad de los ítems, los jueces la valoraron globalmente con una media de 3.80 ( $\sigma = .12$ ). Donde los ítems de las dimensiones cinco y seis tuvieron una media de 4 ( $\sigma = .00$ ) presentando un alto nivel de cumplimiento del criterio, seguido por las dimensiones tres ( $\bar{X} = 3.92$ ,  $\sigma = .07$ ), uno ( $\bar{X} = 3.83$ ,  $\sigma = .15$ ), cuatro ( $\bar{X} = 3.75$ ,  $\sigma = .18$ ), siete ( $\bar{X} = 3.58$ ,  $\sigma = .40$ ) y dos ( $\bar{X} = 3.28$ ,  $\sigma = .41$ ). Estos datos aparecen reflejados en la Figura 42.

**Figura 42**

*Claridad total de los ítems de todas las dimensiones.*



### 7.1.1.2. Validez de contenido mediante el juicio de expertos CUMEABU-D

Para llevar a cabo el primer nivel de validación del cuestionario a docentes CUMEABU-D, se realizó la  $W$  de Kendall. Para ello se plantearon las siguientes hipótesis:

$H_0$ : Los rangos son independientes, no concuerdan.

$H_1$ : Hay concordancia significativa entre los rangos.

#### *a) Criterios dimensiones e ítem*

La prueba  $W$  de Kendall ( $W = .03$ ,  $\chi^2 = 44.69$ ,  $gl = 6$ ) reveló que hay concordancia estadística significativa ( $p < .05$ ) entre los rangos asignados a los jueces y que esta no se debe al azar. Por lo que nada se opone a aceptar la hipótesis alterna y rechazar la nula. Sin embargo, el coeficiente  $W$  de Kendall evidencia que la intensidad de la concordancia entre jueces es leve, teniendo en cuenta el criterio establecido por Landis y Koch (1977) al encontrarse situado entre el .001 y el .200.

En general el instrumento goza de validez de contenido, sobre todo en lo que respecta a las dimensiones. Se puede deber a que probablemente haya que mejorar la homogeneidad en el perfil de los expertos, especialmente en lo que respecta al conocimiento que estos tienen entorno a las relaciones abuelos-nietos.

#### *b) Criterio dimensiones*

Tras realizar la prueba  $W$  de Kendall en el criterio dimensiones ( $W = .13$ ,  $\chi^2 = 13.21$ ,  $gl = 6$ ), también se encontró concordancia estadísticamente significativa entre jueces ( $p < .05$ ) aceptando la hipótesis alterna. El coeficiente  $W$  de Kendall señaló una intensidad de concordancia leve.

##### *b.1) Pertinencia*

La prueba  $W$  de Kendall ( $W = .25$ ,  $\chi^2 = 8.57$ ,  $gl = 6$ ), reveló que en este apartado no existe concordancia estadísticamente significativa entre los jueces ( $p < .05$ ), por lo que rechazamos la hipótesis alterna y aceptamos la nula. La  $W$  de Kendal indicó que validez de contenido es aceptable (Landis, & Koch, 1977).

##### *b.2) Coherencia*

Tras realizar la  $W$  de Kendall ( $W = .20$ ,  $\chi^2 = 6.88$ ,  $gl = 6$ ), encontramos que no hay concordancia estadísticamente significativa entre los rangos asignados a los jueces ( $p >$



.05). A su vez, la prueba reveló a una intensidad de concordancia entre jueces leve (Landis, & Koch, 1977).

### *b.3) Suficiencia*

En lo que respecta a la suficiencia de las dimensiones, la  $W$  de Kendall ( $W = .26$ ,  $\chi^2 = 9.22$ ,  $gl = 6$ ) señaló una intensidad de concordancia entre jueces aceptable (Landis, & Koch, 1977) y no encuentra concordancia significativamente estadística entre los rangos de los jueces ( $p > .05$ ) por lo que aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la alterna.

### *c) Criterio Ítems*

La prueba  $W$  de Kendall ( $W = .03$ ,  $\chi^2 = 35.37$ ,  $gl = 6$ ), evidenció que hay concordancia estadística significativa entre los rangos asignados a los jueces ( $p < .05$ ), por lo que aceptamos la hipótesis alterna y rechazamos la nula. También encontramos que la intensidad de concordancia entre jueces es leve (Landis, & Koch, 1977).

#### *c.1) Adecuación*

Tras realizar la  $W$  de Kendall ( $W = .05$ ,  $\chi^2 = 21.98$ ,  $gl = 6$ ), encontramos que existe concordancia estadísticamente significativa entre los rangos asignados a los jueces ( $p < .05$ ), por lo que aceptamos la hipótesis alterna. Sin embargo, la prueba reveló a una intensidad de concordancia entre jueces leve (Landis, & Koch, 1977).

#### *c.2) Relevancia*

La prueba  $W$  de Kendall ( $W = .03$ ,  $\chi^2 = 14.51$ ,  $gl = 6$ ), evidenció que hay concordancia estadística significativa entre los rangos asignados a los jueces ( $p < .05$ ), esto nos llevó a aceptar la hipótesis alterna y rechazamos la nula. También encontramos una intensidad de concordancia entre jueces leve (Landis, & Koch, 1977).

#### *c.3) Claridad*

En lo que respecta a la claridad de los ítems, la  $W$  de Kendall ( $W = .12$ ,  $\chi^2 = 51.90$ ,  $gl = 6$ ) señaló una intensidad de concordancia entre jueces leve (Landis, & Koch, 1977) y encontramos concordancia significativamente estadística entre los rangos de los jueces ( $p > .05$ ) por lo que aceptamos la hipótesis alterna y rechazamos la nula.

### **7.1.2. Validez de contenido del cuestionario destinado a familias CUABU-F**

El objetivo del cuestionario dirigido a las familias del alumnado participante en el proyecto es *conocer el papel de los abuelos y abuelas en la formación de la identidad de los niños y los roles que estos ejercen en la familia*. A partir de este objetivo, los jueces han ido emitiendo una serie de juicios de valor respondiendo a los criterios descritos en el apartado anterior. En este apartado, se analiza los estadísticos descriptivos de las respuestas dadas por estos, así como la validez de contenido mediante el juicio de expertos.

#### **7.1.2.1. Estadísticos descriptivos**

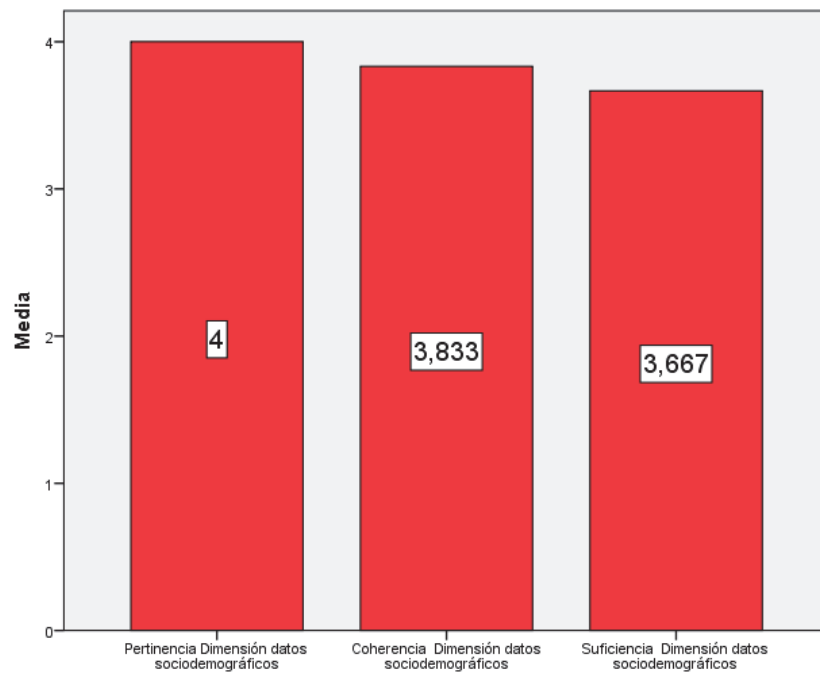
Al igual que con la validación del cuestionario dirigido a docentes, en este apartado se describen los resultados de las valoraciones realizadas por los jueces de cada una de las dimensiones de las que se compone el cuestionario dirigido a familia, según una escala de estimación numérica de longitud cuatro (1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio; 2. Bajo nivel de cumplimiento del criterio; 3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio; 4. Nivel alto del cumplimiento del criterio).

##### *Dimensión 1. Datos sociodemográficos*

Esta dimensión fue valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 3.83 ( $\sigma = .21$ ). El aspecto mejor valorado de esta dimensión fue la pertinencia, con una media de 4 ( $\sigma = .00$ ), por lo que tiene un nivel alto de cumplimiento del criterio. Después encontramos la coherencia evaluada con una media de 3.83 ( $\sigma = .52$ ), mientras que la suficiencia obtuvo la valoración más baja con una media de 3.67 ( $\sigma = .52$ ). La Figura 43 muestra los valores medios de los jueces en cada uno de los criterios evaluados. En la Figura 45 aparecen los cuartiles relacionados con todos los criterios evaluados por los jueces en esta dimensión, se observa como en el  $Q1$  la suficiencia se encuentra por debajo del valor 3.

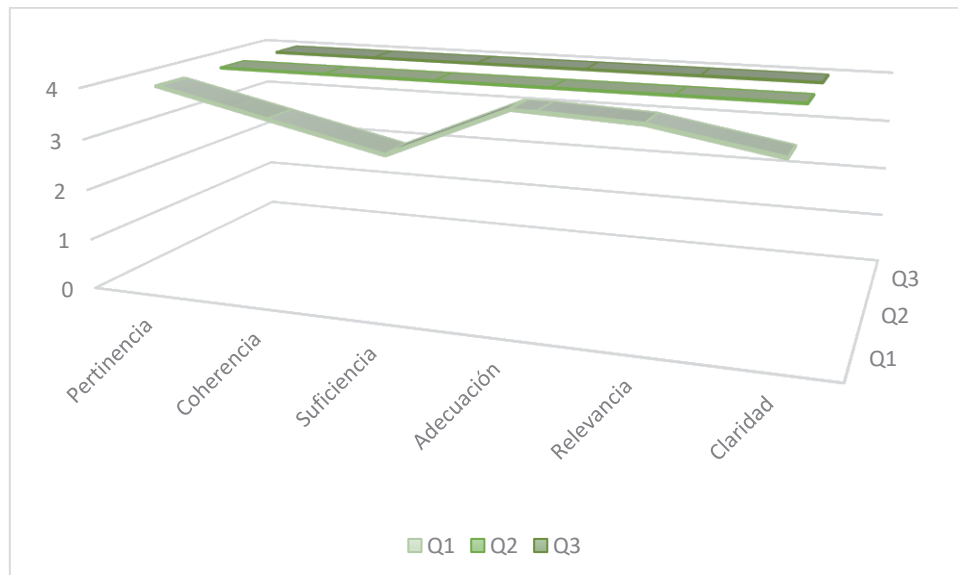
**Figura 43**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 1: Datos sociodemográficos.*



**Figura 44**

*Cuartiles Dimensión 1: Datos sociodemográficos*

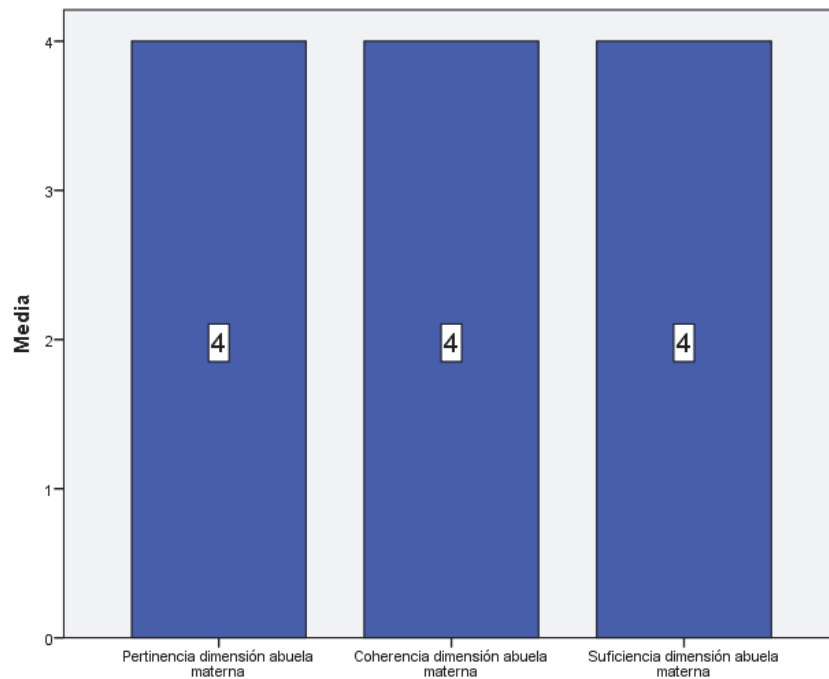


## Dimensión 2. Abuela materna

Esta dimensión fue valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 4 ( $\sigma = .00$ ) cumpliendo un alto nivel de criterio en los aspectos de pertinencia, coherencia y suficiencia, como puede apreciarse en la Figura 45. Para complementar estos datos, en la Figura 46 se exponen los cuartiles de los criterios de la dimensión 2.

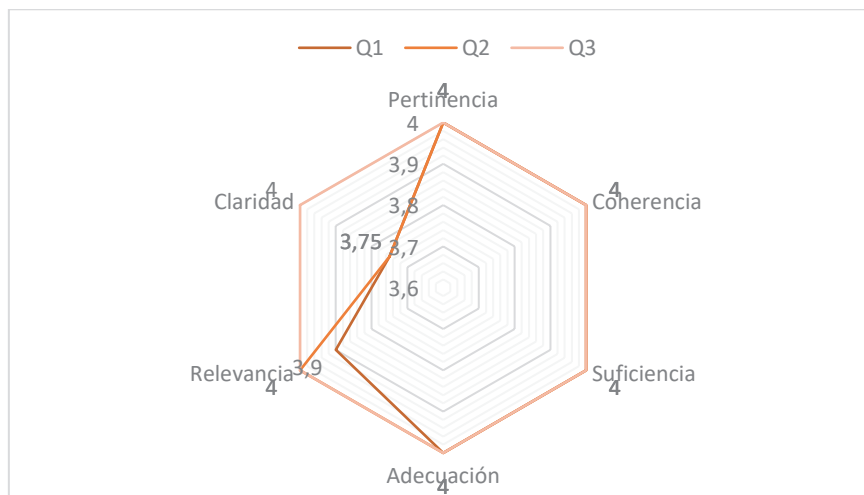
**Figura 45**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 2: abuela materna.*



**Figura 46**

*Cuartiles dimensión 2: Abuela materna*

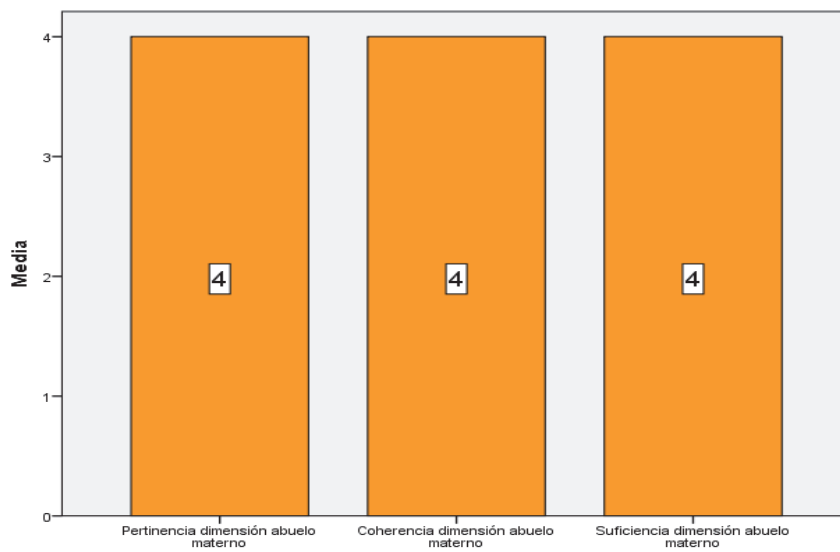


*Dimensión 3. Abuelo materno*

Esta dimensión fue valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 4 ( $\sigma = .00$ ) cumpliendo un alto nivel de criterio en los aspectos de pertinencia, coherencia y suficiencia, como puede apreciarse en la Figura 47. Los cuartiles se recogen en la Figura 48.

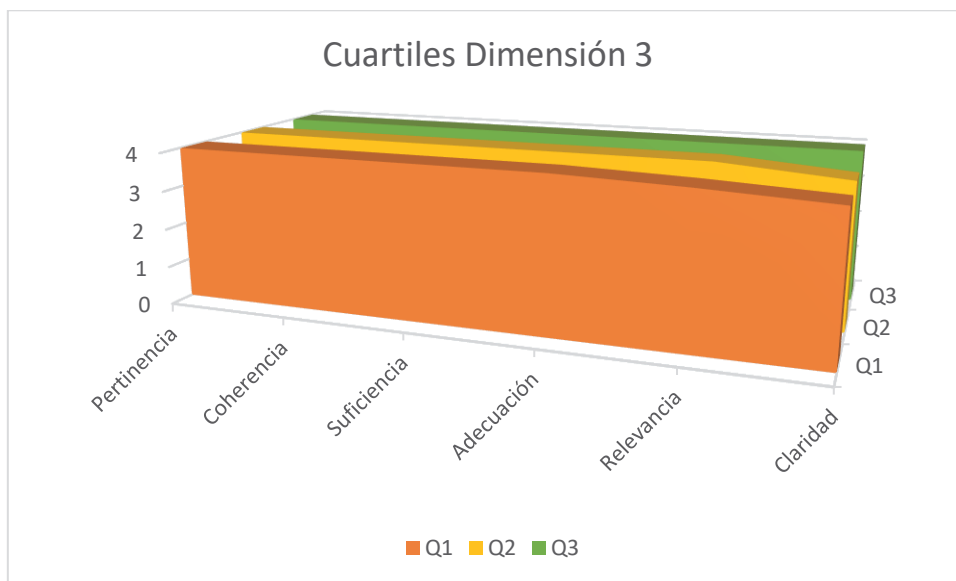
**Figura 47**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 3: abuelo materno.*



**Figura 48**

*Cuartiles Dimensión 3: Abuelo materno*

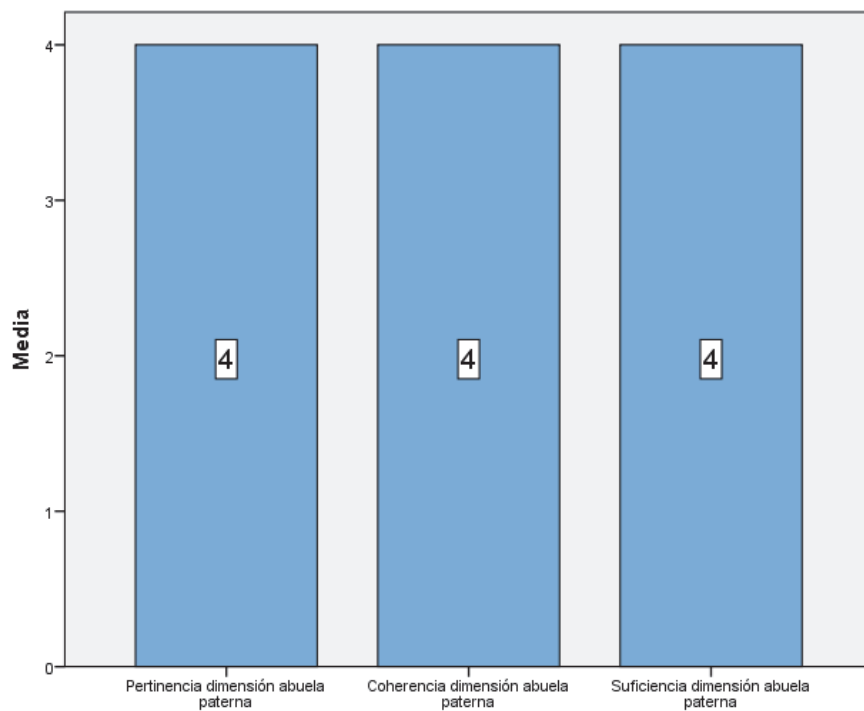


#### Dimensión 4. Abuela paterna

Esta dimensión fue valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 4 ( $\sigma = .00$ ) cumpliendo un alto nivel de criterio en los aspectos de pertinencia, coherencia y suficiencia, como puede apreciarse en la Figura 49. Al igual que en las otras dimensiones, los cuartiles se recogen en la Figura 50.

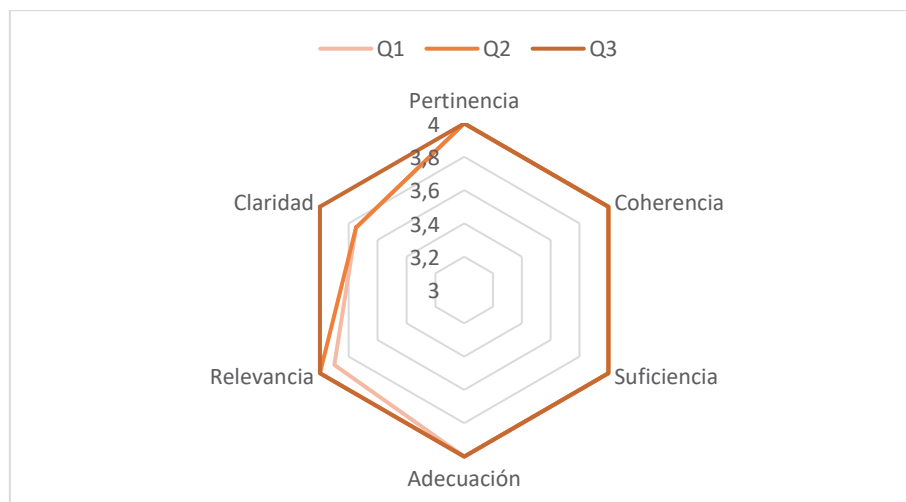
**Figura 49**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 4: abuela paterna.*



**Figura 50**

*Cuartiles Dimensión 4: Abuela paterna*

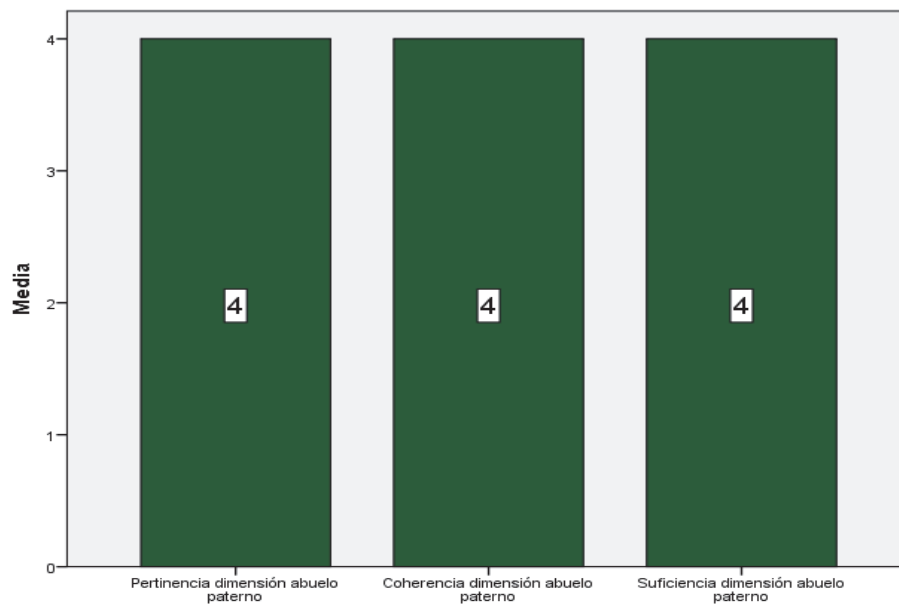


### Dimensión 5. Abuelo paterno

Esta dimensión fue valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 4 ( $\sigma = .00$ ) cumpliendo un alto nivel de criterio en los aspectos de pertinencia, coherencia y suficiencia, como puede apreciarse en la Figura 51. Del mismo modo, en la Figura 52 se recogen los cuartiles de todos los criterios relacionados con esta dimensión.

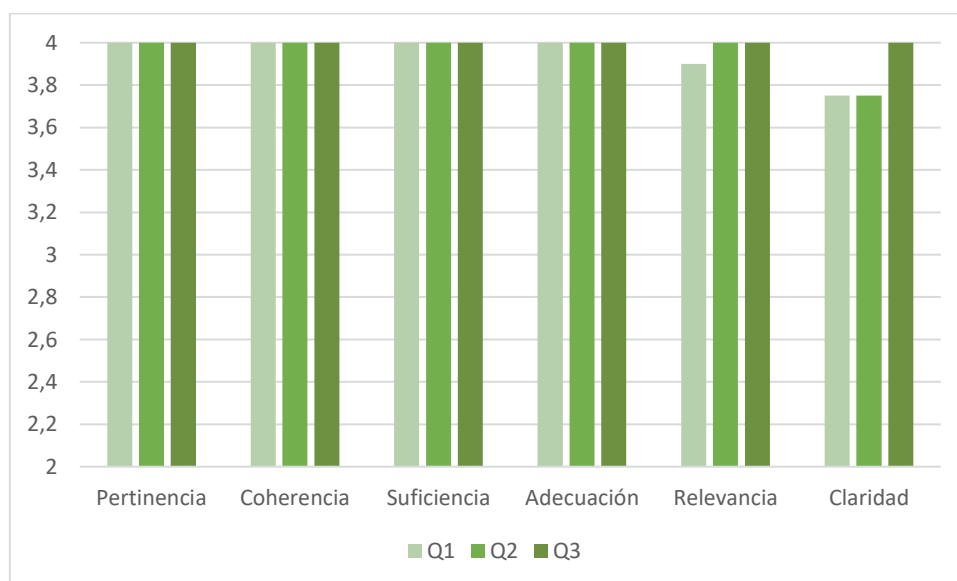
**Figura 51**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 4: abuelo paterno.*



**Figura 52**

*Cuartiles Dimensión 5. Abuelo paterno*

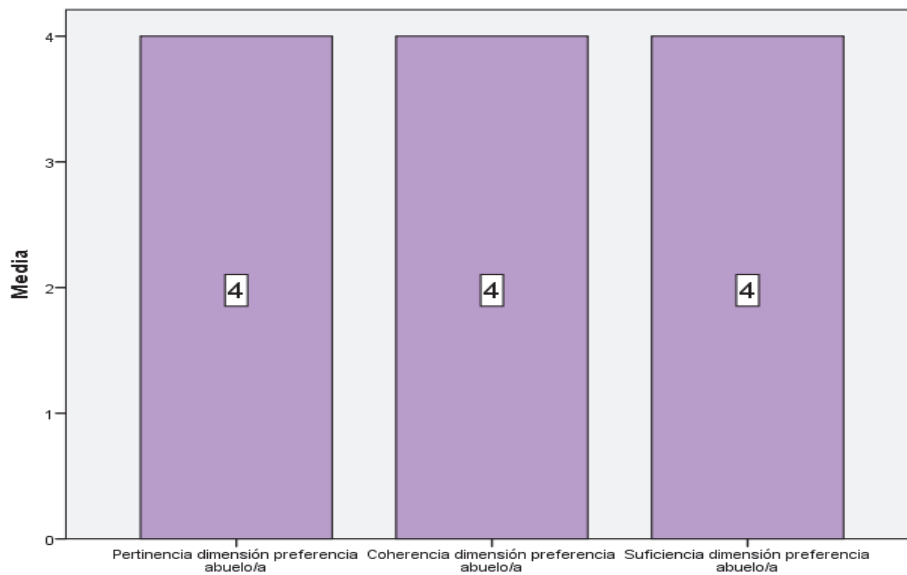


### Dimensión 6. Preferencia abuelo/a

Esta dimensión fue valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 4 ( $\sigma = .00$ ) cumpliendo un alto nivel de criterio en los aspectos de pertinencia, coherencia y suficiencia, como puede apreciarse en la Figura 53. El análisis de los cuartiles revela que los criterios de adecuación y relevancia son ligeramente inferiores en el Q1 (Figura 54).

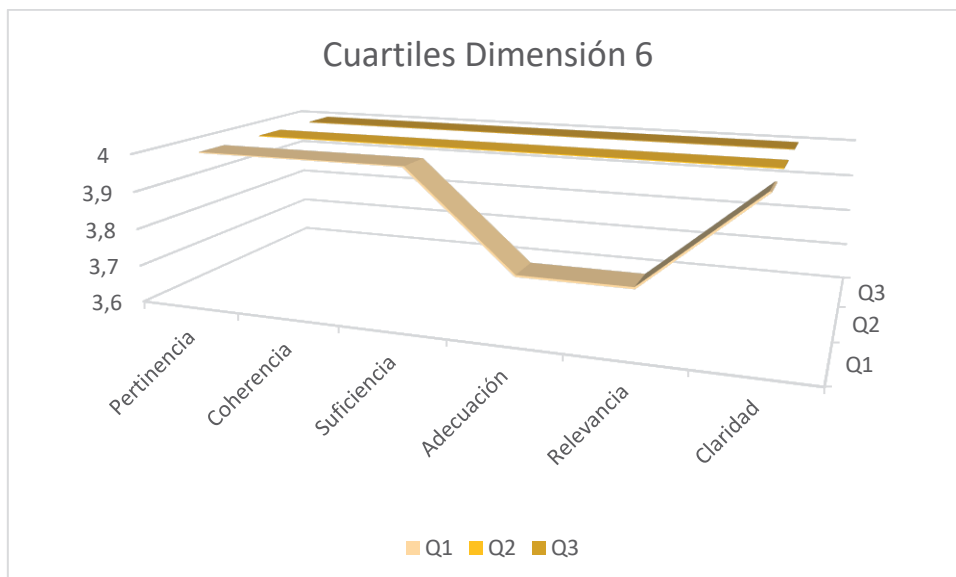
**Figura 53**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 6: preferencia abuelo/a.*



**Figura 54**

*Cuartiles Dimensión 6. Preferencia abuelo/a*



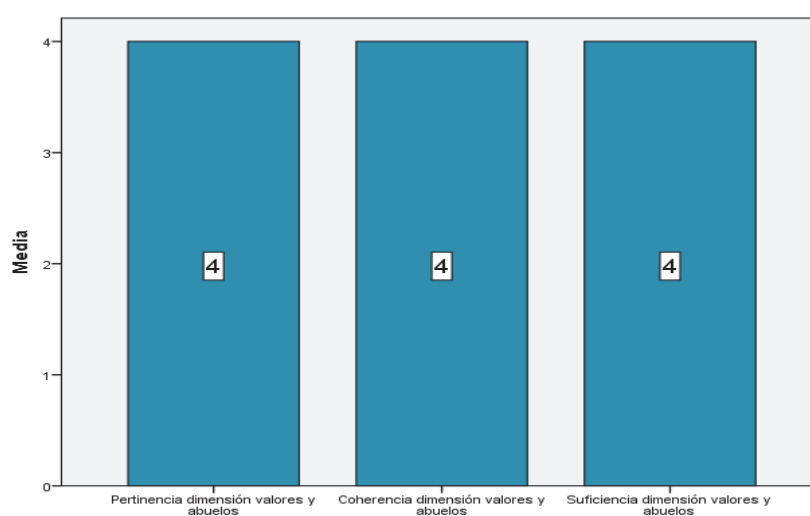


### Dimensión 7. Valores y abuelos

Esta dimensión fue valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 4 ( $\sigma = .00$ ) cumpliendo un alto nivel de criterio en los aspectos de pertinencia, coherencia y suficiencia, como puede apreciarse en la Figura 55. Los cuartiles quedan recogidos en la Figura 56.

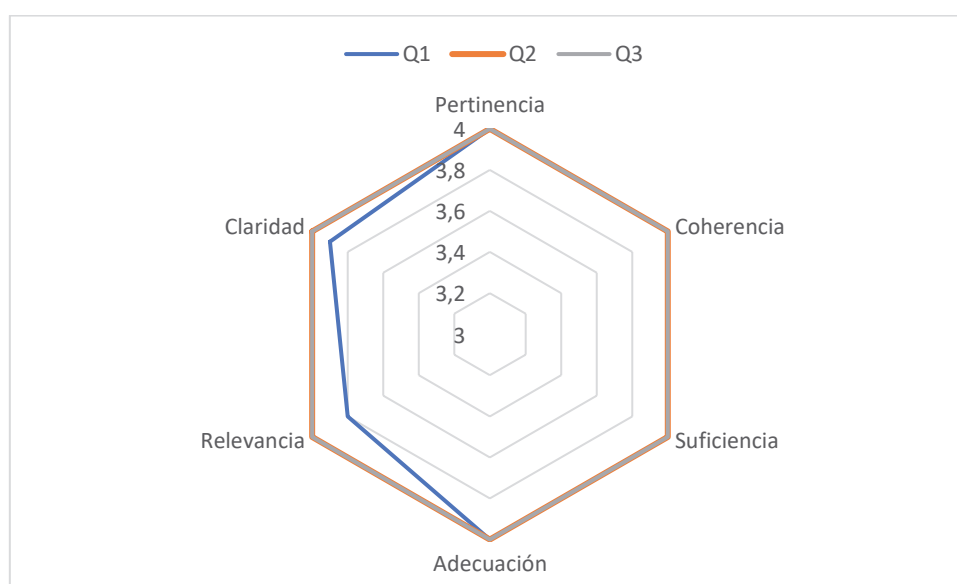
**Figura 55**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 7: valores y abuelos.*



**Figura 56**

*Cuartiles Dimensión 7: valores y abuelos*

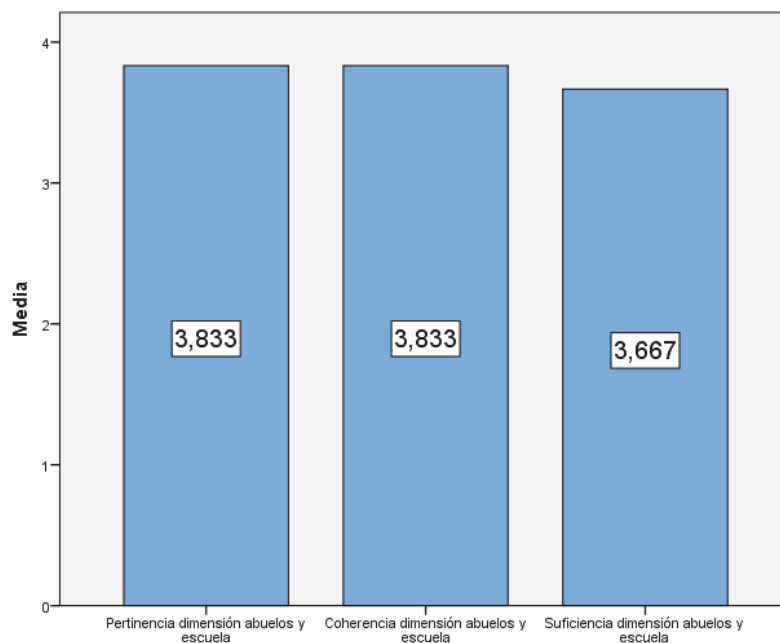


### Dimensión 8. Abuelos y escuela

La dimensión abuelos y escuela fue valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 3.77 ( $\sigma = .40$ ). El aspecto mejor valorado de esta dimensión fue la pertinencia y la coherencia, con una media de 3.83 ( $\sigma = .41$ ), mientras que la suficiencia obtuvo la valoración más baja con una media de 3.67 ( $\sigma = .52$ ). La Figura 57 muestra los valores medios de los jueces en cada uno de los criterios evaluados, mientras que la Figura 58 muestra los cuartiles de los criterios del juicio, destacar que la suficiencia presenta un valor 3 en el Q1.

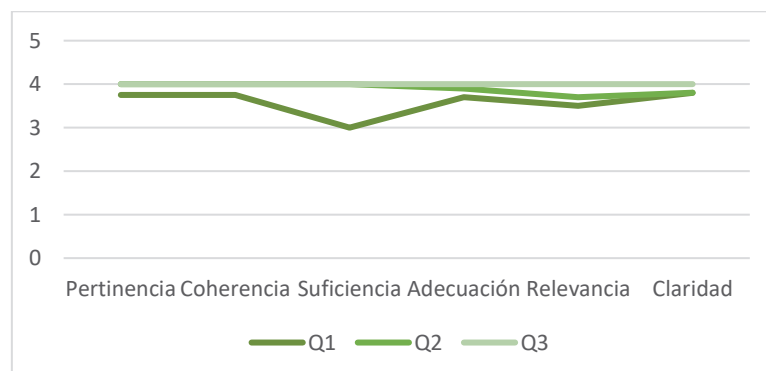
**Figura 57**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 8: abuelos y escuela.*



**Figura 58**

*Cuartiles dimensión 8: abuelos y escuela*

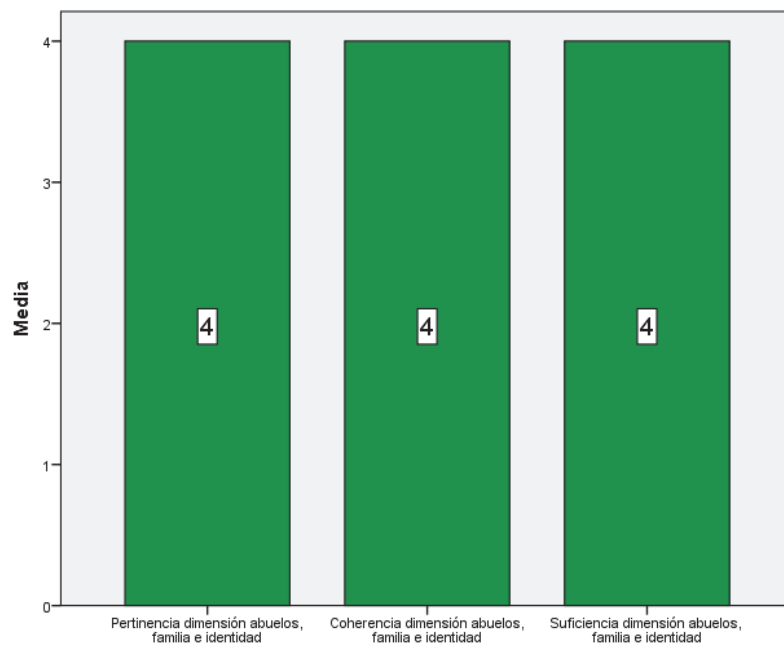


### Dimensión 9. Abuelos, familia e identidad

En la Figura 59 muestra como la dimensión abuelos, familia e identidad fue valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 4 ( $\sigma = .00$ ) cumpliendo un alto nivel de criterio en los aspectos de pertinencia, coherencia y suficiencia. En la Figura 60 se recogen los cuartiles.

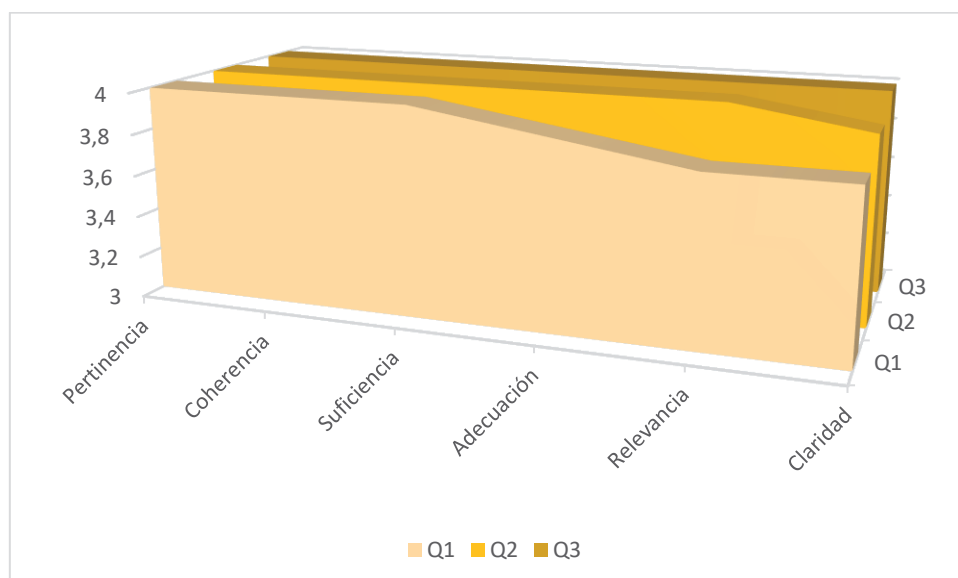
**Figura 59**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 9: abuelos, familia e identidad.*



**Figura 60**

*Cuartiles dimensión 9: abuelos, familia e identidad*

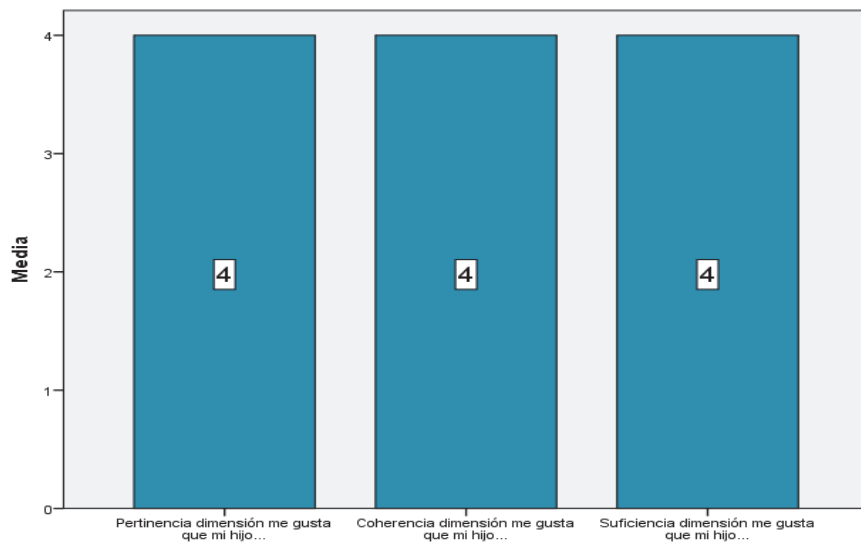


### Dimensión 10. Me gusta que mi hijo...

Esta dimensión fue valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 4 ( $\sigma = .00$ ) cumpliendo un alto nivel de criterio en los aspectos de pertinencia, coherencia y suficiencia, como puede verse en la Figura 61. Los cuartiles quedan reflejados en la Figura 62.

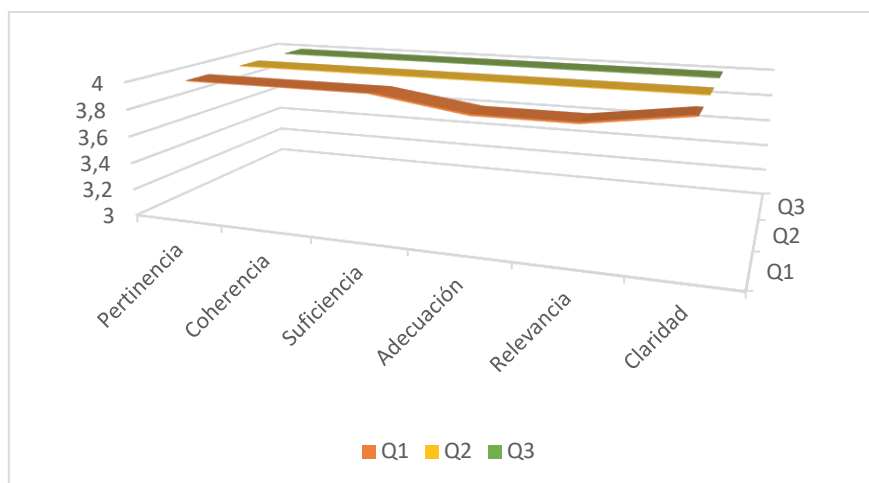
**Figura 61**

*Pertinencia, coherencia y suficiencia de la dimensión 10: me gusta que mi hijo...*



**Figura 62**

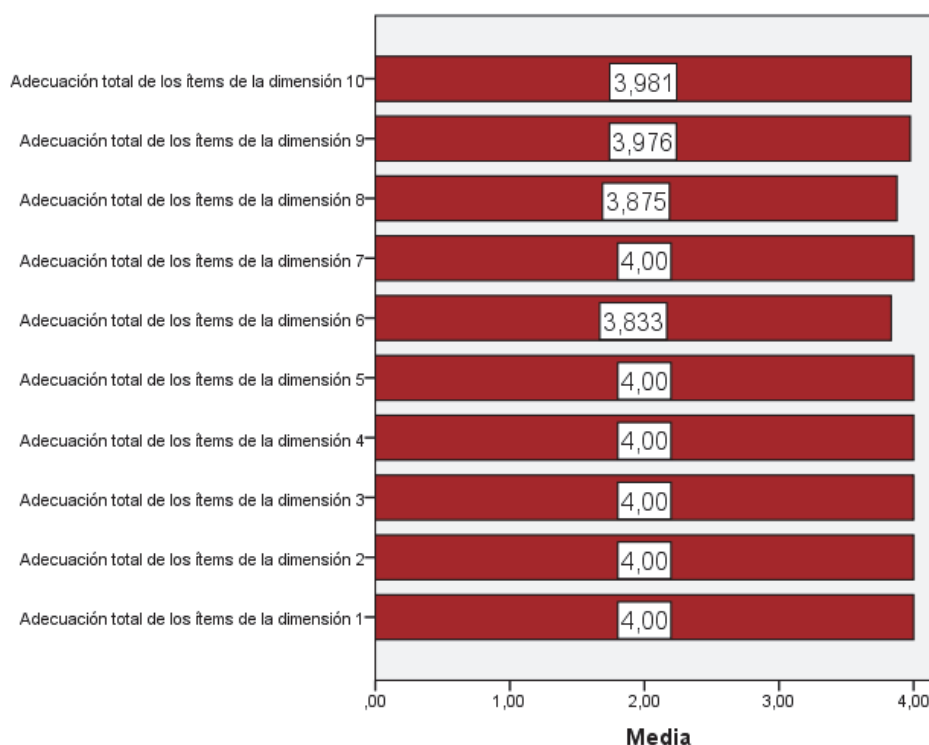
*Cuartiles de la dimensión 10: me gusta que mi hijo...*



### *Adecuación total de los ítems*

#### **Figura 63**

*Adecuación total de los ítems de todas las dimensiones.*



En la Figura 63 se contempla a adecuación total de los ítems pertenecientes a las diez dimensiones que componen el cuestionario dirigido a familias. A nivel global, la adecuación media de todos los ítems fue de 3.96 ( $\sigma = .04$ ). Cabe destacar que la adecuación total de los ítems de las dimensiones uno, dos, tres, cuatro, cinco y siete obtuvieron una media de 4 ( $\sigma = .00$ ) con un alto nivel de cumplimiento del criterio, mientras que la adecuación de los ítems de las dimensiones seis ( $\bar{X} = 3.83$ ,  $\sigma = .41$ ), ocho ( $\bar{X} = 3.88$ ,  $\sigma = .16$ ), nueve ( $\bar{X} = 3.98$ ,  $\sigma = .06$ ) y diez ( $\bar{X} = 3.98$ ,  $\sigma = .05$ ) oscilaban en un alto nivel de cumplimiento del criterio.

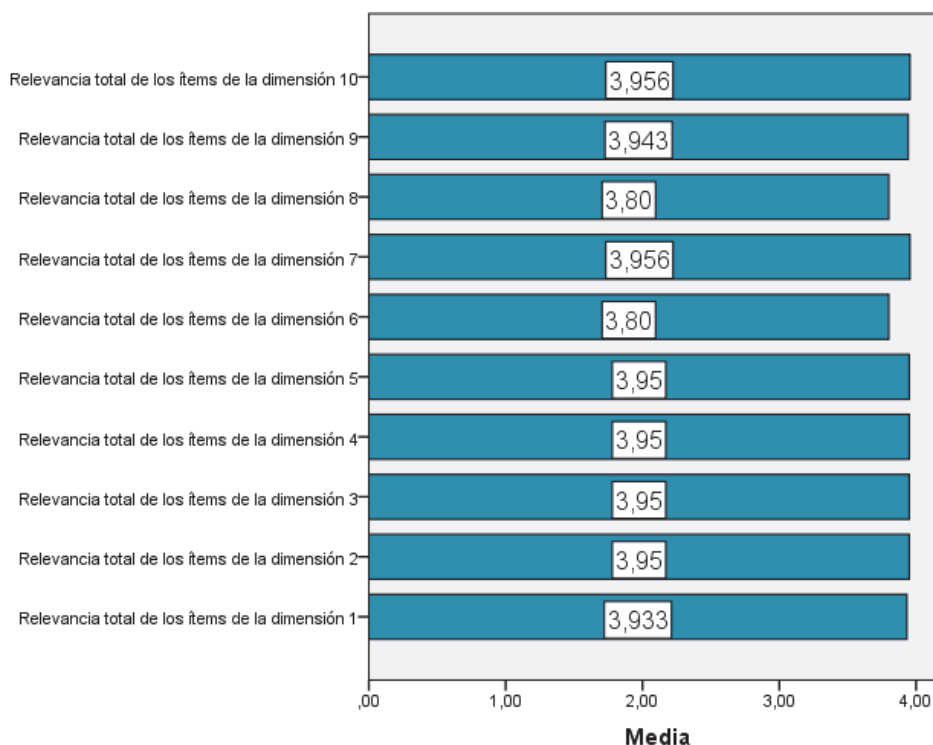
### *Relevancia total de los ítems*

De manera global, los expertos puntuaron la relevancia de los ítems con una media de 3.92 ( $\sigma = .14$ ). Hay que destacar que los ítems pertenecientes a las dimensiones siete y

diez obtuvieron una puntuación media de 3.96 ( $\sigma = .09$ ) rozando el cumplimiento alto de criterio, seguido por las dimensiones dos, tres, cuatro y cinco ( $\bar{X} = 3.95$ ,  $\sigma = .10$ ), nueve ( $\bar{X} = 3.94$ ,  $\sigma = .09$ ), uno ( $\bar{X} = 3.93$ ,  $\sigma = .14$ ), seis y ocho ( $\bar{X} = 3.80$ ,  $\sigma = .41$ ), como puede observarse en la Figura 64.

**Figura 64**

*Relevancia total de los ítems de todas las dimensiones.*

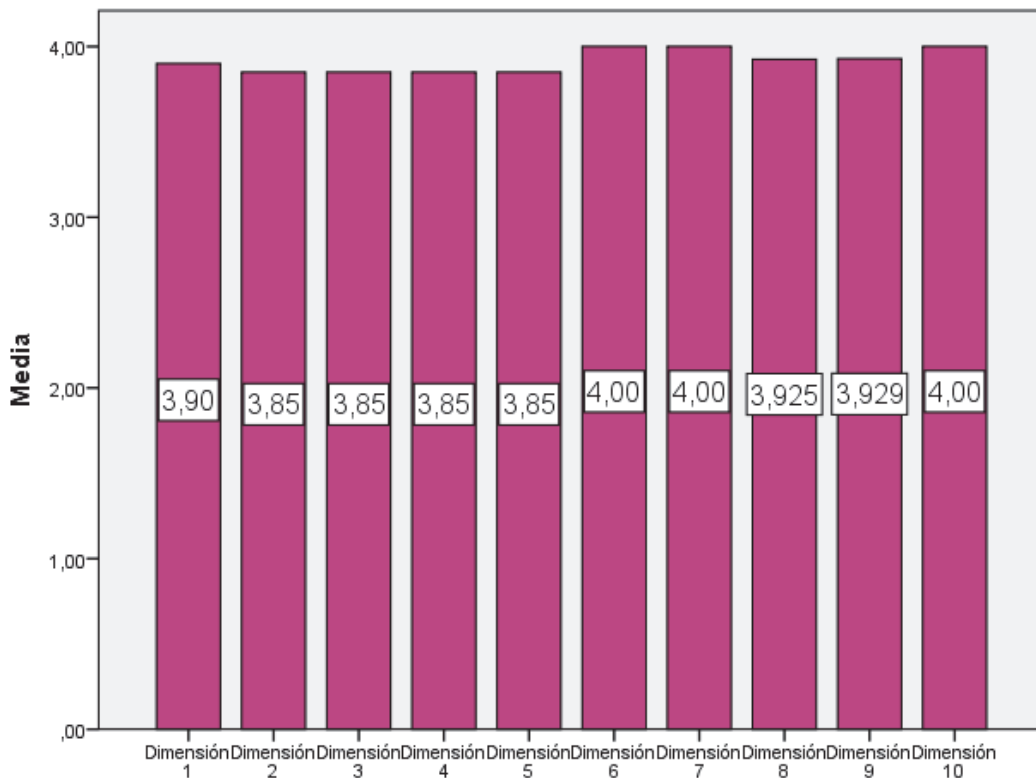


*Claridad total de los ítems*

En lo que respecta a la claridad de los ítems, los jueces la valoraron globalmente con una media de 3.92 ( $\sigma = .04$ ). Donde los ítems de las dimensiones seis, siete y diez obtuvieron una media de 4 ( $\sigma = .00$ ) presentando un alto nivel de cumplimiento del criterio, seguido por las dimensiones nueve ( $\bar{X} = 3.94$ ,  $\sigma = .070$ ), ocho ( $\bar{X} = 3.93$ ,  $\sigma = .07$ ), uno ( $\bar{X} = 3.83$ ,  $\sigma = .26$ ) y las dimensiones dos, tres, cuatro y cinco con una media de 3.83 ( $\sigma = .13$ ) y dos ( $\bar{X} = 3.28$ ,  $\sigma = .41$ ), tal y como aparece en la Figura 65.

**Figura 65**

*Claridad total de los ítems de todas las dimensiones.*



### 7.1.2.2. Validez de contenido mediante el juicio de expertos CUABU-F

Para llevar a cabo el primer nivel de validación del cuestionario dirigido a familia, se realizó la *W* de Kendall, se plantean las siguientes hipótesis.

*H*<sub>0</sub>: Los rangos son independientes, no concuerdan.

*H*<sub>1</sub>: Hay concordancia significativa entre los rangos.

#### a) Criterios dimensiones e ítem

La prueba *W* de Kendall ( $W = .05$ ,  $\chi^2 = 72.63$ ,  $gl = 6$ ) reveló que hay concordancia estadística significativa ( $p < .05$ ) entre los rangos asignados a los jueces, por lo que nada se opone a aceptar la hipótesis alterna y rechazar la nula. Con estos resultados, y teniendo en cuenta la categorización de Landis y Koch (1977), el coeficiente *W* de Kendall evidencia que la intensidad de la concordancia entre jueces es leve.

### *b) Criterio dimensiones*

Tras realizar la prueba  $W$  de Kendall en el criterio dimensiones ( $W = .07$ ,  $\chi^2 = 10.00$ ,  $gl = 6$ ), no encontramos concordancia estadísticamente significativa entre jueces ( $p > .05$ ) aceptando la hipótesis nula. El coeficiente  $W$  de Kendall señaló una intensidad de concordancia leve.

#### *b.1) Pertinencia*

La prueba  $W$  de Kendall ( $W = .10$ ,  $\chi^2 = 5.00$ ,  $gl = 6$ ), reveló que en este apartado no existe concordancia estadísticamente significativa entre los jueces ( $p > .05$ ), por lo que rechazamos la hipótesis alterna y aceptamos la nula. La  $W$  de Kendal indicó que validez de contenido es leve (Landis, & Koch, 1977).

#### *b.2) Coherencia*

Tras realizar la  $W$  de Kendall ( $W = .07$ ,  $Ji^2 = 3.46$ ,  $gl = 6$ ), encontramos que no había concordancia estadísticamente significativa entre los rangos asignados a los jueces ( $p > .05$ ). A su vez, la prueba reveló a una intensidad de concordancia entre jueves leve (Landis, & Koch, 1977).

#### *b.3) Suficiencia*

En lo que respecta a la suficiencia de las dimensiones, la  $W$  de Kendall ( $W = .13$ ,  $\chi^2 = 6.25$ ,  $gl = 6$ ) señaló una intensidad de concordancia entre jueces leve (Landis, & Koch, 1977) y no se encontró concordancia significativamente estadística entre los rangos de los jueces ( $p > .05$ ) por lo que aceptamos la hipótesis nula y rechazamos la alterna.

### *c) Criterio Ítems*

La prueba  $W$  de Kendall ( $W = .05$ ,  $\chi^2 = 68.27$ ,  $gl = 6$ ), evidenció que hay concordancia estadística significativa entre los rangos asignados a los jueces ( $p < .05$ ), por lo que aceptamos la hipótesis alterna y rechazamos la nula. También se encontró que la intensidad de concordancia entre jueves es leve (Landis, & Koch, 1977).

#### *c.1) Adecuación*

Tras realizar la  $W$  de Kendall ( $W = .01$ ,  $\chi^2 = 5.00$ ,  $gl = 6$ ), se encontró que no existe concordancia estadísticamente significativa entre los rangos asignados a los jueces ( $p > .05$ ), por lo que rechazamos la hipótesis. De la misma manera, la prueba reveló a una intensidad de concordancia entre jueves leve (Landis, & Koch, 1977).



### c.2) Relevancia

La prueba  $W$  de Kendall ( $W = .24$ ,  $\chi^2 = 100.14$ ,  $gl = 6$ ), evidenció que hay concordancia estadística significativa entre los rangos asignados a los jueces ( $p < .05$ ), esto nos llevó a aceptar la hipótesis alterna y rechazar la nula. También encontramos una intensidad de concordancia entre jueces aceptable (Landis, & Koch, 1977).

### c.3) Claridad

En lo que respecta a la claridad de los ítems, la  $W$  de Kendall ( $W = .05$ ,  $\chi^2 = 23.96$ ,  $gl = 6$ ) señaló una intensidad de concordancia entre jueces leve (Landis, & Koch, 1977) y encontramos concordancia estadísticamente significativa entre los rangos de los jueces ( $p < .05$ ) por lo que aceptamos la hipótesis alterna y rechazamos la nula.

## 7.2. Objetivo 2. Valorar la consistencia interna de la escala total y de las subescalas de los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F.

Para dar respuesta al objetivo segundo de la investigación se han realizado los análisis de los datos obtenidos de la prueba de consistencia interna del Alfa de Cronbach en ambos instrumentos.

### 7.2.1. Consistencia interna CUMEABU-D

Para llevar a cabo este análisis se utilizó el método alfa de Cronbach, arrojando un coeficiente de .97 para los ítems de escala global del CUMEABU-D, indicando una fiabilidad interna excelente atendiendo a los cortes interpretativos de George y Mallery (2003).

En la Tabla 25, se clasifican los resultados arrojados por esta prueba en cada una de las dimensiones que componen el cuestionario.

**Tabla 25**

*Coefficientes de consistencia interna alfa de Cronbach de los instrumentos CUMEABU-D y CUABU-F*

CUMEABU-D			
Escala	N.º de ítems	$\alpha^*$	Interpretación**
Escala global	68	.97	Excelente (> .90)

<b>CUMEABU-D</b>			
Escala	N.º de ítems	$\alpha^*$	<i>Interpretación**</i>
Uso de la metodología por proyectos	22	.76	Aceptable (> .70)
Formación docente	17	.97	Excelente (> .90)
Competencias clave	7	.90	Buena (> .80)
Diseño de proyectos	7	.99	Excelente (> .90)
Relaciones abuelos nietos en EP	15	.90	Buena (> .80)

Nota: \*Coeficientes de consistencia interna ( $\alpha$ ); \*\*Según las marcas interpretativas de George y Mallery (2003).

En general en lo que respecta al CUMEABU-D, los valores se encuentran comprendidos entre .90 y .97 a excepción de la dimensión II que presentó un valor de .76. Esto significa que la fiabilidad interna de la mayoría de las dimensiones del cuestionario es Excelente si atendemos a George y Mallery (2003).

### 7.2.2. Consistencia interna CUABU-F

En lo que respecta al CUABU-F, el valor alfa es de .90 contando también con un valor bueno en la escala de interpretación facilitada por George y Mallery (2003). Por otra parte, el valor alfa de las dimensiones del CUABU-F oscilaron entre .73 y .87, valores parecidos a los obtenidos en la escala global; exceptuando la puntuación de la dimensión siete (valores y abuelos) que arrojó un valor inaceptable ( $\alpha = .31$ ). No obstante, no se observó que su valor aumentara si se eliminaba alguno de sus nueve elementos.

**Tabla 26**

*Coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach del instrumento de recogida de información CUABU-F*

Escala	N.º de ítems	$\alpha^*$	<i>Interpretación**</i>
Escala global	40	.90	Buena (> .80)
Valores y abuelos	9	.30	Inaceptable (> .50)
Abuelos y escuela	7	.87	Buena (> .80)

Escala	N.º de ítems	$\alpha^*$	Interpretación**
Abuelos, familia e identidad	15	.85	Buena (> .80)
Me gusta que mi hijo... (perfiles de abuelidad)	9	.73	Aceptable (> .70)

Nota: \*Coeficientes de consistencia interna ( $\alpha$ ); \*\*Según las marcas interpretativas de George y Mallery (2003).

Con estos datos, podemos afirmar que la confiabilidad del cuestionario dirigido a las familias del alumnado participante es buena.

### **7.3. Objetivo 3. Explorar la validez de constructo de los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F.**

Para dar respuesta a este objetivo se analizan los datos recogidos de los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F una vez que fueron cumplimentados por los docentes participantes y las familias del alumnado. En este apartado se lleva a cabo la validez de constructo del cuestionario dirigido a maestros en un primer subapartado, seguido por un segundo en el que se realizan los análisis correspondientes con el cuestionario dirigido a los padres y madres del alumnado participante.

#### **7.3.1. Validez de constructo del CUMEABU-D**

Para calcular la validez de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio con el análisis de componentes principales. Hemos hecho uso del criterio de Kaiser para la extracción de factores (teniendo en cuenta los valores propios superiores a 1) y utilizando el método de rotación varimax.

El estadístico KMO del cuestionario dirigido a docentes lanzó un valor .68 cercano a bueno (Hutcheson y Sofroniou, 1999). Por otro lado, la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó un valor  $p < .05$ , indicando que la matriz del CUMEABU-D es apropiada para realizar el AFE ( $\chi^2 (2278) = 6221.02$ ).

Teniendo en cuenta estos datos se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio del CUMEABU-D siguiendo los criterios de Kaiser donde se conservan o extraen los eigenvalores superiores a la unidad.

Tras realizar los análisis, el criterio de Kaiser se extrajo un total de 16 factores o componentes que explican un 80.71 % del total de la varianza. También se realizó la matriz de componentes rotados por el método varimax, ordenando los valores de las cargas de cada componente por tamaño de mayor a menor en las matrices de componentes y eliminando los valores absolutos, saturaciones o cargas con valores iguales o inferiores a .40.

Los resultados de la matriz de componentes rotados mediante el método varimax en el CUMEABU-D, señaló el número de variables que cargaron en cada uno de los 16 componentes; correspondiendo a la siguiente estructura dimensional interna: CP 1) Valoración de competencias y metodología por proyectos, CP2) Los abuelos en Educación Primaria, CP3) Aprendizaje y metodologías activas, CP4) Innovación docente, CP5 y CP7) Desarrollo de competencias clave (I y II), CP6) Evaluación de aprendizajes, CP8) Trabajo colaborativo, CP9) Abuelos como recurso de aprendizaje, CP10) Libro de texto como recurso de aprendizaje, CP11) Relaciones familiares como recurso de aprendizaje, CP12) Espacios de aprendizaje, CP13) Aprendizaje de los abuelos, CP14) Salidas escolares como recurso de aprendizaje, CP15) Evaluación unipersonal del docente y CP16) Evaluación docente de las metodologías. Estos datos se recogen en la Tabla 27.

**Tabla 27**

*Resultados de la matriz de componentes del CUMEABU-D*

Componente	Ítems	Valor propio	Porcentaje que explica
	- 15. 9. Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo las herramientas que brinda internet (.93)	22.48	30.32%
	- 17.1 Valoración de la competencia Comunicación lingüística (.93)		
	- 17.6 Valoración de la competencia Aprender a aprender (.93)		

Componente	Ítems	Valor propio	Porcentaje que explica
CP 1: Valoración de competencias y metodología por proyectos	17.4 Valoración de la competencia Social y cívica (.93)		
	17.5 Valoración de la competencia Conciencias y expresiones culturales (.92)		
	17.3 Valoración de la competencia Digital (.92)		
	15.4 La metodología por proyectos responde a las necesidades de mis discentes (.90)		
	17.7 Valoración de la competencia Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (.89)		
	15.2 El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que responde a las necesidades que he encontrado en mi aula (.89)		
	15.7 Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo otros espacios del centro como el laboratorio, el aula plumier, el gimnasio, el patio, la biblioteca del centro, entre otros (.89)		
	17.2 Valoración de la competencia Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (.89)		
	15.5 Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo los grupos de discusión en el aula (.87)		
	15.3 La carga de trabajo que requiere el diseño de una propuesta didáctica basada en la metodología por proyectos está compensada por las experiencias de aprendizaje (.86)		
	16.4 He aprendido a usar la metodología por proyectos formándome de manera autónoma en la práctica o con otros compañeros (.83)		
	15.17 El diseño, implementación y evaluación de la metodología por proyectos conlleva un alto nivel de complejidad y esfuerzo, más que otras metodologías convencionales (.83)		

Componente	Ítems	Valor propio	Porcentaje que explica
	15.8 Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo espacios fuera del centro como museos y bibliotecas, entre otros (.83)		
	16.3 He aprendido a usar la metodología por proyectos en mi formación continua (.80)		
	15.15 La temática de los proyectos la decide el maestro/maestra (.78)		
	15.1 Utilizo en el aula, con mis discentes, la metodología por proyectos de vez en cuando, para el desarrollo de determinados contenidos, objetivos o competencias (.77)		
	16.6 La investigación y la innovación educativa es muy importante para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (.77)		
	16.5 Habitualmente asisto a los cursos de formación permanente (.76)		
	16.7 Investigo y realizo innovaciones en mi aula para la mejora del proceso de e-a (.76)		
	15.11 Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma colaborativa con otros compañeros de mi centro (.75)		
	16.1 Empleo la metodología por proyectos sin haber recibido ningún tipo de formación sobre el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas basadas en proyectos (.69)		
	16.2 He aprendido a usar la metodología por proyectos en mi formación inicial (.68)		
	15.6 Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo solamente el espacio del aula (.65)		
	15.10 Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma independiente (.64)		

Componente	Ítems	Valor propio	Porcentaje que explica
	15.14 La temática de los proyectos la deciden los alumnos (.62)		
	15.12 Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma colaborativa con compañeros de otros centros (.62)		
	15.16 La temática de los proyectos la deciden las familias de mis alumnos (.54)		
CP2: Los abuelos en Educación Primaria	20.14 Los abuelos son un buen objeto de estudio para trabajar las competencias básicas del currículum (.88)	7.06	8.70%
	20.13 Trabajar con los abuelos incrementa el interés de mis alumnos (.80)		
	20.15 Los abuelos son un buen elemento para trabajar por proyectos en mi aula (.76)		
	20.6 Los abuelos juegan un papel importante en educación para la salud (.75)		
	20.11 Los abuelos proporcionan riqueza cultural a mis alumnos (.63)		
	20.12 Los abuelos deben de implicarse en la educación de sus nietos (.62)		
	20.1 Trabajar las relaciones abuelos-nietos en el aula es interesante para el desarrollo de determinados contenidos, objetivos o competencias (.60)		
	20.10 Las escuelas de abuelos (en los que estos interactúan con sus nietos en un aula) son una buena estrategia didáctica (.60)		
	20.7 La historia de vida de los abuelos aporta conocimientos a mis alumnos (.58)		
	20.3 Los abuelos tienen un papel de gran relevancia en la educación no formal de mis alumnos (.52)		

Componente	Ítems	Valor propio	Porcentaje que explica
Aprendizaje y metodologías activas	CP3: 14.12 Considero importante el trabajo en equipo entre mi alumnado (.89)	4.44	4.86%
	14.11 Considero importante el trabajo en equipo con otros compañeros (.73)		
	14.13 Considero importante el aprendizaje significativo (.64)		
	14.6 Considero al alumnado como protagonista del proceso de e-a (.45)		
	14.10 De acuerdo con mi experiencia profesional, el alumnado mejora su motivación con el empleo de metodologías dinámicas e innovadoras (.42)		
	14.1 Me gusta que mis discentes sean los protagonistas de mis clases (.48) *		
CP4: Innovación docente	14.4 Siempre reflexiono sobre los métodos didácticos que voy a utilizar en el aula (.71)	3.32	4.57%
	14.20 Realizo mis propios materiales para impartir mis clases (.69)		
	14.9 De acuerdo con mi experiencia profesional, el alumnado mejora su rendimiento académico con el empleo de metodologías dinámicas e innovadoras (.63)		
	14.22 Fomento el uso de metodologías activas en mis clases (.54)		
CP5: Desarrollo de competencias I	14.14 Realizo la evaluación de los aprendizajes de mis alumnos de forma colaborativa con mis compañeros cuando comparto clase (.80)	2.32	3.44%
	14.7 Fomento la competencia investigadora en mis estudiantes (.65)		
	14.8 Me gusta que mis alumnos realicen en clase trabajos de profundización para despertar su curiosidad (.58)		
CP6: Evaluación de aprendizajes	14.17 Mis alumnos participan en la evaluación por medio de la evaluación entre iguales (.83)	1.95	3.30%



Componente	Ítems	Valor propio	Porcentaje que explica
	14.16 Mis alumnos participan en la evaluación por medio de la autoevaluación (.78)		
CP7: Desarrollo de competencias II	14.2 Doy una gran importancia a las competencias básicas a la hora de realizar mis programaciones didácticas (.77)	1.88	3.11%
	14.1 Me gusta que mis discentes sean los protagonistas de mis clases (.48)*		
CP8: Trabajo colaborativo	15.13 Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma colaborativa con compañeros de otros países (.72)	1.71	3.02%
	15.16 La temática de los proyectos la deciden las familias de mis alumnos (.55) *		
CP9: Abuelos como recurso de aprendizaje	20.5 Los abuelos son una buena fuente para estudiar la genealogía y la familia (.66)	1.55	2.94%
	20.4 Los abuelos son un buen recurso para estudiar la historia de la Región (.63)		
CP10: Libro de texto como recurso de aprendizaje	14.21 Habitualmente empleo el libro de texto (.75)	1.44	2.66%
CP11: Relaciones familiares como recurso de aprendizaje	20.2 Frecuentemente utilizo las relaciones familiares como recurso en mis clases (.80)	1.30	2.44%
CP12: Espacios de aprendizaje	14.18 Aprovecho los distintos espacios que me ofrece mi centro para impartir mis clases (.68)	1.21	2.40%
CP13: Aprendizaje de los abuelos	20.9 Los abuelos aprenden de sus nietos las TIC (.78)	1.18	2.31%
CP14: Salidas escolares como recurso de aprendizaje	14.19 Durante el desarrollo de mi práctica docente recurro a las salidas escolares (.66)	1.10	2.28%

Componente	Ítems	Valor propio	Porcentaje que explica
CP15: Evaluación unipersonal del docente	14.15 Evalúo los aprendizajes de mis alumnos yo solo/a (.82)	1.06	2.21%
CP16: Evaluación docente de las metodologías	14.5 Cuando una metodología no da los resultados esperados la desecho (.82)	1.02	2.16

(\*) Nota: los ítems coloreados en gris presentan la misma carga en dos componentes distintos

Tras el análisis se evidencia que el modelo factorial resultante difiere de las dimensiones previamente establecidas ampliando su número. Encontramos latente la red de constructos que recogen la información en torno a los objetivos fijados para los cuales fueron esbozados. Por ello consideramos que, ciertamente, el modelo resultante brinda una adecuada validez de constructo.

### 7.3.2. Validez de constructo del CUABU-F

Para calcular la validez de constructo, al igual que con el CUMEABU-D, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con el análisis de componentes principales. Para realizarlo tomamos el criterio de Kaiser para la extracción de factores (teniendo en cuenta los valores propios superiores a 1) y empleando el método de rotación varimax.

En el análisis de los datos del CUABU-F el valor arrojado por la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .45 con un resultado en la prueba de Bartlett  $p < .05$ . Estos resultados establecen que la matriz original no es una matriz identidad y, al igual que el cuestionario dirigido a docentes, es apropiada para realizar el procedimiento AFE ( $\chi^2(780) = 1610.948$ ).

Con estos datos se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio tomando los criterios de Kaiser donde se conservan o extraen los eigenvalores superiores a la unidad.

Los datos obtenidos en la varianza total explicada son muy relevantes. En el caso del CUABU-F se extrajeron 12 componentes que explican el 78.25 % del total. También se realizó la matriz de componentes rotados por el método varimax, ordenando los valores de las cargas de cada componente por tamaño de mayor a menor en las matrices de

componentes y eliminando los valores absolutos, saturaciones o cargas con valores iguales o inferiores a .40.

Los resultados de la matriz de componentes rotados mediante el método varimax del CUABU-F fue la siguiente: CP1) Los abuelos en la Educación Primaria, CP2, CP3, CP4, CP6, CP7, CP8, CP9, CP10, CP11 y CP12) Perfiles de abuelidad (Del I al X) y CP5) Implicación abuelos con la familia e identidad. Estos datos quedan reflejados en la Tabla 28.

**Tabla 28**

*Resultados de la matriz de componentes del CUABU-F*

Componente	Ítems	Valor propio	Porcentaje que explica
<b><i>CP1: Los abuelos en la Educación Primaria</i></b>	2.7 Los abuelos deberían enseñar en la escuela al alumnado algunos de los muchos conocimientos o experiencias que poseen (.85)	9.86	9.04%
	2.6 Alguno de los contenidos y actividades que se desarrollan en la escuela deberían contar con la participación de los abuelos (.82)		
	2.5 La escuela debería tener más en cuenta el papel de los abuelos en el proceso educativo de sus nietos (.66)		
	2.1 Las escuelas deberían de contar con la presencia de los abuelos en las reuniones del colegio con las familias (.65)		
	2.4 La escuela debe ofertar actividades de formación a los abuelos que tienen nietos escolarizados en la misma (.64)		
	1.7 Los abuelos tienen un punto de vista de la vida diferente y es necesario transmitírselo a sus nietos (.44)		
	CP2: Perfiles de abuelidad I		
	2.3 La labor que tienen los abuelos con los nietos en la educación dentro y fuera de la escuela es muy importante (.80)		

Componente	Ítems	Valor propio	Porcentaje que explica
CP3: Perfiles de abuelidad II	3.7 La ayuda económica de los abuelos mejora la calidad de vida de la familia (.66)	3.29	8.45%
	4.1 Me gusta que mi hijo juegue con sus abuelos (.83)		
	3.9 Mis hijos se sienten queridos por sus abuelos (.71)		
	4.2 Me gusta que mi hijo vaya a pasear con su abuelo/a (.66)		
	1.9 Los recuerdos familiares que cuentan los abuelos son importantes para la educación de mi hijo/a (.56)		
	1.8 Los abuelos tienen un papel fundamental en la transmisión de valores a mis hijos (.55)		
	3.2 Mis hijos son una buena compañía para mis padres/suegros (.47)		
CP4: Perfiles de abuelidad III	4.3 Me gusta que mi hijo haga los deberes con su abuelo/a (.71)	3.35	7.70%
	3.14 Los abuelos influyen en las opiniones de mis hijos (.69)		
	3.15 Me agrada que mis hijos cuiden de sus abuelos (.66)		
	3.13 Es necesario el papel de los abuelos en la educación y formación como persona de mis hijos (.55)		
	3.3 Los abuelos se sienten útiles estando con sus nietos (.42)		
CP5: Implicación abuelos con la familia	3.6 Mis suegros deberían de conocer los problemas que atañen a mi familia (.84)	2.05	7.58%
	3.5 Mis padres deberían de conocer los problemas que atañen a mi familia (.74)		
	3.1 El papel de los abuelos en la familia es imprescindible (.68)		
	3.8 Me agrada que los abuelos sean un modelo para mis hijos (.58)		

Componente	Ítems	Valor propio	Porcentaje que explica
CP6: Perfiles de abuelidad IV	4.7 Me gusta que mi hijo realice otras actividades con sus abuelos (.86) 4.8 Me gusta que mi hijo dialogue con sus abuelos (.85) 4.9 Me gusta que mi hijo comparta comidas con sus abuelos (.77) 4.5 Me gusta que mi hijo vaya de viaje con su abuelo/a (.57)	1.84	7.50%
CP7: Perfiles de abuelidad V	1.2 Los abuelos transmiten los valores morales a sus nietos (.82) 1.5 Respeto y valoro los consejos y opiniones que tienen los abuelos sobre mi hijo/a (.67) 3.4 Los abuelos se sienten útiles estando con sus nietos (.46)	1.77	6.19%
CP8: Perfiles de abuelidad VI	4.6 Me gusta que mi hijo lea cuentos con su abuelo/a (.86) 4.4 Me gusta que mi hijo vaya de compras con su abuelo/a (.84)	1.51	5.55%
CP9: Perfiles de abuelidad VII	3.10 Los abuelos contribuyen a que mi hijo sea buena persona (.80) 3.12 Los abuelos contribuyen a que mi hijo sea un buen ciudadano (.62)	1.41	5.28%
CP10: Perfiles de abuelidad VIII	2.2 Los abuelos están más implicados en la educación de los nietos que hace unos años (.65) 1.6 Los valores que puedan transmitir los abuelos a los nietos me parecen “anticuados” (-.64)	1.26	4.70%
CP11: Perfiles de abuelidad IX	1.3 Los abuelos malcrían a los nietos (.88)	1.57	3.89%
CP12: Perfiles de abuelidad X	3.11 Cuanto más tiempo pasen los nietos con los abuelos más se parecerán a ellos (.69) 1.1 Los abuelos transmiten la historia y los valores familiares (-.64)	1.04	3.76%

Tras el análisis evidenciamos que en ambos instrumentos el modelo factorial resultante difiere de las dimensiones previamente establecidas, pero amplía su número. Por ello se considera que el modelo resultante ofrece una adecuada validez de constructo de ambos instrumentos.

#### **7.4. Objetivo 4. Determinar la validez de contenido del proyecto “mediante el juicio de panelistas”.**

Para la consecución de este objetivo se han analizados los datos obtenidos del instrumento de recogida de información escala de validación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” descrito en el capítulo séptimo de la presente Tesis Doctoral. En este apartado se describen los estadísticos descriptivos de los datos obtenidos y el análisis de la validez de contenido mediante el juicio de expertos.

##### *Estadísticos descriptivos*

En la Tabla 28 aparecen representados los estadísticos descriptivos de las valoraciones de los aspectos que componen cada una de las 14 dimensiones de las que está compuesto el proyecto. En ella se pueden observar los valores mínimo y máximo, la media y la desviación típica.

**Tabla 29**

*Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los aspectos de las dimensiones del proyecto.*

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Desviación</b>
Total aspectos de la dimensión 1	7	3	4	3.73	.29
Total aspectos de la dimensión 2	7	3	4	3.69	.42
Total aspectos de la dimensión 3	7	4	4	3.81	.22
Total aspectos de la dimensión 4	7	3	4	3.52	.60
Total aspectos de la dimensión 5	7	4	4	3.93	.17
Total aspectos de la dimensión 6	6	3	4	3.88	.27
Total aspectos de la dimensión 7	7	4	4	3.97	.05
Total aspectos de la dimensión 8	7	4	4	3.97	.07
Total aspectos de la dimensión 9	7	4	4	3.99	.02
Total aspectos de la dimensión 10	7	4	4	3.90	.12
Total aspectos de la dimensión 11	7	4	4	3.85	.17
Total aspectos de la dimensión 12	7	3	4	3.91	.23
Total aspectos de la dimensión 13	6	4	4	4.00	.00
Total aspectos de la dimensión 14	6	4	4	4.00	.00

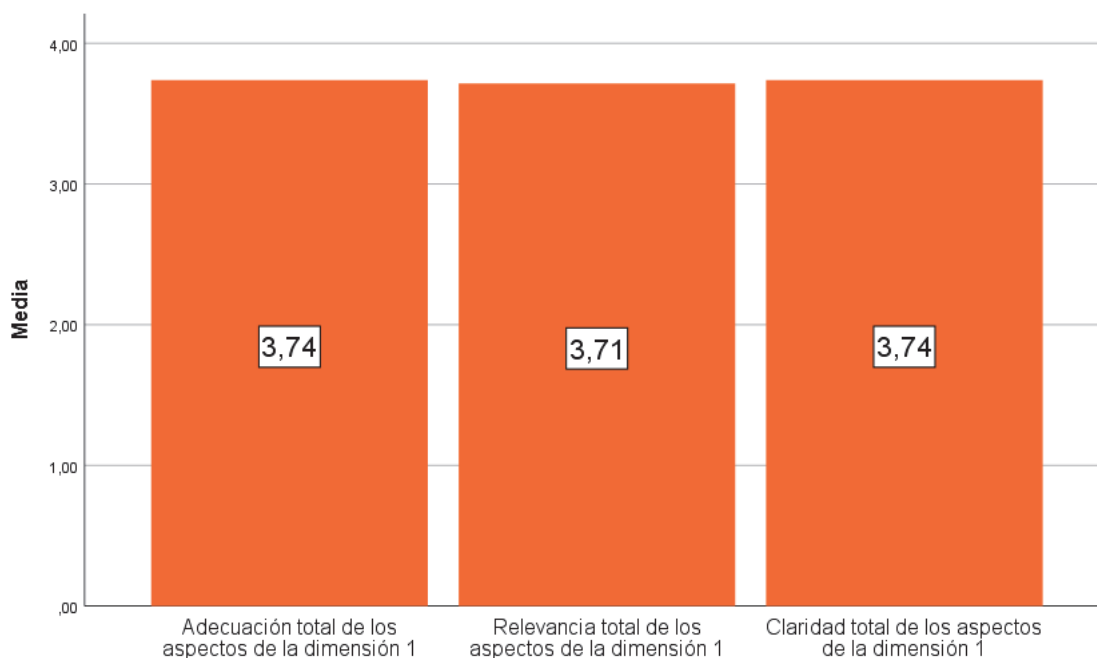
Como se puede observar, los aspectos mejor valorados son los pertenecientes a las dimensiones 13 (seguimiento) y 14 (conclusiones) con una media de 4 (alto cumplimiento del criterio), seguido de los aspectos de las dimensiones 9 (criterios de evaluación y estándares de aprendizaje), 8 (contenidos) y 7 (competencias) con unas medias de 3.99 y 3.97 respectivamente.

#### *Dimensión 1. Título y estructura del proyecto*

La valoración media global de la adecuación, relevancia y claridad de los aspectos que componen esta dimensión por parte de los jueces expertos fue de 3.73 ( $\sigma = .29$ ). Los aspectos correspondientes a la adecuación y a la claridad de los aspectos de la dimensión son los mejor valorados de 3.74 ( $\sigma = .28$ ) y ( $\sigma = .26$ ) respectivamente; mientras que los aspectos de la dimensión de título y estructura relacionados con la relevancia obtuvieron unas puntuaciones medias de 3.71 ( $\sigma = .35$ ) Figura 66. Por otro lado, en la Figura 67 se muestran los cuartiles.

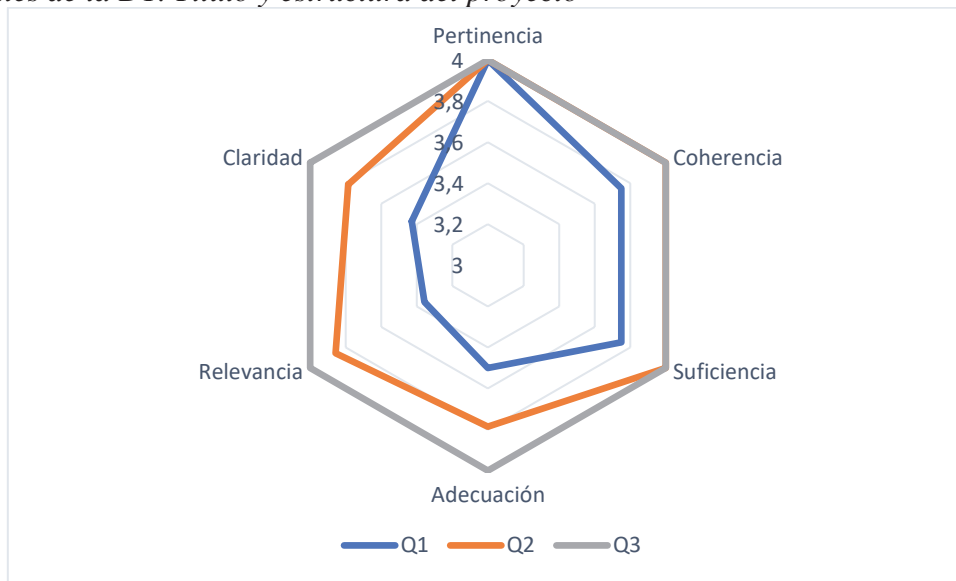
**Figura 66**

*Adecuación, relevancia y claridad de la D1. Título y estructura del proyecto*



**Figura 67**

*Cuartiles de la D1. Título y estructura del proyecto*

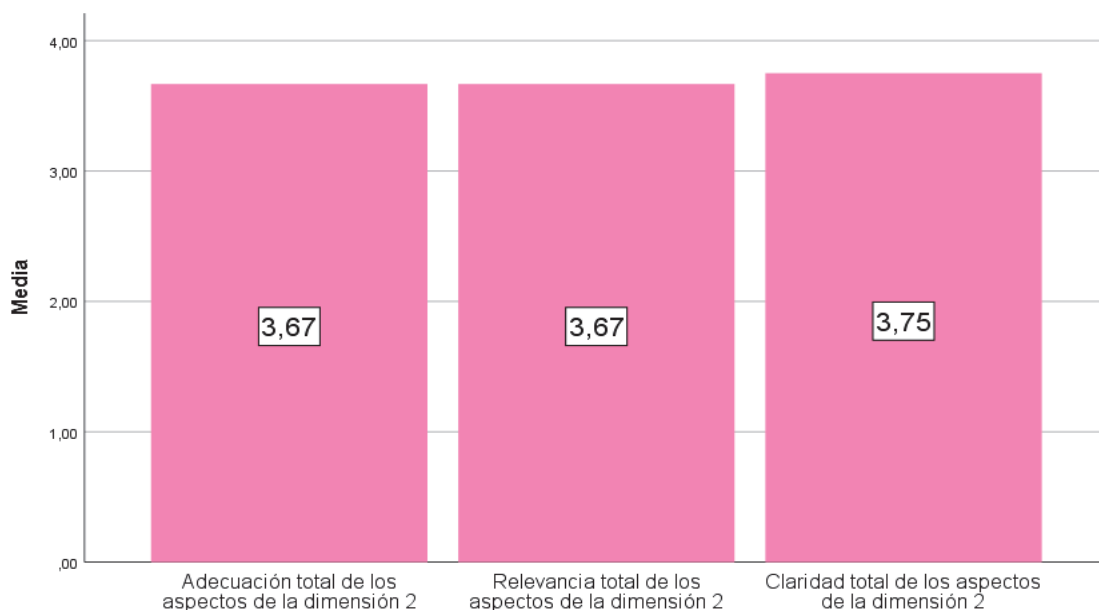


*Dimensión 2. Introducción*

En lo referente a la adecuación, relevancia y claridad de los aspectos del proyecto relativos a la dimensión de introducción, tal y como se refleja en la Figura 68, los jueces valoraron con una mayor puntuación media la claridad ( $\bar{X} = 3.75$ ;  $\sigma = .32$ ) mientras que la adecuación y la relevancia presentaron unos valores medios de 3.67 ( $\sigma = .54$ ) y ( $\sigma = .44$ ). En la Figura 69 aparecen los cuartiles de esta dimensión.

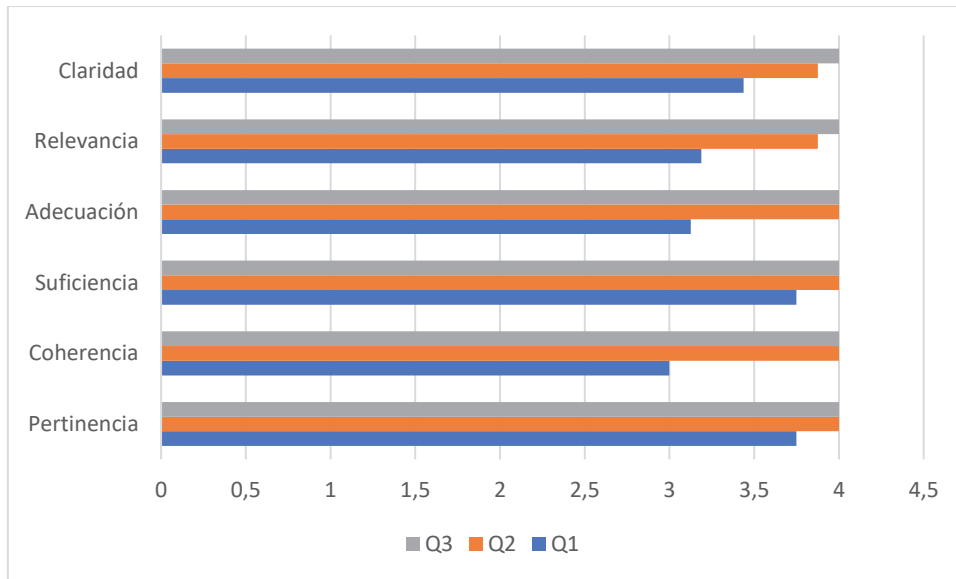
**Figura 68**

*Adecuación, relevancia y claridad total de la D2. Introducción*





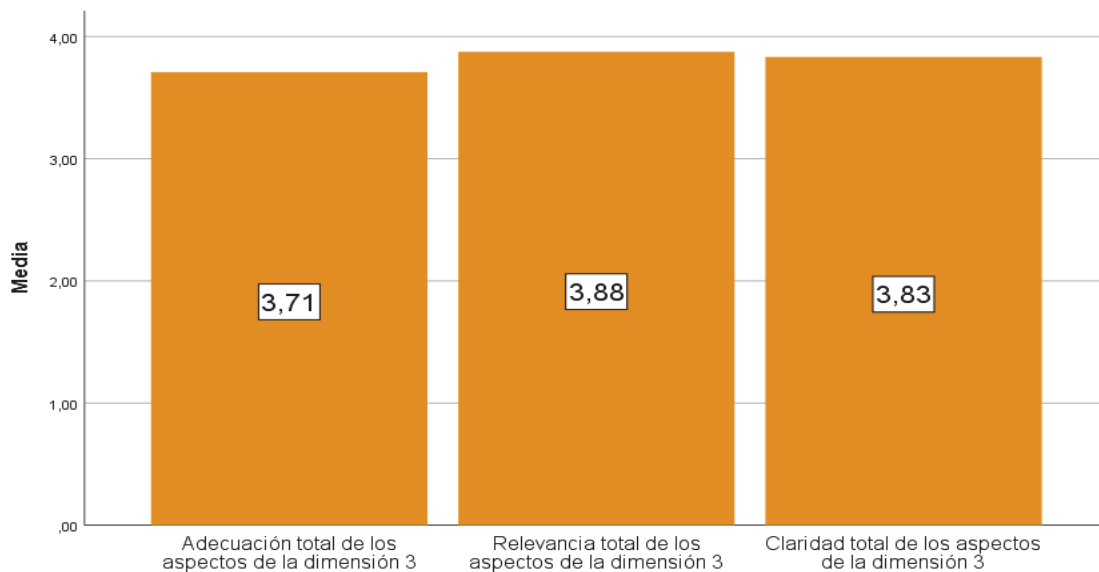
**Figura 69**  
*Cuartiles de la D2. Introducción*



*Dimensión 3. Justificación*

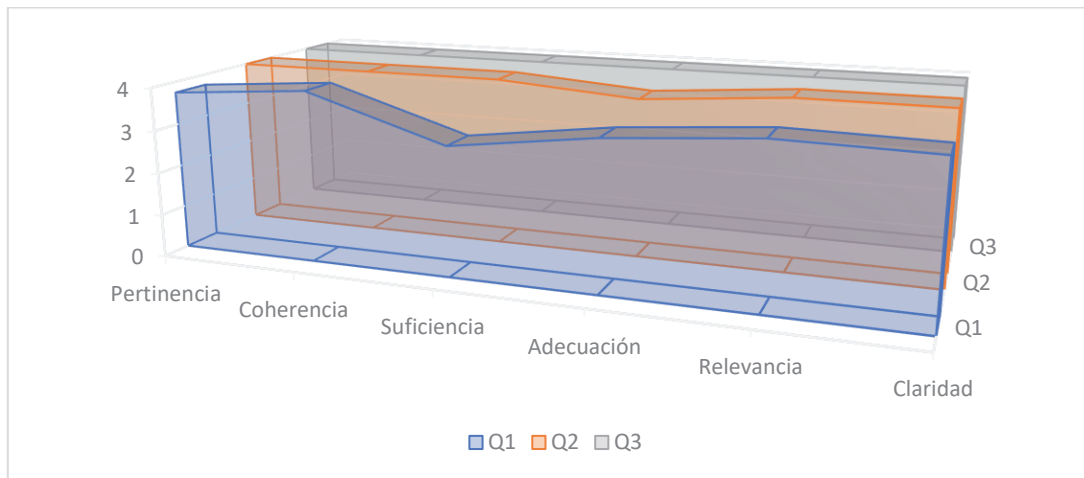
Las valoraciones medias de los jueces en lo referente a la relevancia de los aspectos de la dimensión tres del proyecto (Figura 70) dieron como resultado una puntuación de 3.88 ( $\sigma = .21$ ), seguida de la puntuación media de 3.83 ( $\sigma = .30$ ) correspondiente a la claridad de los aspectos y con una media de 3.71 ( $\sigma = .29$ ) la adecuación. Por otro lado, en la Figura 71, se reflejan los cuartiles correspondientes a esta dimensión.

**Figura 70**  
*Adecuación, relevancia y claridad de la D3. Justificación*



**Figura 71**

*Cuartiles de la D3. Justificación*



*Dimensión 4. Contexto y participantes*

En lo referente a los aspectos de esta dimensión (Figura 72), encontramos como la media más alta de las valoraciones de los jueces es la correspondiente a la relevancia ( $\bar{X} = 3.60$ ,  $\sigma = .47$ ). La adecuación de los aspectos obtuvo una puntuación media de 3.50 ( $\sigma = .58$ ), mientras que la claridad presentó la puntuación más baja con una media de 3.47 ( $\sigma = .78$ ). Por otro lado, la Figura 73 muestra los cuartiles, destacar como los aspectos de suficiencia y relevancia del Q1 se encuentran próximos al valor 2.

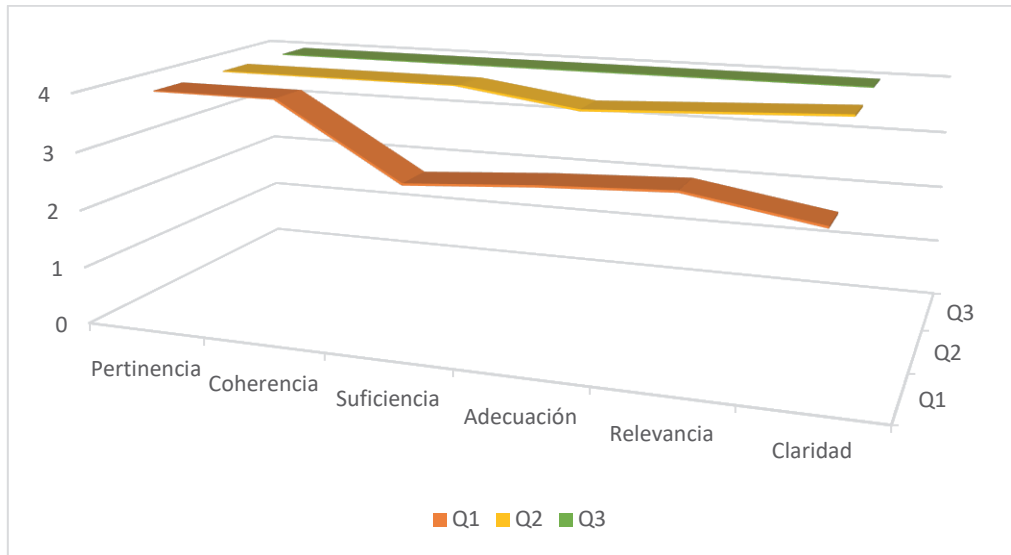
**Figura 72**

*Adecuación, relevancia y claridad de la D4. Contexto y participantes*



**Figura 73**

*Cuartiles de la D4. Contexto y participantes*

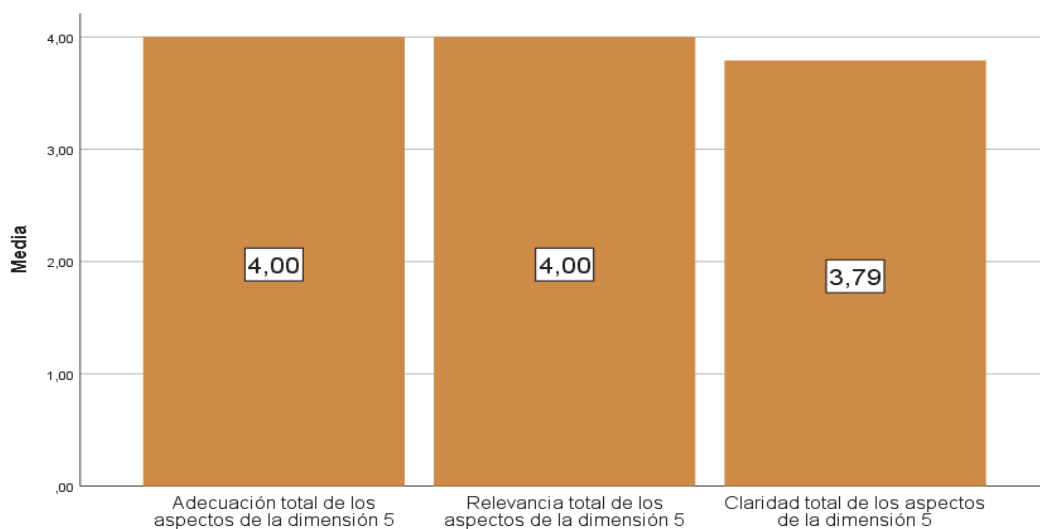


*Dimensión 5. Objetivos*

En la dimensión de objetivos observamos un total consenso entre los jueces en relación con la adecuación y relevancia de los aspectos con una media de 4 ( $\sigma = .00$ ) tal y como se refleja en la Figura 74, mientras que la claridad se quedó en una media de 3.79 ( $\sigma = .50$ ). En lo que respecta a los cuartiles, todos ellos se sitúan en valores de 4, exceptuando el Q1 de la claridad (Figura 75).

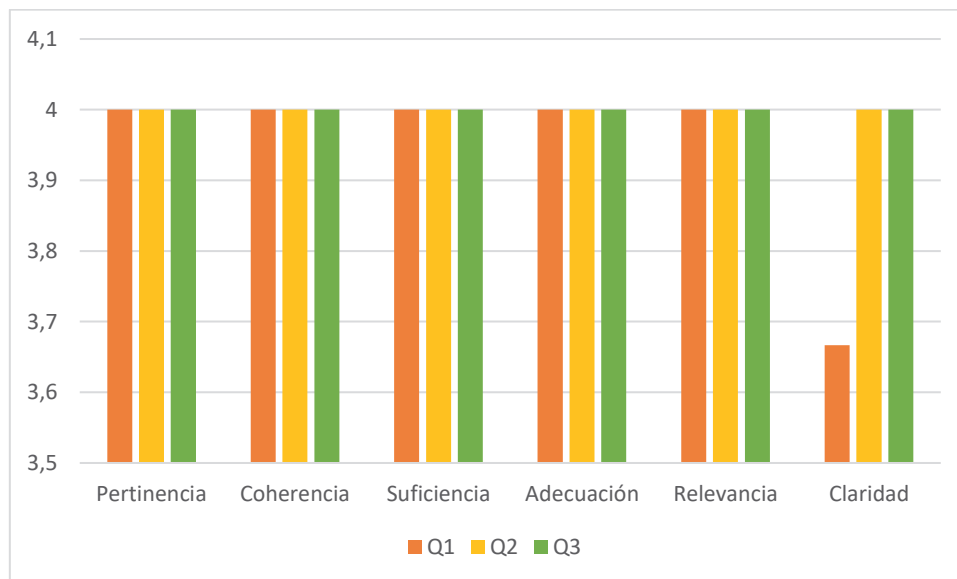
**Figura 74**

*Adecuación Relevancia y claridad de la D5. Objetivos*



**Figura 75**

*Cuartiles de la D5. Objetivos*

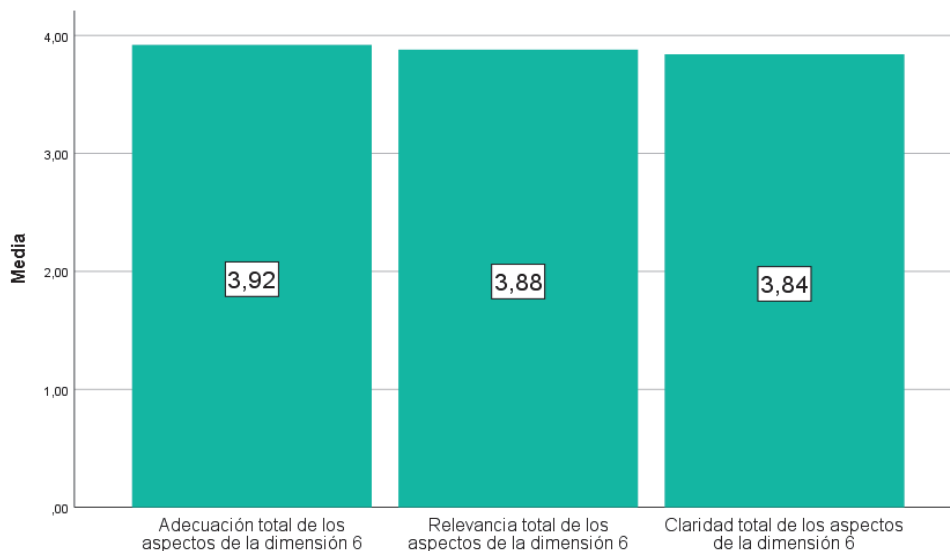


*Dimensión 6. Metodología*

En cuanto a la dimensión 6, los valores medios se mostraron muy cerca del valor cuatro, encontramos por un lado la adecuación de los aspectos de la metodología con una media de 3.92 ( $\sigma = .18$ ), la relevancia se presentó con una media de 3.88 ( $\sigma = .27$ ) y la claridad con un 3.84 ( $\sigma = .36$ ), valores reflejados en el gráfico de la Figura 76. En lo referente a los cuartiles, en la Figura 77 observamos como los valores del Q1 de los aspectos de claridad, relevancia, suficiencia y coherencia oscilan entre los valores 3.8 y 3.5.

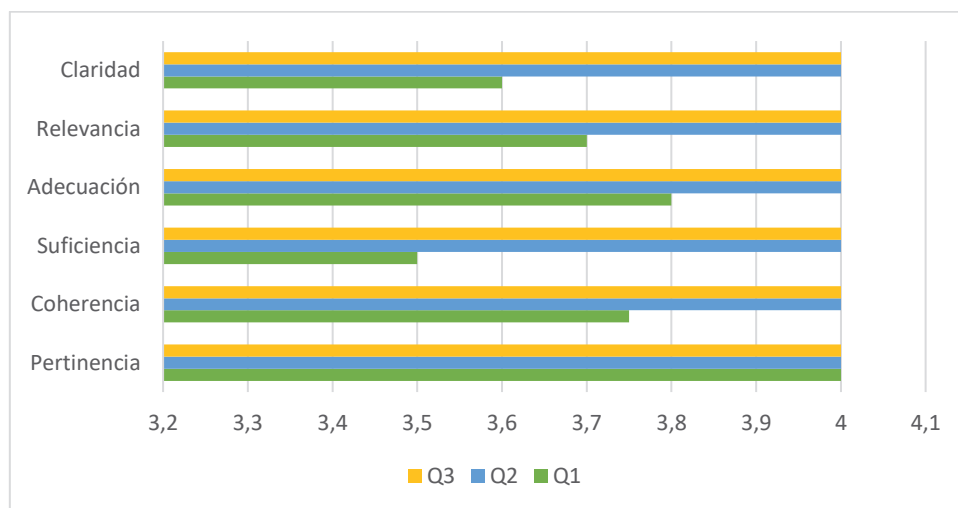
**Figura 76**

*Adecuación, relevancia y claridad de la D6. Metodología*



**Figura 77**

*Cuartiles de la D6. Metodología*



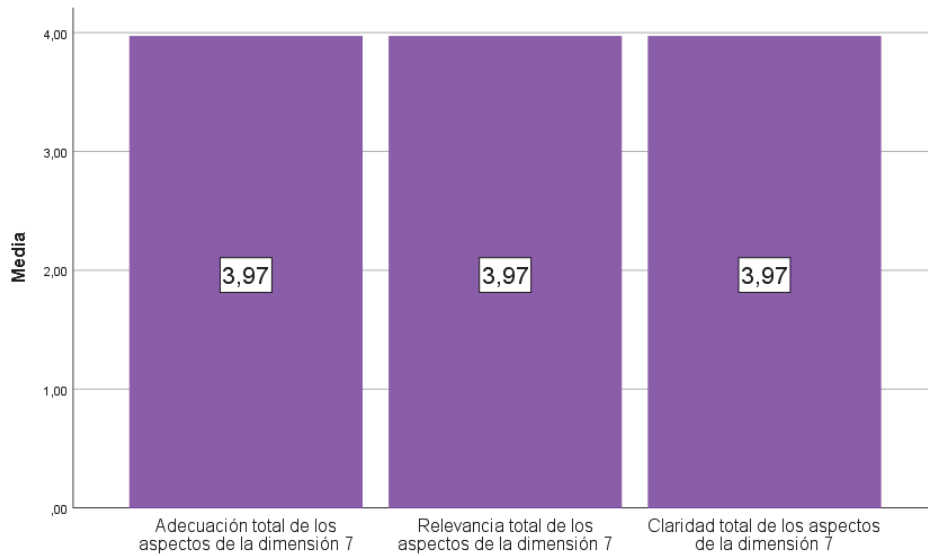
### *Dimensión 7. Competencias*

Los aspectos que componen la dimensión de competencias del proyecto obtuvieron una puntuación media de 3.97 ( $\sigma = .07$ ) en todos los criterios (Figura 78). Por otro lado, observamos que los cuartiles de estos criterios presentan en su mayoría un valor 4 a

excepción del Q1 de la adecuación, relevancia y claridad que se encuentran ligeramente por debajo, tal y como se observa en la Figura 79.

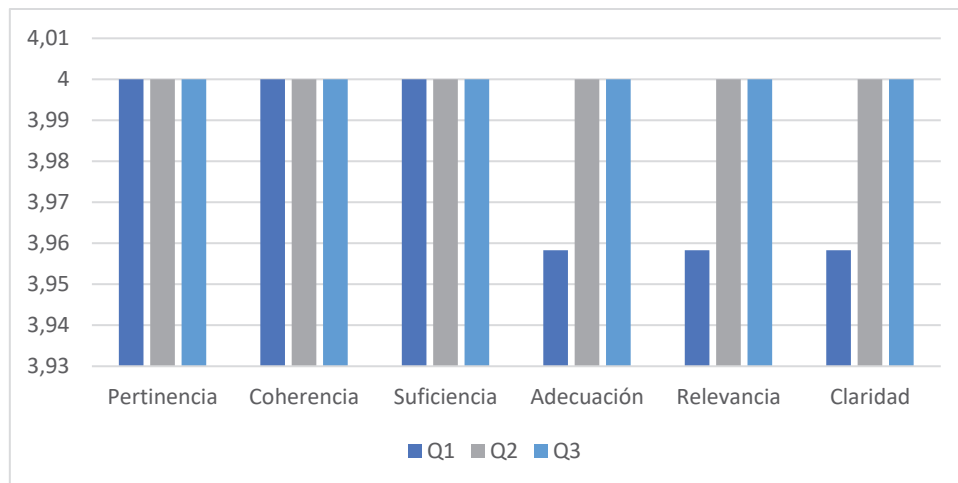
**Figura 78**

*Adecuación, relevancia y claridad de la D7. Competencias*



**Figura 79**

*Cuartiles de la D7. Competencias*



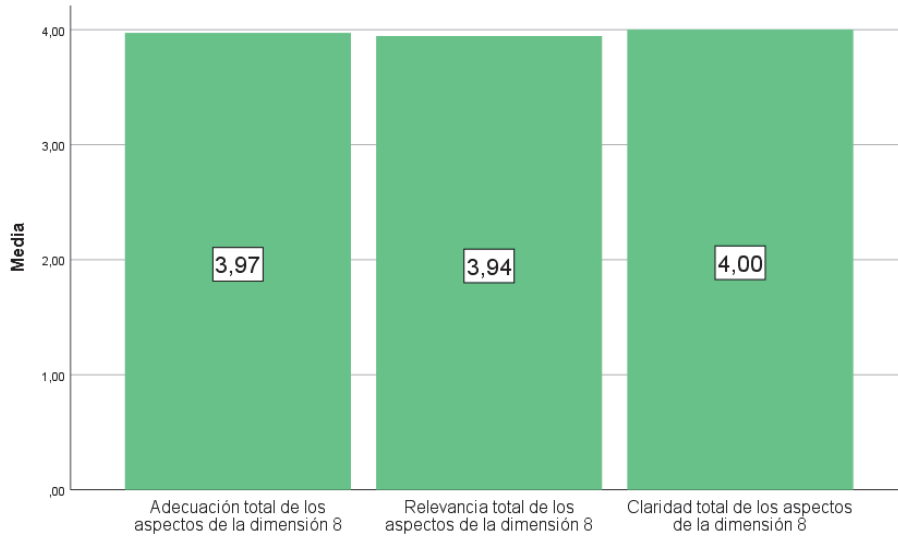
*Dimensión 8. Contenidos*

En general los aspectos relativos a esta dimensión obtuvieron una media de 3.97 ( $\sigma = .07$ ). La claridad de los aspectos presentó unos valores medios de 4 ( $\sigma = .00$ ) mientras que la adecuación y la relevancia una media de 3.97 ( $\sigma = .07$ ) y 3.94 ( $\sigma = .14$ ) respectivamente,

tal y como se refleja en el gráfico de la Figura 80. Por otro lado, en la Figura 81 se observan los datos relativos a los cuartiles, donde el único que baja del valor cuatro es el Q1 del criterio de relevancia.

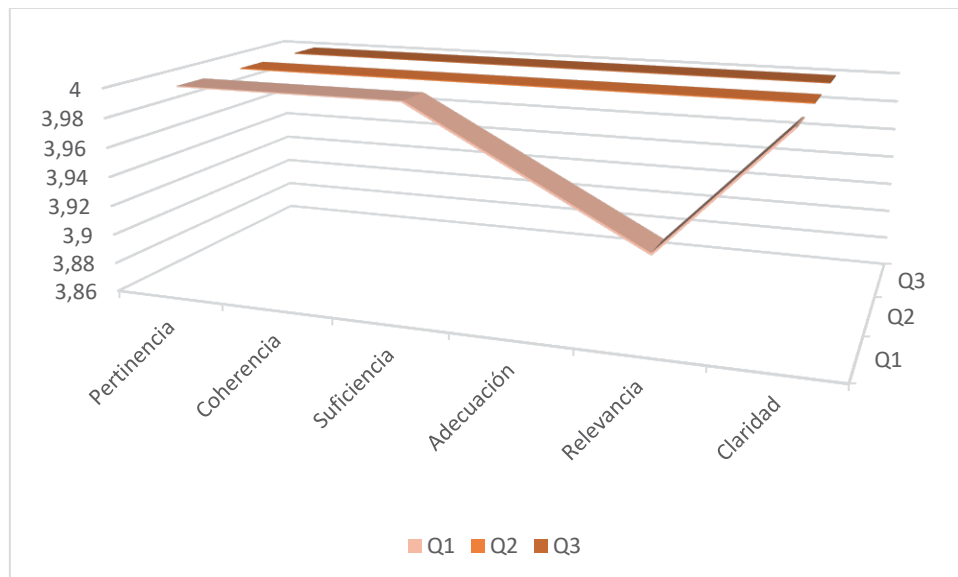
**Figura 80**

*Adecuación, relevancia y claridad de la D8. Contenidos*



**Figura 81**

*Cuartiles de la D8. Contenidos*



### Dimensión 9. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Esta dimensión fue valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 3.99 ( $\sigma = .02$ ) cumpliendo un alto nivel de criterio en los aspectos de adecuación y relevancia, como puede apreciarse en la Figura 82. El criterio de claridad se encuentra ligeramente por debajo con una media de 3.97 ( $\sigma = .07$ ). Por otro lado, en la Figura 83 aparecen los datos de los cuartiles, todos ellos con una media de 4 a excepción del Q1 de claridad que se encuentra ligeramente por debajo.

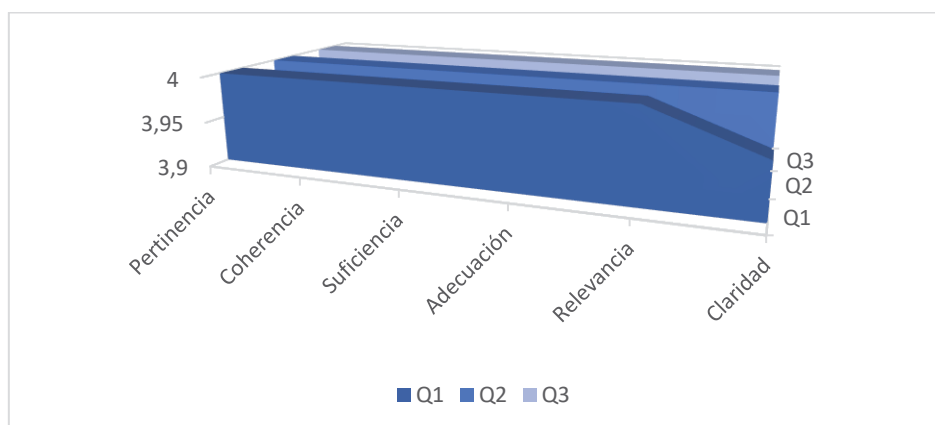
**Figura 82**

*Adecuación, relevancia y claridad de la D9. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje*



**Figura 83**

*Cuartiles de la D9. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje*



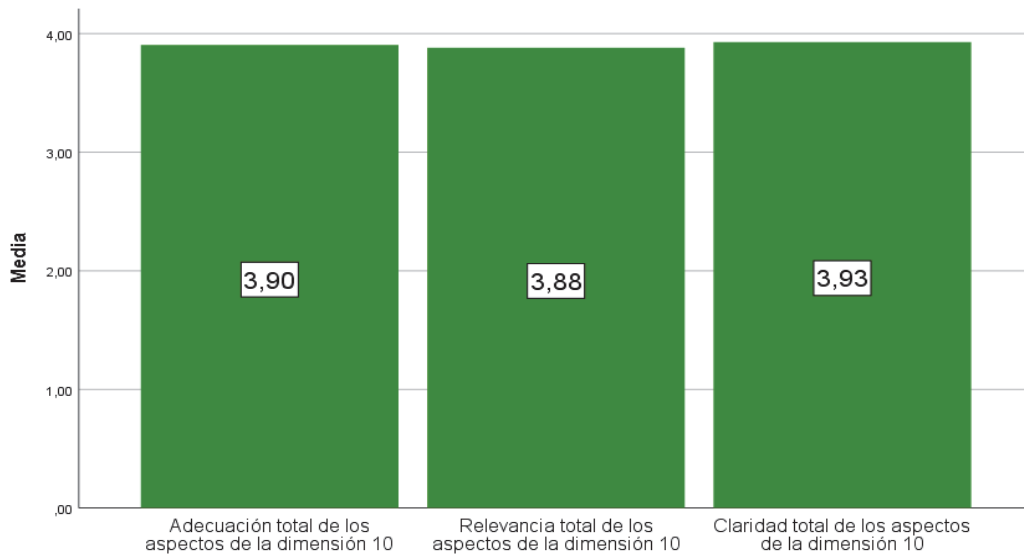


### Dimensión 10. Actividades

A niveles generales, los aspectos de la dimensión de actividades presentan un valor medio de 3.90 ( $\sigma = .12$ ). La claridad fue el criterio mejor valorado con un valor medio de 3.93 ( $\sigma = .09$ ), seguido de la adecuación ( $\bar{X} = 3.90, \sigma = .12$ ) y de la relevancia ( $\bar{X} = 3.88, \sigma = .23$ ), datos reflejados en la Figura 84. Por otro lado, encontramos los valores relativos a los cuartiles donde el criterio de claridad se encuentra por debajo del nivel 4 en Q1 y Q2 (Figura 85).

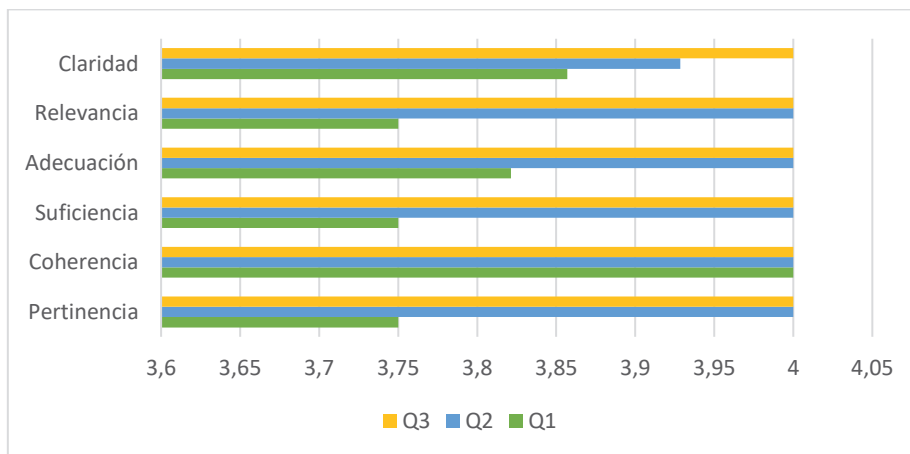
**Figura 84**

*Adecuación, relevancia y claridad de la D10. Actividades*



**Figura 85**

*Cuartiles de la D10. Actividades*

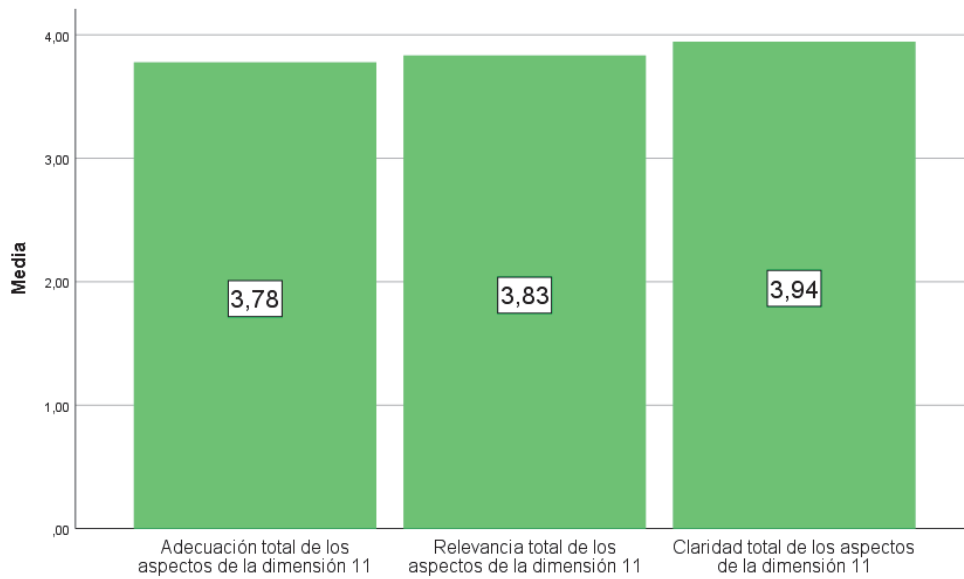


### Dimensión 11

De forma global, la media de los aspectos que conforman la dimensión de recursos fue de 3.58 ( $\sigma = .17$ ). El criterio con mayor media fue el de claridad con 3.94 ( $\sigma = .14$ ), seguido de la relevancia con un valor medio de 3.83 ( $\sigma = .19$ ) y de la adecuación ( $\bar{X} = 3.78$ ,  $\sigma = .27$ ), datos que se encuentran en la Figura 86. Atendiendo a los cuartiles, estos se ven reflejados en el gráfico de la Figura 87.

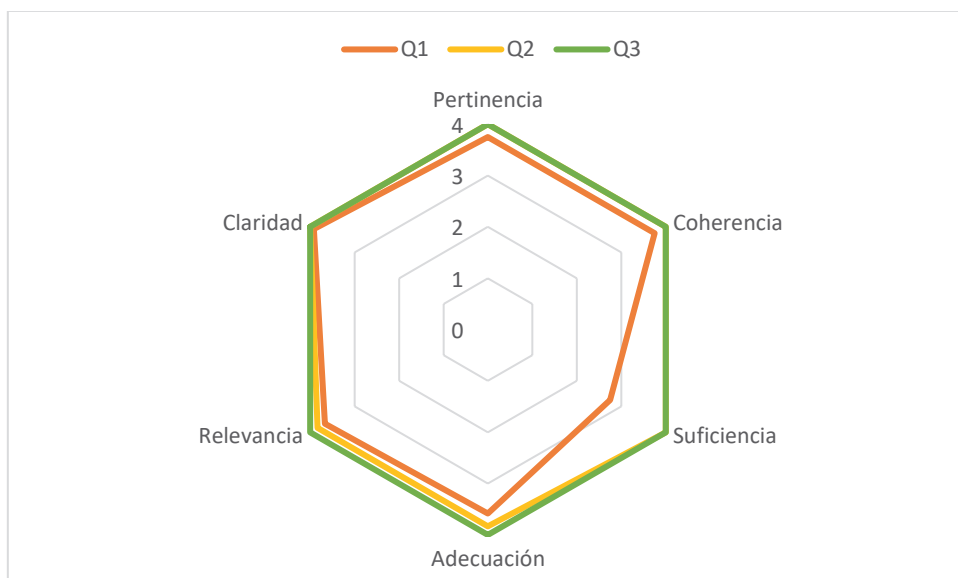
**Figura 86**

*Adecuación, relevancia y claridad de la D11. Recursos*



**Figura 87**

*Cuartiles de la D11. Actividades*

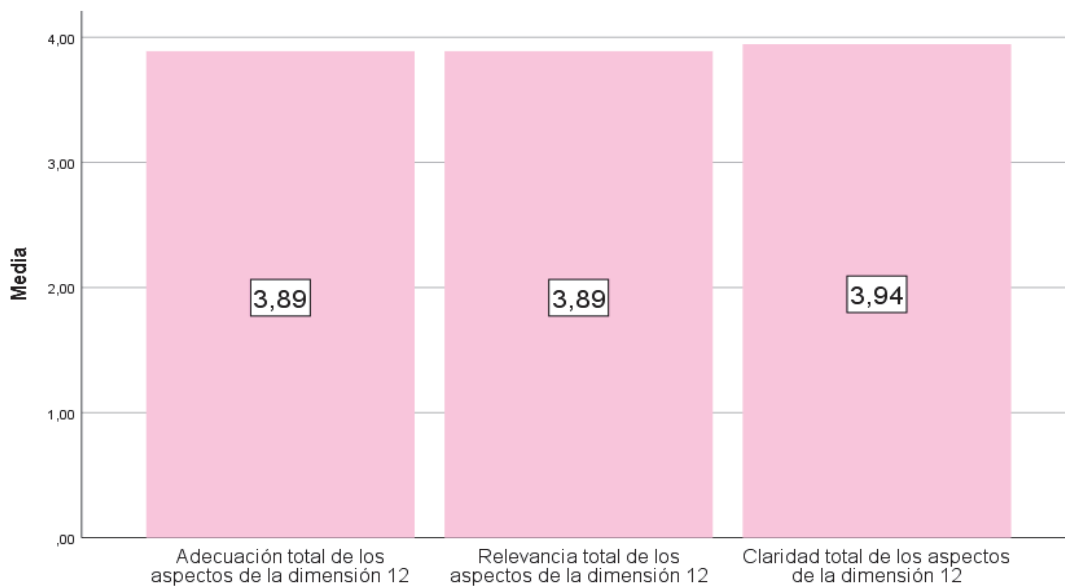


### Dimensión 12. Cronograma

La valoración global de esta dimensión obtuvo una media de 3.91 ( $\sigma = .23$ ). El criterio con mayor puntuación media fue el de claridad con 3.94 ( $\sigma = .14$ ), mientras que los criterios de adecuación y relevancia presentaron un valor medio de 3.89 ( $\sigma = .27$ ), estos datos se reflejan en la gráfica de la Figura 88. En lo referente a los cuartiles, en la Figura 89 observamos como el único criterio que se encuentra en el valor 3 es el Q1 de la suficiencia.

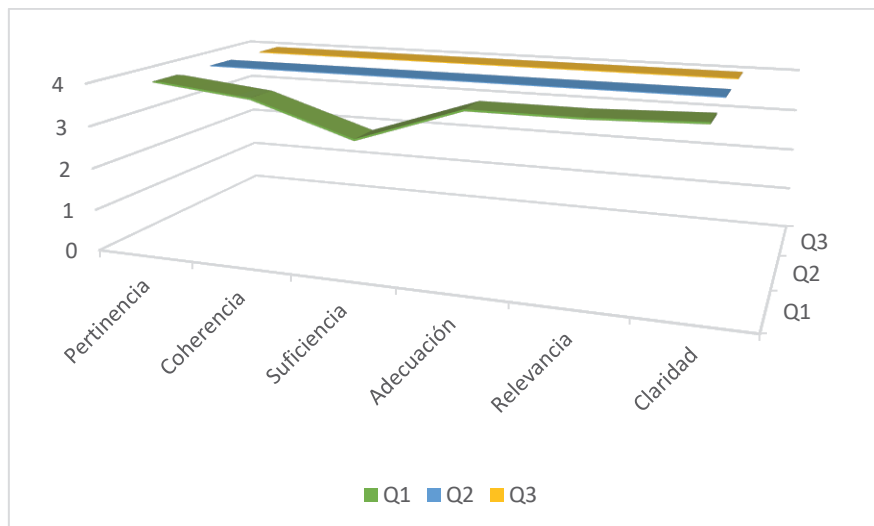
**Figura 88**

*Adecuación, relevancia y claridad de la D12. Cronograma*



**Figura 89**

*Cuartiles de la D12. Cronograma*

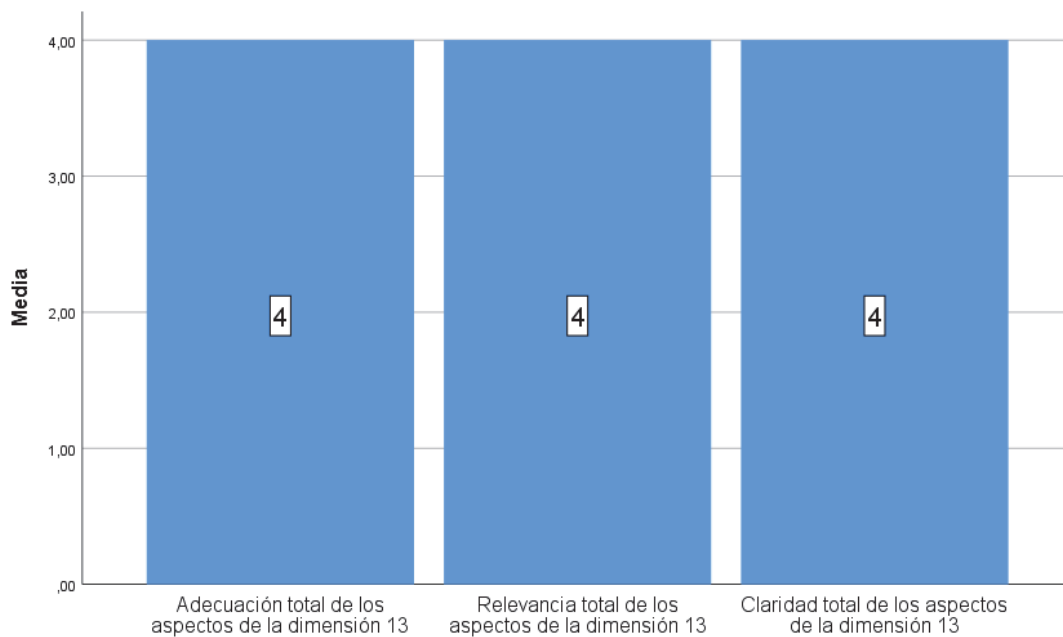


### Dimensión 13. Seguimiento

Esta dimensión fue valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 4 ( $\sigma = .00$ ) cumpliendo un alto nivel de criterio en los aspectos de adecuación, relevancia y claridad, como puede apreciarse en la Figura 90. En la Figura 91 aparecen los datos de los cuartiles, todos ellos con una media de 4.

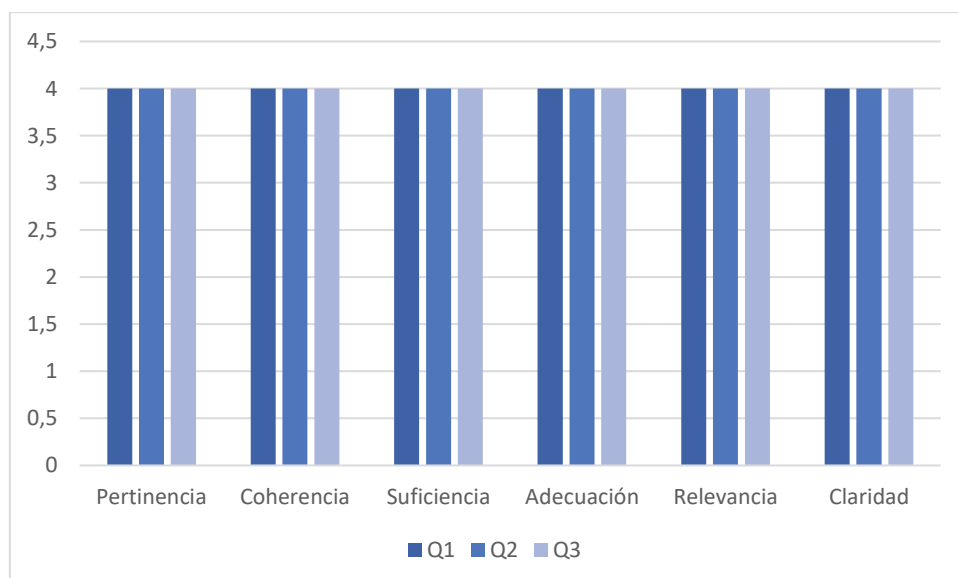
**Figura 90**

*Adecuación, relevancia y claridad de la D13. Seguimiento*



**Figura 91**

*Cuartiles de la D13. Seguimiento*

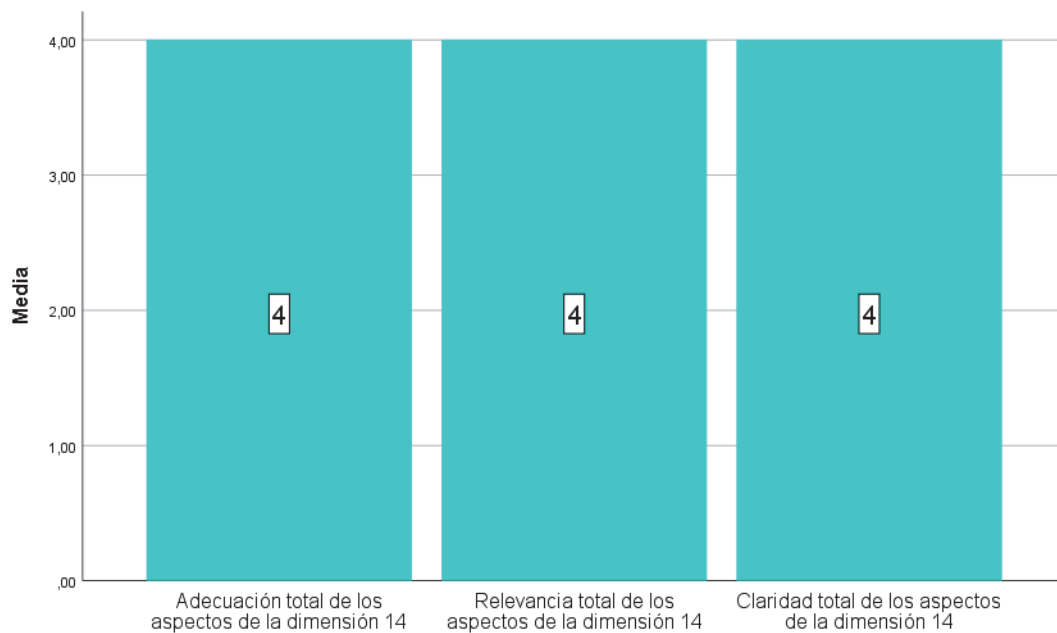


### Dimensión 14. Conclusiones

En la se Figura 92 muestra como los aspectos relativos a la dimensión conclusiones fue valorada globalmente por los expertos con una puntuación media de 4 ( $\sigma = .00$ ) cumpliendo un alto nivel de criterio en los aspectos de adecuación, relevancia y claridad. En la Figura 93 se recogen los cuartiles, todos ellos con puntuaciones de 4.

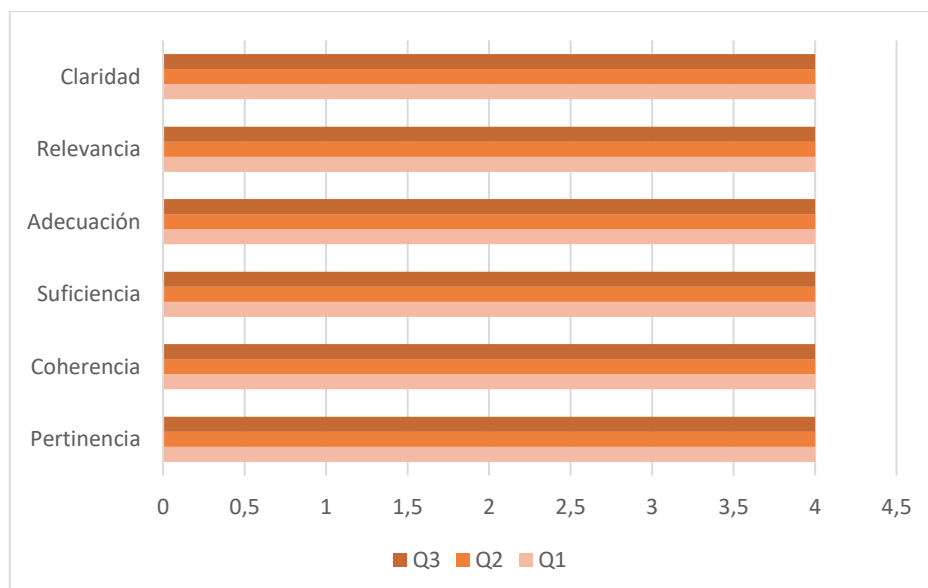
**Figura 92**

*Adecuación, relevancia y claridad de la D14. Conclusiones*



**Figura 93**

*Cuartiles de la D14. Conclusiones*

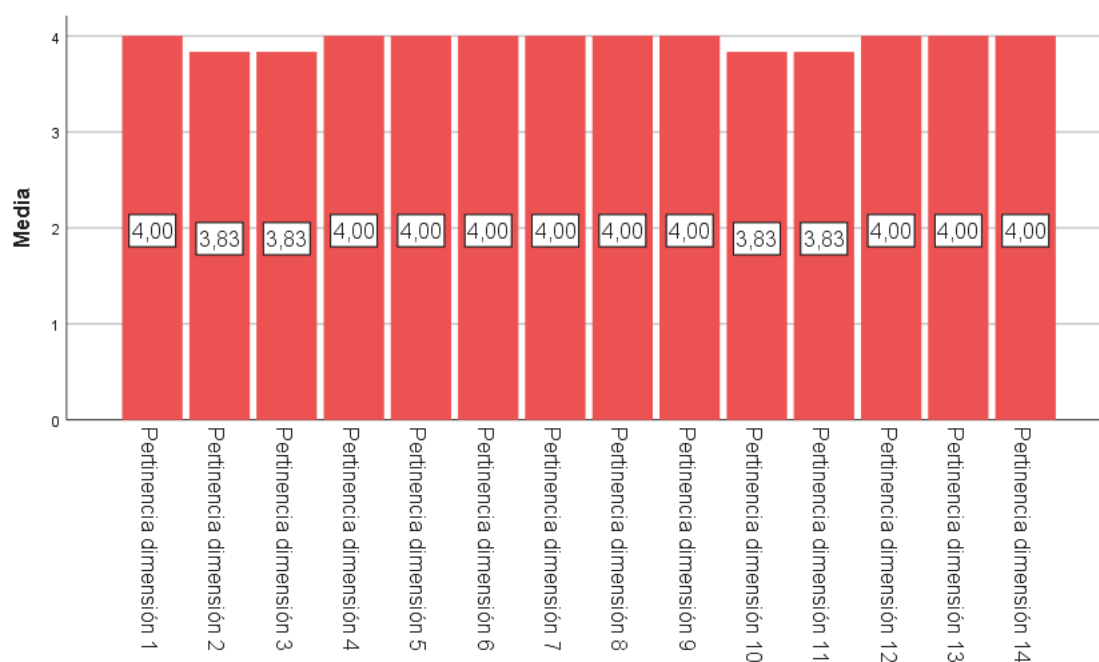


### *Pertinencia total de las dimensiones del proyecto*

En la Figura 94 se refleja el gráfico con los datos relativos a la pertinencia de todas las dimensiones del proyecto. En él, podemos observar como las dimensiones 1 título y estructura del proyecto, 4 contexto y participantes, 5 objetivos, 6 metodología, 7 competencias, 8 contenidos, 9 criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, 12 cronograma, 13 seguimiento y 14 conclusiones, obtuvieron una valoración media de 4 (alto cumplimiento del criterio), mientras que las dimensiones 2 introducción, 3 justificación, 10 actividades y 11 recursos obtuvieron una puntuación media de 3.83. Estos datos indican que en general, la pertinencia de los aspectos del proyecto goza de un alto cumplimiento del criterio.

**Figura 94**

### *Pertinencia total de las dimensiones del proyecto*



### *Coherencia total de las dimensiones del proyecto*

En lo que respecta a la coherencia de los aspectos del proyecto, en el gráfico de la Figura 95 se refleja los datos de la coherencia de los aspectos del proyecto. Observamos como las dimensiones 3 justificación, 4 contexto y participantes, 5 objetivos, 7 competencias, 8 contenidos, 9 criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, 10 actividades, 13 seguimiento y 14 conclusiones, obtuvieron una valoración media de 4 (alto cumplimiento

del criterio), mientras que las dimensiones, 1 título y estructura del proyecto, 6 metodología, 11 recursos y 12 cronograma obtuvieron una puntuación media de 3.83. Hay que destacar que la dimensión cuya valoración media en lo referente a la coherencia fue la 2 introducción, con una puntuación media de 3.67. Estos datos indican que de manera general la coherencia de los aspectos del proyecto se acerca a un alto cumplimiento de criterio.

**Figura 95**

*Coherencia total de las dimensiones del proyecto*



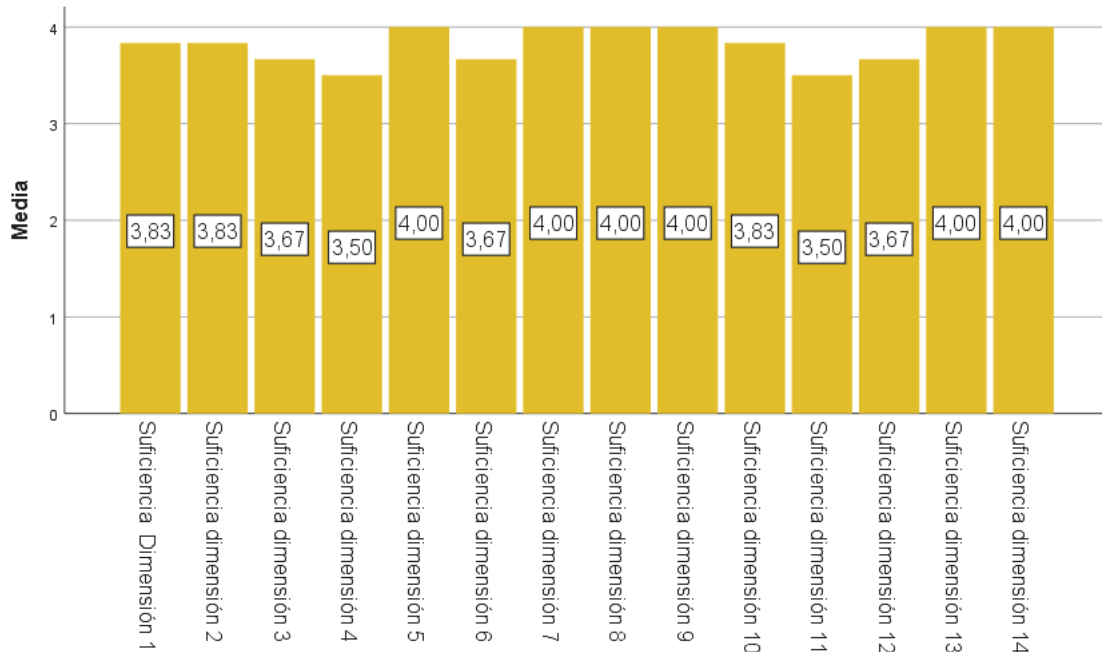
*Suficiencia total de las dimensiones del proyecto*

Para finalizar, el último criterio analizado fue el de suficiencia. En el gráfico de la Figura 96 podemos observar cómo las dimensiones con mayor puntuación media en la suficiencia son la dimensión 5 objetivos, dimensión 7 competencias, dimensión 8 contenidos, dimensión 9 criterios de evaluación u estándares de aprendizaje, dimensión 13 seguimiento y dimensión 14 conclusiones, con una media de 4 (alto cumplimiento del criterio. Por otro lado, encontramos las dimensiones 1 título y estructura del proyecto, 2 introducción y 10 actividades con un valor medio de 3.83, mientras que las dimensiones 3 justificación, 6 metodología y 12 cronograma presentaron una media de 3.67. En contra

posición, las dimensiones con menor puntuación fueron la 4 y la 11 con un valor medio de 3.50.

**Figura 96**

*Suficiencia total de las dimensiones del proyecto*



#### 7.4.2. Validez de contenido mediante el juicio de expertos

Para llevar a cabo el primer nivel de validación del cuestionario a docentes CUMEABU-D, se realizó la *W* de Kendall. Para ello se plantean las siguientes hipótesis:

*H<sub>0</sub>*: Los rangos son independientes, no concuerdan.

*H<sub>1</sub>*: Hay concordancia significativa entre los rangos.

##### a) Criterios dimensiones e ítems

La prueba *W* de Kendall ( $W = .22$ ,  $\chi^2 = 528.21$ ,  $gl = 6$ ) reveló que hay concordancia estadística significativa ( $p < .05$ ) entre los rangos asignados a los jueces, por lo que aceptamos la hipótesis alterna y rechazamos la nula. Atendiendo a la categorización de Landis y Koch (1977), el coeficiente *W* de Kendall evidenció que la intensidad de la concordancia entre jueces es regular.



### *b) Criterio dimensiones*

Tras realizar la prueba  $W$  de Kendall en el criterio dimensiones ( $W = .20$ ,  $\chi^2 = 42.78$ ,  $gl = 6$ ), en este caso también se encontró concordancia estadísticamente significativa entre jueces ( $p < .05$ ) aceptando la hipótesis alterna y rechazando la nula. El coeficiente  $W$  de Kendall señaló una intensidad de concordancia aceptable.

#### *b.1) Pertinencia*

La prueba  $W$  de Kendall ( $W = .11$ ,  $\chi^2 = 8.00$ ,  $gl = 5$ ), los datos establecieron que no existe concordancia estadísticamente significativa entre los jueces ( $p > .05$ ), por lo que aceptamos hipótesis la nula y rechazamos la alterna. La  $W$  de Kendal indicó que validez de contenido es leve (Landis, & Koch, 1977).

#### *b.2) Coherencia*

Tras realizar la  $W$  de Kendall ( $W = .31$ ,  $\chi^2 = 21.43$ ,  $gl = 5$ ), encontramos que hay concordancia estadísticamente significativa entre los rangos asignados a los jueces ( $p < .05$ ), por lo que aceptamos la hipótesis alterna. La prueba reveló a una intensidad de concordancia entre jueves aceptable (Landis, & Koch, 1977).

#### *b.3) Suficiencia*

En lo que respecta a la suficiencia de las dimensiones del proyecto, la  $W$  de Kendall ( $W = .26$ ,  $\chi^2 = 17.98$ ,  $gl = 5$ ) señaló una intensidad de concordancia entre jueces aceptable (Landis, & Koch, 1977) y sí encontró concordancia significativamente estadística entre los rangos de los jueces ( $p < .05$ ) por lo que aceptamos la hipótesis alterna y rechazamos la nula.

### *c) Criterio Ítems*

La prueba  $W$  de Kendall ( $W = .23$ ,  $\chi^2 = 511.38$ ,  $gl = 5$ ), evidenció que hay concordancia estadística significativa entre los rangos asignados a los jueces ( $p < .05$ ), por lo que aceptamos la hipótesis alterna y rechazamos la nula. También se observó que la intensidad de concordancia entre jueves es aceptable (Landis, & Koch, 1977).

#### *c.1) Adecuación*

Tras realizar la  $W$  de Kendall ( $W = .23$ ,  $\chi^2 = 152.56$ ,  $gl = 5$ ), los datos obtenidos evidenciaron que existe concordancia estadísticamente significativa entre los rangos asignados a los jueces ( $p < .05$ ), por lo que rechazamos la hipótesis. De la misma manera,

la prueba reveló a una intensidad de concordancia entre jueces es aceptable (Landis, & Koch, 1977).

*c.2) Relevancia*

La prueba  $W$  de Kendall ( $W = .31$ ,  $\chi^2 = 203.43$ ,  $gl = 5$ ), evidenció que hay concordancia estadística significativa entre los rangos asignados a los jueces ( $p < .05$ ), por ello, aceptamos la hipótesis alterna y rechazamos la nula. Los datos también evidenciaron una intensidad de concordancia entre jueces aceptable (Landis, & Koch, 1977).

*c.3) Claridad*

En lo que respecta a la claridad de los ítems, la  $W$  de Kendall ( $W = .23$ ,  $\chi^2 = 149.72$ ,  $gl = 5$ ) indicó una intensidad de concordancia entre jueces aceptable (Landis, & Koch, 1977) y encontramos concordancia significativamente estadística entre los rangos de los jueces ( $p < .05$ ) por lo que aceptamos la hipótesis alterna y rechazamos la nula.



# **CAPÍTULO 8**

## **Análisis investigación empírica**



## Capítulo 8

8.1. Objetivo específico 5.

8.2. Objetivo específico 6.

8.3. Objetivo específico 7.

8.4. Objetivo específico 8

8.5. Objetivo específico 9.

8.6. Objetivo específico 10.

8.7. Objetivo específico 11.

8.8. Objetivo específico 12.



# CAPÍTULO 8

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Este apartado de la Tesis Doctoral está destinado a exponer los resultados de los objetivos específicos quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo, décimo primero y décimo segundo, divididos en cada una de las tres fases de la evaluación: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

### PRIMER MOMENTO DE LA EVALUACIÓN. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

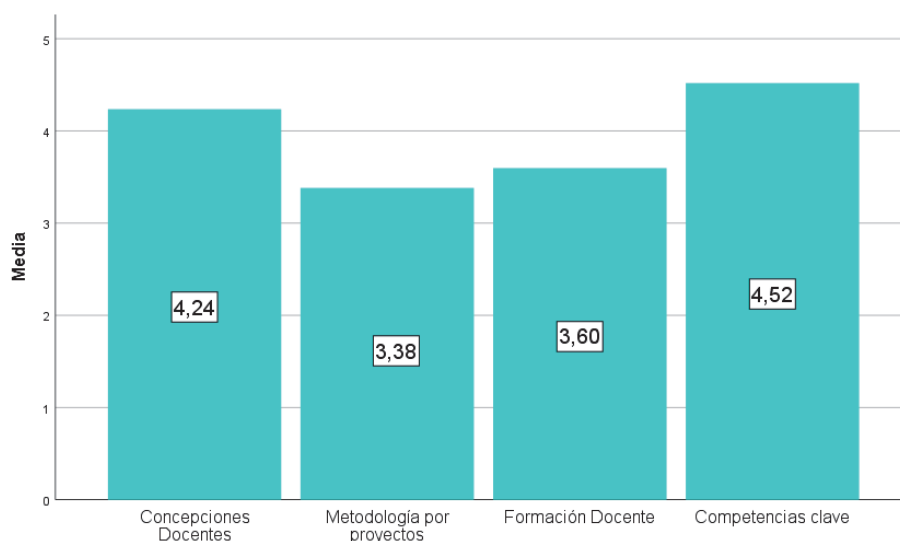
#### **8.1. Objetivo específico 5. Valorar el uso de la metodología por proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria desde la perspectiva de los docentes de Educación Primaria de la Región de Murcia.**

Entre los 110 docentes encuestados un 50 % ( $n = 55$ ) afirmó haber utilizado la metodología por proyectos en sus aulas y un 45 % ( $n = 45$ ) afirmó no haberlo hecho, encontrándonos con un 5 % ( $n = 6$ ) de casos perdidos.

En la Figura 97 se muestran las puntuaciones medias de las respuestas dadas por los docentes de Educación Primaria en las dimensiones de Concepciones docentes, metodología por proyectos, formación docente y competencias clave del CUMEABU-D.

**Figura 97**

*Media de las valoraciones de las dimensiones 1, 2, 3 y 4*



En la Figura 98 podemos apreciar como la media más alta es la de la *dimensión 4. Uso de las competencias clave*, cercana al valor “Bastante/Muy de acuerdo”, seguido de los ítems correspondientes a la *dimensión 1. Concepciones docentes*. En contraposición, encontramos como los docentes marcaron respuestas cercanas al valor “acuerdo medio” en los ítems de la *dimensión 2. Metodología por proyectos* y cercano al valor “de acuerdo” la media de los ítems de la *dimensión 3. Formación docente*.

En la Tabla 30 figuran aquellos maestros cuya respuesta ha sido “No lo hago o no puedo opinar” en la *Dimensión 1. Concepciones docentes*, en todo caso se observa que los porcentajes varían entre .90 % ( $n = 1$ ) y 17.30 % ( $n = 19$ ).

**Tabla 30**

*Porcentaje de maestros que han manifestado “No lo hago o no puedo opinar de la dimensión 1. Concepciones docentes”*

Ítem	Frecuencia	Porcentaje
Me gusta que mis discentes sean los protagonistas de mis clases	1	.90
Doy una gran importancia a las competencias básicas a la hora de realizar mis programaciones didácticas	3	2.70
Considero que las competencias deben trabajarse de forma globalizada	1	.90
Siempre reflexiono sobre los métodos didácticos que voy a utilizar en el aula	6	5.50
Cuando una metodología no da los resultados esperados la desecho	1	.90

Ítem	Frecuencia	Porcentaje
Considero al alumnado como protagonista del proceso de e-a	1	.90
Fomento la competencia investigadora en mis estudiantes	2	1.80
Me gusta que mis alumnos realicen en clase trabajos de profundización para despertar su curiosidad	7	6.40
De acuerdo con mi experiencia profesional. el alumnado mejora su rendimiento académico con el empleo de metodologías dinámicas e innovadoras. como lo es la metodología por proyectos	1	.90
De acuerdo con mi experiencia profesional. el alumnado mejora su motivación con el empleo de metodologías dinámicas e innovadoras. como lo es la metodología por proyectos	1	.90
Considero importante el trabajo en equipo con otros compañeros	1	.90
Considero importante el trabajo en equipo entre mi alumnado	1	.90
Considero importante el aprendizaje significativo	19	17.3
Realizo la evaluación de los aprendizajes de mis alumnos de forma colaborativa con mis compañeros cuando comparto clase	6	5.5
Evalúo los aprendizajes de mis alumnos yo solo/a	9	8,2
Mis alumnos participan en la evaluación por medio de la autoevaluación	7	6.4
Mis alumnos participan en la evaluación por medio de la evaluación entre iguales	11	10
Aprovecho los distintos espacios que me ofrece mi centro para impartir mis clases	6	5.5
Durante el desarrollo de mi práctica docente recurro a las salidas escolares	5	4.5
Realizo mis propios materiales para impartir mis clases	1	.9
Habitualmente empleo el libro de texto	8	7.3
Fomento el uso de metodologías activas en mis clases	1	.9

En la Tabla 31 se reflejan los estadísticos media, desviación típica y cuartiles de las respuestas del profesorado que sí respondieron a los ítems de la dimensión concepciones docentes.

**Tabla 31***Frecuencias de los ítems correspondientes a la dimensión1 Concepciones docentes.*

Ítems	N	Media	Desviación típica	Cuartiles		
				Q1	Q2	Q3
Me gusta que mis discentes sean los protagonistas de mis clases	108	4.62	.56	4	5	5
Doy una gran importancia a las competencias básicas a la hora de realizar mis programaciones didácticas	105	4.19	.72	4	4	5
Considero que las competencias deben trabajarse de forma globalizada	109	4.51	.59	4	5	5
Siempre reflexiono sobre los métodos didácticos que voy a utilizar en el aula	110	4.53	.60	4	5	5
Cuando una metodología no da los resultados esperados la desecho	108	4.28	.93	4	5	5
Considero al alumnado como protagonista del proceso de e-a	109	4.73	.48	4.50	5	5
Fomento la competencia investigadora en mis estudiantes	107	4.26	.69	4	4	5
Me gusta que mis alumnos realicen en clase trabajos de profundización para despertar su curiosidad	103	4.37	.71	4	4	5
De acuerdo con mi experiencia profesional. el alumnado mejora su rendimiento académico con el empleo de metodologías dinámicas e innovadoras. como lo es la metodología por proyectos	109	4.60	.59	4	5	5
De acuerdo con mi experiencia profesional. el alumnado mejora su motivación con el empleo de metodologías dinámicas e innovadoras. como lo es la metodología por proyectos	110	4.74	.46	4	5	5
Considero importante el trabajo en equipo con otros compañeros	110	4.75	.46	4.75	5	5
Considero importante el trabajo en equipo entre mi alumnado	110	4.69	.48	4	5	5



Ítems	N	Media	Desviación típica	Cuartiles		
				Q1	Q2	Q3
Considero importante el aprendizaje significativo	110	4.83	.38	5	5	5
Realizo la evaluación de los aprendizajes de mis alumnos de forma colaborativa con mis compañeros cuando comparto clase	104	4.09	.92	4	4	5
Evalúo los aprendizajes de mis alumnos yo solo/a	101	3.45	1.16	3	4	4
Mis alumnos participan en la evaluación por medio de la autoevaluación	102	3.45	.95	3	3	4
Mis alumnos participan en la evaluación por medio de la evaluación entre iguales	99	3.17	1.10	2	3	4
Aprovecho los distintos espacios que me ofrece mi centro para impartir mis clases	104	4.01	1.06	3	4	5
Durante el desarrollo de mi práctica docente recorro a las salidas escolares	105	4.04	.94	3.50	4	5
Realizo mis propios materiales para impartir mis clases	110	4.17	.87	4	4	5
Habitualmente empleo el libro de texto	102	3.14	1.26	2	4	4
Fomento el uso de metodologías activas en mis clases	110	4.47	.66	4	5	5

Estos datos nos muestran como los ítems con puntuaciones más altas fueron: *Considero importante el aprendizaje significativo* ( $\bar{X} = 4.83$ ,  $\sigma = .38$ ), *Considero importante el trabajo en equipo con otros compañeros* ( $\bar{X} = 4.75$ ,  $\sigma = .46$ ), *De acuerdo con mi experiencia profesional el alumnado mejora su motivación con el empleo de metodologías dinámicas e innovadoras como lo es la metodología por proyectos* ( $\bar{X} = 4.74$ ,  $\sigma = .46$ ) y *Considero importante el trabajo en equipo entre mi alumnado* ( $\bar{X} = 4.69$ ,  $\sigma = .48$ ), con respuestas muy cercanas a Bastante/muy de acuerdo.

Por otro lado, lo ítems con medias más bajas fueron: *habitualmente empleo el libro de texto* ( $\bar{X} = 3.14$ ,  $\sigma = 1.26$ ) y *mis alumnos participan en la evaluación por medio de la evaluación entre iguales* ( $\bar{X} = 3.17$ ,  $\sigma = .95$ ), con un grado de acuerdo medio.

Las pruebas de normalidad de *Kolmogórov-Smirnov* evidenciaron que en no encontramos una distribución de datos normal en cuanto a la edad de los profesores, experiencia docente y el uso de trabajo por proyectos en sus aulas; por lo que se realizaron pruebas no paramétricas para responder a las hipótesis planteadas más adelante.

En la Tabla 32 se muestran los ítems donde los profesores opinaron sobre la *Dimensión 2. Uso de la metodología por proyectos*. Estos oscilaron entre el 25.50 % ( $n = 28$ ) y el 44.49 % ( $n = 49$ ).

**Tabla 32**

*Porcentaje de maestros que han manifestado “No lo hago o no puedo opinar de la Dimensión 2. Uso de la metodología por proyectos”*

Ítem	Frecuencia	Porcentaje
Utilizo en el aula. con mis discentes. la metodología por proyectos de vez en cuando. para el desarrollo de determinados contenidos. objetivos o competencias	28	25.50
El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que responde a las necesidades que he encontrado en mi aula	34	30.90
La carga de trabajo que requiere el diseño de una propuesta didáctica basada en la metodología por proyectos está compensada por las experiencias de aprendizaje	33	30
La metodología por proyectos responde a las necesidades de mis discentes	34	30.90
Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo los grupos de discusión en el aula	36	32.70
Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo solamente el espacio del aula	37	33.60
Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo otros espacios del centro como el laboratorio. el aula plumier. el gimnasio. el patio. la biblioteca del centro. entre otros	36	32.70
Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo espacios fuera del centro como museos y bibliotecas. entre otros	39	35.50
Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo las herramientas que brinda internet	35	31.80
Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos. lo hago de forma independiente	39	35.50
Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos. lo hago de forma colaborativa con otros compañeros de mi centro	36	32.70
Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos. lo hago de forma colaborativa con compañeros de otros centros	45	40.90
Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos. lo hago de forma colaborativa con compañeros de otros países	49	44.49

Ítem	Frecuencia	Porcentaje
La temática de los proyectos la deciden los alumnos	42	38.20
La temática de los proyectos la decide el maestro/maestra	37	33.60
La temática de los proyectos la deciden las familias de mis alumnos	45	40.90
El diseño, implementación y evaluación de la metodología por proyectos conlleva un alto nivel de complejidad y esfuerzo. más que otras metodologías convencionales	37	33.60

En la Tabla 33 se reflejan las frecuencias y porcentajes del profesorado que sí respondió a los ítems de la dimensión uso de la metodología por proyectos.

**Tabla 33**

*Frecuencias de los ítems de la dimensión 2. Uso de la metodología por proyectos*

Ítems	N	Media	Desviación típica	Percentiles		
				Q1	Q2	Q3
Utilizo en el aula, con mis discentes, la metodología por proyectos de vez en cuando, para el desarrollo de determinados contenidos, objetivos o competencias	81	3.81	1.12	3	4	5
El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que responde a las necesidades que he encontrado en mi aula	74	3.86	1.03	3	4	5
La carga de trabajo que requiere el diseño de una propuesta didáctica basada en la metodología por proyectos está compensada por las experiencias de aprendizaje	75	3.92	.97	3	4	5
La metodología por proyectos responde a las necesidades de mis discentes	74	3.97	.97	3	4	5
Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo los grupos de discusión en el aula	71	3.63	.99	3	4	4
Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo solamente el espacio del aula	70	2.63	1.30	2	2	4
Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo otros espacios del	72	3.94	1.11	3.25	4	5

Ítems	N	Media	Desviación típica	Percentiles		
				Q1	Q2	Q3
centro como el laboratorio, el aula plumier, el gimnasio, el patio, la biblioteca del centro, entre otros						
Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo espacios fuera del centro como museos y bibliotecas, entre otros	68	3.56	1.32	3	4	5
Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo las herramientas que brinda internet	73	4.38	.79	4	5	5
Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma independiente	69	2.86	1.38	2	3	4
Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma colaborativa con otros compañeros de mi centro	72	3.99	1.13	4	4	5
Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma colaborativa con compañeros de otros centros	62	2.76	1.50	1	3	4
Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma colaborativa con compañeros de otros países	58	2.21	1.47	1	1	3.25
La temática de los proyectos la deciden los alumnos	66	2.80	1.35	1	3	4
La temática de los proyectos la decide el maestro/maestra	70	3.41	1.35	3	4	4
La temática de los proyectos la deciden las familias de mis alumnos	62	2.06	1.28	1	2	3
El diseño, implementación y evaluación de la metodología por proyectos conlleva un alto nivel de complejidad y esfuerzo, más que otras metodologías convencionales	72	3.78	1.31	3	4	5

Los ítems con medias más altas fueron: *Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo las herramientas que brinda internet* ( $\bar{X}=4.38, \sigma = .79$ ), *Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma colaborativa con otros compañeros de mi centro* ( $\bar{X} = 3.99, \sigma = 1.13$ ), *La metodología por proyectos responde a las necesidades de mis discentes* ( $\bar{X}=3.97, \sigma = .97$ ) y *Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo otros espacios del centro como el laboratorio, el aula plumer, el gimnasio, el patio, la biblioteca del centro, entre otros* ( $\bar{X}= 3.94, \sigma = 1.11$ ), cercanos al grado “de acuerdo”.

Mientras que los ítems con medias más bajas fueron: *La temática de los proyectos la deciden las familias de mis alumnos* ( $\bar{X} = 2.06, \sigma = 1.28$ ) y *Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma colaborativa con compañeros de otros países* ( $\bar{X} = 2.21, \sigma = 1.47$ ), presentando poco grado de acuerdo.

Las pruebas de normalidad de *Kolmogórov-Smirnov* relacionadas con la edad, la experiencia docente y el uso del trabajo por proyectos en sus aulas, evidenciaron que los datos no se distribuyeron de manera normal en ninguno de los casos ( $p < .05$ ), por lo que se realizaron pruebas no paramétricas para contrastar las hipótesis planteadas.

En la Tabla 34 aparecen los resultados de aquellos docentes que marcaron la opción “no lo hago, no puedo opinar” en la tercera dimensión del cuestionario “Formación docente. Los porcentajes se encuentran entre 17.30 % ( $n = 19$ ) y 33.60 % ( $n = 37$ ).

**Tabla 34.**

*Porcentaje de maestros que han manifestado “No lo hago o no puedo opinar de la dimensión 3. Formación docente”*

Ítem	Frecuencia	Porcentaje
Empleo la metodología por proyectos sin haber recibido ningún tipo de formación sobre el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas basadas en proyectos	37	33.60
He aprendido a usar la metodología por proyectos en mi formación inicial	37	33.60
He aprendido a usar la metodología por proyectos en mi formación continua	33	30
He aprendido a usar la metodología por proyectos formándome de manera autónoma en la práctica o con otros compañeros	31	28.20
Habitualmente asisto a los cursos de formación permanente	22	20

La investigación y la innovación educativa es muy importante para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	19	17.30
Investigo y realizo innovaciones en mi aula para la mejora del proceso de e-a	20	18.20

En la Tabla 35 se reflejan las frecuencias y porcentajes del profesorado que sí respondió a los ítems de la dimensión uso de la metodología por proyectos.

**Tabla 35**

*Frecuencias de los ítems de la dimensión 3. Formación docente*

Ítems	N	Media	Desviación típica	Percentiles		
				Q1	Q2	Q3
Empleo la metodología por proyectos sin haber recibido ningún tipo de formación sobre el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas basadas en proyectos	69	2.65	1.39	1	2	4
He aprendido a usar la metodología por proyectos en mi formación inicial	70	2.57	1.33	1	3	4
He aprendido a usar la metodología por proyectos en mi formación continua	73	3.49	1.35	3	4	5
He aprendido a usar la metodología por proyectos formándome de manera autónoma en la práctica o con otros compañeros	76	3.72	1.10	3	4	5
Habitualmente asisto a los cursos de formación permanente	87	3.95	1.08	3	4	5
La investigación y la innovación educativa es muy importante para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	91	4.68	.56	4	5	5
Investigo y realizo innovaciones en mi aula para la mejora del proceso de e-a	90	4.26	.93	4	4.50	5

Los ítems con una media de valoraciones mayor fueron *La investigación y la innovación educativa es muy importante para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje* ( $\bar{X} = 4.68$ ,  $\sigma = .56$ ) cercano a un grado de acuerdo bastante/muy alto y el ítem *Investigo y realizo innovaciones en mi aula para la mejora del proceso de e-a* ( $\bar{X} = 4.26$ ,  $\sigma = .93$ ).

En contraposición los ítems *He aprendido a usar la metodología por proyectos en mi formación inicial* ( $\bar{X} = 2.57$ ,  $\sigma = 1.33$ ), *Empleo la metodología por proyectos sin haber*

recibido ningún tipo de formación sobre el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas basadas en proyectos ( $\bar{X} = 2.65$ ,  $\sigma = 1.39$ ) con un grado de acuerdo entre bajo y medio.

Tras realizar las pruebas de normalidad entre edad del profesorado, experiencia docente y uso del trabajo por proyectos en las aulas con la dimensión 3. Formación docente, se evidenciaron valores inferiores a .05, lo que nos obligó a la realización de pruebas no paramétricas.

En la Tabla 36 se reflejan los docentes que seleccionaron la opción “no lo hago, no puedo opinar” en la cuarta dimensión “Competencias básicas”. Obteniendo unos resultados que se encuentran entre el 25.50 % ( $n = 28$ ) y el 26.40 % ( $n = 29$ ).

**Tabla 36.**

*Porcentaje de maestros que han manifestado “No lo hago o no puedo opinar de la dimensión 4. Competencias clave”*

Ítem	Frecuencia	Porcentaje
Grado de trabajo de la competencia Comunicación lingüística	29	26.40
Grado de trabajo de la competencia Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	29	26.40
Grado de trabajo de la competencia Digital	28	25.50
Grado de trabajo de la competencia Social y cívica	28	25.50
Grado de trabajo de la competencia Conciencias y expresiones culturales	28	25.50
Grado de trabajo de la competencia Aprender a aprender	28	25.50
Grado de trabajo de la competencia Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	29	26.40

Los resultados de las respuestas de los docentes participantes respecto a los planteamientos recogidos en la *Dimensión 4: Formación docente*, aparecen recogidos en la Tabla 37.

**Tabla 37**

*Frecuencias de los ítems de la dimensión 4. Formación docente*

Ítems	N	Media	Desviación típica	Percentiles		
				Q1	Q2	Q3
Grado de trabajo de la competencia Comunicación lingüística	79	4.65	.64	4	5	5
Grado de trabajo de la competencia Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	79	4.29	.92	4	5	5
Grado de trabajo de la competencia Digital	80	4.56	.74	4	5	5

Grado de trabajo de la competencia Social y cívica	80	4.58	.74	4	5	5
Grado de trabajo de la competencia Conciencias y expresiones culturales	80	4.39	.86	4	5	5
Grado de trabajo de la competencia Aprender a aprender	80	4.64	.70	4	5	5
Grado de trabajo de la competencia Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	79	4.57	.73	4	5	5

En esta dimensión observamos como a nivel general los docentes en Educación primaria trabajaron las siete competencias clave del currículo, destacamos la media más alta que es la de comunicación lingüística con una media de ( $\bar{X} = 4.65$ ,  $\sigma = .64$ ) y la menos trabajada fue la competencia matemática ( $\bar{X} = 4.29$ ,  $\sigma = .92$ ).

*Hipótesis 5.1. Existen diferencias entre las valoraciones de los docentes en función de su edad*

Tras realizar la prueba *U* de Mann-Whitney encontramos que no existen diferencias estadísticamente entre las concepciones docentes ( $Z = -.85$ ,  $p > .05$ ), la metodología por proyectos ( $Z = -1.26$ ,  $p > .05$ ), la formación docente ( $Z = -.25$ ,  $p > .05$ ), el trabajo de las competencias clave ( $Z = -.09$ ,  $p > .05$ ) ni las concepciones acerca del uso de las relaciones abuelos nietos en las aulas de Educación Primaria ( $Z = -1.32$ ,  $p > .05$ ) con la edad de los docentes. Por lo que rechazamos la hipótesis planteada, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones de los docentes en función de su edad, aquellos casos en los que se han obtenido diferencias han sido fruto del azar.

*Hipótesis 5.2. Existen diferencias entre las valoraciones de los docentes en función de su experiencia docente*

La prueba *U* de Mann-Whitney evidenciaron que no existen diferencias significativas estadísticas en función de la experiencia docente en relación con las concepciones docentes ( $Z = -.10$ ,  $p > .05$ ), la metodología por proyectos ( $Z = -1.66$ ,  $p > .05$ ), la formación docente ( $Z = -.31$ ,  $p > .05$ ), el trabajo de las competencias clave ( $Z = -.12$ ,  $p > .05$ ).

Por el contrario, sí que encontramos diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes que cuentan con una menor experiencia docente en cuanto a un



mayor grado de acuerdo frente al uso de las relaciones abuelos-nietos ( $Z = -2.43, p < .05$ ) frente a los que tenían más experiencia.

Estos resultados nos llevan a aceptar la hipótesis planteada de manera parcial, ya que solamente encontramos diferencias significativamente estadísticas en relación con las concepciones del uso de los abuelos como recurso docente.

*Hipótesis 5.3. Existen diferencias entre las valoraciones de los docentes en función de si han utilizado o no el trabajo por proyectos en su aula.*

Las pruebas  $U$  de Mann-Whitney reflejaron no existen diferencias estadísticamente significativas entre aquellos profesores que más han empleado la metodología por proyectos en su aula ( $Z = -.23, p > .05$ ) respecto a la metodología por proyectos que quienes no la han utilizado nunca. De la misma manera que en las concepciones docentes ( $Z = -.21, p > .05$ ), en la formación docente ( $Z = -.14, p > .05$ ) y en el trabajo de las competencias clave ( $Z = -1.62, p > .05$ ), no existen diferencias significativamente estadísticas entre los que han trabajado alguna vez por proyectos en sus aulas y los que no.

Para finalizar, las pruebas  $U$  de Mann-Whitney revelaron que los maestros que afirmaron haber trabajado por proyectos en su aula expresaron opiniones significativamente más altas ( $Z = -2.23, p < .05$ ) hacia las concepciones y creencias de trabajar las relaciones abuelos-nietos como recurso en las aulas de Educación Primaria.

Estos resultados nos llevan a aceptar solo parcialmente a la hipótesis planteada, ya que, donde se han encontrado diferencias es únicamente en los que respecta al trabajo de las relaciones abuelos-nietos en las aulas.

**8.2. Objetivo específico 6. Analizar las concepciones que los maestros de la Región de Murcia tienen sobre el potencial didáctico de las relaciones intergeneracionales en general y de las relaciones abuelos-nietos en particular, así como el uso que hacen de tales temáticas mediante la metodología por proyectos en el aula, si han utilizado las relaciones abuelos-nietos como recurso en las aulas.**

En este objetivo pretendemos analizar los datos obtenidos en la dimensión 5. *Las relaciones abuelos-nietos en las aulas de Educación Primaria*. La media obtenida en esta dimensión fue de 4.18 ( $\sigma = .54$ ), valor cercano a un grado de acuerdo alto. En la Tabla 38 se reflejan los datos obtenidos en cada uno de los ítems.

**Tabla 38**

*Frecuencias de los ítems de la dimensión 5. Las relaciones abuelos-nietos en las aulas de Educación Primaria*

Ítem	N	Media	Desviación típica	Cuartiles		
				Q1	Q2	Q3
Trabajar las relaciones abuelos-nietos en el aula es interesante para el desarrollo de determinados contenidos, objetivos o competencias	104	4.29	.78	4	4	5
Frecuentemente utilizo las relaciones familiares como recurso en mis clases	105	3.52	.96	3	3	4
Los abuelos tienen un papel de gran relevancia en la educación no formal de mis alumnos	104	4.22	.80	4	4	5
Los abuelos son un buen recurso para estudiar la historia de la Región	105	4.47	.68	4	5	5
Los abuelos son una buena fuente para estudiar la genealogía y la familia	105	4.65	.52	4	5	5
Los abuelos juegan un papel importante en educación para la salud	105	4.15	.85	4	4	5
La historia de vida de los abuelos aporta conocimientos a mis alumnos	105	4.65	.55	4	5	5
Los abuelos aportan una serie de valores y enseñanzas que pueden ser extrapolables a las aulas	105	4.64	.65	4	5	5
Los abuelos aprenden de sus nietos las TIC	103	3.75	1.07	3	4	5

Ítem	N	Media	Desviación típica	Cuartiles		
				Q1	Q2	Q3
Las escuelas de abuelos (en los que estos interactúan con sus nietos en un aula) son una buena estrategia didáctica.	102	4.12	.84	4	4	5
Los abuelos proporcionan riqueza cultural a mis alumnos	105	4.54	.62	4	5	5
Los abuelos deben de implicarse en la educación de sus nietos	104	3.88	.95	3	4	5
Trabajar con los abuelos incrementa el interés de mis alumnos	103	4.17	.85	4	4	5
Los abuelos son un buen objeto de estudio para trabajar las competencias básicas del currículum	102	3.83	.91	3	4	5
Los abuelos son un buen elemento para trabajar por proyectos en mi aula	101	3.83	.98	3	4	5

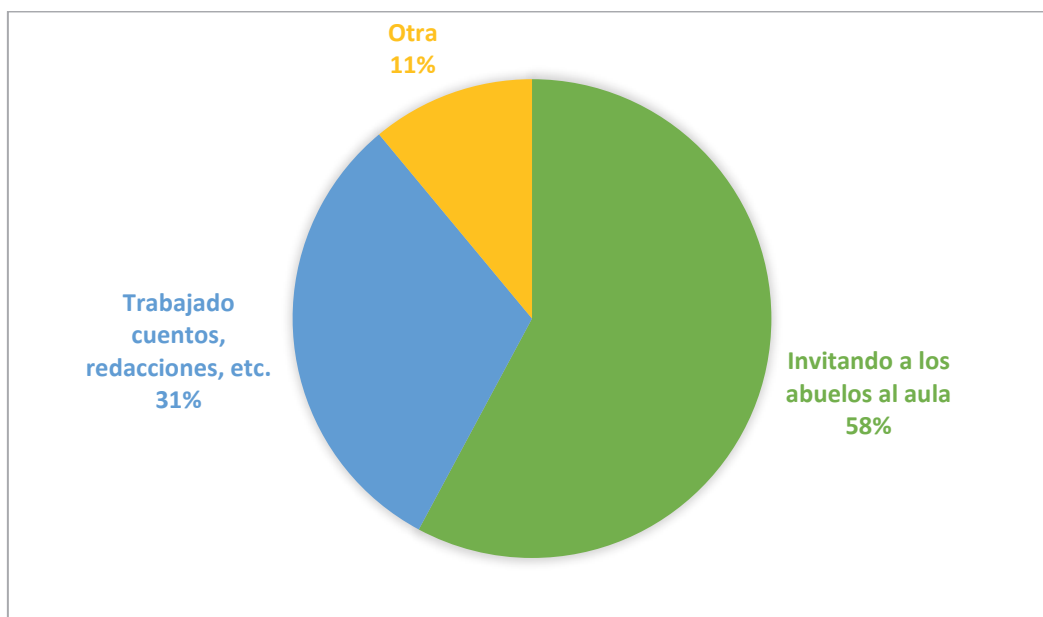
Los ítems con mejor valoración fueron: *Los abuelos son una buena fuente para estudiar la genealogía y la familia* ( $\bar{X} = 4.65, \sigma = .52$ ), *La historia de vida de los abuelos aporta conocimientos a mis alumnos* ( $\bar{X} = 4.65, \sigma = .55$ ), *Los abuelos aportan una serie de valores y enseñanzas que pueden ser extrapolables a las aulas* ( $\bar{X} = 4.64, \sigma = .65$ ), *Los abuelos proporcionan riqueza cultural a mis alumnos* ( $\bar{X} = 4.54, \sigma = .62$ ), estos presentaron un grado de acuerdo bastante/muy alto.

Por el contrario, los ítems con valores de acuerdo cercanos al acuerdo medio fueron: *Frecuentemente utilizo las relaciones familiares como recurso en mis clases* ( $\bar{X} = 3.52, \sigma = .96$ ) y *Los abuelos aprenden de sus nietos las TIC* ( $\bar{X} = 3.75, \sigma = 1.07$ ).

Cuando se les realizó la pregunta de si han utilizado como recurso en sus aulas las relaciones abuelos-nietos en alguna ocasión, un 41.80 % ( $n = 46$ ) de los docentes participantes manifestaron haberlo hecho, frente al 52.70 % ( $n = 58$ ) que no. En la Figura 98 se muestra la forma en la que han trabajado con los abuelos en las aulas.

## Figura 98

Forma en la que han utilizado los abuelos-nietos como recurso en las aulas



Hipótesis 6.1. *Existen diferencias entre las valoraciones de los docentes en función de si han utilizado las relaciones abuelos-nietos como recurso en las aulas.*

La prueba  $U$  de Mann-Whitney manifestó que existen diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes que han trabajado con los abuelos y abuelas en las aulas y un mayor acuerdo sobre las concepciones de las relaciones abuelos-nietos como recurso educativo ( $Z = -2.43, p < .05$ ).

Pero, por el contrario, en lo que respecta a concepciones docentes ( $Z = -.91, p > .05$ ), metodología por proyectos ( $Z = -1.11, p > .05$ ), formación docente ( $Z = -1.486, p > .05$ ) y trabajo de las competencias clave ( $Z = -1.82, p > .05$ ), no se mostraron diferencias estadísticamente significativas. Con estos datos solamente podemos aceptar la hipótesis parcialmente.

### 8.3. Objetivo específico 7. Determinar las características personales, formativas, laborales y sociodemográficas de los abuelos del alumnado participante.

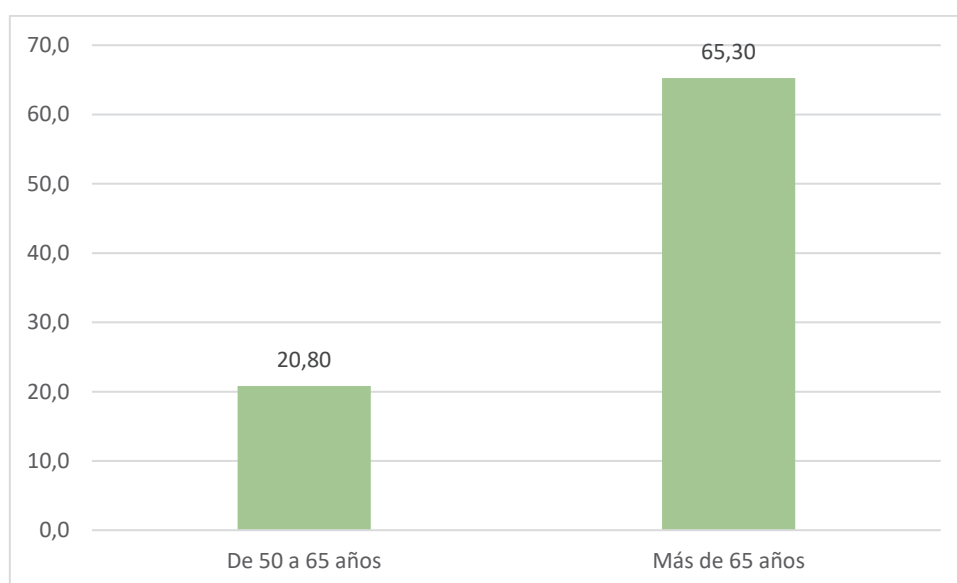
En este objetivo describimos las características de los abuelos y abuelas del alumnado participante, se establece un apartado para cada uno de los abuelos tanto por línea materna como paterna.

#### *Abuela materna*

De entre las 72 familias un 86.10 % ( $n = 62$ ) de abuelas vivían en el momento de la recogida de datos. En la Figura 99 se refleja los rangos de edad de las abuelas maternas del alumnado participante, como podemos observar, más de un 60 % de las abuelas superaban los 65 años.

**Figura 99**

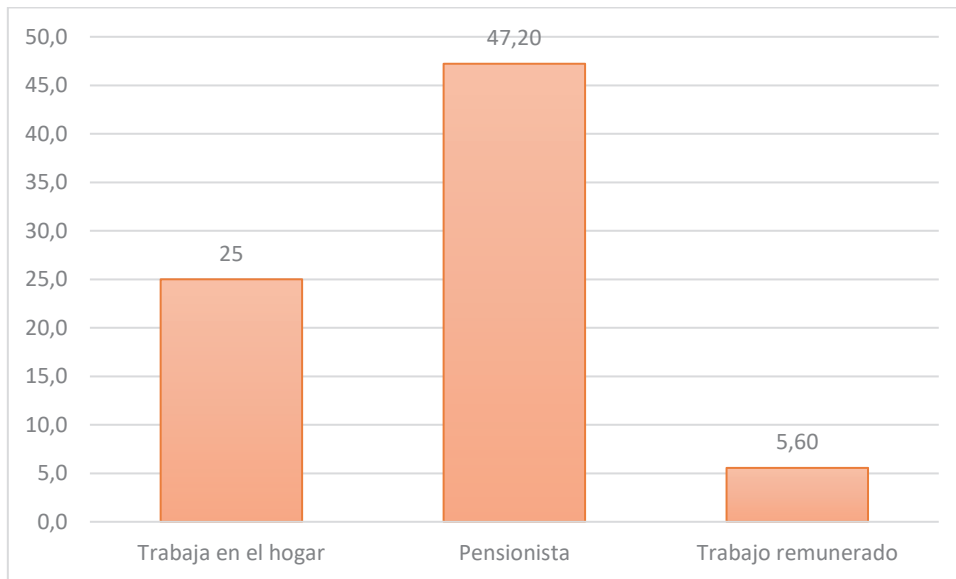
#### *Edades de las abuelas maternas*



En lo referente a la profesión de las abuelas maternas del alumnado participante encontramos que un 42.20 % ( $n = 34$ ) era pensionista, un 25 % ( $n = 18$ ) de ellas se dedicaba al trabajo en el hogar y un 5.60 % ( $n = 34$ ) aún se encontraban activas en el mercado laboral. Estos datos se encuentran reflejados en la Figura 100.

**Figura 100**

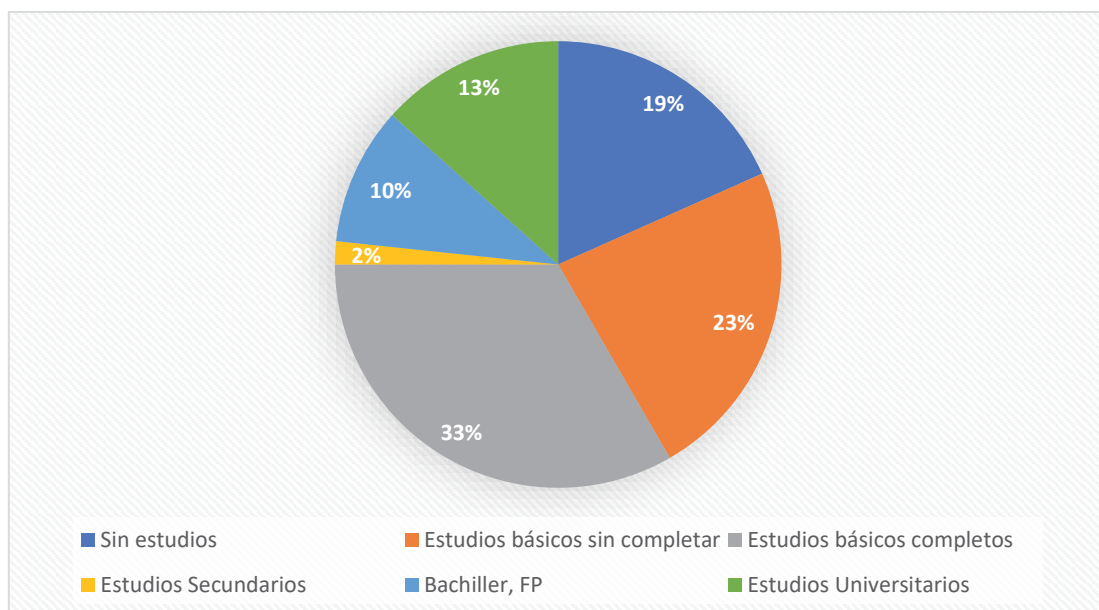
*Profesión de la abuela materna*



Las abuelas maternas del alumnado participante presentaban estudios básicos en un 33 % ( $n = 33$ ), seguido del 23 % ( $n = 14$ ) que los tenía sin completar, un 19 % ( $n = 13$ ) de ellas o tenían estudios frente al 13 % ( $n = 11$ ) que manifestó tener estudios universitarios y el 10 % ( $n = 8$ ) que presentaron estudios de Bachillerato o Formación Profesional. Los datos se recogen en la Figura 101.

**Figura 101**

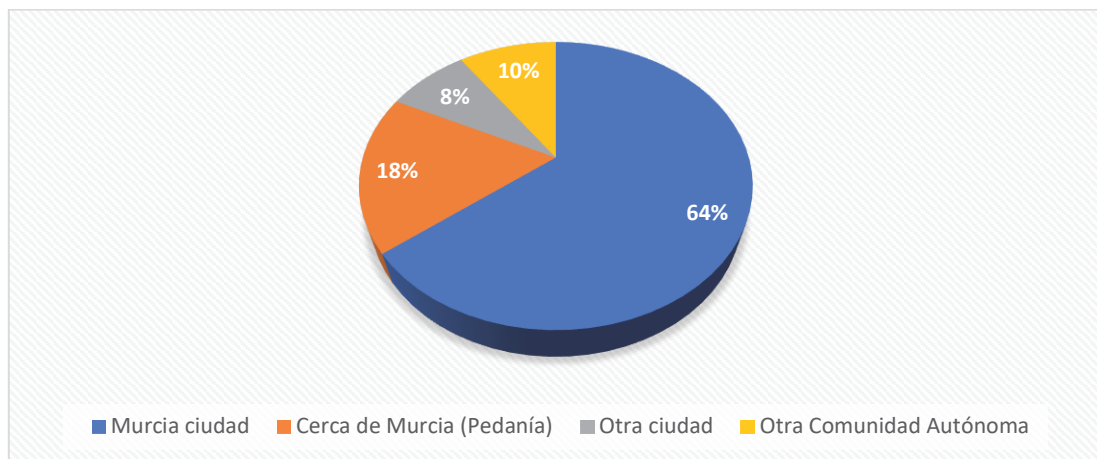
*Estudios de las abuelas maternas*



En lo que respecta al lugar de residencia, la Figura 102 muestra como la gran mayoría de las abuelas maternas vivían en Murcia ciudad (64 %,  $n = 40$ ) en el momento de la recogida de datos, un 18 % ( $n = 11$ ) lo hacía cerca de Murcia (Pedanía) y tan solo un 10 % ( $n = 6$ ) y un 8 % ( $n = 5$ ) vivían en otra Comunidad Autónoma o ciudad de la Región de Murcia respectivamente.

**Figura 102**

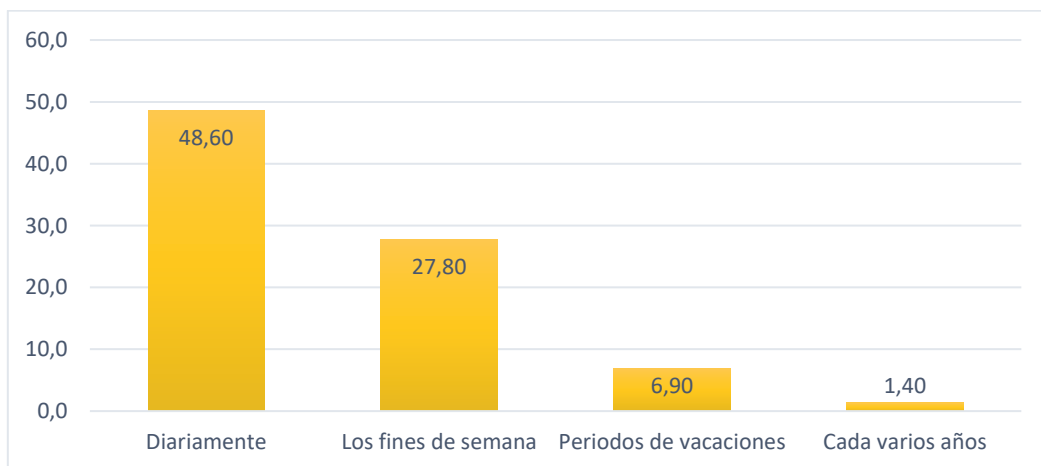
*Lugar de residencia de las abuelas maternas*



La frecuencia de contacto entre abuelas maternas y nietas se encuentra representada en el gráfico de la Figura 103. En él podemos evidenciar como este contacto era mayoritariamente diario en un 48.60 % ( $n = 35$ ) de las familias encuestadas, un 27.80 % ( $n = 20$ ) era durante los fines de semana, y tan solo el 6.90 % ( $n = 5$ ) y el 1.40 % ( $n = 1$ ) en periodos vacacionales o cada varios años respectivamente.

**Figura 103**

*Frecuencia de contacto con las abuelas maternas*

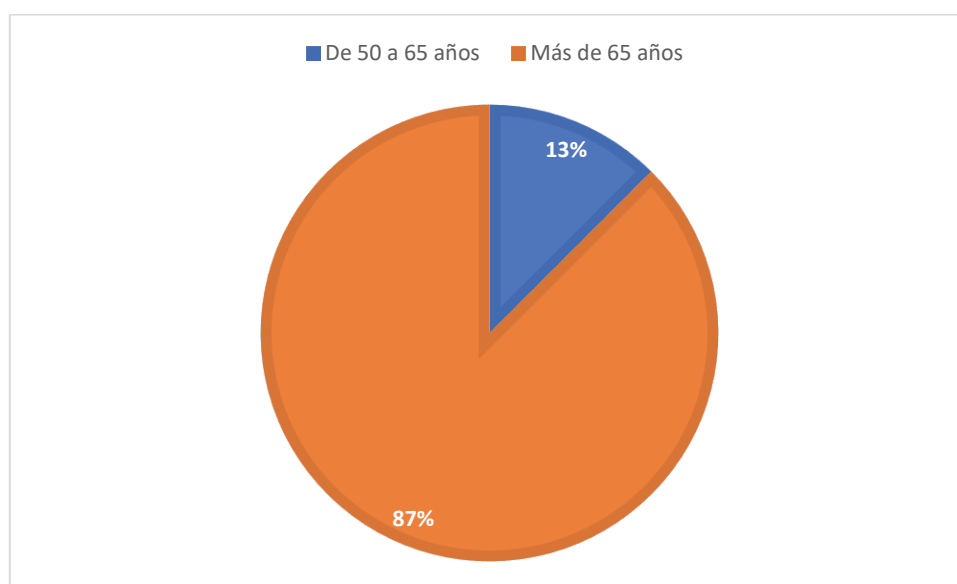


### *Abuelo materno*

En lo concerniente a los abuelos maternos del alumnado participante, encontramos como 55.60 % de ellos vivía en el momento de la recogida de los datos. La edad de estos era en un 87 % ( $n = 35$ ) superior a los 65 años frente a un 13 % ( $n = 5$ ) que presentaba menos edad, estos datos se reflejan en el gráfico de la Figura 104.

**Figura 104**

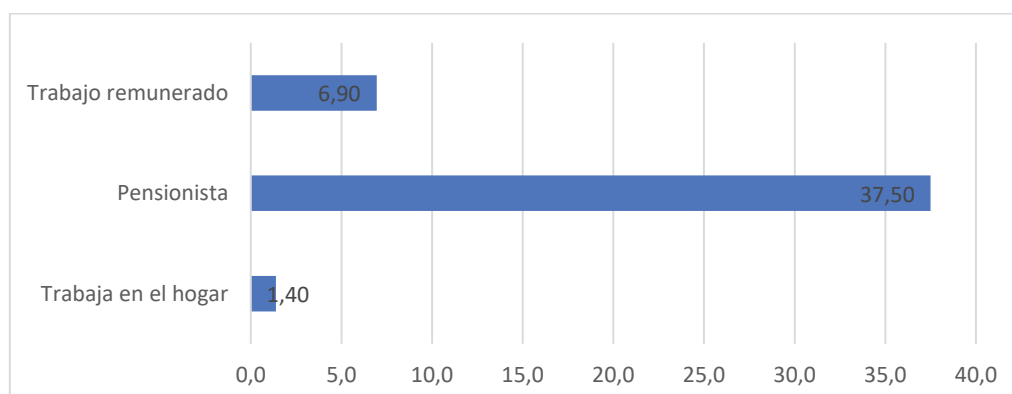
### *Edad de los abuelos maternos*



Los abuelos maternos del alumnado participante eran pensionistas en su mayoría con un 37.50 % ( $n = 27$ ), un 6.90 % ( $n = 5$ ) de ellos aún se encontraban trabajando y un 1.40 % ( $n = 1$ ) se dedicaba al trabajo en el hogar. Estos datos aparecen representados en la Figura 105.

**Figura 105**

### *Profesión de los abuelos maternos*

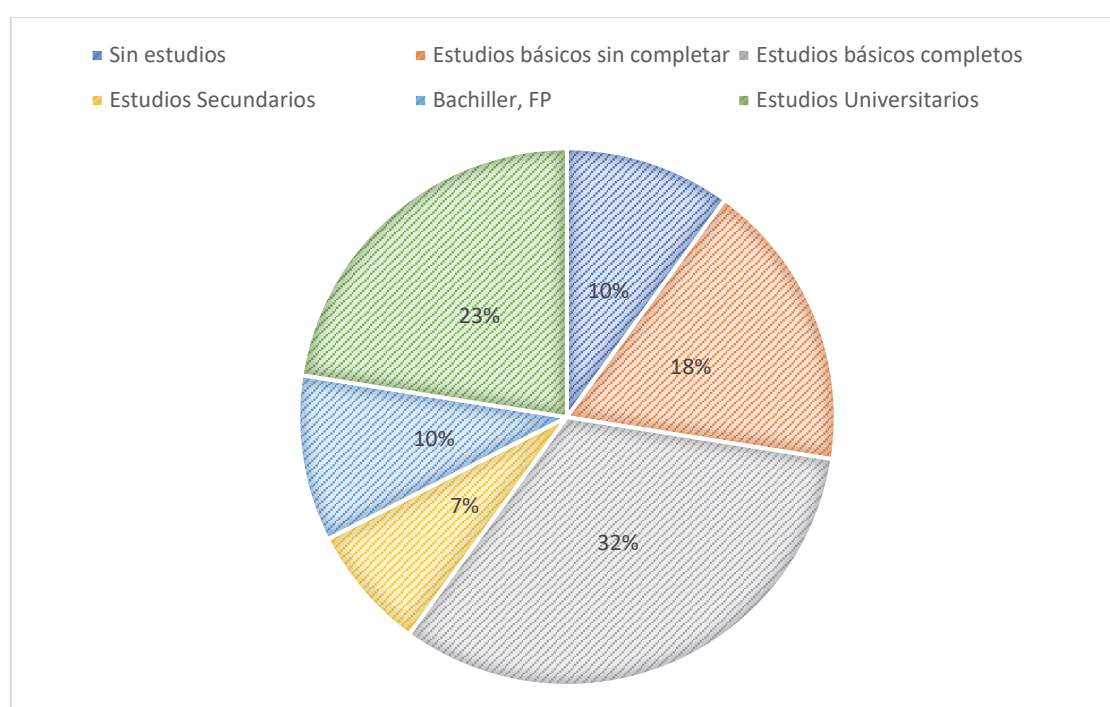




La Figura 106 refleja los niveles de estudios de los abuelos maternos del alumnado participante, observamos cómo un 32 % ( $n = 13$ ) de los abuelos tenía los estudios básicos completos frente a un 18 % ( $n = 7$ ) que los tenía aún sin completar y un 10 % que no poseía ningún tipo de estudios. Por otro lado, un 40 % de los abuelos presentaba estudios superiores a los básicos, entre ellos un 23 % ( $n = 9$ ) eran universitarios, un 10 % ( $n = 4$ ) tenía el título de bachiller o de Formación Profesional y un 7 % ( $n = 3$ ) presentaba estudios secundarios.

**Figura 106**

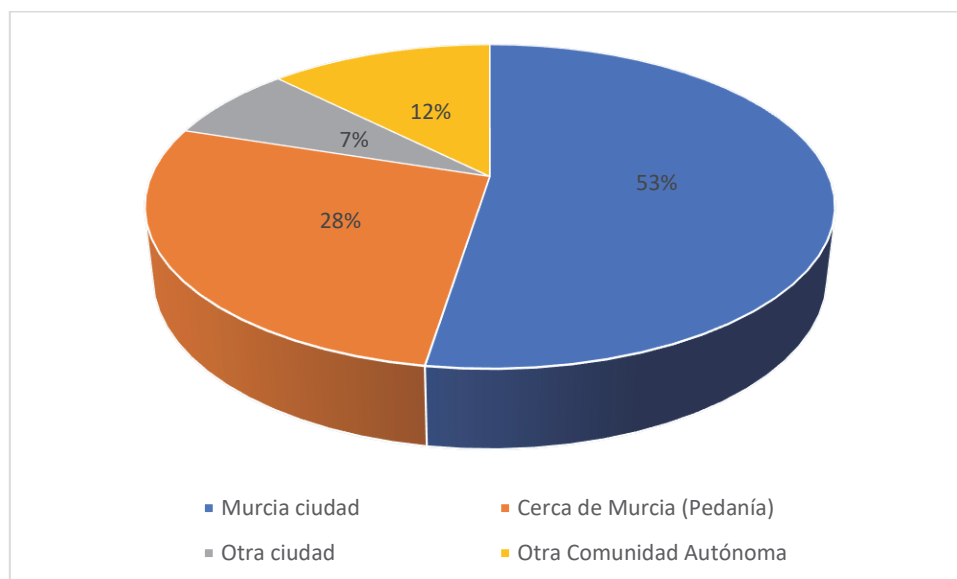
*Estudios de los abuelos maternos*



En lo referente al lugar de residencia de los abuelos paternos, evidenciamos como el 53 % ( $n = 214$ ) vivía en la ciudad de Murcia en el momento de la recogida de los datos, el 28 % ( $n = 11$ ) en una pedanía de Murcia, el 12 % ( $n = 5$ ) en otra Comunidad Autónoma y tan solo el 8 % ( $n = 3$ ) en otra ciudad de la Región de Murcia. Los datos aparecen reflejados en la Figura 107.

**Figura 107**

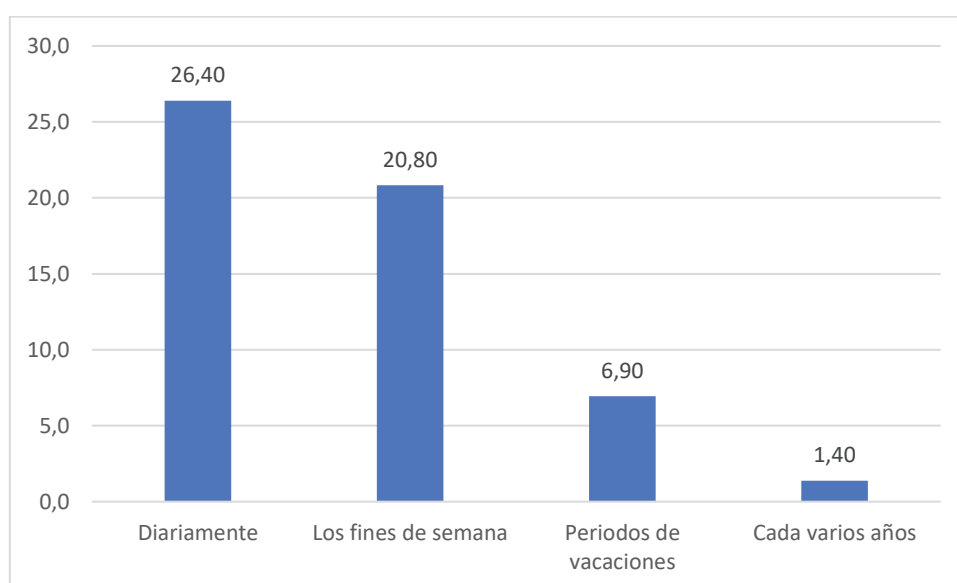
*Lugar de residencia de los abuelos maternos*



El 26.40 % ( $n = 19$ ) de las figuras parentales participantes manifestó que sus hijos tenían una frecuencia de contacto diario con su abuelo materno (Figura 108), mientras que un 20.80 % ( $n = 15$ ) los visitaban durante los fines de semana. Tan solo el 6.90 % ( $n = 5$ ) los veía en periodos vacacionales y el 1.40 % ( $n = 1$ ) cada varios años.

**Figura 108**

*Frecuencia de contacto con los abuelos maternos*

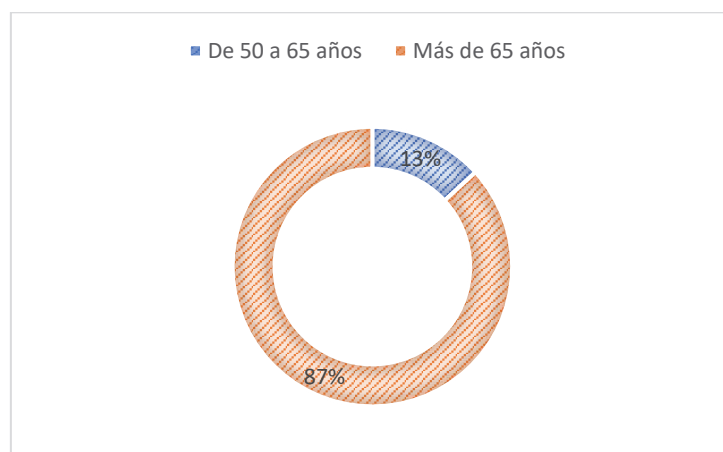


### *Abuela paterna*

Un 73.60 % ( $n = 45$ ) de abuelas paternas de las familias encuestadas aún se encontraban con vida con una edad superior a los 65 años en el 87 % ( $n = 46$ ) de los casos frente al 13 % ( $n = 7$ ) de abuelas paternas que tenían menos de 65 años (Figura 109).

**Figura 109**

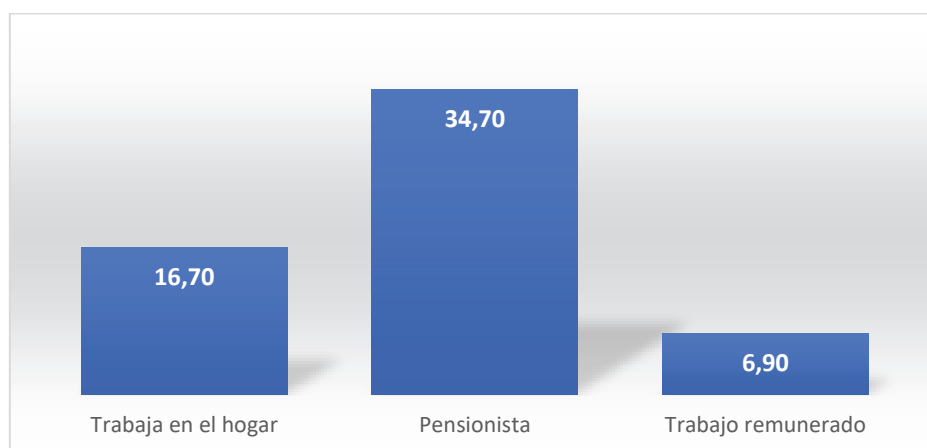
### *Edad de las abuelas paternas*



En la Figura 110 se representa gráficamente el estado laboral de las abuelas paternas del alumnado participante, de ellas un 34.70 % ( $n = 25$ ) recibía una pensión por jubilación, un 16.70 % ( $n = 12$ ) de ellas trabajaba en su hogar y un 6.90 % ( $n = 5$ ) poseía un trabajo remunerado.

**Figura 110**

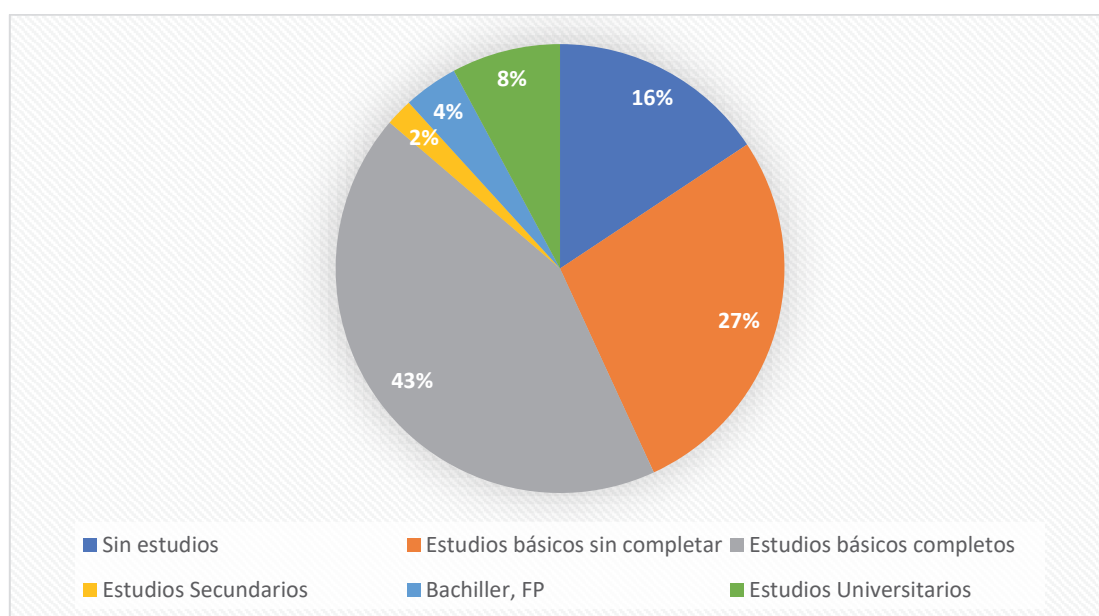
### *Trabajo de las abuelas paternas*



En lo que concierne al nivel de estudios de las abuelas paternas, la gráfica de la Figura 111 muestra como un 43 % ( $n = 22$ ) de ellas poseía los estudios básicos completos, un 27 % ( $n = 14$ ) los tenía sin completar y un 16 % ( $n = 8$ ) no tenía ningún tipo de estudios. El porcentaje de abuelas paternas con estudios era inferior con un 14 % del total, de las cuales un 8 % ( $n = 4$ ) presentaba estudios universitarios, un 4 % ( $n = 2$ ) el bachillerato o Formación Profesional y un 2 % ( $n = 1$ ) estudios secundarios.

**Figura 111**

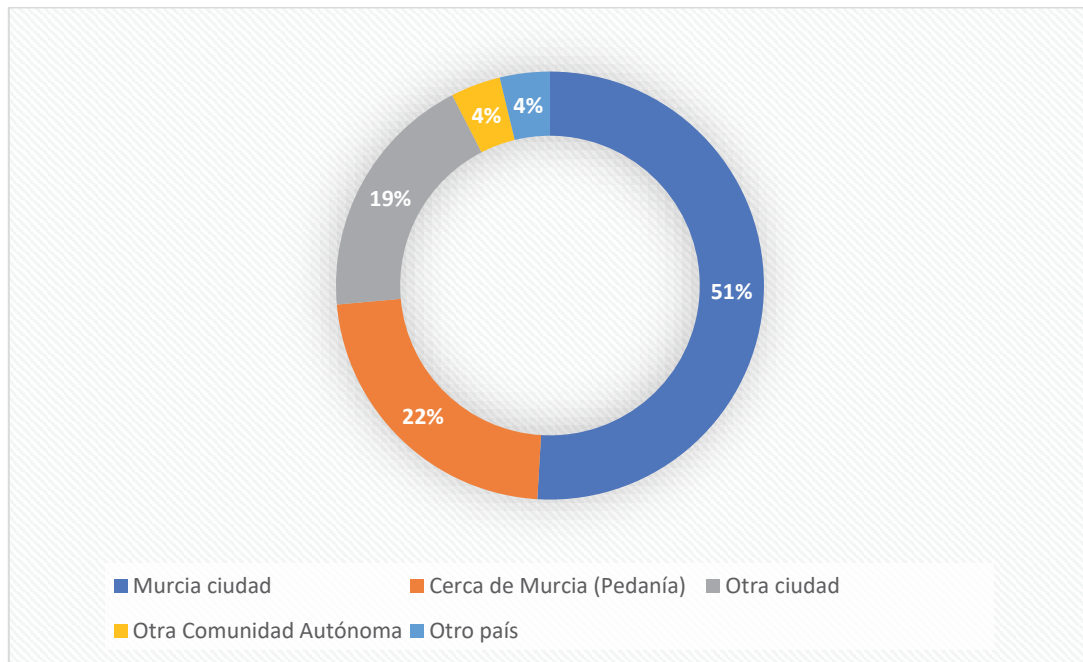
*Estudios de las abuelas paternas*



Con relación al lugar de residencia, un 51 % ( $n = 27$ ) de las abuelas paternas del alumnado participante vivía en la ciudad de Murcia en el momento de la recogida de los datos; un 22 % ( $n = 12$ ) lo hacía en una pedanía de la ciudad, mientras que un 19 % ( $n = 10$ ) vivía en otra ciudad de la Región de Murcia. Por el contrario, un 4 % ( $n = 2$ ) de las abuelas vivían en otras comunidades autónomas y otro 4 % ( $n = 2$ ) lo hacía en otro país. Estos datos se encuentran recogidos en la Figura 112.

**Figura 112**

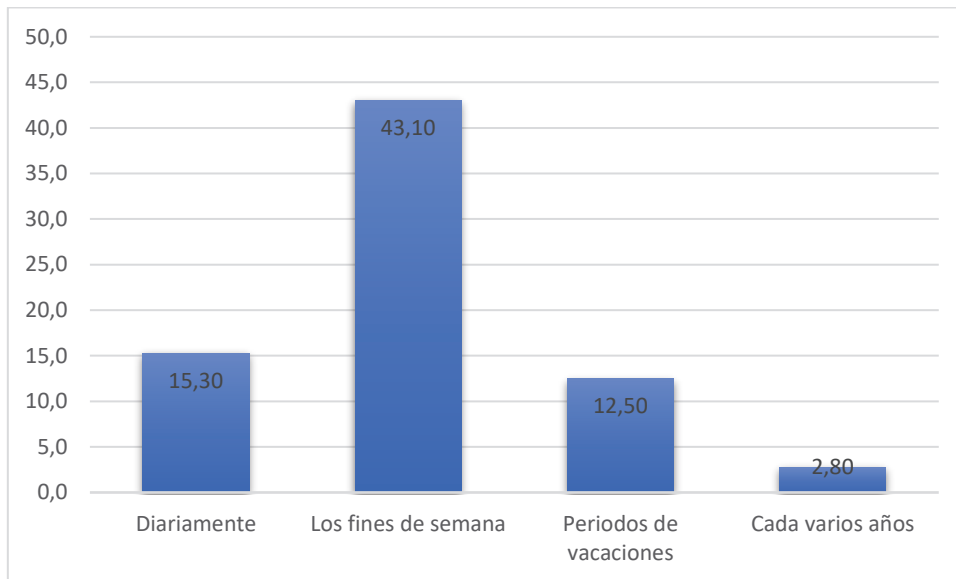
*Lugar de residencia de las abuelas paternas*



Para finalizar, también se recogió los datos de la frecuencia de contacto que mantenían los nietos participantes con sus abuelas paternas y encontramos como la gran mayoría (un 43.10 %,  $n = 31$ ) lo hacía fundamentalmente los fines de semana, frente a un 15.30 % ( $n = 11$ ) que las veía diariamente. Por el contrario, un 12.50 % ( $n = 9$ ) veía a sus abuelas paternas los periodos de vacaciones y un 2.80 % ( $n = 2$ ) cada varios años (Figura 113).

**Figura 113**

*Frecuencia de contacto con las abuelas paternas*



*Abuelo paterno*

Un 62.50 % ( $n = 45$ ) de los abuelos del alumnado participante vivía en el momento de la recogida de los datos, de los cuales un 9 % ( $n = 4$ ) tenía una edad comprendida entre 50 y 65 años frente al 91 % ( $n = 41$ ) que tenían más de 65 años (Figura 114).

**Figura 114**

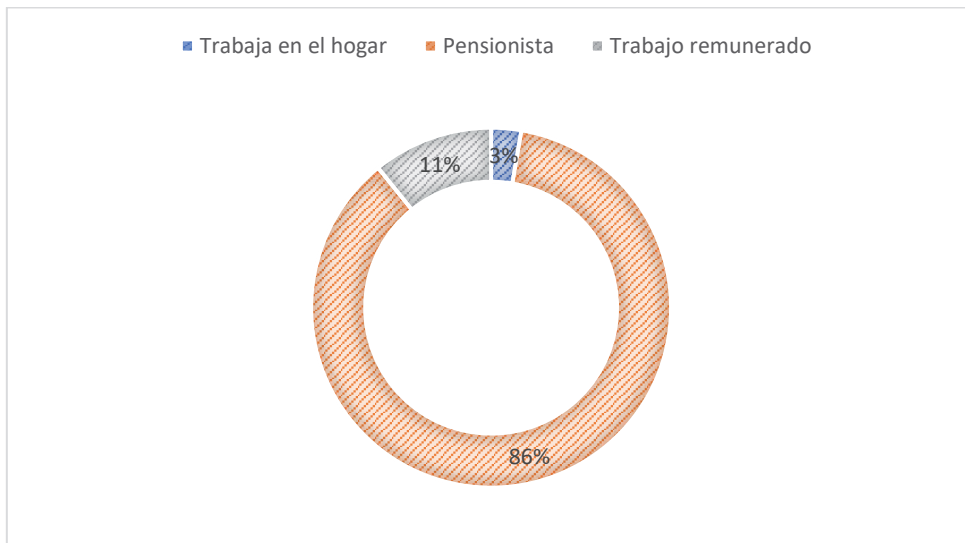
*Edad de los abuelos paternos*



Con respecto a la situación laboral, la gran mayoría eran pensionistas (86 %,  $n = 32$ ), frente al 11 % ( $n = 4$ ) que aún se encontraban trabajando y un 3 % ( $n = 1$ ) de ellos trabajaba en el hogar, tal y como se refleja en la Figura 115.

**Figura 115**

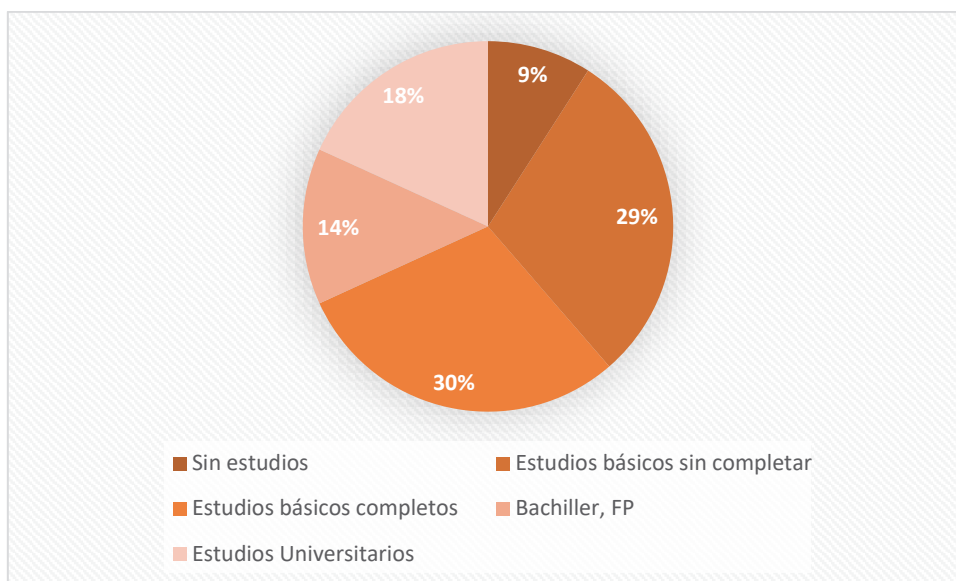
*Trabajo de los abuelos paternos*



Los abuelos paternos de los alumnos participantes tenían en un 30 % ( $n = 13$ ) los estudios básicos completos, seguidos de un 29 % ( $n = 12$ ) que los tenía aún sin completar y un 9 % ( $n = 4$ ) no presentaban estudios. Un 32 % de ellos tenía estudios secundarios y superiores, específicamente un 18 % ( $n = 8$ ) presentaban estudios universitarios y un 14 % ( $n = 6$ ) el Bachillerato o Formación Profesional (Figura 116).

**Figura 116**

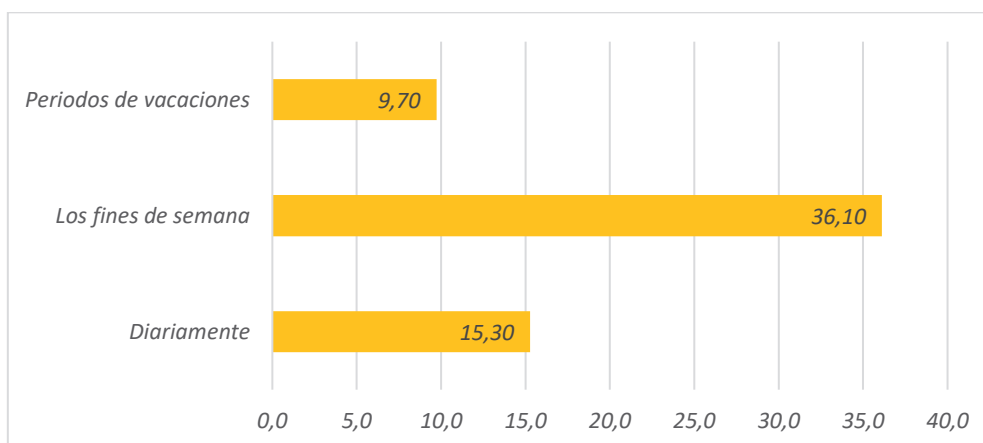
*Estudios de los abuelos paternos*



Al igual que ocurría con las abuelas paternas, la frecuencia de contacto con los abuelos paternos se daba mayoritariamente los fines de semana (36.10 %,  $n = 26$ ), seguido de un 15.30 % ( $n = 11$ ) que veía a sus nietos diariamente y un 9.70 % ( $n = 7$ ) que lo hacía en periodos de vacaciones (Figura 117).

**Figura 117**

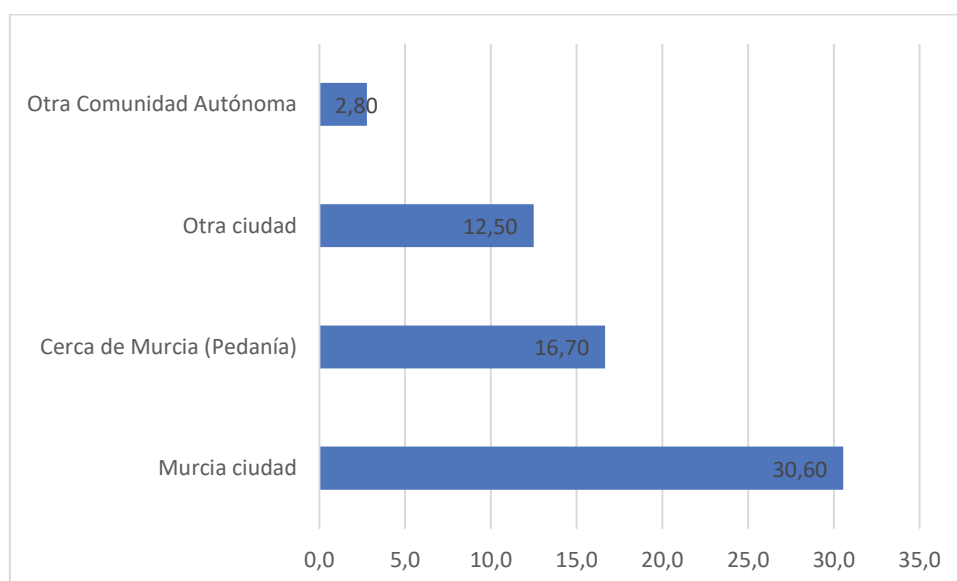
*Frecuencia de contacto con los abuelos paternos*



Para finalizar el objetivo se analizaron los lugares de residencia de los abuelos paternos del alumnado participante (Figura 118). La mayoría de ellos vivía en Murcia ciudad (30.60 %,  $n = 22$ ), un 16.70 % ( $n = 12$ ) lo hacía en otra pedanía y un 12.50 % ( $n = 9$ ) en otra ciudad de la Región de Murcia. Tan solo un 2.80 % ( $n = 2$ ) de los abuelos manifestaron residir en otra comunidad autónoma.

**Figura 118**

*Lugar de residencia de los abuelos paternos*





**8.4. Objetivo específico 8. Establecer las preferencias del alumnado participante hacia un abuelo en particular desde la perspectiva de sus progenitores, así como, describir los perfiles de abuelidad en las dimensiones valores, escuela, familia, desarrollo de la identidad y actividad, partiendo de la percepción transmitida por las madres y los padres del alumnado participante.**

Ante la pregunta de ¿Tiene su hijo un abuelo o abuela preferido? Un 44.40 % ( $n = 32$ ) de padres y madres afirmó que sí que lo tiene, frente a un 41.70 % que expresó que no, que su hijo o hija sentía preferencia por todos ellos ( $n = 30$ ) y un 2.80 % ( $n = 2$ ) señaló que no, no siente preferencia por ninguno de ellos.

La abuela materna es la que se presentó como favorita de los nietos con un 70.80 % del total. Ante la pregunta de con cuál de ellos pasa más tiempo, un 59.70 % de padres y madres encuestados manifestaron que es precisamente con la abuela materna ( $n = 43$ ), seguido de un 13.90 % de padres que expusieron que es con la abuela paterna ( $n = 10$ ). Por el contrario, los porcentajes más bajos los encontramos con los abuelos, un 8.30 % ( $n = 6$ ) de los alumnos pasaban más tiempo con su abuelo materno y un 5.60 % ( $n = 4$ ) lo hacía con su abuelo paterno.

En lo que respecta a la descripción de las concepciones de los padres y madres participantes en el estudio entorno a distintos aspectos de los abuelos y abuelas, en la Tabla 39 se establecen los resultados obtenidos de los ítems referidos a la dimensión valores y abuelos.

**Tabla 39**

*Frecuencias de los ítems correspondientes a la dimensión valores y abuelos.*

Ítems	N	Media	Desviación	Percentiles		
				25	50	75
Los abuelos transmiten la historia y los valores familiares	70	4.40	.81	4	5	5
Los abuelos transmiten los valores morales a sus nietos	71	4.94	6.11	4	5	5
Los abuelos malcrían a los nietos	70	2.96	1.25	2	3	4
Los abuelos tienen un papel fundamental en la educación de mis hijos	70	3.60	1.17	3	4	5
Respeto y valoro los consejos y opiniones que tienen los abuelos sobre mi hijo/a	69	4.07	.93	4	4	5

Ítems	N	Media	Desviación	Percentiles		
				25	50	75
Los valores que puedan transmitir los abuelos a los nietos me parecen “anticuados”	71	2.06	1.09	1	2	3
Los abuelos tienen un punto de vista de la vida diferente y es necesario transmitírselo a sus nietos	70	3.74	1.07	3	4	
Los abuelos tienen un papel fundamental en la transmisión de valores a mis hijos	71	4.00	.94	3	4	5
Los recuerdos familiares que cuentan los abuelos son importantes para la educación de mi hijo/a	71	4.32	.77	4	4	5

Los ítems que han obtenido unas puntuaciones medias más altas muy cercanas a un grado de acuerdo bastante/muy alto fueron: *los abuelos transmiten los valores morales a sus nietos* ( $\bar{X} = 4.94$ ,  $\sigma = 6.11$ ), *los abuelos transmiten la historia y los valores familiares* ( $\bar{X} = 4.40$ ,  $\sigma = .85$ ) y *los recuerdos familiares que cuentan los abuelos son importantes para la educación de mi hijo/a* ( $\bar{X} = 4.32$ ,  $\sigma = .77$ ).

Por otro lado, los ítems con menos media de grado de acuerdo fueron: *los valores que puedan transmitir los abuelos a los nietos me parecen “anticuados”* ( $\bar{X} = 2.06$ ,  $\sigma = 1.094$ ), *los abuelos malcrían a los nietos* ( $\bar{X} = 2.96$ ,  $\sigma = 1.25$ ), manifestaron que no están de acuerdo ni en desacuerdo con esas afirmaciones.

En la Tabla 40 se reflejan las medias resultantes de las concepciones de las familias del alumnado participante en el proyecto en relación con los abuelos y su papel en la escuela.

**Tabla 40**

*Frecuencias de los ítems correspondientes a la dimensión abuelos y escuela.*

Ítems	N	Media	Desviación	Percentiles		
				típica	25	50
Las escuelas deberían de contar con la presencia de los abuelos en las reuniones del colegio con las familias	71	2.61	1.22	2	3	3
Los abuelos están más implicados en la educación de los nietos que hace unos años	71	3.30	1.31	2	3	4

Ítems	N	Media	Desviación típica	Percentiles		
				25	50	75
La labor que tienen los abuelos con los nietos en la educación dentro y fuera de la escuela es muy importante	71	3.80	1.01	3	4	5
La escuela debe ofertar actividades de formación a los abuelos que tienen nietos escolarizados en la misma	71	3.04	1.20	2	3	4
La escuela debería tener más en cuenta el papel de los abuelos en el proceso educativo de sus nietos	69	2.97	1.22	2	3	4
Alguno de los contenidos y actividades que se desarrollan en la escuela deberían contar con la participación de los abuelos	71	3.61	1.04	3	4	4
Los abuelos deberían enseñar en la escuela al alumnado algunos de los muchos conocimientos o experiencias que poseen	71	3.90	.93	3	4	5

En relación con las creencias sobre el papel de los abuelos en las escuelas, los ítems que han obtenido un mayor grado de acuerdo fueron: *los abuelos deberían enseñar en la escuela al alumnado algunos de los muchos conocimientos o experiencias que poseen* ( $\bar{X} = 3.90, \sigma = .93$ ) y *la labor que tienen los abuelos con los nietos en la educación dentro y fuera de la escuela es muy importante* ( $\bar{X} = 3.80, \sigma = 1.01$ ), con un grado de acuerdo medio-alto.

Por el contrario, los ítems con medias de acuerdo más bajas fueron: *las escuelas deberían de contar con la presencia de los abuelos en las reuniones del colegio con las familias* ( $\bar{X} = 2.61, \sigma = 1.22$ ) y *la escuela debería tener más en cuenta el papel de los abuelos en el proceso educativo de sus nietos* ( $\bar{X} = 2.97, \sigma = 1.22$ ), presentaron que no existe un acuerdo ni un desacuerdo claro al respecto.

La Tabla 41 recoge los valores medios de acuerdo sobre las creencias sobre los abuelos, su papel en la familia y en la construcción de la identidad de sus hijos.

**Tabla 41***Frecuencias de los ítems correspondientes a la dimensión abuelos familia e identidad*

Ítem	N	Media	Desviación típica	Percentiles		
				25	50	75
El papel de los abuelos en la familia es imprescindible	68	4.38	1.01	4	5	5
Mis hijos son una buena compañía para mis padres/suegros	68	4.71	.55	4	5	5
Los abuelos se sienten útiles estando con sus nietos	67	4.60	.63	4	5	5
Mi hijo/a es feliz relacionándose con sus abuelos	67	4.67	.53	4	5	5
Mis padres deberían de conocer los problemas que atañen a mi familia	67	3.15	1.21	2	3	4
Mis suegros deberían de conocer los problemas que atañen a mi familia	67	3.00	1.29	2	3	4
La ayuda económica de los abuelos mejora la calidad de vida de la familia	68	3.40	1.43	3	4	5
Me agrada que los abuelos sean un modelo para mis hijos	68	4.44	.68	4	5	5
Mis hijos se sienten queridos por sus abuelos	67	4.76	.58	5	5	5
Los abuelos contribuyen a que mi hijo sea buena persona	67	4.51	.75	4	5	5
Cuanto más tiempo pasen los nietos con los abuelos más se parecerán a ellos	68	3.22	1.24	3	3	4
Los abuelos contribuyen a que mi hijo sea un buen ciudadano	68	4.10	.92	4	4	5
Es necesario el papel de los abuelos en la educación y formación como persona de mis hijos	68	3.96	1.03	3	4	5
Los abuelos influyen en las opiniones de mis hijos	68	3.43	1.04	3	3.50	4
Me agrada que mis hijos cuiden de sus abuelos	68	4.63	.73	4	5	5

En este aspecto, las creencias con mayor grado de acuerdo fueron: *mis hijos se sienten queridos por sus abuelos* ( $\bar{X} = 4.76$ ,  $\sigma = .58$ ), *mis hijos son una buena compañía para mis padres/suegros* ( $\bar{X} = 4.71$ ,  $\sigma = .55$ ) y *me agrada que mis hijos cuiden de sus abuelos* ( $\bar{X} = 4.63$ ,  $\sigma = .73$ ) con grados de acuerdo bastante/muy altos.

Por otro lado, los ítems que no muestran un grado de acuerdo, pero tampoco en desacuerdo fueron los siguientes: *mis suegros deberían de conocer los problemas que atañen a mi familia* ( $\bar{X} = 3.00, \sigma = 1.29$ ), *mis padres deberían de conocer los problemas que atañen a mi familia* ( $\bar{X} = 3.15, \sigma = 1.21$ ), *la ayuda económica de los abuelos mejora la calidad de vida de la familia* ( $\bar{X} = 3.40, \sigma = 1.43$ ) y *los abuelos influyen en las opiniones de mis hijos* ( $\bar{X} = 3.43, \sigma = 1.04$ ).

En la Tabla 42 se muestran las opiniones de los padres acerca de las actividades que los padres y madres han manifestado que les gustan que sus hijos hagan junto con sus abuelos y abuelas.

**Tabla 42**

*Frecuencias de los ítems correspondientes a la dimensión me gusta que mi hijo...*

Ítems	N	Media	Desviación típica	Percentiles		
				25	50	75
Me gusta que mi hijo/a juegue con sus abuelos	68	4.82	.46	5	5	5
Me gusta que mi hijo/a vaya a pasear con su abuelo/abuela	67	4.82	.46	5	5	5
Me gusta que mi hijo/a haga los deberes con su abuelo	68	3.66	1.35	3	4	5
Me gusta que mi hijo/a vaya de compras con su abuelo	68	4.54	.85	4	5	5
Me gusta que mi hijo/a vaya de viaje con su abuelo	67	4.40	.82	4	5	5
Me gusta que mi hijo/a lea cuentos con su abuelo/a	68	4.68	.70	5	5	5
Me gusta que mi hijo/a realice otras actividades con sus abuelos	68	4.84	.37	5	5	5
Me gusta que mi hijo/a dialogue con sus abuelos	68	4.88	.33	5	5	5
Me gusta que mi hijo/a comparta comidas con sus abuelos	68	4.84	.41	5	5	5

Para finalizar, los resultados medios de los grados de acuerdo obtenidos en los ítems sobre las actividades que les gusta que sus hijos compartan con sus abuelos fueron: *me gusta que mi hijo/a dialogue con sus abuelos* ( $\bar{X} = 4.88, \sigma = .325$ ), *me gusta que mi hijo/a comparta comidas con sus abuelos* ( $\bar{X} = 4.84, \sigma = .409$ ) y *me gusta que mi hijo/a*

*realice otras actividades con sus abuelos* ( $\bar{X} = 4.84, \sigma = .37$ ) presentando una media muy cercana al alto grado de acuerdo.

Por otro lado, la actividad que menos grado de acuerdo medio ha presentado fue la de *me gusta que mi hijo/a haga los deberes con su abuelo* ( $\bar{X} = 3.66, \sigma = 1.35$ ).

Hipótesis 8.1. *Existen diferencias entre las percepciones de los padres si manifiestan que sus hijos sienten preferencia por uno de sus abuelos.*

La prueba  $U$  de Mann-Whitney evidenció que no existían diferencias estadísticamente entre las creencias de los valores y abuelos ( $Z = -.80, p > .05$ ), los abuelos y escuelas ( $Z = -.33, p > .05$ ), los abuelos la familia y la identidad ( $Z = -1.69, p > .05$ ) y grados de acuerdo mayores respecto a las actividades que a los padres y madres les gusta que sus hijos compartan con sus abuelos ( $Z = -.73, p > .05$ ). Estos datos nos llevan a rechazar la hipótesis planteada, ya que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones de los padres y madres en función de si han manifestado que su hijo/a tiene un abuelo o abuela favorito, aquellos casos en los que se obtuvieron diferencias ha sido fruto del azar.

#### **8.5. Objetivo específico 9. Determinar las percepciones que presentan los docentes y la familia sobre las relaciones abuelos-nietos**

Tras realizar el análisis de los objetivos correspondientes al CUMEABU-D y al CUABU-F, este objetivo se planteaba conocer los resultados de determinadas ideas que coincidían en ambos cuestionarios y conocer las diferencias existentes entre los docentes y los padres y madres del alumnado participante.

La Tabla 43 refleja los ítems que aparecen en ambos cuestionarios y presentan un mismo significado.

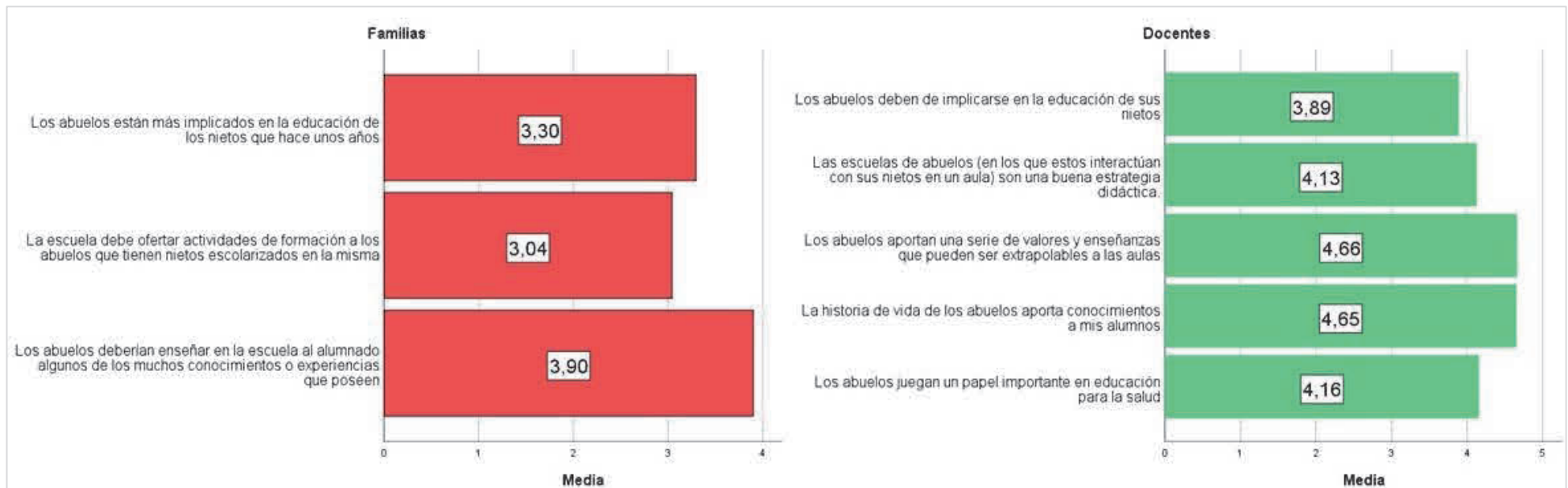
**Tabla 43***Ítems comunes en el CUMEABU-D y en el CUABU-F*

<b>CUMEABU-D</b>	<b>CUABU-F</b>
20.12. los abuelos deben de implicarse en la educación de sus nietos	2.2. Los abuelos están más implicados en la educación de los nietos
2.10. Las escuelas de abuelos son una buena estrategia didáctica	2.4. La escuela debe ofertar actividades de formación a los abuelos que tienen nietos escolarizados en la misma
2.6. Los abuelos juegan un papel importante en educación para la salud; 2.7. La historia de vida de los abuelos aporta conocimientos a mis alumnos; 2.8. Los abuelos aportan una serie de valores y enseñanzas que pueden ser extrapolables a las aulas.	2.7. Los abuelos deberían enseñar en la escuela al alumnado algunos de los muchos conocimientos o experiencias que poseen

En la Figura 119 y en la Tabla 44 se muestran las medias y los estadísticos de los ítems en ambos cuestionarios. A niveles generales los docentes manifestaron unos grados de acuerdo medios más altos que los padres y madres del alumnado participante en el proyecto. En lo que respectaba a la implicación de los abuelos en la educación de sus nietos, los padres tenían una media de acuerdo situado en 3.30 ( $\sigma = 1.31$ ), más cercana a no estar de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que los docentes presentaron una media de 3.89 ( $\sigma = .95$ ), cercano al acuerdo. En lo referente a las escuelas de abuelos, los docentes ( $\bar{X} = 4.13$ ,  $\sigma = .84$ ) también presentaron un grado de acuerdo superior a los padres ( $\bar{X} = 3.04$ ,  $\sigma = 1.20$ ). Para finalizar, los ítems relacionados con los abuelos como recurso en el aula, los docentes se acercaban a un grado alto de acuerdo, frente a los padres y madres que simplemente se muestran de acuerdo.

**Figura 119**

*Comparación de gráficas de de los ítems comunes entre el CUMEABU-D y el CUABU-F*





**Tabla 44**

*Estadísticos de los ítems comunes entre el CUMEABU-D y el CUABU-F*

Ítems	Familias						Docentes						
	N	Media	Desv. Desviación	Percentiles			Ítems	N	Media	Desv. Desviación	Percentiles		
				25	50	75					25	50	75
Los abuelos están más implicados en la educación de los nietos que hace unos años	71	3.30	1.31	2	3	4	Los abuelos deben de implicarse en la educación de sus nietos	104	3.88	.95	3	4	5
La escuela debe ofertar actividades de formación a los abuelos que tienen nietos escolarizados en la misma	71	3.04	1.20	2	3	4	Las escuelas de abuelos (en los que estos interactúan con sus nietos en un aula) son una buena estrategia didáctica.	102	4.12	.84	4	4	5
Los abuelos deberían enseñar en la escuela al alumnado algunos de los muchos conocimientos o experiencias que poseen	71	3.90	.93	3	4	5	La historia de vida de los abuelos aporta conocimientos a mis alumnos	105	4.65	.55	4	5	5
							Los abuelos aportan una serie de valores y enseñanzas que pueden ser extrapolables a las aulas	105	4.64	.65	4	5	5
							Los abuelos juegan un papel importante en educación para la salud	105	4.15	.85	4	4	5

## SEGUNDO MOMENTO DE LA EVALUACIÓN. EVALUACIÓN FORMATIVA

### 8.6. Objetivo específico 10. Valorar las aportaciones de las tutoras de las aulas a lo largo de las sesiones.

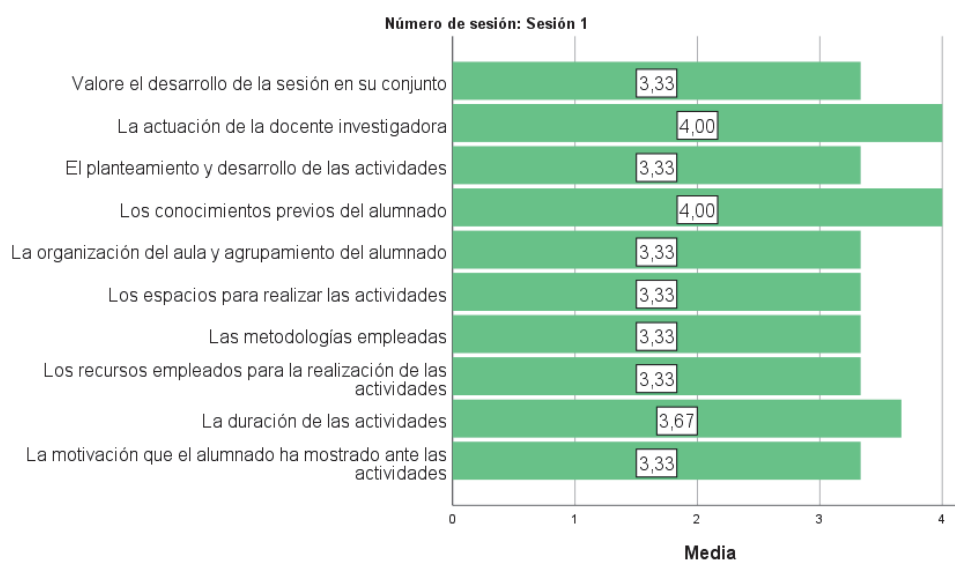
Durante la implementación del proyecto “Aprendemos Investigando sobre nuestros abuelos” las tutoras responsables de las aulas realizaron un cuestionario de valoración. Los datos obtenidos se han analizado por cada una de ellas de manera individual y en conjunto de todas las sesiones.

#### *Valoraciones tutoras sesión 1*

Las valoraciones de las tutoras en la primera sesión del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” se recogen en la Figura 120. Como podemos comprobar, los aspectos que obtuvieron una puntuación media de 4 ( $\sigma = .00$ ) (totalmente adecuados) fueron los aspectos *de la actuación de la docente investigadora y los conocimientos previos del alumnado*. Por el contrario, *el desarrollo de las actividades y su planteamiento, la organización del aula, los espacios donde se han realizado las actividades, las metodologías y recursos empleados*, así como *la motivación del alumnado ante las actividades* presentaron una puntuación media de 3.33 ( $\sigma = .58$ ), acercándose a la respuesta bastante adecuados.

**Figura 120**

#### *Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 1*

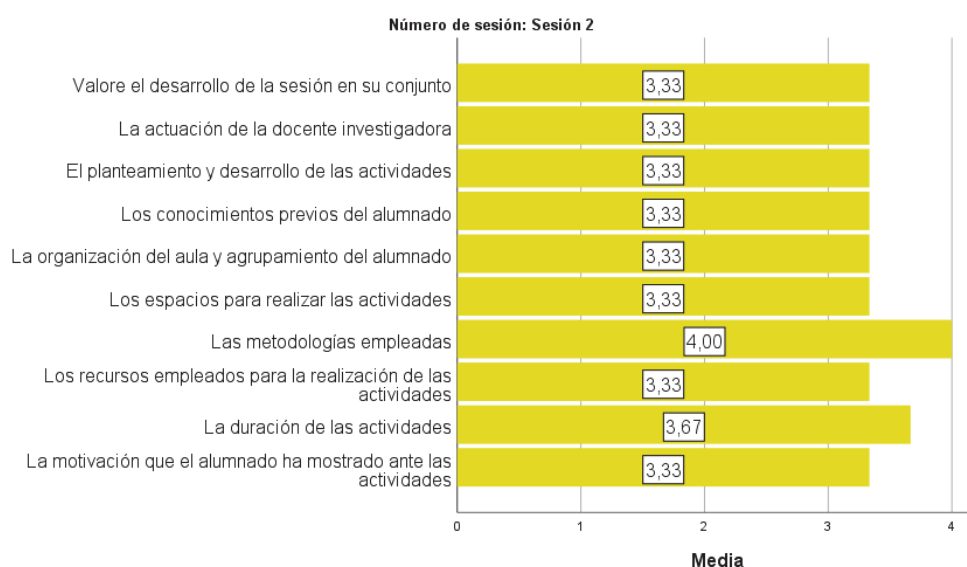


### Valoraciones sesión 2

En la Figura 121 se refleja el gráfico con las valoraciones medias de las tutoras en la segunda sesión del proyecto llamada “Nuestros DNI”. Las tutoras valoraron de forma muy positiva *las metodologías empleadas en la sesión*, mientras que *la sesión en su conjunto, la actuación, el desarrollo de las actividades, los conocimientos previos del alumnado y su motivación, la organización del aula y los espacios*, así como *los recursos empleados* obtuvieron medias más bajas, cercanas a “bastante adecuados” ( $\bar{X} = 3.33$ ,  $\sigma = .58$ ).

**Figura 121**

Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 2

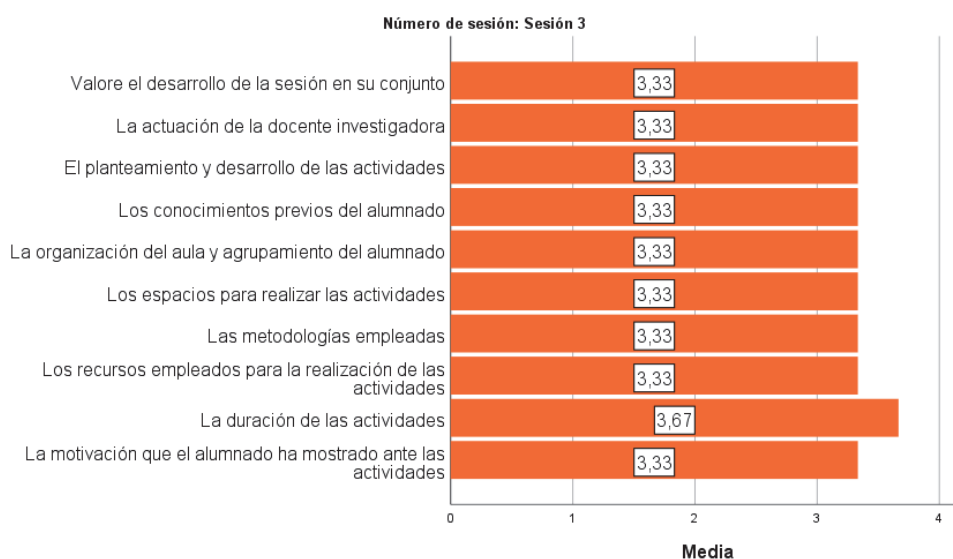


### Valoraciones sesión 3

Las valoraciones de las tutoras sobre los aspectos de la sesión 3 “Nuestro árbol genealógico” fueron mayoritariamente cercanas a la valoración “*bastante adecuados*” en todos los aspectos excepto en *la duración de las actividades* con una media de 3.67 ( $\sigma = .58$ ) (Figura 122).

**Figura 122**

*Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 3*

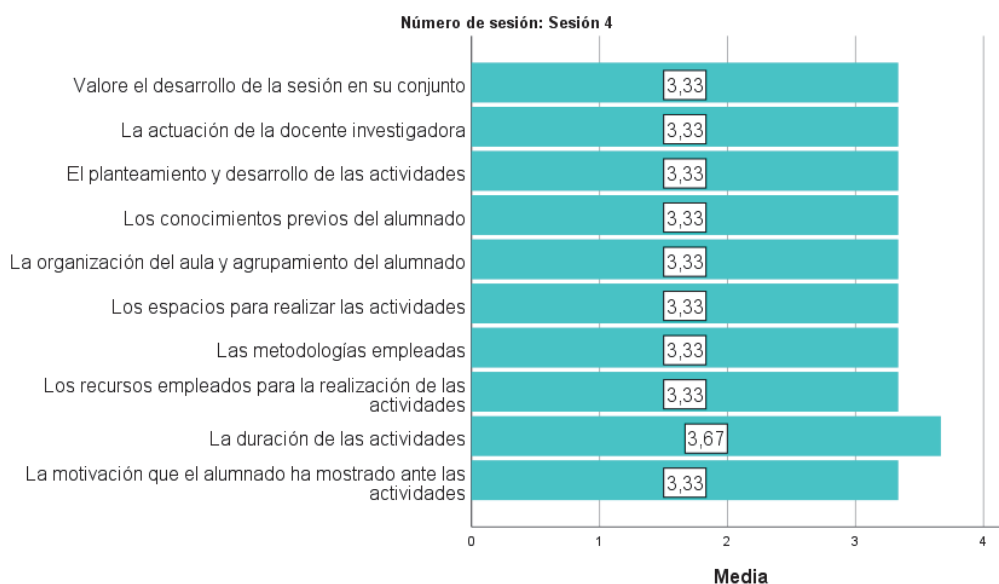


*Valoraciones sesión 4*

Al igual que ocurría la sesión 3, las tutoras valoraron la mayoría de los aspectos de la sesión 4 “¿Son importantes nuestros abuelos?” como bastante adecuados ( $\bar{X} = 3.33$ ,  $\sigma = .58$ ), a excepción de *la duración de las actividades*, las cuales obtuvieron una valoración media de 3.67 ( $\sigma = .58$ ), valor cercano a una total adecuación. Estos datos se muestran en la gráfica de la Figura 123.

**Figura 123**

*Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 4*

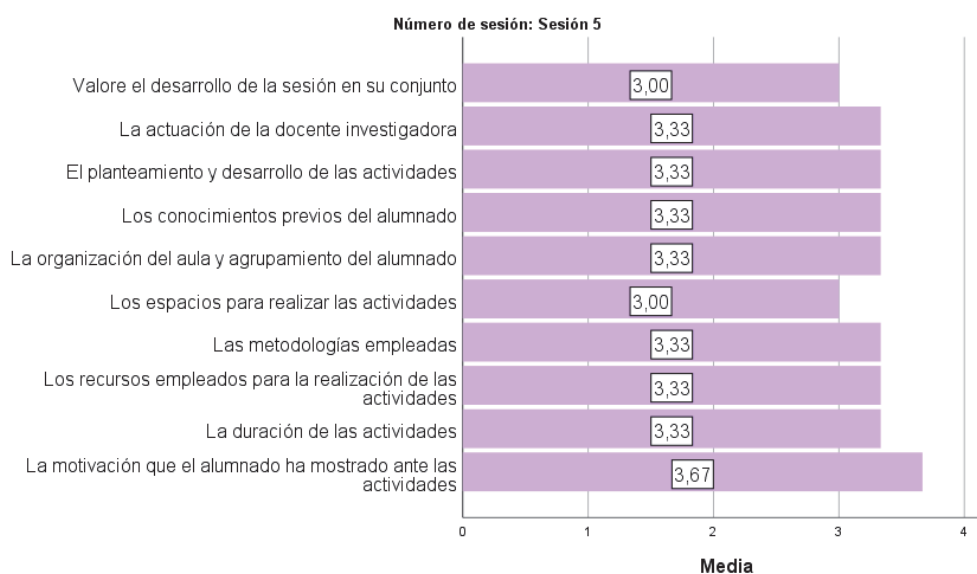


### Valoraciones sesión 5

En la sesión cinco “El trabajo de nuestros abuelos” el aspecto mejor valorado por las tutoras fue *la motivación que el alumnado ha mostrado ante las actividades* ( $\bar{X} = 3.67$ ,  $\sigma = .58$ ). Mientras que los aspectos con menos valoración media fueron *el desarrollo de la sesión en su conjunto* y *los espacios donde realizar las actividades* ( $\bar{X} = 3.00$ ,  $\sigma = .00$ ) (Figura 124).

**Figura 124**

Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 5



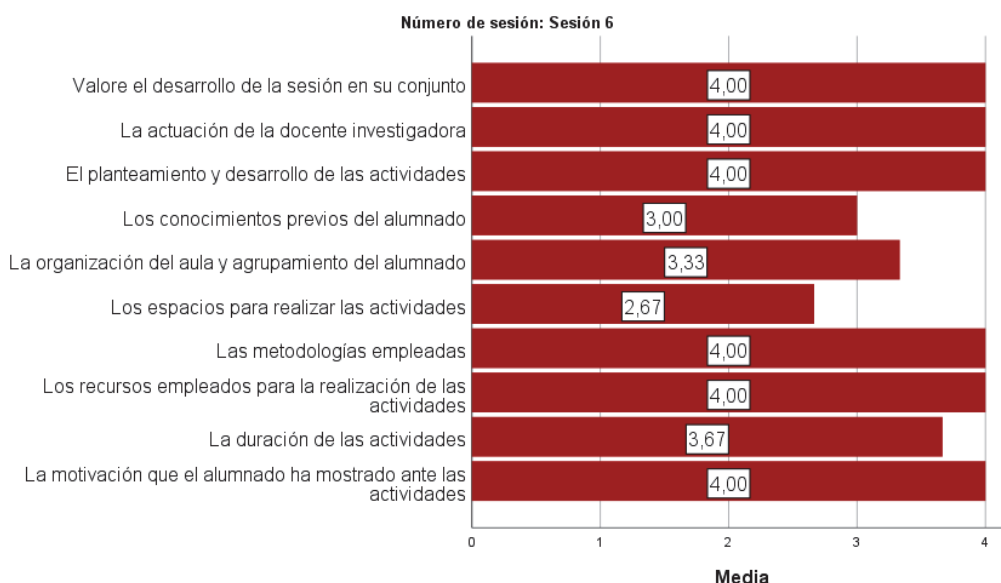
### Valoraciones sesión 6

La sesión 6 se titulada “La importancia de nuestros abuelos” obtuvo unas puntuaciones ligeramente más altas que el resto de las sesiones. En la Figura 125 se muestra el gráfico con las medias de cada aspecto evaluado, resaltamos que la valoración de *la sesión en su conjunto*, *la actuación de la docente investigadora*, *el planteamiento y desarrollo de las actividades*, *las metodologías empleadas*, *los recursos para la realización de las actividades* y *la motivación mostrada por el alumnado hacia las sesiones*, obtuvieron una media de 4.00 presentándose como *totalmente adecuados*.

En contraposición, encontramos como *los espacios para realizar las actividades* ( $\bar{X} = 3.00$ ,  $\sigma = .00$ ) y *los conocimientos previos del alumnado actividades* ( $\bar{X} = 2,67$ ,  $\sigma = 1.16$ ) fueron valorados ligeramente por debajo.

**Figura 125**

*Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 6*

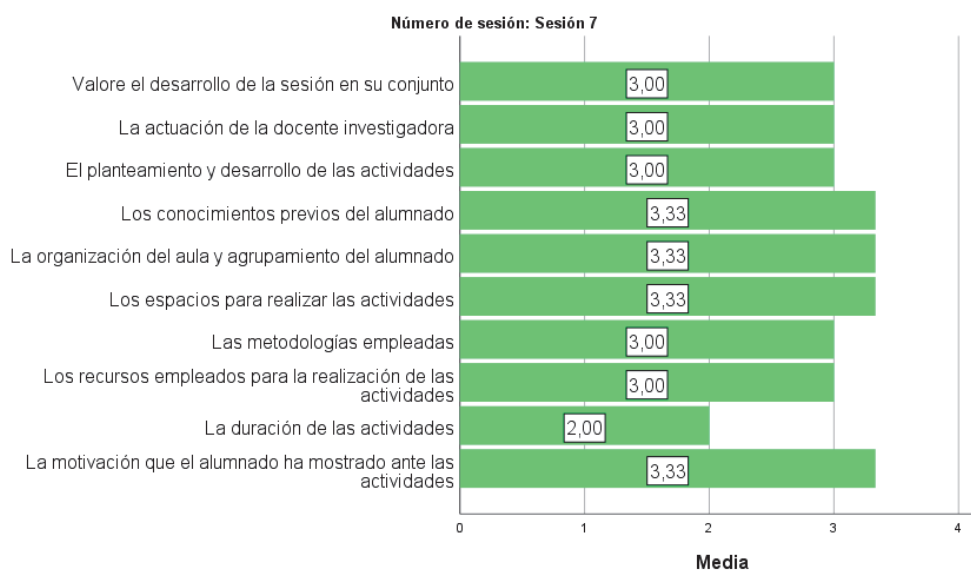


*Valoraciones sesión 7*

Las valoraciones de las tutoras en la sesión 7 “La similitud con nuestros abuelos” se encontraban en su mayoría entre una media de 3.00 ( $\sigma = .00$ ) y 3.33 ( $\sigma = .58$ ), con una valoración *bastante adecuada*. El aspecto con una valoración menor es la duración de las actividades ( $\bar{X} = 2.00$ ,  $\sigma = .00$ ) ya que no dio tiempo a terminar en clase los trabajos propuestos (Figura 126).

**Figura 126**

*Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 7*



### Valoraciones sesión 8

La Figura 127 muestra las valoraciones medias de las tutoras sobre los aspectos de la sesión 8 “Conocemos a nuestros abuelos”, tal y como se puede apreciar, todos ellos fueron valorados como totalmente adecuados ( $\bar{X} = 4.00$ ,  $\sigma = .00$ ).

**Figura 127**

*Valoraciones medias de las tutoras en la sesión 8*



### *Valoración de las sesiones en su conjunto*

A nivel general las tutoras de las tres aulas participantes valoraron la experiencia con una media de 3.42 ( $\bar{X} = .50$ ,  $\sigma = .43$ ) valor que se encuentra entre bastante adecuado y totalmente adecuado. En la Figura 128 estos datos se descomponen en cada uno de los ítems del cuestionario. Se observa como los aspectos mejor valorados en todas las sesiones fueron *la actuación de la docente investigadora* ( $\bar{X} = 3.54$ ,  $\sigma = .51$ ), *las metodologías empleadas* ( $\bar{X} = 3.54$ ,  $\sigma = .51$ ) y *la motivación que el alumnado ha mostrado durante las sesiones* ( $\bar{X} = 3.54$ ,  $\sigma = .51$ ), valores cercanos a la totalidad de adecuación. Por otro lado, el aspecto que menos adecuación presentó fue *los espacios donde se han realizado las actividades*, con un medio de 3.29 ( $\sigma = .62$ ), cercano a “bastante adecuado”.

### Figura 128

*Media de las valoraciones de las tutoras de todas las sesiones del proyecto*





**8.7. Objetivo específico 11. Determinar los grados de motivación y aprendizaje auto percibidos por el alumnado participante a lo largo de las sesiones.**

En este objetivo analizamos los resultados obtenidos con la escala de valoración de motivación y aprendizaje autopercebido por el alumnado participante. Estos puntuaron la motivación y el aprendizaje en una escala Likert de tres valores. Los resultados de este objetivo los expondremos mediante el contraste de tres hipótesis.

En la Tabla 45 se muestran las medias y las desviaciones típicas de la motivación y el aprendizaje autopercebido por el alumnado en cada una de las ocho sesiones del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”.

**Tabla 45**

*Media y desviación típica de la motivación y aprendizajes autopercebido por el alumnado participante en las ocho sesiones del proyecto*

Sesión	Motivación		Aprendizaje	
	Media	$\sigma$	Media	$\sigma$
Sesión 1 “Vamos a hacer un proyecto”	2.82	.46	2.31	.65
Sesión 2 “Nuestros DNI”	2.75	.55	2.41	.70
Sesión 3 “Nuestro árbol genealógico”	2.81	.43	2.27	.77
Sesión 4 “¿Son importantes nuestros abuelos?”	2.51	.64	2.25	.72
Sesión 5 “El trabajo de nuestros abuelos”	2.47	.67	2.41	.78
Sesión 6 “La importancia de nuestros abuelos”	2.93	.25	2.50	.82
Sesión 7 “La similitud con nuestros abuelos”	2.72	.53	2.40	.72
Sesión 8 “Conocemos a nuestros abuelos”	2.91	.37	2.92	.32

Se debe destacar que las sesiones mejor valoradas en motivación fueron la 6 “la importancia de nuestros abuelos” con una media de 2.91 y una desviación típica de .25, seguido de la sesión 8 “conocemos a nuestros abuelos” ( $\bar{X} = 2.91$ ,  $\sigma = .37$ ) y de las sesiones 1 “Vamos a hacer un proyecto” ( $\bar{X} = 2.82$ ,  $\sigma = .46$ ) y 3 “Nuestro árbol genealógico” ( $\bar{X} = 2.81$ ,  $\sigma = .43$ ). Al contrario, las sesiones que menor motivación despertaron en el alumnado fueron la 5 “El trabajo de nuestros abuelos” ( $\bar{X} = 2.47$ ,  $\sigma = .67$ ) y la 4 “¿Son importantes nuestros abuelos?” ( $\bar{X} = 2.51$ ,  $\sigma = .64$ ).

En lo que respecta al aprendizaje la sesión mejor valorada fue la 8 “conocemos a nuestros abuelos” ( $\bar{X} = 2.92$ ,  $\sigma = .32$ ), frente a las sesiones 4 “¿Son importantes nuestros abuelos?” ( $\bar{X} = 2.25$ ,  $\sigma = .72$ ) y 3 “Nuestro árbol genealógico” ( $\bar{X} = 2.27$ ,  $\sigma = .77$ ) que presentaron niveles más bajos de autopercepción.

Hipótesis 11.1. *Existen diferencias entre la valoración que el alumnado hace de su nivel de motivación hacia las sesiones del proyecto.*

El resultado obtenido tras realizar la prueba de Friedman verificó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la motivación que el alumnado ha autopercebido en cada una de las ocho sesiones del proyecto ( $\chi^2 = 58.39$ ,  $gl = 7$ ,  $p < .05$ ). Estos datos nos indicaron la necesidad de realizar las pruebas de Wilcoxon para establecer los pares concretos que ayudan a explicar esa diferencia.

Los resultados obtenidos nos indicaron diferencias estadísticamente significativas entre 17 pares de sesiones: las sesiones 1 y 4 ( $Z = -3.66$ ,  $\bar{X}_{S1} = 2.82 > \bar{X}_{S4} = 2.51$ ), las sesiones 1 y 5 ( $Z = -3.51$ ,  $\bar{X}_{S1} = 2.82 > \bar{X}_{S5} = 2.47$ ), las sesiones 4 y 2 ( $Z = -2.59$ ,  $\bar{X}_{S2} = 2.75 > \bar{X}_{S4} = 2.51$ ), las sesiones 5 y 2 ( $Z = -2.59$ ,  $\bar{X}_{S2} = 2.75 > \bar{X}_{S5} = 2.47$ ), las sesiones 2 y 6 ( $Z = -2.45$ ,  $\bar{X}_{S6} = 2.93 > \bar{X}_{S2} = 2.75$ ), las sesiones 3 y 4 ( $Z = -3.20$ ,  $\bar{X}_{S3} = 2.81 > \bar{X}_{S4} = 2.51$ ), las sesiones 3 y 5 ( $Z = -3.40$ ,  $\bar{X}_{S3} = 2.81 > \bar{X}_{S5} = 2.47$ ), las sesiones 3 y 6 ( $Z = -2.36$ ,  $\bar{X}_{S6} = 2.93 > \bar{X}_{S3} = 2.83$ ), las sesiones 8 y 2 ( $Z = -2.26$ ,  $\bar{X}_{S8} = 2.91 > \bar{X}_{S2} = 2.75$ ), las sesiones 6 y 4 ( $Z = -4.38$ ,  $\bar{X}_{S6} = 2.93 > \bar{X}_{S4} = 2.51$ ), las sesiones 7 y 4 ( $Z = -2.14$ ,  $\bar{X}_{S7} = 2.72 > \bar{X}_{S4} = 2.51$ ), las sesiones 8 y 4 ( $Z = -4.28$ ,  $\bar{X}_{S8} = 2.91 > \bar{X}_{S4} = 2.51$ ), las sesiones 6 y 5 ( $Z = -4.48$ ,  $\bar{X}_{S6} = 2.93 > \bar{X}_{S5} = 2.47$ ), las sesiones 7 y 5 ( $Z = -2.38$ ,  $\bar{X}_{S7} = 2.72 > \bar{X}_{S5} = 2.47$ ), las sesiones 8 y 5 ( $Z = -4.41$ ,  $\bar{X}_{S8} = 2.91 > \bar{X}_{S5} = 2.47$ ), las sesiones 7 y 6 ( $Z = -2.83$ ,  $\bar{X}_{S6} = 2.93 > \bar{X}_{S7} = 2.72$ ), y las sesiones 7 y 8 ( $Z = -2.18$ ,  $\bar{X}_{S8} = 2.91 > \bar{X}_{S7} = 2.72$ ).

Podemos comprobar que la sesión que más les motivó respecto a las demás fue la sesión 6 “La importancia de nuestros abuelos” seguida de la sesión 8 “conocemos a nuestros abuelos” frente a las sesiones 4 “¿Son importantes nuestros abuelos?” y 5 “el trabajo de nuestros abuelos”, estos resultados nos llevan a aceptar la hipótesis planteada.

Hipótesis 11.2. *Existen diferencias entre la valoración que el alumnado hace del nivel de autopercepción de aprendizaje hacia las sesiones del proyecto*

La prueba de Friedman arrojó un resultado ( $\chi^2 = 47.12$ ,  $gl = 7$ ,  $p < .05$ ) que nos indicó que se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el grado de aprendizaje autopercebido en cada una de las ocho sesiones del proyecto. Al igual que con la hipótesis anterior, se llevó a cabo la prueba de Wilcoxon para conocer los pares concretos donde se habían dado estas diferencias.

Los resultados obtenidos reflejaron que existían diferencias estadísticamente significativas entre ocho pares de sesiones, estas son: las sesiones 8 y 1 ( $Z = -5.41$ ,  $\bar{X}_{S8} = 2.92 > \bar{X}_{S1} = 2.31$ ), las sesiones 8 y 2 ( $Z = -4.89$ ,  $\bar{X}_{S8} = 2.92 > \bar{X}_{S2} = 2.41$ ), las sesiones 8 y 3 ( $Z = -4.94$ ,  $\bar{X}_{S8} = 2.92 > \bar{X}_{S3} = 2.27$ ), las sesiones 6 y 4 ( $Z = -2.01$ ,  $\bar{X}_{S6} = 2.50 > \bar{X}_{S4} = 2.25$ ), las sesiones 8 y 4 ( $Z = -5.12$ ,  $\bar{X}_{S8} = 2.92 > \bar{X}_{S4} = 2.25$ ), las sesiones 8 y 5 ( $Z = -4.32$ ,  $\bar{X}_{S8} = 2.92 > \bar{X}_{S5} = 2.41$ ), las sesiones 8 y 6 ( $Z = -3.54$ ,  $\bar{X}_{S8} = 2.92 > \bar{X}_{S6} = 2.50$ ) y las sesiones 8 y 7 ( $Z = -5.06$ ,  $\bar{X}_{S8} = 2.92 > \bar{X}_{S7} = 2.40$ ). Estos resultados indicaron que la sesión que donde el alumnado había percibido que había aprendido más fue en la 8 “Conocemos a nuestros abuelos”, por el contrario, la sesión 4 “¿Son importantes nuestros abuelos?” fue la que menos percepción de adquisición de nuevos aprendizajes les suscitó, por lo que aceptamos parcialmente la hipótesis planteada.

Hipótesis 11.3. *Existen diferencias entre el grado de autopercepción de aprendizaje y el de motivación en una misma sesión*

Con esta hipótesis nos planteábamos la idea de conocer si los niveles de autopercepción del alumnado participante sobre motivación y aprendizaje eran parecidos o no en una misma sesión. Para ello, calculamos las pruebas de correlación no paramétricas *Rho* de Spearman entre cada par de variables por cada una de las ocho sesiones del proyecto, estos resultados se reflejan en la Tabla 46.

**Tabla 46**

Rho de Spearman para los pares de variables

Variables			Rho	Sig.
Aprendizaje Sesión 1	y	motivación	.01	.97
Aprendizaje Sesión 2	y	motivación	.29	.02
Aprendizaje Sesión 3	y	motivación	.06	.58
Aprendizaje Sesión 4	y	motivación	.34	.003
Aprendizaje Sesión 5	y	motivación	.21	.07
Aprendizaje Sesión 6	y	motivación	.04	.74
Aprendizaje Sesión 7	y	motivación	.44	.00
Aprendizaje Sesión 8	y	motivación	.78	.00

Estos datos evidenciaron en todos los casos unos coeficientes con signo positivo y con una intensidad que indicaba correlación positiva media (Mondragón, 2014) entre las variables de la sesión 2, 4 y 7 al encontrarse entre .27 y .44; mientras que la correlación existente entre el grado de motivación y aprendizaje autopercebido fue muy fuerte (Mondragón, 2014) con una puntuación de .78. Esto nos permitió deducir que el alumnado tendía a valorar más la motivación hacia una sesión cuanto mayor había sido la valoración de los aprendizajes en esa misma sesión. Estos resultados también mostraron correlaciones estadísticamente significativas en cuatro sesiones: la sesión 2 “Nuestros DNI” ( $R = .01, p < .05$ ), la sesión 4 “¿Son importantes nuestros abuelos?” ( $R = .34, p < .05$ ), la sesión 7 “La similitud con nuestros abuelos” ( $R = .44, p < .05$ ) y la sesión 8 “Conocemos a nuestros abuelos” ( $R = .78, p < .05$ ).

Al proceder con la realización de las pruebas de Wilcoxon, encontramos que, efectivamente, las diferencias estadísticamente significativas entre los grados de motivación y aprendizaje del alumnado aparecían en seis de las ocho sesiones: en la sesión 1 “Vamos a hacer un proyecto” ( $Z = 4.80, \bar{X}_{\text{Motivación}} = -2.82 > \bar{X}_{\text{Aprendizaje}} = 2.31$ ), en la sesión 2 “Nuestros DNI” ( $Z = -3.54, \bar{X}_{\text{Motivación}} = 2.75 > \bar{X}_{\text{Aprendizaje}} = 2.41$ ), en la sesión 3

“Nuestro árbol genealógico” ( $Z = -4.51$ ,  $\bar{X}_{Motivación} = 2.81 > \bar{X}_{Aprendizaje} = 2.27$ ), en la sesión 4 “¿Son importantes nuestros abuelos?” ( $Z = -2.67$ ,  $\bar{X}_{Motivación} = 2.51 > \bar{X}_{Aprendizaje} = 2.25$ ), en la sesión 6 “La importancia de nuestros abuelos” ( $Z = -4.01$ ,  $\bar{X}_{Motivación} = 2.93 > \bar{X}_{Aprendizaje} = 2.50$ ) y en la sesión 7 “La similitud con nuestros abuelos” ( $Z = -3.63$ ,  $\bar{X}_{Motivación} = 2.72 > \bar{X}_{Aprendizaje} = 2.40$ ). En todas las sesiones mencionadas encontramos una media en la percepción de la motivación hacia esas sesiones significativamente superior a los aprendizajes autopercebido por el alumnado participante, por lo que aceptamos la hipótesis planteada.

## TERCER MOMENTO DE LA EVALUACIÓN. EVALUACIÓN SUMATIVA

### 8.8. Objetivo específico 12. Comparar los niveles de logro en el desarrollo de la identidad del alumnado basándonos en los resultados recogidos en el Postest con respecto a los del pretest.

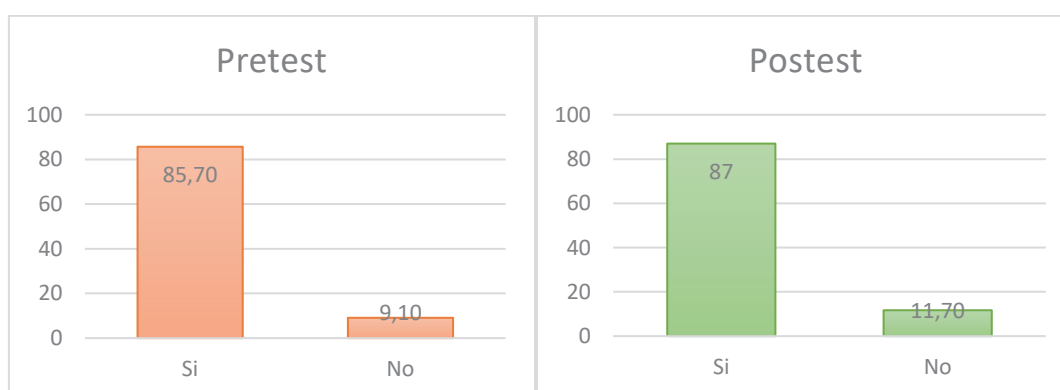
Para llevar a cabo la evaluación sumativa, se realizó el análisis comparativo-descriptivo entre el pretest y el postest que se les entregó a los alumnos antes y después de trabajar en el aula el proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. En el cuestionario se les plantearon preguntas sobre si les gustaba su nombre, si conocían la razón de por qué se llamaban así, si les gusta su familia, creencia sobre parecido con sus padres y con sus abuelos, si les gusta pasar el tiempo con sus abuelos, si conocen el trabajo de sus abuelos y si sabían a qué juegos jugaban sus abuelos cuando eran más pequeños. A continuación, se analizan con más detalle cada una de estas cuestiones.

#### *¿Te gusta tu nombre?*

Ante la pregunta planteada en el pretest y en el postest se observaron pocas diferencias (Figura 129). Antes de comenzar el proyecto el 85.70 % ( $n = 66$ ) de los alumnos manifestaron que sí les gustaba su nombre. Estos datos se muestran ligeramente por encima en el postest con un 87 % ( $n = 67$ ).

**Figura 129**

*Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Te gusta tu nombre?*

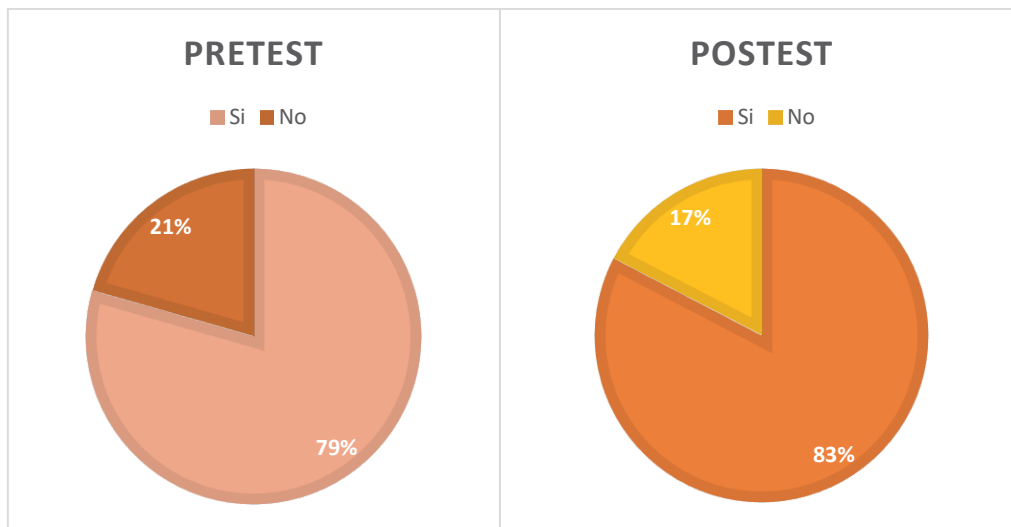


*¿Sabes por qué te llamas así?*

Un 79 % ( $n = 58$ ) del alumnado afirmó en el pretest conocer el origen de su nombre y la historia de porqué se llama así. Tras la implementación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” ese porcentaje se vio incrementado al 83 % ( $n = 63$ ), indicando que varios de ellos, gracias a la investigación, habían conocido el origen de su nombre (Figura 130).

**Figura 130**

*Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Sabes por qué te llamas así?*

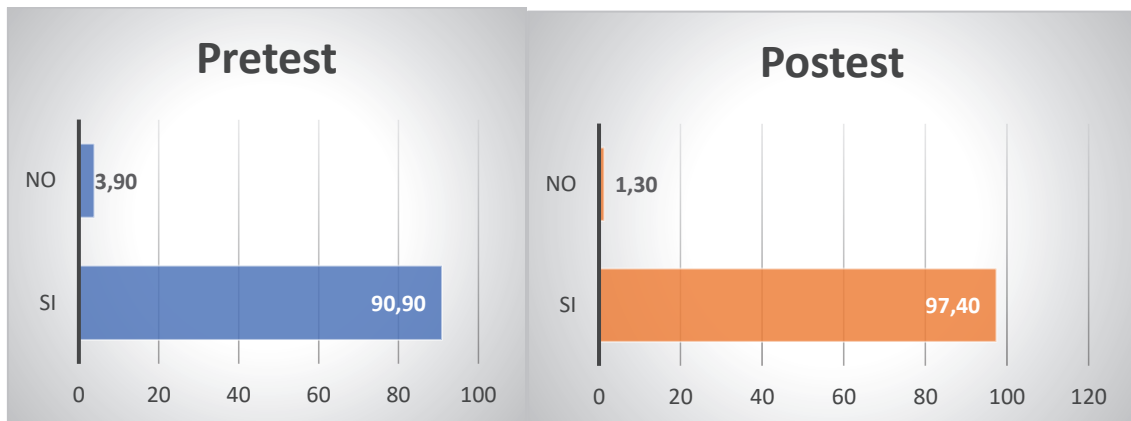


*¿Te gusta tu familia?*

En la Figura 131 se muestra la comparativa entre las respuestas del pretest y el postest, en ella vemos como antes del proyecto un 90.90 % ( $n = 70$ ) de los alumnos estaba satisfecho con su familia y tras pasar el proyecto los alumnos que manifestaron gustarle su familia fueron 97.40 % ( $n = 75$ ), un 6.50 % más.

**Figura 131**

*Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Te gusta tu familia?*

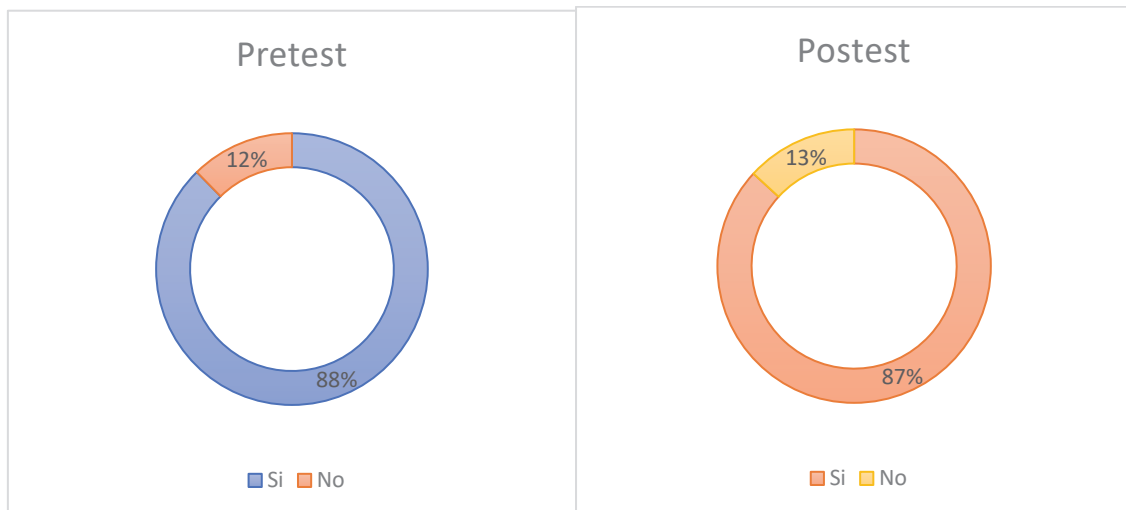


*¿Crees que te pareces a tus padres?*

En relación con esta pregunta, en la gráfica que aparece representada en la Figura 132 observamos cómo se dio poca diferencia, 88 % ( $n = 68$ ) entre el pretest y 87 % ( $n = 67$ ) en el postest, ligeramente más bajo.

**Figura 132**

*Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Crees que te pareces a tus padres?*



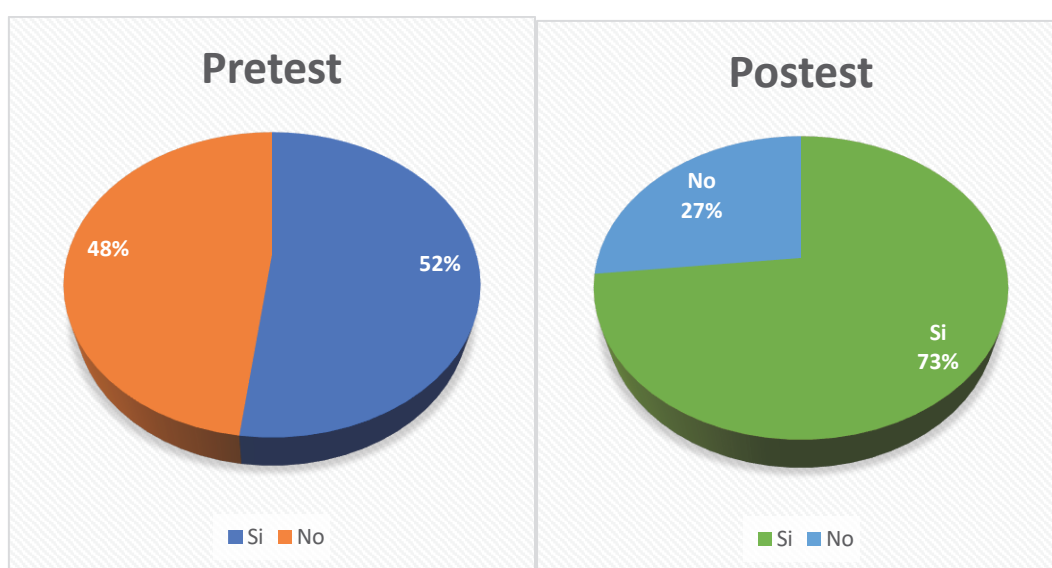


*¿Crees que te pareces a tus abuelos?*

Ante esta cuestión, un 48 % ( $n = 38$ ) del alumnado participante manifestó no parecerse a sus abuelos antes de realizar el proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. Tras la realización de las actividades programadas en las ocho sesiones del proyecto, en el postest tan solo un 27 % ( $n = 20$ ) del alumnado volvió a manifestar que no se parecía a sus abuelos, frente al 73 % ( $n = 56$ ) que sí que lo pensaba. Esto ha supuesto un incremento del 21 % respecto al pretest, los resultados se reflejan en la Figura 133.

**Figura 133**

*Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Crees que te pareces a tus abuelos?*

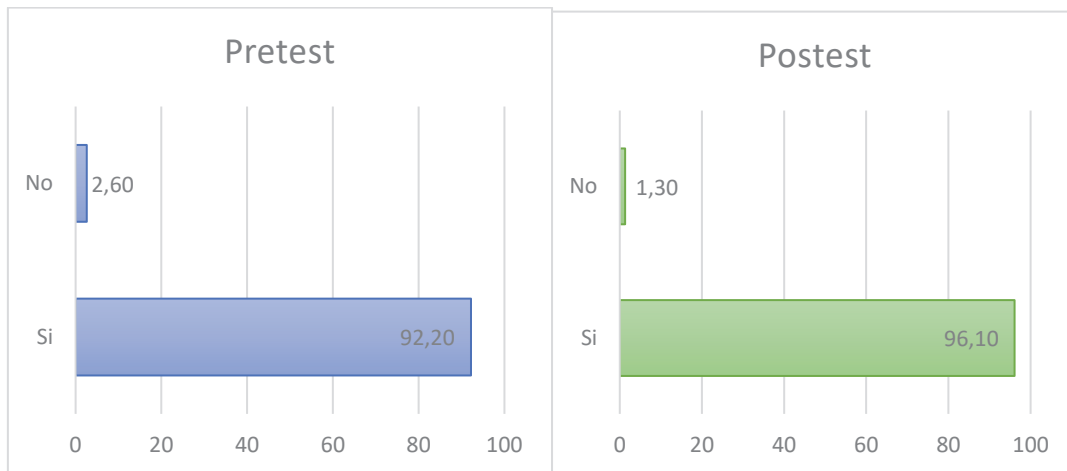


*¿Te gusta pasar el tiempo con tus abuelos?*

En la Figura 134 se muestran las respuestas de los menores en esta pregunta, a niveles generales los alumnos disfrutaban del tiempo que pasan con sus abuelos antes (92.20 %,  $n = 71$ ) y después (96.10 %,  $n = 74$ ) de participar en el proyecto. Señalar un ligero incremento del 3.90 % en el postest.

**Figura 134**

*Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Te gusta pasar el tiempo con tus abuelos?*

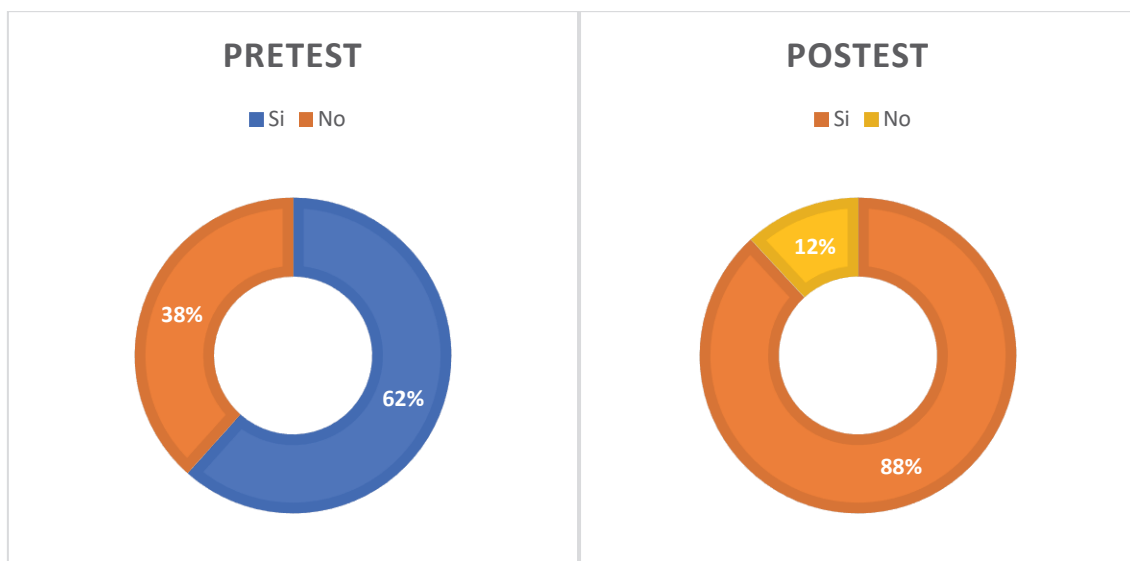


*¿Conoces el trabajo de tus abuelos?*

En esta cuestión también detectamos diferencias entre el pretest y el postest, antes de participar en el proyecto un 62 % ( $n = 49$ ) manifestó conocer el trabajo de sus abuelos frente al 38 % ( $n = 28$ ) que no lo hacía. Tras la implementación del proyecto, los alumnos que afirmaron conocer el trabajo de sus abuelos aumentaron hasta el 88 % ( $n = 67$ ) frente al 12 % ( $n = 9$ ) que aún lo desconocía (Figura 135).

**Figura 135**

*Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Conoces el trabajo de tus abuelos?*

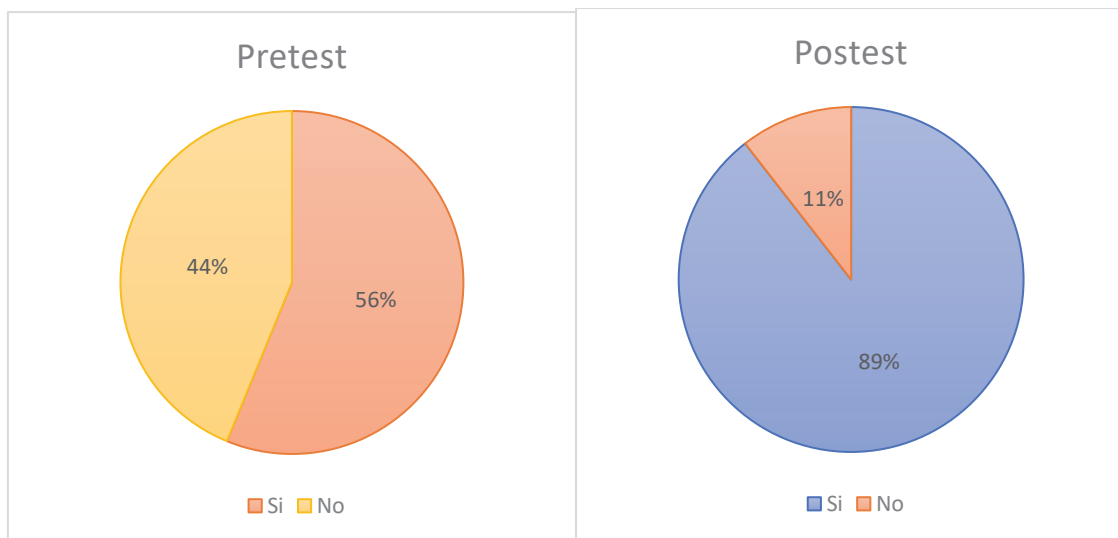


*¿Sabes a qué jugaban tus abuelos?*

Esta fue la última pregunta que se les planteó en el pretest y postest. Antes de participar en la investigación, un 44 % ( $n = 32$ ) del alumnado afirmó no conocer los juegos de sus abuelos, una vez que realizaron las actividades del proyecto, este porcentaje se vio reducido al 11 % ( $n = 8$ ), siendo un 89 % ( $n = 68$ ) los alumnos que manifestaron conocer los juegos de la época de sus abuelos y abuelas. La comparativa de datos se refleja en la Figura 136.

**Figura 136**

*Resultados del pretest y postest de la pregunta ¿Sabes a qué jugaban tus abuelos?*







# Capítulo 9

**Conclusiones, propuestas  
de mejora y prospectiva de  
la investigación**



## Capítulo 9

9.1. Conclusiones investigación instrumental. Objetivos 1, 2, 3 y 4

9.2. Conclusiones investigación empírica. Objetivos 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12.

9.3. Implicaciones socioeducativas, propuestas de mejora y prospectiva



## CAPÍTULO 9

### DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y PROSPECTIVA

---

Este último capítulo de la Tesis Doctoral está destinado a la elaboración de las conclusiones más notables de nuestra investigación en función de los resultados obtenidos tras el análisis de los 12 objetivos, teniendo en cuenta también las bases teóricas y empíricas recogidas en este informe de investigación. De esta manera, trataremos de responder a las preguntas de investigación previamente planteadas:

- *¿Cuál es la validez de contenido de los cuestionarios diseñados ad hoc CUMEABU-D y CUABU-F mediante el juicio de expertos?*
- *¿Estos cuestionarios gozan de consistencia interna y validez de constructo?*
- *¿El proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” tiene validez de contenido mediante el juicio de expertos?*
- *¿Qué valoración acerca del uso de la metodología por proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje tienen los docentes de Educación Primaria?*
- *¿Cuál es el grado de acuerdo de los docentes de Educación Primaria acerca de las concepciones sobre el potencial didáctico de las relaciones intergeneracionales en general y de las relaciones abuelos-nietos en particular, así como el uso que hacen de tales temáticas mediante la metodología por proyectos en el aula?*
- *¿Qué valor presentan las intervenciones didácticas que, a juicio de los maestros de la Región de Murcia, desarrollan en las aulas de Educación Primaria utilizando las relaciones abuelos-nietos?*
- *¿Cuáles son las características personales, formativas, laborales y sociodemográficas de los abuelos del alumnado participante?*
- *¿Cuáles son las preferencias del alumnado participante hacia un abuelo en particular desde la perspectiva de sus figuras parentales?*

- *¿Qué perfiles de abuelidad presentan los abuelos y abuelas del alumnado participante?*
- *¿Cuáles son las tomas de decisiones que llevan al diseño del proyecto “Aprendemos a partir de la evaluación diagnóstica realizada teniendo en cuenta la percepción de las familias y del profesorado?”*
- *¿Qué grado de motivación y aprendizaje ha presentado el alumnado en cada una de las sesiones del proyecto?*
- *¿Cómo valoran las sesiones del proyecto las tutoras de las tres aulas participantes?*
- *¿Qué aspectos muestra el alumnado después de participar en el proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”? ¿Existe una evolución o un desarrollo de la identidad del alumnado a partir de las relaciones de abuelidad mediante el proyecto?*

El capítulo finaliza recapacitando sobre las propuestas de mejora de la investigación llevada a cabo y las futuras vías de trabajo, junto con sus implicaciones socioeducativas y la difusión de los resultados.

### **9.1. Discusión y conclusiones investigación instrumental.**

El análisis de los resultados logrados en la validación de los instrumentos CUMEABU-D dirigido a docentes de Educación Primaria, del CUABU-F destinado a las familias, así como del Proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” evidenciaron que, efectivamente, cuentan con una adecuada validez de contenido, una alta validez de constructo y confiabilidad en el caso de los cuestionarios. A continuación, se detallan las conclusiones de cada uno de los objetivos que forman parte de la investigación instrumental.

*Objetivo específico 1. Analizar la validez de contenido de los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F mediante el juicio de expertos.*

Con este objetivo se trató de dar respuesta a la pregunta previamente planteada “¿Cuál es la validez de contenido de los cuestionarios diseñados ad hoc CUMEABU-D y CUABU-F mediante el juicio de expertos?”. Tras el análisis descriptivo-comparativo de las valoraciones de los panelistas, sobre el CUMEABU-D, los estadísticos descriptivos



obtuvieron puntuaciones cercanas a un alto cumplimiento de nivel de los criterios evaluados, sobre todo en lo que respecta a todas las dimensiones con puntuaciones medias comprendidas entre 3.57 y 4.

Del mismo modo, el CUABU-F presentó una validez de contenido óptima al gozar la mayoría de sus ítems y dimensiones de un alto nivel de cumplimiento del criterio con valores comprendidos entre 3.83 y 4, mayores que las del cuestionario dirigido a los docentes.

En lo que respecta al estadístico *W* de Kendall arrojó un resultado entre regular y leve en ambos instrumentos. Esto puede ser a consecuencia de la necesidad de mejorar la homogeneidad en el perfil de los expertos, especialmente en lo relativo al conocimiento que estos tienen en torno a las relaciones abuelos-nietos.

Estos resultados nos llevan a coincidir en gran parte con las conclusiones alcanzadas por Zamora-de-Ortiz, et al. (2020) y Velandia-Mesa, et al. (2021), en las que dotaron de validez de contenido a sus propuestas siguiendo el juicio de expertos como estrategia de validación. En tales estudios este procedimiento viene determinado en gran medida por la subjetividad en los juicios de los panelistas y en su trazabilidad.

*Objetivo específico 2. Valorar la consistencia interna de la escala total y de las subescalas de los cuestionarios CUEMEABU-D y CUABU-F.*

La pregunta de investigación ligada parcialmente a este objetivo ha sido la de “¿Estos cuestionarios gozan de consistencia interna y validez de constructo?”. En lo referente a la consistencia interna, analizada en el caso de los instrumentos, ambos han presentado valores muy elevados, especialmente el CUMEABU-D que arrojó un coeficiente de .97, con una fiabilidad muy alta (Bisquerra, 1993). En el caso del CUABU-F, esta confiabilidad se optimizaría de forma global si excluimos el ítem 1.6, obteniendo un coeficiente de .90.

Continuando con el CUABU-F las dimensiones han oscilado entre los valores .73 y .87, a excepción de la dimensión “valores y abuelos” la cual obtuvo un coeficiente de .31. Esto nos hizo plantearnos prescindir del ítem 1.2 de dicha dimensión, ya que sin el mismo aquel arroja un valor de .60.

Autores como Ato et al. (2013), Escribano-Miralles (2019) Velandia-Mesa et al. (2021) y Zamora de Ortiz (2020) señalaron en sus investigaciones que es muy relevante que los instrumentos de recogida de información gocen de confiabilidad para que el universo de medidas que representan sean fiables y contribuyan a la medida de los constructos implicados.

*Objetivo específico 3. Explorar la validez de constructo de los cuestionarios CUMEABU-D y CUABU-F.*

Con este objetivo, al igual que el anterior, se buscó dar respuesta a la segunda parte de la pregunta de investigación “¿Estos cuestionarios gozan de consistencia interna y validez de constructo?”, esto es, si estos cuestionarios gozaban de validez de constructo.

Con el análisis factorial exploratorio se redujeron las 68 variables en 16 componentes principales en el caso del CUMEABU-D con un 80.70 % de la varianza total. Por ello, el CUMEABU-D ampliará los conocimientos acerca de:

- El estudio y desarrollo de las competencias clave en las aulas (Fernández March, 2006) y sobre las metodologías activas, especialmente la basada en proyectos (Knoll, 2014), trabajo colaborativo e innovación docente.
- El papel de las figuras de abuelidad como recurso en las aulas de Educación Primaria y los beneficios que estas suponen para ambas partes (Noriega y Velasco, 2013).
- Evaluación de los docentes y de los procesos de aprendizaje
- Los distintos recursos de aprendizaje como: relaciones familiares en la escuela, figuras de abuelidad, salidas escolares, libro de texto, etc.

En el caso del CUABU-F, el análisis de componentes principales redujo sus 40 variables iniciales en 12, con un 78.20 % de la varianza total explicada. Concretando, el CUABU-F aportará conocimientos y contribuirá a realizar descripciones concretas en torno a:

- El papel que juegan los abuelos en la Educación Primaria y los aspectos positivos que pueden aportar en la etapa de Educación Primaria (Montesinos et al., 2014).
- Sobre el estudio y definición de los distintos perfiles de abuelidad percibidos por las figuras parentales (Roa y Vacas, 2000)

- La implicación de los abuelos en la familia y el papel que juegan en el desarrollo de la identidad (Block, 2000; Noriega y Velasco, 2013).

Asumiendo todos estos resultados sobre la validez de constructo, entendemos que existe un rediseño dimensional de ambos cuestionarios. A pesar de ello, este análisis de los instrumentos y su posterior recogida de información, nos ha permitido elaborar el proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” con el que se trabajaron las relaciones abuelos-nietos en las aulas de Educación Primaria, fomentando y avivando estas realidades para potenciar la educación intergeneracional (Sánchez et al., 2017), el cual también ha podido ser llevado a su análisis de validez de contenido por parte de los jueces participantes.

Como ya hemos comentado en el objetivo anterior, una multitud de autores ponen el acento en la importancia que tiene que un instrumento de recogida de información contenga el universo de  $n$  variables que pretende medir (Ato et al., 2013; Escribano-Miralles et al., 2019; Velandia-Mesa et al., 2021; Zamora-de-Ortiz et al., 2020).

*Objetivo específico 4. Determinar la validez de contenido del proyecto mediante el juicio de panelistas.*

Este objetivo perseguía dar respuesta a la tercera pregunta de investigación del presente trabajo “¿El proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” tiene validez de contenido mediante el juicio de expertos?”. El análisis descriptivo-comparativo de los datos obtenidos evidencian que el proyecto goza de validez de contenido. Los datos obtenidos han presentado, a niveles generales, unos valores que oscilan entre un grado medio-alto de cumplimiento de todos los criterios evaluados. Mientras que el estadístico  $W$  de Kendall arrojó unos resultados de intensidad de concordancia regular (Landis, & Koch, 1977), esto, al igual que en el caso de los cuestionarios, pudo deberse a la falta de homogeneidad entre los jueces.

Estos resultados invitan a incluir el proyecto en el grueso de programas y experiencias que han aterrizado en las aulas en las últimas décadas. Como los planteados por Cantero et al. (2018), Elboj et al. (2002) y Flecha (2015), los cuales se valieron de las figuras de abuelidad como colaboradores activos del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado participante.

El proyecto validado también comparte las bondades descritas por Sanz et al. (2011), donde se planteaban iniciativas en las que el encuentro intergeneracional se convertía en un puente de unión entre la escuela y las generaciones mayores, favoreciendo el aprendizaje del alumnado y de los abuelos.

## **9.2. Discusiones y conclusiones investigación empírica**

En lo que respecta a la investigación empírica, esta se ha dividido en tres momentos de evaluación diferenciados. Las conclusiones referidas al primer momento o evaluación diagnóstica nos guiaron en el diseño del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” el cual fue implementado posteriormente en tres aulas de 5.º de Educación Primaria componiendo los momentos de evaluación segundo y tercero (Pérez-Juste, 2006). Posteriormente, se encuentran las conclusiones del segundo momento de evaluación (evaluación formativa) en las que se contó con la recogida de datos de las tutoras y de los estudiantes participantes. Y para finalizar, se establecen las conclusiones del tercer momento de evaluación (evaluación sumativa) en las que se analizan y extraen conclusiones sobre los datos arrojados en el pretest y el postest.

### **PRIMER MOMENTO. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA**

*Objetivo específico 5. Valorar el uso de la metodología por proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria desde la perspectiva de los docentes de Educación Primaria de la Región de Murcia.*

Este objetivo específico buscaba dar respuesta a la pregunta de investigación “¿Cuál es el grado de acuerdo de los docentes de Educación Primaria acerca de las concepciones sobre el potencial didáctico de las relaciones intergeneracionales en general y de las relaciones abuelos-nietos en particular, así como el uso que hacen de tales temáticas mediante la metodología por proyectos en el aula?”. Los datos obtenidos han evidenciado que la mitad de los docentes habían utilizado alguna vez el trabajo por proyectos en su aula y manifestaron un grado de acuerdo alto sobre las concepciones de estas metodologías. Destacaron la importancia que les daban al aprendizaje significativo, al considerar que este tipo de aprendizaje dota al alumnado de un papel protagonista. Los docentes procuran que los estudiantes participen de manera activa en su educación partiendo de sus intereses y conocimientos previos (García Vera, 2012).

Ante las cuestiones de formación docente sobre estas temáticas, destacamos como gran parte de los docentes afirmaron no haber aprendido a utilizar la metodología por proyectos en su formación inicial, sino posteriormente, a través de cursos o postgrados. En este sentido, coincidimos con los trabajos de Vera (2015) la cual destaca la importancia de la necesidad de una red de trabajo interescolar junto con una formación permanente del profesorado en técnicas de indagación para trabajar por proyectos en las aulas.

La hipótesis sobre las valoraciones de las concepciones docentes acerca del uso de las metodologías activas podía mostrarse dispar según la edad de los docentes. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas al respecto; al contrario de lo que exponen otros autores que sí que concluyeron en sus investigaciones que la edad era un factor fundamental para el empleo de este tipo de metodologías (Chiva et al., 2014; Serrano Pastor, 1994).

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes que contaban con una menor experiencia en cuanto a un mayor grado de acuerdo frente al uso de las relaciones abuelos-nietos como recurso docente. Así como que los maestros que habían llevado a cabo proyectos en sus aulas expresaron opiniones significativamente más altas hacia el uso de las figuras de abuelidad como recurso para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos resultados se suman a la corriente que entiende los proyectos como una estrategia metodológica globalizadora que toma como característica fundamental aquellos elementos que resultan significativos para el alumnado (Blanchard y Muzás, 2016; García-Valcárcel y Basilotta, 2017; Trujillo, 2015).

*Objetivo específico 6. Analizar las concepciones que los maestros de la Región de Murcia tienen sobre el potencial didáctico de las relaciones intergeneracionales en general y de las relaciones abuelos-nietos en particular, así como el uso que hacen de tales temáticas mediante la metodología por proyectos en el aula, según si han utilizado las relaciones abuelos-nietos como recurso en las aulas.*

Este objetivo surgió para dar respuesta a la pregunta “¿Qué valor presentan las intervenciones didácticas que, a juicio de los maestros de la Región de Murcia, desarrollan en las aulas de Educación Primaria utilizando las relaciones abuelos-nietos en general y aplicando el método por proyectos en particular?”. Los resultados obtenidos arrojaron

que, a nivel general, la media del grado de acuerdo de los docentes encuestados fue de 4.18 ( $\sigma = .54$ ), valor cercano a un acuerdo alto. Esto indica que la gran mayoría de docentes opina que el uso de estas relaciones en el aula es positivo y que los abuelos serían un buen recurso para trabajar por proyectos en las aulas.

Sobre el uso de las relaciones abuelos-nietos como estrategia para trabajar contenidos del currículum en las aulas de Educación Primaria, más de cuatro de cada diez docentes declararon haber trabajado con ellos alguna vez, sobre todo invitándolos a las aulas (58 %) y haciéndolos partícipes de los aprendizajes. Esto queda confirmado con la prueba *U* de Mann-Whitney, la cual reveló que existían diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes que trabajaron las relaciones de abuelidad en sus aulas y un grado de acuerdo mayor sobre el empleo de estas como recurso educativo.

En esta línea de acercamiento de los abuelos y abuelas a las aulas, encontramos que son varios los trabajos y proyectos intergeneracionales que lo llevan a cabo, muchos de ellos englobados en los proyectos INCLU-ED y en las comunidades de aprendizaje (Cantero et al., 2018; Elboj et al., 2002; Flecha, 2015). Estos centraron sus esfuerzos en abrir las puertas de las aulas a los más mayores y hacerles partícipes de las enseñanzas del alumnado, provocando un beneficio recíproco. Tales autores argumentan que el alumnado se enriqueció de la sabiduría popular de las personas mayores y estas se sintieron útiles para la sociedad al poder formar parte del proceso educativo de sus nietos.

*Objetivo específico 7. Determinar las características personales, formativas, laborales y sociodemográficas de los abuelos del alumnado participante.*

Con este objetivo se trató de responder a la pregunta de investigación “¿Cuáles son las características personales, formativas, laborales y sociodemográficas de los abuelos del alumnado participante?”. Las características de los abuelos del alumnado participante evidencian que se encuentran en su mayoría jubilados y que son personas que disponen de tiempo con el que pasar con sus nietos, especialmente las abuelas maternas, las que mantienen en su mayoría un contacto diario con sus nietos (48.60 %), muy por encima de los abuelos maternos (26.40 %), las abuelas paternas (15.30 %) y los abuelos paternos (15.30 %).

Los datos también han mostrado que la mayoría de las abuelas maternas (un 64 %) tienen su lugar de residencia cerca del de sus nietos, por encima del abuelo materno

(53 %), la abuela paterna (51 %) y del abuelo paterno (30.60 %). Lo que fomenta este contacto diario con sus nietos.

Los datos aportados coinciden con las investigaciones de Castañeda et al., 2004; Pinazo y Montoro, 2004; Triadó et al., 2000; Valencia, 2004, en las cuales se observó que la figura de abuelidad con la que más frecuencia de contacto tenían era con la abuela materna. Hoy en día podemos afirmar que esto sigue siendo así, pues son muchas las “normas sociales” que prevalecen desde décadas anteriores, donde la madre tiende a solicitar la ayuda y consejo de su propia madre para la crianza y cuidado de los hijos. Esta puede ser una de las razones por las que se hayan obtenido estos datos.

*Objetivo específico 8. Establecer las preferencias del alumnado participante hacia un abuelo en particular desde la perspectiva de sus progenitores, así como, describir los perfiles de abuelidad en las dimensiones valores, escuela, familia, desarrollo de la identidad y actividad, partiendo de la percepción transmitida por las madres y los padres del alumnado participante.*

Este objetivo trataba de dar respuesta a dos preguntas de investigación inicialmente planteadas, por un lado “¿Cuáles son las preferencias del alumnado participante hacia un abuelo en particular desde la perspectiva de sus figuras parentales?” y por otro a la pregunta “¿Qué perfiles de abuelidad presentan los abuelos y abuelas del alumnado participante?”. Los datos obtenidos en el objetivo anterior han evidenciado que, desde el punto de vista de los padres y madres participantes en la investigación, se haya señalado que la abuela preferida es la materna, al tratarse de la figura de abuelidad que más tiempo comparte con sus nietos. Estos datos coinciden con las aportaciones de Castañeda et al., 2004; Pinazo y Montoro, 2004; Triadó et al., 2000; Valencia, 2004; Van Ranst et al., 1995, donde la abuela materna también se convertía en la favorita de los menores y padres encuestados.

En lo que respecta a los perfiles de abuelidad, destacar que los roles que más se han dado han sido el rol de abuelo historiador y transmisor de valores que describe Bernat (2012), ya que los ítems con mayor grado de acuerdo han sido los de *Los abuelos transmiten los valores morales a sus nietos* ( $\bar{X} = 4.94, \sigma = 6.11$ ), *Los abuelos transmiten la historia y los valores familiares* ( $\bar{X} = 4.40, \sigma = .81$ ), *Los recuerdos familiares que cuentan los abuelos son importantes para la educación de mi hijo/a* ( $\bar{X} = 4.32, \sigma = .77$ ),

junto con la baja creencia de que *Los valores que transmiten los abuelos son “anticuados”*.

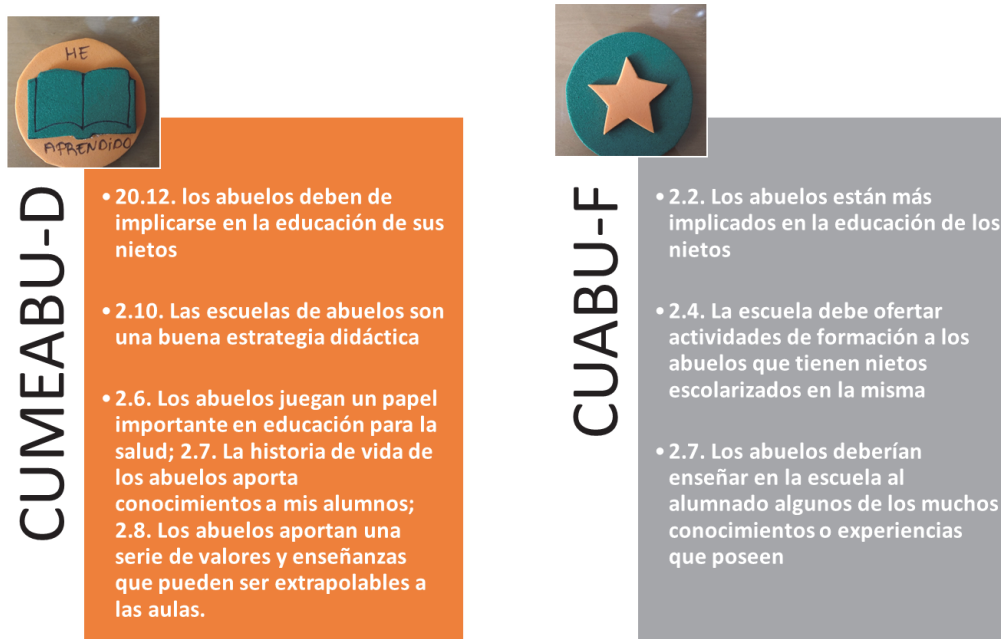
También se ha visto un grado de acuerdo medio-bajo en relación con el rol de *abuelo indulgente* descrito por Pinazo y Montoro (2004) desde la percepción de los padres y madres. Relacionado con la percepción de los padres sobre los roles de *abuelos como historiadores y transmisores de valores*, destacamos cómo este tipo de rol juega un papel fundamental en la formación de la identidad de los nietos aportando una gran base de formación espiritual y en valores (González et al., 2015), determinantes en el proceso de formación de la identidad.

*Objetivo específico 9. Determinar las percepciones que presentan los docentes y la familia sobre las relaciones abuelos-nietos*

Este noveno objetivo trató de responder a la pregunta “¿Cuáles son las tomas de decisiones que llevan al diseño del proyecto “Aprendemos a partir de la evaluación diagnóstica realizada teniendo en cuenta la percepción de las familias y del profesorado?”. Para ello se revisaron los ítems comunes de los cuestionarios, reflejados en la Figura 137.

**Figura 137**

*Ítems comunes en el CUMEABU-D y en el CUABU-F*





Los resultados obtenidos evidenciaron un grado de acuerdo mayor en los docentes que en los progenitores, lo que indicó que son los primeros los que se encuentran más concienciados sobre el potencial didáctico que presentan las figuras de abuelidad, frente a la concepción de los padres y madres. Estos últimos se mostraron más cercanos a la postura de concebir a los abuelos como figuras familiares que ejercen su papel con los nietos en un contexto extraescolar. Aun cuando no se han encontrado antecedentes directamente relacionados con estos resultados, sí existen investigaciones que ponen el acento en una mayor dedicación de las figuras de abuelidad asociada a actividades fuera del contexto escolar, entre ellas destaca la de Valencia (2004).

## **SEGUNDO MOMENTO. EVALUACIÓN FORMATIVA**

Una vez se realizó la evaluación diagnóstica, nos encontramos con una población participante que valoraba mucho el papel de los *abuelos como transmisores de valores y narradores de historias*, por lo que el diseño del proyecto tomó un rumbo hacia el esbozo de actividades que implicaran la búsqueda de conocimiento, con el que el alumnado pudiese conectar con sus abuelos y abuelas y ser conscientes del papel que estos juegan en la construcción de su identidad. En relación con esto último, el diseño de la última sesión del proyecto tuvo muy presente la necesidad de que se diese un aprendizaje dialógico, donde los alumnos compartieran con sus abuelos y los abuelos del resto de compañeros los resultados del trabajo que fueron realizando durante las anteriores siete sesiones, siguiendo las recomendaciones de los distintos autores (Cantero et al., 2018; Flecha, 2015). A continuación, se muestran las conclusiones en base a los objetivos específicos relacionados con la evaluación formativa.

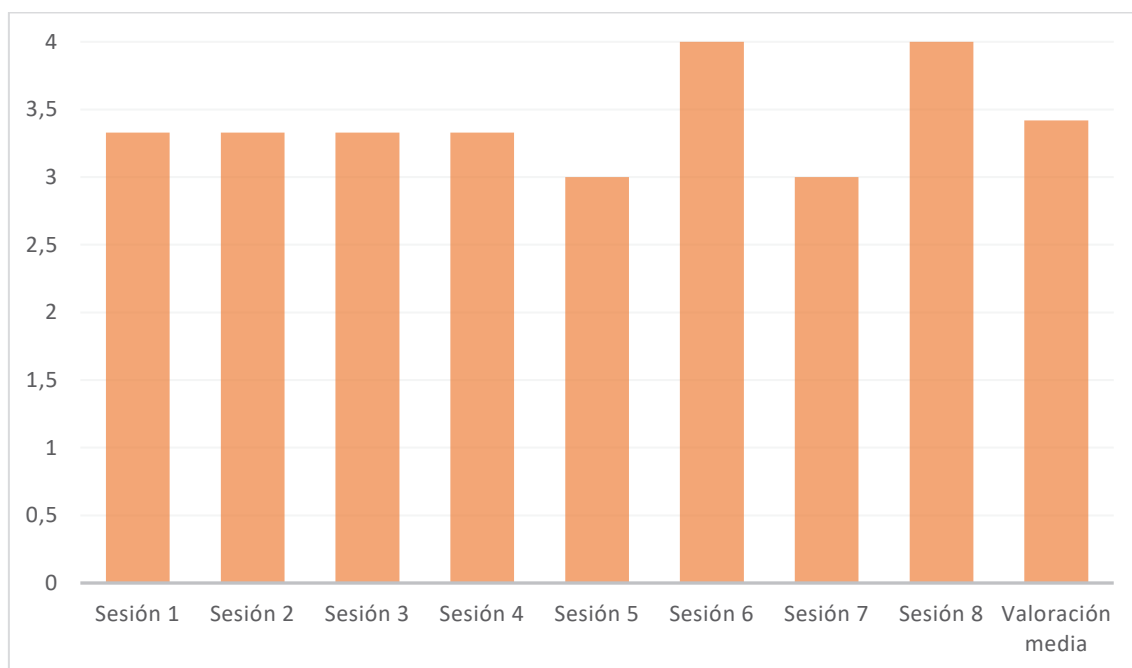
*Objetivo específico 10. Valorar las aportaciones de las tutoras de las aulas a lo largo de las sesiones.*

La pregunta de investigación ligada a este objetivo ha sido la de “¿Cómo valoran las sesiones del proyecto las tutoras de las tres aulas participantes?”. Este objetivo persiguió conocer la perspectiva de las maestras tutoras de las aulas participantes en torno a la puesta en marcha del proyecto en cada una de las sesiones. Las maestras fueron preguntadas sobre la actuación de la docente investigadora, el planteamiento y desarrollo de las actividades, los conocimientos previos del alumnado, la organización del aula, los

espacios, la metodología, los recursos, la duración de las actividades y sobre la motivación del alumnado. Finalmente, también se les pidió una valoración de la sesión en su conjunto, la cual podemos observar en la Figura 138.

**Figura 138**

*Valoraciones medias de las sesiones desde el punto de vista de las tutoras*



Podemos observar cómo las dos sesiones mejor valoradas fueron la sexta “la importancia de nuestros abuelos” y la octava “conocemos a nuestros abuelos”, sesiones eminentemente prácticas en la que los alumnos tuvieron la oportunidad de experimentar de primera mano los juegos y costumbres de sus abuelos y de establecer un diálogo con ellos.

Estos datos coinciden con Blanchard y Muzás (2016) quienes indicaron la necesidad de que el alumnado sienta que existe un diálogo entre la teoría y la práctica, participando de manera activa en sus aprendizajes.

El resto de las sesiones también fueron valoradas como “adecuadas” por las tutoras de las aulas participantes, manifestando que el proyecto se implementó en las aulas de forma satisfactoria, generando nuevos aprendizajes en el alumnado partiendo desde la cercanía de las relaciones abuelos-nietos.

*Objetivo específico 11. Determinar los grados de motivación y aprendizaje auto percibidos por el alumnado participante a lo largo de las sesiones.*

Con este objetivo específico tratamos de dar respuesta a la pregunta “¿Qué grado de motivación y aprendizaje ha presentado el alumnado en cada una de las sesiones del proyecto?”.

Los análisis revelaron que las sesiones con mayores puntuaciones medias en motivación fueron la sexta “La importancia de nuestros abuelos” ( $\bar{X} = 2.93$ ,  $\sigma = .25$ ), la octava “Conocemos a nuestros abuelos” ( $\bar{X} = 2.91$ ,  $\sigma = .37$ ), la primera “Vamos a hacer un proyecto” ( $\bar{X} = 2.82$ ,  $\sigma = .46$ ) y la tercera “Nuestro árbol genealógico” ( $\bar{X} = 2.81$ ,  $\sigma = .43$ ), frente a la quinta “El trabajo de mis abuelos” ( $\bar{X} = 2.47$ ,  $\sigma = .67$ ) y cuarta “¿Son importantes nuestros abuelos?” ( $\bar{X} = 2.51$ ,  $\sigma = .64$ ). Estos resultados coinciden con las impresiones de las tutoras, analizadas en el objetivo anterior, donde se observó un mayor grado de acuerdo en las sesiones sexta y octava del proyecto. El alumnado presentó una mayor motivación hacia el aprendizaje cuanto más práctica era la sesión, refutándose en la hipótesis 11.1. la cual estableció que existían diferencias significativamente estadísticas entre las sesiones más valoradas y las que menos puntuación obtuvieron.

En lo referente al aprendizaje autopercibido, la sesión mejor valorada fue la octava “conocemos a nuestros abuelos” ( $\bar{X} = 2.92$ ,  $\sigma = .32$ ), frente a las sesiones cuarta “¿Son importantes nuestros abuelos?” ( $\bar{X} = 2.25$ ,  $\sigma = .72$ ) y tercera “Nuestro árbol genealógico” ( $\bar{X} = 2.27$ ,  $\sigma = .77$ ) que presentaron niveles más bajos de aprendizaje autopercibido. Esto indica que el alumnado, a pesar de mostrar altos niveles de motivación en las sesiones, percibieron un nivel de aprendizaje medio.

Estos resultados se acercan mucho a los recogidos por Montesinos y Serrano (2015), los cuales obtuvieron puntuaciones altas de aprendizaje y motivación en aquellas sesiones que presentaban mayor contenido práctico. Estos datos también nos llevaron a reflexionar sobre la necesidad de transformar las aulas en espacios de participación y diálogo, que den voz a las familias con la socialización de los aprendizajes y que generen espacios de reflexión (Muñoz y Díaz, 2009; Pagarés y López, 2008).

### **TERCER MOMENTO. EVALUACIÓN SUMATIVA**

*Objetivo específico 12. Comparar los niveles de logro en el desarrollo de la identidad del alumnado basándonos en los resultados recogidos en el postest con respecto a los del pretest.*

Finalmente, este objetivo buscaba dar respuesta a la última pregunta que plantea la investigación “¿Qué aspectos muestra el alumnado después de participar en el proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”? ¿Existe una evolución o un desarrollo de la identidad del alumnado a partir de las relaciones de abuelidad mediante el proyecto?”.

Los aspectos mostrados por el alumnado tras su participación en el proyecto han sido claros. Donde mayores diferencias se han encontrado fue en las preguntas “¿Crees que te pareces a tus abuelos?” donde en el pretest un 48 % de los discentes dijeron que no, frente al 27 % de los que marcaron esta misma respuesta tras participar en el proyecto. También se encontraron diferencias en el ítem “¿Conoces el trabajo de tus abuelos?” pregunta que el postest respondieron de manera afirmativa un 62 % de los alumnos, frente al 88 % del postest. El último elemento cuyos valores se vieron alterados fue el de la pregunta “¿Sabes a qué jugaban tus abuelos?” en la que los alumnos contestaron que no lo sabían en un 44 % en el pretest, frente al 11 % que marcó esta respuesta en el postest.

Sobre la evolución en el desarrollo de la identidad del alumnado a partir de trabajar las relaciones abuelos-nietos mediante el proyecto, observamos una evolución positiva en todos los ítems relacionados con la identidad: “¿Te gusta tu nombre?” (Sí: pretest 85.70 % - postest 87 %); “¿Sabes por qué te llamas así?” (Sí: pretest 79 % - postest 83 %); “¿Te gusta tu familia?” (Sí: pretest 90.90 % - postest 97.40 %); “¿Crees que te pareces a tus abuelos?” (Sí: pretest 52 % - postest 73 %) y “¿Te gusta pasar el tiempo con tus abuelos?” (Sí: pretest 92.20 % - postest 96.10 %). Estos datos avalan las investigaciones llevadas a cabo por Sanz et al. (2011) y Roa et al. (2016), las cuales dotaban de importancia a las figuras de abuelidad en la vida de sus nietos como maestros vitales de experiencias y compañeros en la construcción e interpretación del mundo que les rodea. Podemos concluir que los abuelos y abuelas participan en el proceso de la creación de la identidad de los niños, especialmente durante la infancia, los cuales parecen integrarse dentro del núcleo familiar.

Tras la implementación del proyecto, coincidimos con algunas de las conclusiones a las que Cantero et al., (2018) alcanzaron en sus investigaciones:

- Se ha observado un fomento de la participación de los abuelos y abuelas en ambos centros durante la última sesión del proyecto.
- Los discentes obtuvieron una mejora de autopercepción de su rendimiento educativo y motivación hacia el aprendizaje, especialmente en las sesiones que implicaban el trabajo con sus abuelos.
- Aumentaron el conocimiento de valores y tradiciones culturales gracias a los recursos que poseen las personas mayores para generar situaciones de aprendizaje entre el alumnado.

### **9.3. Implicaciones socioeducativas, propuestas de mejora y prospectiva**

A lo largo del proceso de investigación se han tomado distintas decisiones que han dado como resultado el presente informe de investigación. Somos conscientes de que este ha presentado limitaciones y disponemos de un amplio abanico de posibilidades y propuestas de mejora que se tendrán en cuenta para futuras investigaciones y trabajos enmarcados en esta línea. Estas son las siguientes:

- Continuar con la mejora de los instrumentos CUMEABU-D y CUABU-F, así como llevar a cabo adaptaciones al proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” para actualizarlo conforme a la legislación educativa vigente.
- Realizar análisis de tipo cualitativo para enriquecer el análisis de los datos obtenidos durante el proceso de validación.
- Ampliar el número de jueces para llevar a cabo la validación, así como la muestra participante en lo que respecta a los instrumentos de evaluación diagnóstica.
- Mejorar la trazabilidad de los panelistas y su capacidad analítica para participar en el procedimiento del juicio de expertos.
- En lo que respecta a las fases de la evaluación del proyecto, llevar a cabo el último momento de la evaluación propuesto por Pérez Juste (2006), el cual se basa en la institucionalización de la evaluación del proyecto.

- Utilizar más de un instrumento de recogida de información en las evaluaciones formativas y diagnósticas como las rúbricas de evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado.
- Ampliar los resultados de la investigación incluyendo técnicas cualitativas de recogida de información que han sido diseñadas y utilizadas en el presente proyecto, tales como el diario de campo de la investigadora, preguntas abiertas para que el alumnado exprese sus creencias sobre los distintos aspectos del proyecto, propuestas de mejora o aspectos a valorar por parte de las tutoras, etc.
- Prolongar en el tiempo el trabajo con las figuras de abuelidad en la escuela, más allá de las ocho sesiones que duró el proyecto.
- Crear unas “aulas para abuelos” en los que los abuelos del alumnado puedan asistir una vez por semana al colegio para trabajar con ellos distintos contenidos recogidos en el currículum. Esto es, generar escuelas participativas de abuelos.
- Ampliar la evaluación diagnóstica a los abuelos y abuelas del alumnado participante mediante la realización de entrevistas.
- Ahondar en una definición clara de los roles de abuelidad que presentan los abuelos y abuelas del alumnado participante en el proyecto desde el punto de vista de los nietos y de los propios abuelos.
- Investigar en profundidad las implicaciones que conlleva en la formación de la identidad de los nietos el tener o no un abuelo favorito.
- Establecer la preferencia de un abuelo en particular desde el punto de vista de los nietos.
- Ampliar el alcance del proyecto al resto de aulas de Educación Primaria, Educación Infantil y Educación Secundaria.

Para poder llegar al mayor número de centros posibles creando espacios para el fomento de las relaciones abuelos-escuela y la posibilidad de dotar a las figuras de abuelidad un papel principal en el proceso de creación de la identidad de sus nietos, se han de generar espacios donde se dé el diálogo, la transmisión de valores y el intercambio de ideas. Se hace crucial continuar trabajando en esta línea con el objetivo de que este proyecto crezca y llegue al mayor número de centros posible. No obstante, este proyecto ya ha dado sus “pequeños frutos” en uno de los centros participantes. En el mismo se está desarrollando en el actual curso académico el proyecto “los juegos de nuestros abuelos”.

Con este se pretende que las figuras de abuelidad enseñen los juegos tradicionales a los niños de Educación Infantil desde una perspectiva práctica.

Para finalizar la memoria de investigación, creemos conveniente hacer una pequeña síntesis acerca de la difusión y producción científica que ha supuesto la realización de este trabajo. Fue expuesto en diferentes congresos de la Universidad de Murcia y como participación en publicaciones científicas.

Las producciones fueron realizándose de manera progresiva al avance de la investigación, varias de ellas asentaron el diseño del trabajo recogido en este informe y otros fueron publicándose posteriormente, una vez que obtuvimos los datos precisos para llevar a cabo los análisis. El primer evento donde se llevó una propuesta acerca del diseño y la validación de los posibles instrumentos de evaluación que posteriormente se convertirían en el CUMEABU-D y en el CUABU-F fue en las *I Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia*, organizadas por la Escuela internacional de doctorado en el año 2015.

Posteriormente, en las *II Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia* realizadas en el año 2016, presentamos una comunicación en la cual se muestran los primeros avances expuestos en el plan de investigación aprobado por la comisión del programa de doctorado en Educación de la Escuela Internacional de la Universidad de Murcia.

En 2017 se presentó en las *III Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia* una comunicación sobre el diseño de la evaluación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”.

Respecto a las publicaciones derivadas de la investigación realizada y que conforman parte de la Tesis Doctoral, tienen el propósito de aportar conocimiento a las investigaciones sobre validación de instrumentos y acerca de la evaluación formativa. Estas publicaciones se recogen como capítulo de libro y como una publicación en una revista científica de educación:

- Montesinos Navarro, A.M., Martínez España, A., Pomares Contreras, C., y Serrano Pastor, F.J. (2014). El papel de los abuelos en la educación de sus nietos: La percepción de los padres y madres del alumnado de Educación Infantil. En *Investigación en Educación Infantil para la mejora educativa* (pp. 153-166). Edit.um.

- Montesinos-Navarro, A. M. y Serrano-Pastor, F. J. (2015). Autoevaluación del alumnado de Educación Primaria del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. En *Innovación y enseñanza en Educación Primaria* (pp. 351- 362). Edit.um.
- Montesinos-Navarro, A. M. y Serrano-Pastor, F. J. (2022). Valoración de las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria. Validación de los cuestionarios diseñados. *Educatio siglo XXI*, s/n, 1-17.





# REFERENCIAS

---

- Abd-El-Khalick, F., Boujaoude, S., Lederman, N. G., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., Niaz, M., Treagust, D., & Tuan, H. (2004): Inquiry in Science Education: International Perspectives. *Science Education*, 88(3), pp. 397-419. <https://doi.org/10.1002/sce.10118>
- Agüera, I. (2000). *Diálogos con mi nieto. El papel de los “mayores” en la educación de los “pequeños”*. Narcea.
- Allueva Torres, P. y Bueno García, C. (2011). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento en estudiantes universitarios. *Aprender a aprender y aprender a pensar. Arbor*, 187 (3), 262-266. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3155>
- Álvarez Muñárriz, L. (2011). La compleja identidad personal. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 66(2), 407-432. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2011.15>
- Alvira, F. (1985). La investigación evaluativa: Una perspectiva experimentalista. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 29, 129-141.
- Arránz, O., & Steinbach, A. (2012). Relations between Grandparents and Grandchildren in the Context of the Family System. *Relations between Grandparents and Grandchildren in the Context of the Family System*, 37, 543-566. <https://doi.org/10.4232/10.CPoS-2012-06en>
- ASOCIACIÓN CAMPUS INTERGENERACIONAL (2018). *Proyecto de creación de un Campus Intergeneracional en la Universidad de Córdoba*. Asociación Campus Intergeneracional.
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Barker, R. G., & Wright, H., F. (1955). *Midwest and its children*. Row Peterson.
- Barnett, M. A., Scaramella, L. V., Neppl, T. K., Ontai, L. L., & Conger, R. D. (2010). Grandmother involvement as a protective factor for early childhood social adjustment. *Journal of Family Psychology*, 24(5), 635–645. <https://doi.org/10.1037/a0020829>
- Barranti, C. (1985). The Grandparent/Grandchild Relationship: Family Resource in an Era of Voluntary Bonds. *Family Relations*, 34(3), 343-352. <http://dx.doi.org/10.2307/583572>
- Bas Peña, E. y Pérez de Guzmán Puya, M. V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109721>
- Basilotta, V. (2018) El valor del aprendizaje basado en proyectos con tecnologías: análisis de prácticas de referencia [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca] <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/Tesis%20Doctoral%20-%20Vero%CC%81nica%20Basilotta%20Go%CC%81mez-Pablos.pdf>
- Bayona Aznar, B. (2013). Los ejes de la LOMCE. *Fórum de Aragón*, 7, 13-15.
- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (coord.) *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (pp.39-54). Aljibe.
- Bernad, J. A. (2012). De profesión, abuelo. Ser abuelos hoy (... con vocación y fundamento). Graò.
- Bertram, H. (2000). Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland: Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. In: M. Kohli, & M. Szydlik (hrsg.) *Generationen in Familie und Gesellschaft*. Leske+Budrich.
- Blanchard, M. y Muzás, M. D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Narcea.
- Blanco, M. (2011). 'El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo'. *Revista Latinoamericana de Población*, 8, 5-31. <https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>

- Blas Piñeiro, S., Dávalos Picazo, G. y Paniagua Sánchez, D. (2016). *Diferencias entre hijos únicos e hijos con hermanos en relación con la toma de decisiones, la autoestima, la empatía y el sexo*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Block, C.E. (2000). Dyadic and gender differences in perceptions of the grandparent-grandchild relationship. *International Journal of Behavioral Development*, 51(2), 85-104. <https://doi.org/10.2190/VKCU-GN6A-27MU-4867>
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3), 369-398.
- Bolas, H., Van Werchs, A., & Flynn, D. (2007). The well-being of young people who care for a dependent relative: An interpretative phenomenological análisis. *Psychology and Health*, 22(7), 829-850. <http://dx.doi.org/10.1080/14768320601020154>
- Bolívar, A. (2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2008) *Competencias básicas y currículo*. Síntesis.
- Bolívar, A., Moya, J. (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Proyecto Atlántida.
- Brake, A., & Büchner, P. (2007). *Handbuch Familie*. Springer Link.
- Brewer, M. (2001). The many faces of social identity: Implications for political psychology. *Political Psychology*, 22(1), 115-125. <https://www.jstor.org/stable/3791908>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental reseach. In P. H. Mussen (ed.). *Handbook of child development*, (pp. 357-414). Wiley.
- Buendía, L. (2010). La investigación observacional. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández-Pina, (eds.) *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 92-116). McGraw Hill.

- Buendía, L. (2010). La investigación observacional. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández-Pina, (eds.) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 157-206). Mc Graw Hill.
- Caballero Guisado, M. y Baigorri Agoiz, A. (2013). ¿Es operativo el concepto de generación?. *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, 56, 1-44.
- Cañal, P. (2007). La investigación escolar hoy. Alambique. *Didáctica de las ciencias experimentales*, 52, 9-19. <http://hdl.handle.net/11162/22660>
- Cantero Rodríguez, N., Pantoja Vallejo, A. y Alcaide Risoto, M. (2018). Impacto de la Participación de los Abuelos en una Comunidad de Aprendizaje. *Research on Ageing and Social Policy*, 6(2), 198-223. <http://dx.doi.org/10.447/rasp.2018.3623>
- Castañeda, P.J., Sánchez, D., Sánchez, A. y Blanc, S. (2004). Cómo perciben los nietos adultos las relaciones con sus abuelos. *Anuario de Psicología*, 35(1), 107-123.
- Castro Gallardo, M. (2007). Relaciones intergeneracionales y bienestar de las personas mayores. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/1634>
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado (coord.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-105). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Castro, M., Expósito, E., López, E. Lizasoain, L., Navarro, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parent involvement on student academic achievement: A metaanalysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Chan, C. G., & Elder, G. (2000). Matrilineal advantage in grandchild-grandparent relations. *The Gerontologist*, 40(2), 179-190. <http://dx.doi.org/10.1093/GERONT/40.2.179>
- Cherlin, A., & Furstenberg, F. F. (1986). Grandparents and family crisis. *Generations: Journal of the American Society on Aging*, 10(4), 26-28. [https://www.researchgate.net/publication/232598842\\_Grandparents\\_and\\_family\\_crisis](https://www.researchgate.net/publication/232598842_Grandparents_and_family_crisis)

- Chiva, O., Gil, J. y Verdoy, P. J. (2014). La edad y la experiencia prosocial como factores de predisposición hacia las metodologías activas en el área de Educación Física. *Revista digital de Educación Física*, 30, 51-68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5477169.pdf>
- Clavan, S. (1978). The impact of Social Class and Social Trends on the Role of Grandparent. *The family Coordinator*, 27(4), 351-357. <http://dx.doi.org/10.2307/583437>
- Clemente González, M. (2016). Proyecto de investigación basado en la relación abuelos-nietos y fomento de identidad. *Congreso Internacional de Investigación e innovación en educación infantil y primaria*. Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/87315>
- Comer, J. P., Haynes, N. M., & Joyner, E. T. (1996). The school development program. En J. P. Comer, N. M. Haynes, E. T. Joyner y M. Ben-Avie (eds.). *Rallying the whole village: The comer process for reforming education*, (pp. 1-26). Teachers College Press.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Comisión de las Comunidades Europeas.
- Condliffe, B., Quint, J., Visher, M., Bangser, M., Drohojowska, S., Saco, L., & Nelson, E. (2017). *Project-based learning: a literature review*. Mdc.
- Consejo Escolar del Estado (2014). La participación de las familias en la educación escolar. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Cordero-Díaz, M. C., Díaz-Soto, M. C., Díaz-Soto, A. y Marulanda-Ascanio, C. (2019). La investigación como estrategia pedagógica en la construcción de una cultura en ciencia, tecnología e innovación en la escuela. *Mundo Fesc*, 10(1), 181-189.
- Côté, J. E., & Levine, C. (2002). *Identity formation, agency, and cultura. A social psychological synthesis*. Lawrence Erlbaum.
- Creasey, G.L., & Kaliher, G. (1994). Age differences in grandchildren's perceptions of relations with grandparents. *Journal of Adolescence*, 17(5), 411-426. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1006/jado.1994.1036>

- Cubo Delgado, S. y Ramos Sánchez, J. L. (2011). El informe de investigación. En S. Cubo Delgado, B. Martín-Marín y J. L. Ramos-Sánchez (coords.) *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 475-493). Pirámide.
- Cubo Delgado, S. (2011) Validez y técnicas de control de las fuentes de variación. En S. Cubo Delgado, B. Martín-Marín y J. L. Ramos-Sánchez (coords.) *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 137-172). Pirámide.
- Cuenca, J. y Ahedo, R. (2016). *Documentos de Estudios de Ocio*. Universidad de Deusto.
- Delgado, C.R., Y Calero, C.G. (2017). Espacios de convivencia y experiencia intergeneracional. *Trabajo Social Hoy*, 82, 19-40. <http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2017.0014>
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Díaz Grau, A. (2005). Conócelos y aprende. Un programa de promoción bibliotecaria mediante una actividad que potencia las relaciones intergeneracionales. *Educación y biblioteca*, 149, 37-40. <http://hdl.handle.net/10366/119212>
- Díaz, A. (2006). El patito feo. Actividad que potencia las relaciones intergeneracionales, el desarrollo de la imaginación y la reducción de la violencia en las aulas. *Educación y biblioteca*, 153, 40-42. <http://hdl.handle.net/10366/119253>
- Díaz, A., Pérez, J. y Ortega, T. (2020). Relaciones intergeneracionales para un envejecimiento satisfactorio. *CEDEM. Novedades de la Población, número especial*, 91-104.
- Ding, C., & Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_7](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_7)
- Domingo Segovia, J., Martos Tito, M. A. y Domingo Martos, L. (2010). Colaboración familia-escuela: retos y realidades. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en*

- Donati, P. P. (1999). Familias y generaciones. *Desacatos*, 2, 27-49. <https://doi.org/10.29340/2.1259>
- Doubler, S., Asbell-Clarke, J., Carraher D., & Tobin, R. (2 de mayo 2020). *The Inquiry Project*. <https://inquiryproject.terc.edu/index.html>
- Du, X., & Han, J. (2016). A Literature Review on the Definition and Process of Project-Based Learning and Other Relative Studies. *Creative Education*, 7, 1079-1083. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77112>
- Dubas, J.S. (2001). How Gender Moderates the Grandparent-Grandchild Relationship. A Comparison of Kin-Keeper and Kin-Selector Theories. *Journal of Family Issues* 22(4), 478-492. <http://dx.doi.org/10.1177/019251301022004005>
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Elder, G. H. (1998). 'The Life Course as Developmental Theory Source'. *Child Development*, 69(1), 1-12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Elizasu, C. (2002). *La animación en personas mayores*. CCS.
- Enciso Combarros, B. (2012). *Por el fomento de las relaciones intergeneracionales*. Mayoresudp.
- Epstein, J. L. (2001) *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J., & Clark, K. (2004). Partnering with Families and Communities A well-organized program of family and community partnerships yields many benefits for schools and their students. *Schools as Learning Communities*, 61(8), 12-18.
- Escarbajal de Haro, A. (1994). Los otros adultos: La marea gris. En J. Sáez y F. Palazón (coord.), *La educación de adultos. Una nueva profesión* (pp. 209-228). Nau Llibres.
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>

- Escribano-Miralles, A., Serrano-Pastor, F. J. y Miralles-Martínez, P. (2019). Diseño y validación de un cuestionario para el estudio de la relación y colaboración museo y escuela (MUSELA-DOC). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356991>
- Estrada García, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *Revista iberoamericana para la Investigación y el desarrollo educativo*, 5(3), 123-138. [10.23913/ride.v3i5.65](https://doi.org/10.23913/ride.v3i5.65)
- Feixa, C. (2000). Generación @ la juventud en la era digital. *Nómadas*, 13, 75-91. <http://hdl.handle.net/10459.1/56715>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-36.
- Flecha, R. (2015). Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todas las niñas y niños. *Aula de innovación educativa*, 241, 12-16.
- Galeana, L. (2007). *Aprendizaje basado en proyectos*. Universidad de Colima.
- García del Vado, R. (2015). La importancia del punto de encuentro familiar para el normal desarrollo de las relaciones personales entre abuelos y nietos. En M. Cuadrado Iglesias (dir.). *Estudios jurídicos en homenaje al profesor Manuel García Amigo*, (pp. 1721-1750). La Ley.
- García, A. y Escarbajal de Haro, A. (1998). Hacia un cambio en la percepción sociocultural de la vejez. En A.A. V.V. *Nuevos espacios de la Educación Social* (pp. 319-328). ICE de la Universidad de Deusto.
- García, D., Ramírez, G. y Lima, A. (2014). La construcción de valores en la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (eds.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 201-216). Alianza Editorial.
- García-Varcácel Muñoz-Repiso, A. y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-13. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>



- García Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707. <http://hdl.handle.net/10554/26477>
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado*. Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Allyn & Bacon.
- Gervilla Castillo, A. (2008). *Familia y Educación Familiar: Conceptos clave, situación actual y valores*. Narcea.
- Gervilla, A. (2008). Familia y Educación Familiar; Conceptos clave, situación actual y valores. Narcea
- Giarrusso, R., Silverstein, M., Gans, D., & Bengtson, V. L. (2005). Aging parents and adult children: New perspectives on intergenerational relationships. In M. Johnson, V. L. Bengtson, P. G. Coleman, & T. Kirkwood (eds.), *Cambridge handbook on aging* (pp. 413–421). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610714.043>
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las Identidades Sociales. *Frontera norte*, 9(18), 9-28.
- Gomáriz, M. A., Parra, J., García Sanz, M. P., Hernández Prados, M. A., y Pérez Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Gomáriz, M. A., Hernández-Prados, M. A Parra, J., García-Sanz, M. P., Martínez-Segura, M. J. y Galián, B. (2020). *Guía para educar en colaboración*. Edit.um.
- González Bernal, J., y De la Fuente Anuncibay, R. (2008). Relevancia psico-socioeducativa de las relaciones generacionales abuelo-nieto. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 103-118.
- González, J., De la Fuente, R. y González, J. (2015). Abuelo y nieto: vínculo simbólico. En S. Rivas (coord.) *Generaciones conectadas. Beneficios educativos derivados de la relación entre nietos y abuelos* (pp. 105-148). Pirámide.

- Gutiérrez, M. y Herraíz, G. (2007). *Escuela de abuelos. Proyecto intergeneracional*. Tirant lo Blanch.
- Hakoyama, M., & MaloneBeach, E. E. (2013). Predictors of Grandparent–Grandchild Closeness: An Ecological Perspective. *Journal of Intergenerational Relationship,s* 11(1), 32-49. <http://dx.doi.org/10.1080/15350770.2013.753834>
- Hamill, S. B. (2012). Caring for Grandparents with Alzheimer’s Disease: Help From the “Forgotten” Generation. *Journal of Family Issues*, 33, 1195-1217. <https://doi.org/10.1177/0192513X12444858>
- Henkin, N., & Butts, D. (2002). Advacing an Intergenerational Agenda in the United States. En M. Kaplan, N. Henkin y A. Kusano (eds.), *Linking Lifetimes. A Global View of Intergenerational Exchange* (pp. 65-82). University Press of America.
- Hernández, F. (1998). Representar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo. *Patio. Revista Pedagógica*, 6, 26-31.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. GRAO.
- Hernández Hernández, F. (1988). La globalización mediante proyectos de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, 155, 54-59.
- Hernández Pina, F. (2010). Diseños de investigación experimental. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández Pina (eds.) *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 92-116). McGraw Hill.
- Hernández Ramos, P., & De La Paz, S. (2009). Learning history in middle school by designing multimedia in a project-based learning experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 151-173. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2009.10782545>
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2012). *Why is parent involvement important? HooverDempsey & Sandler Model of the Parental Involvement Process*. The parent institute.

- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42. <https://doi.org/10.3102%2F00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M, Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63, 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Howe, N., & Strauss, W. (1997). *The fourth turning: an American prophecy*. Broadway Books.
- Huberman, M., Bitter, C., Anthony, J., & O'Day, J. (2014). *The shape of deeper learning: Strategies, structures, and cultures in deeper learning network high schools*. American Institutes for Research.
- Hung, W. (2008). The 9-step problem design process for problem-based learning: Application of the 3C3R model. *Educational Research Review*, 4(2) 118-141. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2008.12.001>
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999) *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. Sage Publication.
- Hyde, V., & I. Gibbs (1993). A very special relationship: granddaughters. perceptions of grandmothers. *Ageing and Society*, 13, 83-96. <https://doi.org/10.1017/S0144686X00000660>
- Iglesias de Ussel, J. (2014). La familia española en el contexto europeo. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (eds.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 91-114). Alianza Editorial.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación, IFIIE, European Comission.
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2010). *Informe anual del Imsero 2010*. IMSERSO.

- Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (2016). *Informe 2016: Las Personas Mayores en España*. IMSERSO
- Instituto de Política Familiar. (2019). *Informe de "Evolución de la Familia en las Comunidades Autónomas 2019"*. IPF.
- Instituto Nacional de Estadística (28 de julio, 2019). *Esperanza de vida al nacimiento según el sexo* [Fichero de datos]. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=1414#!tabs-tabla>
- Jensen, K., Joseng, F. y Lera, M. J. (2007). Familia y escuela. *Golden áreas, 1*, 1-11.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009) An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota Press.
- Jornet Meliá, Jesús M., García-Bellido, R. y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16*(1),103-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377007>
- Kelch-Oliver, K. (2008). African American grandparent and caregivers: Stresses and implication for counselors. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 16*(1), pp. 43-50.
- Kennedy, G. E. (1992). Shared activities of grandparents and grandchildren. *Psychological Reports, 70*, 211-227. <https://doi.org/10.2466/pr0.1992.70.1.211>
- Kivnick, H. Q. (1982). Grandparenthood: An Overview of Meaning and Mental Health. *The Gerontologist, 22*(1), 59–66. <https://doi.org/10.1093/geront/22.1.59>
- Klein, A. (2020). Un emergente de los cambios familiares: la nueva versión de la relación abuelos -nietos. *Revista de divulgación y estudios de género, 27*(2), 307-332.
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education, 34*(3), 59-80.

- Knudsen, K. (2012). European grandparents' solicitude: Why older men can be relatively good grandfathers. *Acta Sociológica*, 55(3), 231-250. <https://doi.org/10.1177/0001699312447962>
- Kornhaber, A., & Woodward, K. L. (1981). *Grandparent Grandchildren: The vital connection*. Doubleday.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- León, O. G. y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGraw Hill.
- Lewin, K. (1978). *Campo teórico en la ciencia social*. Paidós.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado n.º 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado n.º. 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado n.º 295, de 10 de diciembre de 2014, 97858 a 97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López Doblas, J. (2005). Siglo XXI, Siglo de poblaciones que envejecen. En S. Pinazo Hernandis y M. Sánchez Martínez (dir.) *Gerontología. Actualización innovación y propuestas* (pp. 37-70). Pearson.
- López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Pina, J. A., y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25(1), 70-77.
- Lussier, G., Deater-Deckard, K., Dunn, J., & Davies, L. (2002). Support across two generations: Children's closeness to grandparents following parental divorce and remarriage. *Journal of family psychology* 16(3), 363-376. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0893-3200.16.3.363>

- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. En P. Mussen, & E. M. Hetherington (eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality, and social development*. Wiley.
- MACROSAD (2019). *Centro Intergeneracional de Referencia de Macrosad*. Cátedra MACROSAD de Estudios Intergeneracionales.
- Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laururs. Revista de Educación*, 14(28), 158-180.
- Maldonado-Saucedo, M. (2015). El rol de la abuela en el desarrollo de los nietos. En Mejía-Arauz, R. (coord.) *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*. (pp. 271-293). ITESO.
- Manganey, J. (2007). Understanding Under involvement: The Educational Decisions of Motivated, Low-SES Parents. *Journal of Undergraduate Research*, 2(1), 1-28.
- Manheimer, J. R., Snodgrass, D. D. y Moskow-Mckenzie, D. (2002b). Generaciones aprendiendo colaborativamente. En J. Sáez (coord.), *Pedagogía Social y programas intergeneracionales: Educación de personas mayores* (pp. 157- 170). Ediciones Aljibe.
- Martínez de Miguel López, S. (2003). Propuestas educativas para las personas mayores. En J. Sáez (coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (pp. 101-120). Dykinson.
- Martínez de Miguel López, S. y Escarbajal de Haro, A. (2009). *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Dykinson.
- Martínez-González, R. A. y Martínez-González, M. H. (2004). Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 89-104.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.15.num.1.2004.11622>
- Martínez-González, Raquel-Amaya (2018). *Guía para abuelos educadores*. Acción familiar.
- Martínez Rodrigo, F., Herrero de Lucas, L. C., González de la Fuente, J. M., & Domínguez Vázquez, J.A. (2007). *Project based learning experience in industrial*

*electronics and industrial applications design*. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria Politécnica.

- Megías, I. y Ballesteros, J.C. (2011). *Abuelos y Abuelas...para todo: Percepciones en torno a la educación y el cuidado de los nietos*. FAD.
- Monarca, H. A. (2013). Trabajo colaborativo con padres y madres. Ámbito de actuación desde la orientación educativa. *REOP*, 24(3), 114-123. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11248>
- Mondragón, M. A. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento científico*, 8(1), 98-104. <https://doi.org/10.33881/2011-7191.mct.08111>
- Montero, I. y Baena, T. (2013). Experiencias Innovadoras en el ámbito de la Educación Infantil en España. El valor de las relaciones intergeneracionales. *Educación y Ciudad*, 24, 93-105. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n24.2013.69>
- Montesinos Navarro, A. M. (2014). *Relaciones abuelos-nietos. Diseño y evaluación de una experiencia de innovación mediante el Método por Proyectos en un aula de Educación Primaria* [Trabajo final de Máster sin publicar, Universidad de Murcia].
- Montesinos Navarro, A. M. (2015). *Concepciones de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria sobre la metodología por proyectos para trabajar las relaciones abuelos-nietos en el aula* [Trabajo final de Máster sin publicar, Universidad de Murcia].
- Montesinos Navarro, A. M. y Serrano Pastor, F. J. (2015a). Autoevaluación del alumnado de Educación Primaria del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. En R.A. Rodríguez Pérez y M. B. Alfageme González (eds.) *Innovación y enseñanza en Educación Primaria* (pp. 351- 362). Edit.um.
- Montesinos Navarro, A. M. y Serrano Pastor, F. J. (2015b). *Diseño y validación de los cuestionarios de evaluación diagnóstica del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”*. Comunicación presentada en I Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia. Murcia, España.
- Montesinos Navarro, A. M., Martínez España, A., Pomares Contreras, C., y Serrano Pastor, F.J. (2014). El papel de los abuelos en la educación de sus nietos: La

- percepción de los padres y madres del alumnado de Educación Infantil. En A.B. Mirete Ruíz y M. Sánchez Martín (eds.) *Investigación en Educación Infantil para la mejora educativa* (pp. 153-166). Edit.um.
- Moragas, R. (1991). *Gerontología social: envejecimiento y calidad de vida*. Herder.
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los Tests: Teoría clásica y teoría de respuesta de los ítems. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 57-66. <http://hdl.handle.net/10651/10994>
- Muñiz, J. (2017). *Teoría clásica de los test*. Pirámide.
- Muñoz Muñoz, A. y Díaz Perea, M.R. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Revista Docencia e Investigación*, 1(9), 101-126. <http://hdl.handle.net/10578/8158>
- Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2007). *Expert Group Meeting. Intergenerational Solidarity: Strengthening Economic and Socialites*. Department of Economic and Social Affairs.
- Neugarten, B. L., & Weinstein, K. K. (1964). The changing American grandparent. *Journal of Marriage and the Family*, 26(2), 199–206. <https://doi.org/10.2307/349727>
- Newman, S. (2001). The United States. En A. Hatton-Yeo, & T. Ohsako (eds.), *Intergenerational Programmes: Public Policy and Research Implications. An International Perspective* (pp. 57-61). The Beth Johnson Foundation.
- Newman, S., & Smith, B. (1997). Developmental Theories as the Basis for Intergenerational Programs. En S. Newman (ed.). *Intergenerational Programs. Past, Present and Future* (pp. 3-19). Taylor and Francis.
- Noriega García, C. y Velasco Vera, C. (2013). Relaciones abuelos-nieto: una aproximación al rol del abuelo. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, 41, 464-482.
- Noriega, C. y Velasco, C. (2013). Relaciones abuelos-nietos: una aproximación al rol del abuelo. *Sociedad y Utopía. Revista de ciencias sociales*, 41, 464-482.



- ONU, Asamblea General (1989). *International Year of Family. Resolution* nº 44/82, 8.XII.1989. (A/RES/44/82).
- 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. (2015). Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero, 6986 a 7003. <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Orduna, P. (2015). Análisis etnohistórico de la construcción de vínculos intergeneracionales en las sociedades tradicionales. En S. Rivas (coord.), *Generaciones conectadas. Beneficios educativos derivados de la relación entre nietos y abuelos*. (pp. 33-57). Pirámide.
- Orel, N. A. Dupuy, P., & Wright, J. (2004). Auxiliary Caregivers. The Perceptions of Grandchildren Within Multigenerational Caregiving Environments. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2(2), 67-92. [https://doi.org/10.1300/J194v02n02\\_05](https://doi.org/10.1300/J194v02n02_05)
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la Salud*. Biblioteca OMS.
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Informe sobre envejecimiento y salud*.
- Ortega y Gasset, J. (1961). *El tema de nuestro tiempo*. Revista de Occidente.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), pp. 93-110. <http://dx.doi.org/10.17163/sophn19.2015.04>
- Osuna, M.J. (2006). Relaciones familiares en la vejez: vínculos de los abuelos y de las abuelas con sus nietos y nietas en la infancia. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 16, 16-25.
- Pagarés López, M. J. y López Melero, M. (2008). Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 83-94.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (2014). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (eds.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Alianza Editorial.

- Parada Navas, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de Programas en Educación*. La Muralla.
- Pérez Llantada, M.C. y López de la Llave A (2001). Metodología de encuesta. En S. Fontes, C. García, A.J. Garriga, M.C. Pérez Llantada y E. Sarriá (eds.) *Diseño de investigaciones en Psicología*. UNED.
- Pérez Ortiz, L. (2004). El envejecimiento de las sociedades: una aproximación desde la Sociología. *Encuentros Multidisciplinares*, 6(16), 38-46.
- Pérez Ortiz, L. (2007). La educación intergeneracional. Necesidad de la Sociedad actual. En CEOMA (ed.), *Revisión y cumplimiento del Plan de Acción Internacional de la II Asamblea Mundial sobre Envejecimiento y de las Recomendaciones del Foro de ONG paralelo. Actas del 8.º Congreso Nacional de Organizaciones de Mayores*. (pp. 295- 297). [http://ceoma.org/wp-content/uploads/2014/07/LIBRO\\_8\\_Congreso\\_DEF.pdf](http://ceoma.org/wp-content/uploads/2014/07/LIBRO_8_Congreso_DEF.pdf)
- Petrus, A. (2001). Nuevas experiencias de intervención socioeducativa hacia las personas mayores. En A. Colom y C. Orte (coord.), *Gerontología educativa y Social*. Universidad de las Islas Baleares.
- Pinazo Hernández, S. (1999). Significado social del rol del abuelo. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 9, 169-176.
- Pinazo, S. y Kaplan, M. (2007). Los beneficios de los programas intergeneracionales. En Sánchez, M. (dir.), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 70-101). Fundación “la Caixa”.
- Pinazo, S., y Montoro, J. (2004). La relación entre abuelos y nietos. Factores que predicen la calidad de la relación intergeneracional. *Revista Internacional de Sociología*, 38, 147-168. <https://doi.org/10.3989/ris.2004.i38.257>
- Pollet, T. V., Nettle, D., & Nelissen, M. (2007). Maternal grandmothers do go the extra mile: Factoring distance and lineage into differential contact with grandchildren.

- Posada-Giraldo, D. (2021). La infancia en los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos: Cambios y permanencias (1950-2020). *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 303-322. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-11379>
- Postle, D. (2011). Devolver el corazón al aprendizaje. En D. Boud, R. Cohen y D. Walker (eds.) *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y lo cotidiano como fuente de conocimiento* (pp. 45-60). Narcea.
- Pozuelos, F. J. y Travé, G. (2004). Aprender investigando, investigar para aprender: el punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de Magisterio y Psicopedagogía. *Investigación y escuela*, 54, 5-25. <https://doi.org/10.12795/IE.2004.i54.01>
- Pozuelos, F.J. (2007). *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Ediciones MCEP.
- Pujante Rabadán, C. M. (2014). *Abuelo, tú me enseñas y yo te enseño. Diseño de una Unidad Didáctica para el Primer Ciclo de Educación Primaria* (Trabajo Fin de Grado, no publicado). Universidad de Murcia.
- Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículum de Educación Primaria (2014), de 28 de febrero de 2014, 19349 a 19420. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Redding, S. (2005). Improving student learning outcomes through school initiatives to engage parents. En R.A. Martínez González, H. Pérez Herrero, & B. Rodríguez Ruiz (eds.). *Family–School–Community partnerships merging into social development* (pp. 477–501). Grupo SM.
- Reitzes, D. C., & Multran, E. J. (2004). Grandparenthood: Factors Influencing Frequency of Grandparent–Grandchildren Contact and Grandparent Role Satisfaction. *The Journals of Gerontology: Series B*, 59, 9-16. <https://doi.org/10.1093/geronb/59.1.S9>
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19. <http://hdl.handle.net/10495/4102>

- Ricis Guerra, J. (2017). *Un vínculo especial, abuelo-nieto: una relación de confianza*. [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6128/TDUEX\\_2017\\_Ricis\\_Guerra.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6128/TDUEX_2017_Ricis_Guerra.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rico, C., Serra, E. y Viguer, P. (2001). *Abuelos y Nietos. Abuelo favorito, abuelo útil*. Ediciones Pirámide.
- Rico, C., Serra, E., Viguer, P. y Meléndez, M. (2000). Las relaciones abuelos-nietos al final del milenio: la visión de los niños. *Geriátrika*, 16(9), 329-336.
- Rivas Borrel, S. (2009). Interrelación entre modelos, responsabilidades y filosofías en las relaciones familia-escuela. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 465-472.
- Rivas, S. (2015). Beneficios educativos en los nietos derivados de la relación con sus abuelos. En *Generaciones conectadas* (pp. 81-103). Psicología Pirámide.
- Roa Venegas, J. M. y Vacas Díaz, C. (2001). Perfiles de abuelidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6(7), 205-219.
- Roa, J. M., Herrera, F. y Pulido, F. (2016). Valor educativo de los abuelos. En J. L. Castejón (coord.). *Psicología y Educación: Presente y futuro* (pp. 2056-2064). ACIPE.
- Roberto, J., & Stroes, M. (1992). Grandchildren and grandparents: roles, influences and relationship. *International Journal of Aging and Human Development*, 34(3). <http://dx.doi.org/227-239.10.2190/8CW7-91WF-E5QC-5UFN>
- Rocha, S., Bussone, N. y Ferro, V. (2008). Vínculos adultos mayores-niños: Construcción de Identidades. *Ponencia presentada en el X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "Repensar en la niñez en el siglo XXI"*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Rodrigo, M. J. y Palacios J. (2014). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (eds.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-70). Alianza Editorial.
- Rodríguez-Carracedo, M. C., y Vázquez-Carro, E. (2013). Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 6(11). <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.969>

- Rodríguez-Gallego, M. (2014). Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación. *Escuela abierta*, 17, 117-134. <https://doi.org/10.29257/10.29257/EA17.2014.08>
- Rodríguez Laguía, F. J., Herraiz Gascuña, M. y Martínez-Cano, A. (2010). *Las competencias básicas y la programación didáctica*. Espacios.
- Rodríguez Sandoval, E., Vargas Solano, E. M. y Luna Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y educadores*, 13, 13-25.
- Rosenthal, C. J. y Gladstone, J. (2000). *Grandparenthood in Canada. Contemporary Family Trends*. Vanier Institute of the Family.
- Sabariego, M. (2012). El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra Alzina (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). La Muralla.
- Sáez Carreras, J. (2002a). Hacia la educación intergeneracional, concepto y posibilidades. En J. Sáez (coord.), *Pedagogía Social y programas intergeneracionales: Educación de personas mayores* (pp. 19- 40). Ediciones Aljibe.
- Sáez Carreras, J. (2002b). 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). Ediciones Aljibe.
- Sáez Carreras, J. (2003). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Dykinson.
- Sánchez Martínez, M. y Díaz Conde, P. (2005). Los programas intergeneracionales. En S. Pinazo Hernandis y M. Sánchez Martínez (dir.) *Gerontología. Actualización innovación y propuestas* (pp. 393-432). Pearson.
- Sánchez, J. (2013) Que dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. [http://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios\\_aprendizaje\\_basado\\_en\\_proyectos1.pdf](http://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf)
- Sánchez, M. (2000). Los programas universitarios para mayores: propósitos, razones y motivos. En *Pedagogía Social y Programas Intergeneracionales: Educación de Personas Mayores* (pp. 113-125). Ediciones Aljibe.
- Sánchez, M., Sanz, J., Campillo, M., y Díaz, P. (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.

<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2846>

- Sans Martín, A. (2012). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra Alzina (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 167-193). La Muralla.
- Sanz, R., Mula, J., & Moril, R. (2011). La relación abuelos-nietos-escuela: una excusa o una necesidad. *XII congreso Internacional de teoría de la educación*. Universidad de Barcelona.
- Savio, N. G. y Benegas, A. M. (2012). Des-enlaces en las relaciones intergeneracionales. *Kairós. Revista de Temas Sociales*, 29, 1-11.
- Segura Moreno, C. I. (2002). Aprender a aprender. Claves para su enseñanza. *Educación y Educadores*, 5, 145-154.
- Serrano-Pastor, F. J. (2018). *Metodología cuantitativa: Análisis de la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de información. Criterios de rigor científico*. Universidad de Murcia.
- Serrano Pastor, F.J. (1994). *Evaluación de la interacción de los estilos de enseñanza y de aprendizaje en contextos escolares* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].
- Serrano Pastor, F.J. (2008). *El cuestionario como instrumento de obtención de datos en la Investigación sobre Educación Matemática*. Ponencia presentada en Seminario Permanente sobre La Investigación en Didáctica de las Matemáticas. Sociedad Extremeña de Educación Matemática Ventura Reyes Prósper y Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.
- Siguan, M. (1993). *La solidaridad entre generaciones como proyecto pedagógico. Solidaridad intergeneracional*. Fundación la Caixa.
- Skjong, R., & Wentworth, B. H. (2000). *Expert Judgment and risk perception*. Det Norske Veritas
- Skjong, R., & Wentworth, B. H. (2001). "Expert Judgment and Risk Perception", *Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference*. Stavanger.
- Smith, P. K. (1995). Grandparenthood. In M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting*, (pp. 89-112). Erlbaum.

- Sosa, A. S. (1997). Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships. *Bilingual Research Journal*, 21(2), 103-111. <https://doi.org/10.1080/15235882.1997.10668665>
- Steinberg, A. (1998). *Real learning, real work: School-to-work as high school reform*. Routledge.
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future*. William Morrow and Company.
- Strobel, J., & Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 44-58. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>
- Strom, R. D., & Strom, S. K. (2000). Meeting the Challenge of Raising Grandchildren. *The International Journal of Aging and Human Development*, 51(3), 183-198. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2190/FR92-EGW2-VEVU-P8CR>
- Su-Mo, T. (2019). The Effect of Parenting Styles on Strengths of Humanity: Love, Kindness and Social Intelligence in Myanmar Adolescents. *Research on Humanities and Social Sciences*, 9(8). <http://dx.doi.org/10.7176/RHSS>
- Tann, C. S. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la Escuela Primaria*. Morata.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of reseach on Project-based learning*. Autodesk Foundation.
- Tinsley, B. R., & Paske, R. D. (1984). Grandparents as support and socilization agens. En M. Lewis, *Beyond the dyad*, (pp. 161-194). Springer.
- Tippelt, R., Lindeman, H. (2001). *El Método de Proyectos*. Ministerio de Educación.
- Torio López, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula abierta*, 83, 35-52.
- Travé, G., Pozuelos, F. y Cañal, P. (2006). ¿Cómo enseñar investigando? Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (5), 1-25. <https://doi.org/10.35362/rie3952555>

- Triadó, C. y Villar, F. (2000). El rol del abuelo: cómo perciben los abuelos las relaciones con sus nietos. *Revista española de Geriátría y Gerontología*, 35, 30-36.
- Triadó, C., Martínez, G. y Villar, F. (2000). El rol y la importancia de los abuelos para sus nietos adolescentes. *Anuario de psicología*, 31(2), 107,118. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- Triadó, M. C. (2015). El rol de los abuelos en la estructura familiar actual. En S. Rivas (coord.) *Generaciones conectadas. Beneficios educativos derivados de la relación entre nietos y abuelos* (pp. 59-80). Pirámide.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Uhlenberg, P., & Hammill, B. G. (1998). Frequency of Grandparent Contact with Grandchild Sets: Six Factors That Make a Difference. *The Gerontologist*, 38, 276–285, <https://doi.org/10.1093/geront/38.3.276>
- Valdivia, M. del C. (2007). Nuevos modelos de familia. En M. R. Buxarrais y M. P. Zeledón (coord.), *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales*. (pp.35-70). Claret
- Valdivia, M. del C. (2010). *Madres y padres competentes. Claves para optimizar las relaciones con nuestros hijos e hijas*. Graó
- Valencia Restrepo, S. M. (2004). *La relación abuelos-nietos vista por los niños y niñas de 10 a 12 años: imágenes, actividades y estilos de socialización* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia].
- Vallespir, J., Rincón, J. C. y Monrey, M. (2017). La documentación oficial de los centros y la participación de las familias. En J. Garreta Bachaca (coord.), *Familias y Escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 49-69). Pirámide.
- Van Ranst, N., Verschueren, K., & Marcoen, A. (1995). The meaning of grandparents as viewed by adolescent grandchildren: an empirical study in Belgium. *International journal aging and human development*, 41(4), 311-324. <https://doi.org/10.2190/PPLV-DWG7-HV9R-6LVB>
- Vega, A. M. (2012). *Indicadores de participación de los padres en la escuela. Un enfoque innovador para una escuela de calidad*. Wolters Kluwer.



- Vega, J. L. y Bueno, B. (1995). *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis.
- Vega, V. (2015). Investigaciones sobre el ABP. *Revista aula*, 247, 53-59.
- Velandia-Mesa, C., Serrano-Pastor, F. J. y Martínez-Segura, M. J. (2021). Evaluación de la investigación formativa: Diseño y validación de escala. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.3>
- Vera Noriega, J. A. y Valenzuela Medina, J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200004>
- Vermulst, A., De Brock, A. J. L. L., & Van Zutphen, R. A. H. (1991). Transmission of parenting across Generations. En P. K. Smith (ed.), *The psychology of grandparenthood: An international perspective*, (pp. 100-122). Routledge.
- Villar, F., Celdrán, M., Fabá, J. y Serrat, R. (2013). La generatividad en la vejez: Extensión y perfil de las actividades generativas en una muestra representativa de personas mayores. *Revista Iberoamericana de Gerontología*, 1(1), 61-131.
- Walker, J.M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M., & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Wells, G. (2001). *Action, Talk, and Text. Learning and Teaching Through Inquiry*. Teacher College Press.
- Whiting, B. B., & Whiting J. W. M. (1975). *Children of six cultures: A psico-cultural analysis*. Harvard University Press.
- Willard, K., & Duffrin, M. W. (2003). Utilizing project-based learning and competition to develop student skills and interest in producing quality food items. *Journal of Food Science Education*, 2(4), 69-73. <https://doi.org/10.1111/j.1541-4329.2003.tb00031.x>
- Wu, S., & Meng, L. (2010) The integration of inter-culture education into intensive reading teaching for English majors through project-based learning. *USChina Foreign Lang*, 8(10), 26–37. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.009>
- Zacarés González, J. J., Iborra Cuéllar, A., Tomás Miguel, J. M. y Serra Desfilis, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y la adultez emergente:

Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25(2), 316-329.

Zamora-De-Ortiz, M. S., Serrano-Pastor, F. J. y Martínez-Segura, M. J. (2020). Validez de contenido del modelo didáctico P-VIRC (preguntar-ver, interpretar, recorrer, contar) mediante el juicio de expertos. *Formación Universitaria*, 13(3), 43-54, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300043>



# APÉNDICES

---

**Apéndice 1.** *Informe favorable comisión ética de la Universidad de Murcia*

**Apéndice 2.** *Permiso Consejería de Educación*

**Apéndice 3.** *Consentimiento informado jueces*

**Apéndice 4.** *Consentimiento informado docentes*

**Apéndice 5.** *Consentimiento informado padres y madres del alumnado*

**Apéndice 6.** *Hoja de información del participante*

**Apéndice 7.** *Consentimiento informado directores de los centros*

**Apéndice 8.** *Consentimiento informado maestras-tutoras participantes*

**Apéndice 9.** *Consentimiento informado menores participantes*

**Apéndice 10.** *Asentimiento menores participantes*

**Apéndice 11.** *Proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”*

**Apéndice 12.** *Escala de ratificación CUMEABU-D*

**Apéndice 13.** *Escala de ratificación CUABU-F*

**Apéndice 14.** *Escala de ratificación Proyecto*

**Apéndice 15.** *PowerPoint sesión de validación CUMEABU-D*

**Apéndice 16.** *PowerPoint sesión de validación CUABU-F*

**Apéndice 17.** *PowerPoint sesión de validación Proyecto*

**Apéndice 18.** *La metodología por proyectos para trabajar las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria. CUMEABU - D*

**Apéndice 19.** *Las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria. CUABU - F*

**Apéndice 20.** *Pretest-Postest*

**Apéndice 21.** *Instrumento “técnica del semáforo”*

**Apéndice 22.** *Ficha del aprendizaje*

**Apéndice 23.** *Ficha de la motivación*

**Apéndice 24.** *Escala de valoración tutoras participantes*



# APÉNDICE 1

---

*INFORME FAVORABLE COMISIÓN ÉTICA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA*



**INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN  
DE LA  
UNIVERSIDAD DE MURCIA**

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D.<sup>a</sup> Ana María Montesinos Navarro ha presentado la Tesis Doctoral titulada *"Diseño y evaluación del proyecto "Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos". El desarrollo de la metodología por proyectos en las aulas*

*de Educación Primaria"*, dirigida por D. Antonio de Pro Bueno y D.<sup>a</sup> Francisca José Serrano Pastor, a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día veintinueve de octubre de dos mil dieciocho, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno del Presidente de la Comisión.

Vº Bº  
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN  
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: Francisco Esquembre Martínez

ID: 2060/2018









# APÉNDICE 2

---

*PERMISO CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN*





**Ana María Montesinos Navarro**

**Avenida Ronda Sur, nº 22, 1º K  
30010 Murcia**

Estimado/a investigador/a:

En contestación a su solicitud para realizar un trabajo de investigación en los centros de la Región para su Tesis Doctoral “**Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos**”, le comunicamos que para el desarrollo investigador debe comprometerse a:

1. Informar al centro educativo del objetivo y finalidad del proyecto, así como las conclusiones del mismo para que puedan servir de mejora en el proceso de calidad educativa.
2. Solicitar autorización para el desarrollo de la investigación a las familias.
3. Dar datos no desagregados a nivel de centro educativo, obtenidos por medio del estudio realizado. Los datos obtenidos solo pueden usarse como marco estadístico, pero no deben ser divulgados o publicados directamente de forma desagregada a nivel de centro educativo.
4. Garantizar el anonimato conforme a la normativa vigente en materia estadística, la Ley 12/1989, de 9 de mayo, de la Función Estadística Pública (BOE de 11 de mayo) y la Ley 6/2002, de 25 de junio, de Estadística de la Región de Murcia (BORM de 9 de julio y BOE de 8 de octubre). Los datos suministrados por los directivos y profesores estarán amparados por el secreto estadístico, por lo que su uso se debe realizar impidiendo la identificación personal (de forma directa o indirecta) de quienes formen parte de los datos; además solo tendrán conocimiento de los mismos los responsables de la entidad solicitante, y sin que puedan llegar a conocimiento de personas ajenas a la misma, tomando para ello las medidas necesarias de seguridad para su custodia y siendo destruidos una vez hayan cumplido su finalidad.

14/09/2018 14:57:07

Firmante: MORENO REVENTÓS, MARIA ESPERANZA

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico administrativo archivado por la Comunidad Autónoma de Murcia, según artículo 27.3.c) de la Ley 39/2015.

Su autenticidad puede ser contrastada accediendo a la siguiente dirección: <https://sede.carm.es/verificardocumentos> e introduciendo el código seguro de verificación (CSV) 08293e8e-aa03-862c-6022-242689835



1. Enviar, antes de su publicación, a la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, una memoria de los resultados finales de la investigación.
2. Que cualquier difusión pública de los resultados que se obtenga de los estudios, deberá hacer constar la colaboración de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia.

Le saluda atentamente,

LA DIRECTORA GENERAL DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD  
Y CALIDAD EDUCATIVA

FDO. MARÍA ESPERANZA MORENO REVENTÓS  
(Documento Firmado electrónicamente)





# APÉNDICE 3

---

*CONSENTIMIENTO INFORMADO JUECES*



## ANEXO I

## DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña ....., de .... años de edad y con DNI nº ....., manifiesta que ha sido informado/a sobre los beneficios que podría suponer mi participación para cubrir los objetivos de la Tesis Doctoral titulada “Diseño y evaluación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. El desarrollo de la metodología por proyectos en las aulas de Educación Primaria”, realizada por Dña. Ana María Montesinos Navarro **(que se desarrollará en dos centros educativos con la finalidad de investigar las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria mediante el proyecto educativo “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” y contando con el certificado del Comité Ético de Investigación de la Universidad de Murcia)**, correo electrónico: anamaria.montesinos@um.es, con el fin de investigar el papel que juegan los abuelos/as en el desarrollo de la identidad de sus nietos/as.

He sido informado/a de los posibles riesgos y beneficios que la participación en dicho proyecto reportará en mi cargo profesional, en particular, y en la comunidad educativa, en general, al haber leído la Hoja adjunta de Información al Participante sobre el estudio citado.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre.

He sido también informado/a de que puedo abandonar en cualquier momento mi participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello me suponga perjuicio alguno.

Se me ha entregado una Hoja de Información al Participante y una copia de este Consentimiento Informado, fechado y firmado.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que esta participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

....., a ..... de ..... de 2018.

**Fdo. Sr./ Sra.**







# APÉNDICE 4

---

*CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES*



## ANEXO I

## DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña ....., de .... años de edad y con DNI nº ....., manifiesta que ha sido informado/a sobre los beneficios que podría suponer mi participación para cubrir los objetivos de la Tesis Doctoral titulada “Diseño y evaluación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. El desarrollo de la metodología por proyectos en las aulas de Educación Primaria”, realizada por Dña. Ana María Montesinos Navarro **(que se trabajará en el CEIP con la finalidad de investigar las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria mediante el proyecto educativo “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” y contando con el certificado del Comité Ético de Investigación de la Universidad de Murcia)**, correo electrónico: anamaria.montesinos@um.es, con el fin de investigar el papel que juegan los abuelos/as en el desarrollo de la identidad de sus nietos/as.

He sido informado/a de los posibles riesgos y beneficios que la participación en dicho proyecto reportará en mi cargo profesional, en particular, y en la comunidad educativa, en general, al haber leído la Hoja adjunta de Información al Participante sobre el estudio citado.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre.

He sido también informado/a de que puedo abandonar en cualquier momento mi participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello me suponga perjuicio alguno.

Se me ha entregado una Hoja de Información al Participante y una copia de este Consentimiento Informado, fechado y firmado.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que esta participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

....., a ..... de ..... de 2018.

**Fdo. Sr./ Sra.**





# APÉNDICE 5

---

*CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO*



## ANEXO I

## DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña ..... , y con DNI nº ..... , manifiesta que ha sido informado/a sobre los beneficios que podría suponer la participación del menor ..... que se encuentra bajo mi tutela, para cubrir los objetivos de la Tesis Doctoral titulada “Diseño y evaluación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. El desarrollo de la metodología por proyectos en las aulas de Educación Primaria”, realizada por Dña. Ana María Montesinos Navarro (**desarrollada en el CEIP con la finalidad de investigar las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria mediante el proyecto educativo “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” y contando con el certificado del Comité Ético de Investigación de la Universidad de Murcia**), correo electrónico: anamaria.montesinos@um.es, con el fin de investigar el papel que juegan los abuelos/as en el desarrollo de la identidad de sus nietos/as.

He sido informado/a de los posibles riesgos y beneficios que la participación en dicho proyecto reportará sobre el menor, en particular, y en la comunidad educativa, en general, al haber leído la Hoja adjunta de Información al Participante sobre el estudio citado.

He sido también informado/a de que mis datos personales y los del menor serán protegidos e incluidos en un fichero y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre.

He sido también informado/a de que el menor puede abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno.

Se me ha entregado una Hoja de Información al Participante y una copia de este Consentimiento Informado, fechado y firmado.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que esta participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

....., a ..... de ..... de 2018.

**Fdo. Sr./ Sra.**







# APÉNDICE 6

---

HOJA DE INFORMACIÓN DEL PARTICIPANTE



## HOJA DE INFORMACIÓN A LA PERSONA PARTICIPANTE

sobre la Tesis Doctoral “Diseño y evaluación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. El desarrollo de la metodología por proyectos en las aulas de Educación Primaria”

Estimada/o Sra./Sr.:

Le invitamos a participar en el proyecto titulado “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”, asociado a un estudio de investigación sobre las relaciones abuelos-nietos en la Educación Primaria.

Título del proyecto de Tesis Doctoral: Diseño y evaluación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. El desarrollo de la metodología por proyectos en las aulas de Educación Primaria

Promotor o financiador del proyecto: Universidad de Murcia

Lugar donde se procesará la muestra o toma de datos: Colegio de Educación Infantil y Primaria

*Objetivos y finalidad*

El objetivo general de la Tesis Doctoral es el diseño, implementación y evaluación de un proyecto educativo basado en el método por proyectos que se propone desarrollar la identidad del alumnado del quinto curso de Educación Primaria de dos centros educativos del municipio de Murcia utilizando las relaciones abuelos-nietos. Para alcanzar este objetivo general se exponen los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las características psicotécnicas de los instrumentos diseñados ad hoc dirigidos al alumnado, a los docentes y a las figuras parentales.
2. Valorar el uso de la metodología por proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria desde la perspectiva de los docentes de Educación Primaria de la Región de Murcia.
3. Analizar las concepciones que los maestros de la Región de Murcia tienen sobre el potencial didáctico de las relaciones intergeneracionales en general y de las relaciones abuelos-nietos en particular, así como el uso que hacen de tales temáticas mediante la metodología por proyectos en el aula.
4. Valorar las intervenciones didácticas que, a juicio de los maestros y maestras de la Región de Murcia, desarrollan en las aulas de Educación Primaria utilizando las relaciones abuelos-nietos en general y aplicando el método por proyectos en particular.

5. Determinar las características personales, formativas, laborales y sociodemográficas de los abuelos del alumnado del quinto curso de Educación Primaria.
6. Establecer las preferencias del alumnado del quinto curso de Educación Primaria hacia un abuelo en particular desde la perspectiva de sus progenitores.
7. Describir los perfiles de abuelidad en las dimensiones valores, escuela, familia, desarrollo de la identidad y actividad, partiendo de la percepción transmitida por las madres y los padres del alumnado del quinto curso de Educación Primaria.
8. Diseñar el proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” destinado a los alumnos del quinto curso de Educación Primaria, atendiendo a una metodología basada en proyectos y en la que se trabaje el papel de los abuelos en la formación de la identidad del alumnado.
9. Valorar el desarrollo en el aula del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” a partir del sistema de evaluación de carácter formativo en el que han intervenido los tres agentes educativos participantes: Maestros-tutores, alumnos y pedagoga externa.
10. Establecer las diferencias encontradas entre la evaluación de la unidad didáctica “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” aplicada en quinto curso de dos colegios de la ciudad de Murcia.
11. Realizar la metaevaluación del proceso evaluativo desarrollado.

El proyecto cuenta con el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia y el permiso de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Región de Murcia.

#### *Datos de la investigadora predoctoral*

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la persona responsable de la misma, cuyos datos son los siguientes:

- Nombre: Ana María Montesinos Navarro (DNI XXXXXXXXX)
- Cargo: Alumna de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia
- Dirección de contacto: Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, CP 30100. Murcia (España)
- Correo electrónico: [anamaria.montesinos@um.es](mailto:anamaria.montesinos@um.es)
- Teléfono de contacto: +34 637536677

#### *Equipo de tutoría y dirección de la investigación*

##### *Dirección:*

- Dra. Francisca José Serrano Pastor (DNI XXXXXXXXX)
- Cargo: Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y diagnóstico en Educación.
- Dirección de contacto: Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, CP 30100. Murcia (España)
- Correo electrónico: [fjserran@um.es](mailto:fjserran@um.es)
- Teléfono de contacto: +34 868 88 40 57

#### *Tutoría:*

- Dr. Antonio José de Pro Bueno (DNI XXXXXXXXXX)
- Cargo: Catedrático de Universidad
- Dirección de contacto: Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, CP 30100. Murcia (España)
- Correo electrónico: nono@um.es
- Teléfono de contacto: +34 868 88 71 11 / 868 88 39 20

#### *Datos referentes al participante*

- El motivo por el que se invita a participar es debido a la necesidad de conocer a través del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” el desarrollo de la identidad del alumnado del quinto curso de Educación Primaria de dos centros educativos del municipio de Murcia utilizando las relaciones abuelos-nietos.
- Naturaleza voluntaria de su participación. Los participantes son libres de participar, de modo que se puede negar a participar sin que ello le suponga ninguna merma en los potenciales beneficios a que tendría derecho en caso contrario.
- Duración del estudio. El estudio tendrá una duración de cuatro años, donde se incluyen las distintas fases de la investigación y evaluación englobadas dentro del diseño y desarrollo del proyecto, el proceso de recogida de información, análisis de la información y exposición de resultados.
- Beneficios potenciales para el sujeto por su participación.
  - Conocimiento de la situación actual y las necesidades que se derivan de la inclusión de las relaciones abuelos-nietos en las aulas de Educación Primaria.
  - Conocimiento del grado de implicación de los abuelos y abuelas en la formación de la identidad del alumnado participante.
  - Participación en un proyecto que permita conocer los modelos de colaboración y relación entre la escuela y la familia (abuelos y abuelas).
- Beneficios generales de la investigación.
  - Conocimiento de las necesidades y potencialidades didácticas que presentan los abuelos y abuelas del alumnado.
  - Contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias clave utilizando una metodología por proyectos.
  - Comprensión y estudio del papel que juegan los abuelos y abuelas en la formación de la identidad de los alumnos y alumnas de quinto curso de Educación Primaria.
- Al final del estudio, los participantes podrán conocer los resultados generales del estudio y los resultados individuales que le puedan afectar, si consiente a ello.
- Posibilidad de que la investigación dé lugar a productos de interés comercial y, en ese caso, la renuncia de los participantes a cualquier derecho de naturaleza económica, patrimonial o potestativa sobre los resultados o potenciales beneficios que puedan derivarse de manera directa o indirecta de las investigaciones que se lleven a cabo con la información que cede de la investigación.

### *Riesgos e Inconvenientes para los participantes*

- El procedimiento de recogida de información se lleva a cabo a través de la participación en un proyecto educativo en las aulas y de un cuestionario semiestructurado dirigido a los padres y madres del alumnado participante y a los docentes de Educación Primaria.
- No existen posibles inconvenientes vinculados con la información obtenida.
- Siempre existirá la posibilidad de ser contactado con posterioridad a fin de recabar nuevos datos, para lo que podrá solicitárseles información sobre el modo de hacerlo. En todo caso los participantes cuentan con la potestad de negarse a participar en posteriores requerimientos.
- La duración del procedimiento de recogida de la información (cada una de las ocho sesiones del proyecto) no será superior a 50 minutos.

### *Derecho de los participantes*

- Derecho a la revocación del consentimiento y sus efectos, incluida la posibilidad de la destrucción de la información recogida y de que tales efectos no se extenderán a los datos resultantes de las investigaciones que ya se hayan llevado a cabo.  
Puede ejercer el derecho de retracto enviando un correo electrónico a [anamaria.montesinos@um.es](mailto:anamaria.montesinos@um.es) o al teléfono +34 868 88 40 57 dirigiéndose a la investigadora Predoctoral Ana María Montesinos Navarro.
- Posibilidad de contactar con los investigadores en cualquier momento.
- Derecho a revocar el consentimiento en cualquier momento.
- Derecho a que se vuelva a pedir su consentimiento si se desea utilizar la información en estudios posteriores.
- Garantía de confidencialidad de la información obtenida. Los datos se tratarán a través de un sistema de codificación para el análisis de la información. La finalidad de la recogida de datos es analizar y exponer los resultados derivados de la misma a toda la comunidad educativa.
- Podrá ejercer su derecho de acceso, rectificación, cancelación y oposición, de la identidad y dirección del responsable de la información, dirigiéndose a la investigadora predoctoral responsable.
- La información recogida se integrará en una base de datos y se podrá acceder a un análisis, en función de la naturaleza de la información. Solamente, la persona responsable de la investigación manejará dichas bases de datos y la tendrá acceso a los datos de carácter personal del sujeto fuente.

### *Información sobre la información concedida*

- Almacenamiento de los datos mediante disociación. Se entiende por “disociación” (dato no asociado a una persona identificada o identificable mediante un código que permite la operación inversa).

- La información contenida en la base de datos no incluye identificaciones de carácter personal de los participantes.

En consecuencia, le solicitamos que firme y entregue la hoja de consentimiento informado que se adjunta.

Firmado:

En nombre del equipo investigador, en Murcia a ..... de..... de 2018.







# APÉNDICE 7

---

CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRECTORES DE LOS CENTROS



## ANEXO I

## DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña ....., y con DNI nº .....,  
director/a del Centro Educativo .....,  
manifiesta que ha sido informado/a sobre los beneficios que podría suponer la participación del centro para cubrir los objetivos de la Tesis Doctoral titulada “Diseño y evaluación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. El desarrollo de la metodología por proyectos en las aulas de Educación Primaria”, realizada por Dña. Ana María Montesinos Navarro (**desarrollada en el CEIP con la finalidad de investigar las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria mediante el proyecto educativo “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” y contando con el certificado del Comité Ético de Investigación de la Universidad de Murcia**), correo electrónico: anamaria.montesinos@um.es, con el fin de investigar el papel que juegan los abuelos/as en el desarrollo de la identidad de sus nietos/as.

He sido informado/a de los posibles riesgos y beneficios que la participación en dicho proyecto reportará en mi cargo profesional, en particular, y en la comunidad educativa, en general, al haber leído la Hoja adjunta de Información al Participante sobre el estudio citado.

He sido también informado/a de que mis datos personales y los del centro serán protegidos e incluidos en un fichero y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre.

He sido también informado/a de que puedo abandonar en cualquier momento mi participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello me suponga perjuicio alguno.

Se me ha entregado una Hoja de Información al Participante y una copia de este Consentimiento Informado, fechado y firmado.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que esta participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

....., a ..... de ..... de 2018.

**Fdo. Sr./ Sra.**





# APÉNDICE 8

---

CONSENTIMIENTO INFORMADO MAESTRAS-TUTORAS PARTICIPANTES



## ANEXO I

## DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña ....., de .... años de edad y con DNI nº....., tutora de la clase de 5.º de Educación Primaria del curso 2018/2019, manifiesta que ha sido informado/a sobre los beneficios que podría suponer mi participación para cubrir los objetivos de la Tesis Doctoral titulada “Diseño y evaluación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. El desarrollo de la metodología por proyectos en las aulas de Educación Primaria”, realizada por Dña. Ana María Montesinos Navarro (**desarrollada en el CEIP con la finalidad de investigar las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria mediante el proyecto educativo “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” y contando con el certificado del Comité Ético de Investigación de la Universidad de Murcia**), correo electrónico: anamaria.montesinos@um.es, con el fin de investigar el papel que juegan los abuelos/as en el desarrollo de la identidad de sus nietos/as.

He sido informado/a de los posibles riesgos y beneficios que la participación en dicho proyecto reportará en mi cargo profesional, en particular, y en la comunidad educativa, en general, al haber leído la Hoja adjunta de Información al Participante sobre el estudio citado.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre.

He sido también informado/a de que puedo abandonar en cualquier momento mi participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello me suponga perjuicio alguno.

Se me ha entregado una Hoja de Información al Participante y una copia de este Consentimiento Informado, fechado y firmado.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que esta participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

....., a ..... de.....de 2018.

**Fdo.**  
**Sr./**  
**Sra.**







# APÉNDICE 9

---

CONSENTIMIENTO INFORMADO MENORES PARTICIPANTES



## ANEXO I

## DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña ..... y con DNI nº ....., manifiesta que ha sido informado/a sobre los beneficios que podría suponer la participación del menor ..... que se encuentra bajo mi tutela, para cubrir los objetivos de la Tesis Doctoral titulada “Diseño y evaluación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. El desarrollo de la metodología por proyectos en las aulas de Educación Primaria”, realizada por Dña. Ana María Montesinos Navarro (**desarrollada en el CEIP con la finalidad de investigar las relaciones abuelos-nietos en Educación Primaria mediante el proyecto educativo “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” y contando con el certificado del Comité Ético de Investigación de la Universidad de Murcia**), correo electrónico: anamaria.montesinos@um.es, con el fin de investigar el papel que juegan los abuelos/as en el desarrollo de la identidad de sus nietos/as.

He sido informado/a de los posibles riesgos y beneficios que la participación en dicho proyecto reportará sobre el menor, en particular, y en la comunidad educativa, en general, al haber leído la Hoja adjunta de Información al Participante sobre el estudio citado.

He sido también informado/a de que mis datos personales y los del menor serán protegidos e incluidos en un fichero y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre.

He sido también informado/a de que el menor puede abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno.

Se me ha entregado una Hoja de Información al Participante y una copia de este Consentimiento Informado, fechado y firmado.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que esta participación tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

....., a ..... de ..... de 2018.

**Fdo. Sr./ Sra.**





# APÉNDICE 10

---

ASENTIMIENTO MENORES PARTICIPANTES



## ANEXO I

### DECLARACIÓN DE ASENTIMIENTO DEL MENOR PARTICIPANTE

Yo, con nombre .....  
me comprometo a participar como investigador escolar en el  
proyecto "Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos", y lo  
vamos a hacer en mi colegio, que se llama:

.....

Con esta hoja acepto participar en el proyecto y esforzarme al  
máximo por aprender y descubrir muchas cosas nuevas acerca de  
mis abuelos y abuelas y los de mis compañeros.

Firmado

.....

Fecha: ..... de ..... de 2018.







# APÉNDICE 11

---

PROYECTO “APRENDEMOS INVESTIGANDO SOBRE NUESTROS ABUELOS”



# PROYECTO



Ana María Montesinos Navarro

[Escribir el nombre de la compañía]



## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	455
2. JUSTIFICACIÓN.....	457
3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES.....	464
3.1. Centro I.....	464
3.1.1. Contexto del centro .....	464
3.1.2. El aula de quinto de Educación Primaria .....	465
3.2. Centro II .....	465
3.2.1. Contexto del centro .....	465
3.2.2. Las aulas de quinto de Educación Primaria.....	466
4. PROPÓSITO Y OBJETIVOS.....	469
5. METODOLOGÍA .....	472
6. COMPETENCIAS, CONTENIDOS Y EVALUACIÓN .....	475
7. ACTIVIDADES .....	490
8. RECURSOS.....	505
9.1. Recursos personales .....	505
9.2. Recursos materiales.....	505
9.3. Recursos espaciales .....	505
9. SECUENCIACIÓN Y CRONOGRAMA.....	506
10. SEGUIMIENTO .....	511
10.1 Evaluación e Instrumentos .....	511
10.2. Evaluación de las actividades.....	512
11. CONCLUSIONES.....	531
REFERENCIAS .....	533



## 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día son muchas las voces que llaman al cambio en la metodología educativa en las aulas. En la actualidad nos encontramos con una sociedad que se encuentra en proceso constante de cambio. Las nuevas tecnologías, así como los distintos avances a nivel social, han generado una ciudadanía que dista mucho de la que poblaba España en décadas anteriores. La educación no puede ser un simple espectador de estos cambios sociológicos y debe de comenzar a formar parte activa de ellos. Las nuevas metodologías han de adentrarse en los currículos educativos de forma permanente, con el objetivo de adaptarse a los constantes cambios que se suceden en la sociedad y de esta manera, mejorar la calidad de los procesos educativos.

El presente proyecto pretende acercar esa realidad social a las aulas desde una de las dimensiones más próximas y significativa de la vida de los estudiantes; esta realidad no es otra que la propia identidad personal y el papel que juega en su formación la familia en general y los abuelos y abuelas del alumnado en particular.

Las investigaciones y la realidad educativa de los últimos años han llegado a la conclusión de que la entrada de las nuevas metodologías en las aulas ha de convertirse en una realidad que cada vez esté más presente. Una de esas “nuevas metodologías” es el trabajo por proyectos, metodología estudiada desde el siglo XX como acercamiento de la realidad de la vida cotidiana a las aulas. Los proyectos pretenden crear un aprendizaje activo, en el que el alumnado es el protagonista de su proceso educativo y en el que el docente pasa a ser un mediador entre el conocimiento y el alumno.

Desde hace unos años, la Unión Europea ha establecido que, en todos los currículos de los países miembros, se establezcan las llamadas competencias clave para el aprendizaje “a lo largo de toda la vida”, dotando de esta manera a los alumnos unas de armas de desarrollo educativo que puedan emplear durante su ciclo vital. En nuestro país, estas competencias entraron oficialmente con la entrada en vigor en 2006 de la Ley Orgánica de Educación (LOE) donde aparecieron por primera vez como competencias básicas. Durante la última década, estas competencias se han terminado de asentar en todos los currículos y explorar las distintas metodologías para trabajarlas se convierte en algo de vital importancia para los educadores.

Por esas razones se ha diseñado este proyecto, cuya finalidad es la de trabajar en las aulas las relaciones abuelos-nietos como eje articulador de la adquisición de las competencias clave y estándares de aprendizaje recogidos en la legislación vigente. Por medio de estas relaciones, también buscamos conocer como estas influyen en el proceso de construcción de la identidad de los alumnos.

Este proyecto consta de una *justificación* en la que se asientan las bases conceptuales de un modo muy sucinto y se evidencia la relevancia educativa sobre esta propuesta didáctica; un apartado de *contexto y participantes*, donde se describen los centros educativos que participan en la experiencia y las distintas aulas en se llevará acabo; el apartado *objetivos* se detallan tanto *el objetivo general* como los *específicos*; un *apartado de metodología* en el que se describe el método basado en proyectos y los *principios metodológicos* con los que trabajamos. El proyecto también cuenta con un punto de *contenidos* en el que se describen los contenidos trabajados desde las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Ciencias Sociales relacionados con los contenidos establecidos en el currículo oficial y los *criterios de evaluación*. Se detalla un apartado en el que se establece el *cronograma de trabajo* y las *actividades* del proyecto. El apartado de *recursos* diferenciamos entre los personales, materiales y espaciales. En el punto de *seguimiento* se realizan tanto las evaluaciones de los instrumentos como la evaluación de cada una de las actividades trabajadas en el proyecto. Finalizamos con las *conclusiones y resultados esperados*, para concluir con las *referencias*.



## 2. JUSTIFICACIÓN

El proyecto *Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos* se propone contribuir al desarrollo de la identidad del alumnado del quinto curso de Educación Primaria, valiéndonos de las relaciones abuelos-nietos. Supone, por un lado, una propuesta didáctica innovadora en el aula ya que se utiliza una metodología basada en proyectos y por otro, el tratamiento de una temática quizás poco explotada en las aulas, como la del papel de los abuelos en el desarrollo de la identidad de sus nietos. Además, es de carácter evaluativo porque el diseño del proyecto va a partir del diagnóstico que pretende recoger evidencias sobre la percepción que tienen las figuras parentales del alumnado de 5.º curso de Educación Primaria de los centros educativos participantes en torno a la valoración que hacen de los perfiles de abuelidad y de las implicaciones educativas de las relaciones abuelos-nietos dentro y fuera del aula, así como el papel que tienen en la formación de la identidad del alumnado. También se va a recabar información sobre el conocimiento y uso de la metodología de los proyectos de investigación por parte de los docentes de Educación Primaria.

Para la realización de este proyecto hemos tenido en consideración las palabras de Pagarés y López (2012) cuando afirman que “es de vital importancia saber seleccionar los contenidos culturales, porque de estos contenidos culturales va a depender el desarrollo cognitivo y cultural de las personas” (p.90). Partiendo de esta base, hemos diseñado este proyecto trabajando desde un elemento motivador y cercano a los alumnos: las relaciones abuelos-nietos. Según Hernández-Hernández (2000), los alumnos cuando participa en un proyecto, este ha de tener sentido para ellos para que puedan ir investigando y comprendiendo su propio entorno personal y sociocultural y los abuelos y abuelas son agentes *a priori* activos en la vida de los alumnos de Educación Primaria.

En el año 2006 con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se introdujo el término de competencias básicas en el día a día de los docentes. Es sabido que las competencias son una serie de habilidades y destrezas que los alumnos han de adquirir al terminar sus estudios. En este proyecto nos hemos propuesto evaluar de manera globalizada estas competencias clave y, atendiendo a autores como Tippelt y Lindeman (2001), para trabajarlas en el aula una de las metodologías más adecuadas es la del trabajo por proyectos. Con esta metodología, trabajamos especialmente la competencia de aprender a aprender, la cual representa la destreza de organizar el tiempo de manera práctica, de solventar problemas, de conseguir, evaluar y asentar nuevos conocimientos, y de ser capaz de emplearlos en distintos contextos (Bolívar y Moya, 2007), en otras palabras, poder desenvolverse de manera efectiva ante los nuevos aprendizajes que se presentan de manera autónoma o colaborativa empleando los recursos previamente diseñados por los docentes y que tanto esperamos que los alumnos adquieran.

Tomando estas referencias, establecemos, pues, las bases para la realización de nuestro proyecto en el que trabajamos el papel de los abuelos en la construcción de la identidad de los alumnos, empleando una metodología basada en proyectos de investigación, integrando las competencias clave del currículo de Educación Primaria, especialmente la competencia de aprender a aprender.

### ***Los proyectos como método para trabajar las competencias básicas en Educación Primaria***

La primera vez que se introdujo el término competencias en la legislación española fue en el año 2006, con la Ley General de Educación (LOE, 2006). Con ella, apareció el término *competencias clave* en el currículo generando grandes cambios en la metodología docente de los centros. El proyecto de Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) define competencia como (Orden ECD/65, 2015, p.6986):

la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales.

En 1996 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) habló por vez primera de unos principios que debían de estar presentes en la educación permanente. Estos principios son “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a convivir”. Este Informe detonó el documento de las Comisiones Europeas en 2001, el cual fijó unos objetivos en educación para el año 2010 y estableció una serie de competencias clave para el desarrollo de la educación formal de todos los países comunitarios, instaurándose como competencias clave las siguientes (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005): comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales, interculturales y sociales y competencia cívica y espíritu de empresa y expresión cultural.

La OCDE, desde que puso en marcha el programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), afirma que para la superación de los estudios básicos es necesario la adquisición de un amplio número de competencias. Tras las recomendaciones nacidas desde Europa, los estados pertenecientes adaptaron su legislación educativa para la inclusión de las

competencias clave. En España se introdujeron en 2006 con la Ley Orgánica de Educación (LOE), la cual adecuó las ocho competencias que establecía Europa a nuestro sistema educativo; con estos cambios comenzó la llamada revolución metodológica en España (Rodríguez Laguía et al., 2010). En la actualidad, con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) se establecen las siguientes competencias clave:

- ✓ Comunicación lingüística
- ✓ Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- ✓ Competencia digital
- ✓ Aprender a aprender
- ✓ Competencias sociales y cívicas
- ✓ Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- ✓ Conciencia y expresiones culturales

Los cambios más significativos los encontramos en la desaparición de la competencia de *conocimiento y la interacción con el mundo físico*, y la entrada de una nueva denominada *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*. Moya (2008) señaló que la inclusión de las competencias en nuestro currículo se ha llevado haciendo de manera incorrecta desde el principio, ya que no se modificaron objetivos ni diseños curriculares. Por esa razón es tan necesario la inclusión de un cambio metodológico dentro de las aulas, con el objetivo de adaptarnos a la realidad de las competencias clave. En palabras Hernández y Martínez (2008, p.4):

El proceso educativo, está orientado al desarrollo integral del alumno; enseñanza y aprendizaje orientados al mismo objetivo, obtener aprendizajes verdaderos, fuertes, conscientes, intencionales, donde el alumno tome conciencia incluso de las operaciones del intelecto que intervienen en su proceso de aprendizaje y tome decisiones pertinentes para llevar a cabo de manera eficiente sus actividades de aprendizaje.

Para llevar a cabo este cambio, autores como Tippelt y Lindeman (2001, p.4) apuntan que “el método de proyectos (...), reúne todos requisitos necesarios, como instrumento didáctico, para el desarrollo de competencias”. En estos mismos términos, Fernández March (2006) apunta que las competencias nacieron en base a la necesidad de adaptarse a un mundo cada vez más globalizado, siendo estas los conocimientos aplicados a las realidades de la vida diaria. Por tanto, no podemos enseñar las competencias básicas empleando métodos tradicionalistas, si no que debemos de hacerlo utilizando metodologías activas que hagan partícipes a los estudiantes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y en estos términos, el aprendizaje basado en proyectos resulta una herramienta sumamente útil. Ello se refleja en la Orden ECD/65, donde se hace mención de la importancia que tiene para el aprendizaje por competencias la metodología por proyectos, ya que con ella se (Orden ECD/65, 2015, p.7003):

pretende ayudar al alumnado a organizar su pensamiento favoreciendo en ellos la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y la tarea investigadora a través de un

proceso en el que cada uno asume la responsabilidad de su aprendizaje, aplicando sus conocimientos y habilidades a proyectos reales. Se favorece, por tanto, un aprendizaje orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias.

En lo que respecta a la metodología por proyectos, existe una gran corriente investigadora en Estados Unidos con autores como Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik, Guzdial y Palincsar (1991, 2006). Esta metodología ha sido investigada y puesta en práctica en todo el mundo. Concretamente en España autores como Travé, Pozuelos y Cañal (2006), realizan planteamientos sobre cómo los docentes emplean las técnicas de los proyectos en las aulas de Educación Primaria. Pagarés y López (2008), presentan el *Proyecto Roma*. Con el objetivo de trabajar los proyectos en las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Estos autores son un pequeño ejemplo entre muchas experiencias y estudios que trabajan los proyectos como metodología alternativa a las necesidades que presenta la educación hoy día. Todas estas investigaciones, nos aportan un punto de partida muy interesante para comenzar a asentar las bases teóricas del proyecto.

### ***Familia, relaciones abuelos-nietos y educación***

En todas las épocas de la historia de la humanidad la familia ha sido uno de los agentes más importantes de la sociedad. Son muchos los autores que conceden a la familia el papel imprescindible en la educación de los niños (Parada, 2010). Dada la importancia que se le da a la familia en todas las sociedades, desde la educación se ha de trabajar siguiendo una misma línea de compromiso y colaboración, sin separar la educación familiar de la educación escolar (Aguilar, 2002; Parra, García, Gomariz y Hernández, 2014).

No debemos de obviar los cambios que se han generado en las familias en las últimas décadas. El crecimiento económico y la instauración del estado de bienestar ha hecho que el concepto de familia tradicional vaya cambiando con el paso de los años y con cada nueva generación (Sanz, Mula y Moril, 2011). Siguiendo con las pesquisas de estos mismos autores, el nuevo panorama sociofamiliar se debe a los profundos cambios sociales que se están dando desde la última mitad de siglo XX y en los primeros años de siglo XXI, con la llegada del estado de bienestar, el avance económico y el desarrollo tecnológico. Todo esto ha de ir unido a los cambios que se han estado generando en las familias en los últimos años, tales como la introducción de las mujeres en el mundo laboral, el cambio en los núcleos familiares, anteriormente compuestos por tres generaciones, las cuales han pasado a ser familias nucleares. También hemos de añadir las múltiples realidades familiares que han nacido ligadas a las recientes libertades democráticas. Algunos de estos tipos de familia son las monoparentales (compuesta por un único primogénitor

y los hijos), madres y padres solteros, padres divorciados, familias homoparentales, familias con hijos adoptivos, reconstituidas (formadas por padres con hijos de relaciones anteriores), etc. Estos cambios han hecho que la concepción de familia como un único núcleo se haya ido disolviendo y cambiando a raíz de nuevos factores como la caída de la natalidad, mayor edad de las mujeres para dar a luz y el crecimiento de la esperanza de vida (Sanz, Mula y Moril, 2011).

Estas nuevas concepciones de familia hacen que los educadores/as tengamos que estar abiertos y preparados para atender a esta gran diversidad familiar que podemos encontrar en cualquier centro educativo y tener en cuenta que esta, al ser considerada el agente más importante en la educación de los niños, se convierte en un eje generador de identidad personal y social (Aguilar, 2002).

Realizando una rápida revisión legislativa sobre la participación familiar en los centros educativos, encontramos cómo la LOMCE (2013) le otorga una importancia crucial en la educación de sus hijos/as (LOMCE, 2013, p.97856):

La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones.

Tras este breve recorrido sobre la familia, focalizamos nuestra atención en el agente “abuelo”. Estos, al igual que la evolución que se ha dado en las familias, han ido cambiando sus roles a lo largo de las últimas décadas. Como hemos comentado anteriormente, desde los años ochenta y con la instauración del Estado de Bienestar, la población en los países desarrollados ha ido envejeciendo cada vez más gracias a todos los avances que se han llevado a cabo en los últimos tiempos (Rico et al., 2000). La consolidación de esta alta esperanza de vida y la creciente propagación de la clase media en España, han generado que los núcleos familiares se conviertan en núcleos monoparentales. Los abuelos, en general, poseen una independencia física de los hijos (Sanz et al., 2011). Todos estos aspectos han forjado una nueva visión de los abuelos en el siglo XXI, muy distinta a la vivida en los últimos siglos, generándose nuevas funciones como la que atañe a muchos de ellos que deben de hacerse cargo de sus nietos (Hoyuelos, 2004). Este mismo autor apunta que el concepto de abuelidad aún ha de definirse, pues es necesario atender a muchos de los perfiles que estos ejercen en la sociedad actual. Varias investigaciones que se han llevado a cabo durante la última década apuntan que los abuelos se sienten satisfechos con sus nietos, pues estos les aportan felicidad, se sienten útiles y les rejuvenece (Osuna, 2006, citado en Noriega y Velasco, 2013). A lo largo de los años, las relaciones que los abuelos adquieren con sus nietos

han ido cambiando de manera significativa adquiriendo varios perfiles. Steinbach y Arráiz (2012) definen estas relaciones como una “inversión por parte de los nietos”. Es importante potenciar el papel de los padres, pues son estos los agentes impulsores de las relaciones entre abuelos y nietos, ya que, al contrario que las relaciones que estos tienen con sus hijos, determinadas biológicamente, las relaciones abuelos-nietos se caracterizan especialmente por la fuerte cercanía física y emocional íntimamente ligada a la intencionalidad de acercamiento por parte de los padres, siendo fructífera tanto para los abuelos como para sus nietos.

Tal y como apuntan varias investigaciones, encontramos diferentes roles como el del abuelo cuidador, permisivo, historiador, trasmisor de valores, etc. (Pinazo y Montoro, 2004; Rico et al., 2000; Roa y Vacas, 2000).

En esta misma línea nació el modelo de solidaridad intergeneracional, ligado estrechamente a estos roles; Giarrusso et al. (2005) establecieron siete categorías de solidaridad en las que los nietos se relacionaban con sus abuelos y viceversa:

- *Solidaridad asociativa*. Relacionada con el grado y la naturaleza de los contactos.
- *Solidaridad afectiva*. Percepción de la conexión emocional.
- *Solidaridad funcional*. Asistencia mutua.
- *Solidaridad estructural*. En lo que se refiere a las distintas oportunidades estructurales de la familia.
- *Solidaridad normativa*. La transmisión de valores familiares.
- *Solidaridad consensual*. Llegar a acuerdos entre distintas generaciones.
- *Conflictos entre generaciones*.

Como podemos observar, estas relaciones nos abren un amplio abanico de posibilidades educativas que la escuela puede aprovechar desde los primeros años de escolaridad, principalmente por el papel que juega en el desarrollo de la identidad personal del niño (Montesinos et al., 2014). La relación entre abuelos-nietos adquiere, por tanto, un papel importante y muy poco estudiado en la construcción de la identidad de los niños. Siguiendo las palabras de Álvarez Munárriz (2011, pp.407-408), podemos entender la identidad como:

... la conciencia y la asunción de unos modos de ser, pensar y actuar que dotan de significado y sentido a la vida de una persona. Este rasgo del ser humano no se sustenta en una esencia inmutable, sino que remite a una estructura entitativa estable, dinámica y creativa, ya que se construye y se vive no en la clausura y el aislamiento sino en la interacción con los miembros del grupo al que pertenece y dentro de un medio físico concreto. Cada persona es un ser completo en sí mismo, pero en íntima relación con los demás.

Si tomamos las palabras de este autor, todas las interacciones sociales que tienen las personas son las que construyen la identidad desde que son pequeños. Por tanto, podemos entender que los vínculos comunicativos, sociales y afectivos que se generan entre un abuelo y su

nieto, admiten la cimentación de identidad desde una correspondencia de reciprocidad tanto psíquica como social (Rocha et al., 2008).

Aproximarse a la identidad del alumnado y ayudar al desarrollo de la subjetividad mediante el progreso de una serie de competencias que les ayuden a comprender e interpretar el mundo que les rodea, es una de las funciones esenciales de la educación escolar (Hernández-Hernández, 2000), por lo que entendemos que la figura del abuelo es un elemento motivador y de un gran valor educativo para trabajarlo desde las escuelas.

### **3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES**

En este apartado de nuestro proyecto centramos nuestra atención en la descripción del contexto y el alumnado participante en el proyecto *Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos*. Un trabajo de estas características conlleva dotar de significativa importancia a las personas y centros a los que se dirige. Para ello contamos con dos centros educativos situados en la ciudad de Murcia

#### **3.1. Centro I**

##### **3.1.1. Contexto del centro I**

El centro se sitúa en la zona suroeste de la ciudad de Murcia, concretamente en una de sus barriadas más populares. Se trata en la actualidad de un importante barrio dentro de la ciudad que consta de 20.070 habitantes y con más historia. La población extranjera ha ido aumentando en este barrio desde los años 90 hasta nuestros días, convirtiéndose en un 19.3% de sus habitantes del total de la población. En la actualidad, el proceso migratorio se ha detenido debido posiblemente a la crisis económica y se ha mantenido durante los años 2015 y 2016. Estos inmigrantes proceden principalmente de Marruecos, América Latina, Libia y Europa del Este.

La población del barrio es mayoritariamente de clase media, aunque si nos acercamos a las periferias la clase tiende a ser media-baja. Sus habitantes se dedican principalmente al sector servicios y el índice de paro ha ido disminuyendo en los últimos años desde 2013.

El barrio cuenta con dos museos, tres bibliotecas, una plaza de abastos, medios accesibles y una buena comunicación con el centro de la ciudad. Esto permite al alumnado y a sus familias beneficiarse de la múltiple oferta cultural, formativa y de ocio que esta ofrece.

Las instalaciones del colegio se encuentran distribuidas en dos edificios principales. En uno de ellos se encuentran las dependencias comunes, aula de informática, las aulas de Educación Infantil, tres despachos (Secretaría, Dirección y Jefatura de Estudios), un almacén, un taller, dos aseos, la sala de profesores, biblioteca de Educación Infantil, porche cubierto, aulas de primaria, tutorías y un pequeño almacén.

El patio de recreo rodea el edificio. Presenta jardines en la parte delantera y cuenta con una pista deportiva y una zona no asfaltada destinada al juego del alumnado de Educación Infantil. Desde el patio, se comunica con el otro edificio con el que cuenta el Centro, el Pabellón Deportivo Municipal, al que el alumnado acude en las clases de Educación Física en horario escolar y a otras actividades deportivas extraescolares.



El número de alumnos del centro en el curso que se llevó a cabo el estudio era de 221. Distribuidos de la siguiente forma: Segundo Ciclo de Educación Infantil, Primer Tramo de Educación Primaria (1.º, 2.º y 3.º cursos) y Segundo Tramo de Educación Primaria (4.º, 5.º y 6.º cursos).

El centro cuenta con 20 maestros.

### **3.1.2. El aula de quinto de Educación Primaria**

El alumnado participante en el proyecto fue el de 5.º curso de Educación Primaria del año académico 2018-2019. La clase consta de 26 niños de edades comprendidas entre los 10 y los 11 años, de los cuales 13 son niños (50 %) y 13 niñas (50%).

Dentro del aula encontramos alumnos que presentan diversas dificultades de aprendizaje y necesidades Educativas especiales: un alumno con trastorno del espectro autista y un alumno con dificultades de aprendizaje de la lectura (dislexia). Para estos alumnos se tuvieron en cuenta distintas adaptaciones, como ayuda directa de la profesora externa, o dotándoles de más tiempo para realizar las actividades.

## **3.2. Centro II**

### **3.2.1. Contexto del centro II**

El centro se encuentra situado en un barrio cercano al centro de la ciudad. Es una zona relativamente pequeña que cuenta con alrededor de unos 8.500 habitantes, de los cuales un 7.5% son inmigrantes. La población del barrio es de clase media y esta se dedica mayoritariamente al sector servicios y su índice de paro es bajo.

Cuenta con una amplia gama de servicios con un alto porcentaje de actividades económicas del sector servicios. El barrio cuenta con una buena comunicación con el centro de la ciudad, grandes zonas ajardinadas, un museo, varias bibliotecas, plaza de abastos, etc. Ello permite al alumnado y a sus familias beneficiarse de los múltiples servicios culturales, formativos y de ocio que la ciudad ofrece.

El centro concertado acoge las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Este dispone de varios edificios en los que se encuentran las aulas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. El centro cuenta con una unidad y media de Pedagogía Terapéutica y otra de logopedia, gimnasio, departamentos del profesorado, despachos de dirección, aseos, aulas de informática, aulas de tutoría y un taller.

En el colegio hay matriculados alrededor de 300 alumnos en la etapa de Educación Primaria, repartidos en seis cursos con dos líneas cada uno. El centro cuenta con 20 maestros en la etapa de Educación Primaria.

### **3.2.2. Las aulas de quinto de Educación Primaria**

En lo relativo a las aulas participantes, ambas se encuentran en el 5.º curso de Educación Primaria. El aula participante 2 cuenta con un total de 26 alumnos de los cuales 11 son niños (42.3 %) y 15 niñas (57.7 %).

Teniendo en cuenta la atención a la diversidad, esta aula presenta dos alumnos con dificultades del aprendizaje: una alumna con dificultad del aprendizaje en la lectura (dislexia) y un alumno con dificultades de aprendizaje asociadas a un Trastorno de Déficit de Atención por Hiperactividad. Al igual que en el otro centro, estos alumnos dispusieron de material adaptado a sus necesidades y de un mayor tiempo para la realización de las actividades programadas en el proyecto.

El aula participante 3 cuenta con un total de 25 alumnos de los cuales 14 son niños (56 %) y 11 niñas (44 %). Con un alumno que presenta dificultades a la hora de realizar el proyecto debido a una discapacidad ligera ocasionada por su inteligencia límite. Ese alumno recibió atención especializada por parte de la tutora y de la profesora externa, ayudándolo en la realización de las actividades.

La maestra tutora en la experiencia ejerció como tutora de ambos grupos, a pesar de ser la tutora del grupo 2, debido a la incompatibilidad de su tutor de referencia. Esta cuenta con siete años de experiencia docente, los mismos de permanencia en el centro participante.

### **3.3. Características psicoevolutivas del alumnado participante**

El desarrollo psicoevolutivo en el segundo tramo de Educación Primaria adquiere una importancia que se debe de considerar para el diseño de cualquier proyecto educativo dirigido a este tipo de alumnado, este nos va a ayudar a conocer el punto de partida y la meta de nuestra intervención. Atendiendo a autores como Hoffman, Paris y Hall (1995), antes de adentrarnos en los distintos desarrollos psicoevolutivos del alumnado de esta etapa educativa, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El desarrollo psicoevolutivo es un proceso incesante, que se da a lo largo de la vida.
- Es organizado, pues cada nuevo conocimiento o proceso se introduce en un esquema mental ya preestablecido.

- Es direccional, el progreso va aumentando su complejidad conforme se va construyendo.
- Es diferenciado, pues las acciones pasan de ser muy generales en las primeras edades, a más concretas conforme va creciendo la persona.
- Es acumulativo, por lo que todas las experiencias que el alumno ha experimentado previamente adquieren importancia en el desarrollo.
- Está influenciada por los factores hereditarios y del ambiente.
- Es individual, pues cada alumno presenta un ritmo de desarrollo propio con características diferentes, ello supone discrepancias entre los alumnos según en el momento de desarrollo en el que se encuentren.

El alumnado del quinto curso de Educación Primaria se encuentra casi en la terminación de la etapa educativa y es aquí donde comienzan a dar fruto los resultados de todos los aprendizajes adquiridos a lo largo de esta. A continuación, se detallan los distintos desarrollos a tener en cuenta en el desarrollo psicoevolutivo de estos alumnos:

### **Desarrollo cognitivo**

Atendiendo a Piaget (1967), el alumnado participante se encuentra en la etapa de las *operaciones concretas* (de siete a 12 años). En esta etapa disminuye el pensamiento egocéntrico del menor y aumenta la capacidad para concentrar en más de un estímulo, pero esto solo se puede aplicar a objetos concretos ya que los imaginados o los que no han percibido con los sentidos les resulta difíciles de imaginar a estas edades. En esta etapa, el discente es ya puede clasificar elementos atendiendo a semejanzas y diferencias, así como relacionarlos.

Desde la psicología, los discentes se localizan en el umbral de la formación del estadio de las operaciones formales y poco a poco irán adquiriendo la capacidad de abstracción que les permitirá poder manejar todo tipo de conceptos. Esta capacidad de abstracción se desarrolla por completo durante los 12 años, pero, en ocasiones, encontramos alumnos que presentan este tipo de características cognitivas antes de lo establecido como hemos comentado anteriormente cuando hablábamos del ritmo individual de desarrollo.

### **Desarrollo motriz**

En relación con los aspectos motrices del alumnado, podemos afirmar que estos se encuentran en la fase de producción final del esquema corporal (de siete a 12 años) donde la maduración del sistema nervioso central consiente al menor aumentar sus movimientos y dotarles de una mayor precisión.

### **Desarrollo social**

Tomando las investigaciones de Bellido (2010), el desarrollo social de los alumnos de Educación Primaria se caracteriza por lo siguiente:

- En este momento del desarrollo se presenta un aumento de las relaciones sociales entre iguales, creando amistades del mismo sexo.
- A partir de los ocho años, se engendran amistades más esenciales y duraderas.
- El alumno descubre cuáles son sus habilidades gracias a la interacción con los iguales, midiendo su valor como persona y desarrollando su autoestima y autoconcepto.
- Las distintas opiniones y pensamientos que tienen sus iguales sobre él, afectan en su imagen personal.
- El menor comienza a presentar las mismas opiniones, creencias, sentimientos y actitudes que sus iguales, lo cual lo lleva a plantearse las que le vienen dadas por sus progenitores. A pesar de esto, las figuras parentales siguen poseyendo una gran importancia, ya que es donde demandan el afecto, la seguridad, la comunicación y la guía.
- Los docentes también se presentan como figuras importantes, ya que de ellos adquieren valores que influyen en su autoestima.
- En esta etapa surgen los juegos de roles y de reglas.

#### **4. PROPÓSITO Y OBJETIVOS**

El proyecto “Aprendemos investigado con nuestros abuelos” pretende que el alumnado desarrolle su identidad a través de la influencia que ejercen las relaciones abuelos-nietos haciendo uso de la metodología del aprendizaje basado en proyectos.

Con el fin de alcanzar este propósito, hemos planteado los siguientes objetivos, acompañados de una serie de objetivos específicos ligados a cada una de las actividades englobadas en el proyecto:

##### ***Objetivo 1***

Que los alumnos se inicien en el concepto del aprendizaje por proyectos concienciando en la importancia del trabajo cooperativo, a la vez que reflexionen acerca de la importancia que adquiere el nombre propio en la formación de la identidad de la persona.

- 1.1. Aprender a trabajar en grupo de forma responsable y cooperativa en el contexto de las actividades desarrolladas para el logro de este objetivo.
- 1.2. Tomar conciencia de que la identidad personal legal se construye a partir de la identidad de las figuras parentales y de abuelidad.
- 1.3. Indagar sobre el origen de los nombres que el alumnado tiene observando las posibles evidencias que estos puedan tener en el mundo de significados socioafectivos familiar.

##### ***Objetivo 2***

Que los estudiantes realicen distintas producciones de carácter literario y legal para ahondar en la importancia que tienen sus nombres en la formación de la identidad personal propia y en la de sus iguales.

- 2.1. Promover la investigación planteando preguntas sencillas que fomenten la comprensión lectora y la competencia matemática a través de las producciones de sus compañeros para elaborar su propio Documento Nacional de Identidad.
- 2.2. Crear producciones poéticas propias que ayude al alumnado a asociar su nombre con sus significados identitarios.
- 2.3. Comprender los significados identitarios de los nombres de los demás compañeros a través de las poesías elaboradas por estos.

### ***Objetivo 3***

Que los estudiantes mejoren la identidad familiar a partir del conocimiento de la familia nuclear y extensa.

3.1. Profundizar en el significado de la genealogía y en la elaboración de árboles genealógicos familiares.

3.2. Reforzar las identidades familiares a partir del conocimiento de sus familias nucleares y extensas (relaciones intergeneracionales a partir de sus abuelos por ambas líneas, paterna y materna).

### ***Objetivo 4***

Que los discentes investiguen sobre sus identidades personales, familiares y socioculturales por ambas líneas de abuelidad, de modo que les permita tomar conciencia de la influencia de tales identidades en la construcción de sus propias identidades como nietos e hijos.

4.1. Aprender a plantear problemas matemáticos en equipo a partir de la información identitaria aportada en sus árboles genealógicos.

4.2. Diseñar preguntas para una entrevista cerrada destinada a sus figuras parentales para profundizar en sus señas de identidad personales, familiares y socioculturales.

### ***Objetivo 5***

Que el alumnado desarrolle su sentimiento de pertenencia familiar a partir de la imagen significativamente construida de sus abuelos por ambas líneas parentales.

5.1. Tomar conciencia de los distintos trabajos que se realizaban en Murcia durante la segunda mitad del siglo XX formando parte de la actividad desarrollada por sus figuras de abuelidad.

5.2. Asociar su proceso de construcción identitario con el de sus abuelos mediante el conocimiento de los distintos juegos, canciones y experiencias vividas por estos últimos.

### ***Objetivo 6***

Que los discentes realicen una valoración global de los aprendizajes desarrollados describiendo las características físicas y cualidades personales, gustos y aficiones/intereses que comparten con sus abuelos por ambas líneas parentales.

6.1. Evidenciar sus posibles parecidos físicos, cualidades personales, gustos y aficiones/intereses que comparten con sus abuelos y abuelas.

6.2. Transmitir los aprendizajes identitarios desarrollados y evidenciados en sus producciones, a sus figuras de abuelidad en pequeño grupo en el aula, planteando preguntas a dichas figuras para profundizar en sus señas de identidad.

## 5. METODOLOGÍA

En el proyecto educativo que presentamos se trabajará con la metodología basada en proyectos y empleando técnicas de trabajo colaborativo para fomentar la autoestima, estimular el desarrollo del pensamiento crítico, defender los sentimientos de solidaridad y respeto entre el alumnado (Johnson et al., 1999).

Los proyectos en el aula presentan el potencial de la concreción del aprendizaje significativo del alumno, otorgándole un papel protagonista y participativo en su propia educación, teniendo en cuenta sus intereses, necesidades, motivaciones y conocimientos previos. Esta metodología nos aporta una visión constructivista del aprendizaje; aunque dentro de una amplia gama de versiones de este (García-Vera, 2012). Podemos afirmar pues, que el método basado en proyectos asienta sus bases en la teoría del constructivismo de Piaget, el cual se basa en que el conocimiento se construye a partir de la experiencia de los individuos, y que esta experiencia nos lleva a la construcción de esquemas que con el paso del tiempo van sofisticándose cada vez más (Piaget, 1955; citado en Hernández, 2008). Este concibe el aprendizaje como la consecuencia de distintas construcciones mentales; esto es, que las personas, aprendemos construyendo conceptos o ideas nuevas, basándonos en conocimientos actuales y anteriores (Karlín y Vianni, 2001, citado en Galeana, 2007). Otra de las teorías en las que se asienta el aprendizaje basado en proyectos es en el aprendizaje experiencial de Dewey y la teoría del constructivismo social de Vygotsky, en el cual relaciona una de las características del trabajo basado en proyectos: la complementación con el trabajo colaborativo (Galeana, 2007). En su descripción de la Zona de Desarrollo Próximo, Vygotsky expone que los alumnos alcanzan su desarrollo potencial gracias a un profesor o compañero con mayores conocimientos que él; gracias a esta relación, el alumno va adquiriendo los nuevos aprendizajes a través de la participación guiada (García-Vera, 2012). Al igual que con las teorías anteriores, la metodología por proyectos se fundamenta en el pragmatismo de Dewey; con el aprendizaje significativo de Ausubel y con el Project-Based Learning de Kilpatrick (García-Vera, 2009).

Todos estos autores destacan que la construcción del aprendizaje se realiza por el propio alumno, el cual, pasa a ser el punto de partida, el centro y el final del proceso de enseñanza-aprendizaje (Beltrán, 1998).

El aprendizaje basado en proyectos entra en las aulas como el escenario ideal donde los alumnos son los actores principales de su propio aprendizaje, pues esta metodología pretende que los estudiantes sean capaces de proyectar, realizar y evaluar proyectos que pueden aplicarse en la vida real de la misma manera que son conscientes de su aprendizaje. (Blank, 1997; citado en Estrada 2012).



A la hora de buscar una definición para el trabajo basado en proyectos, encontramos muchos los autores que han realizado su propia definición, pero nos gustaría destacar la de Pozuelos y Travé (2005, p. 4) en la que definen el trabajo por proyectos como:

Un esquema flexible organizado en torno a una temática o asunto concreto del que se desprende una serie de cuestiones (...) que precisa de un plan de actuación (itinerario de experiencias y actividades) que progresivamente le vaya dando respuestas. El resultado, siempre diverso y ajustado a las circunstancias de cada grupo y sujeto, estará directamente relacionado con las inquietudes iniciales que habrán sido respondidas con las distintas producciones logradas.

Otra definición de trabajos por proyectos nos la proporcionan Muñoz y Díaz (2009, p. 103) los cuales entienden la enseñanza por proyectos como “el desarrollo de investigaciones escolares sobre temas que interesan a los alumnos, fomentando aprendizajes significativos, funcionales, cooperativos y globalizados”.

Hernández y Ventura (1992) consideraron que de todas las bases teóricas que lo fundamentan, se pueden extraer seis puntos clave que hay que tener en consideración sobre los proyectos de trabajo.

1. Siempre se ha de tener presente el sentido significativo de los aprendizajes; con esto se refieren a que la construcción del aprendizaje ha de basarse en unos esquemas de conocimientos preestablecidos en los alumnos.
2. El profesorado ha de ser capaz de generar una actitud favorable ante los aprendizajes por parte del alumnado, de tal forma que este conecte con sus intereses.
3. Debe de existir una estructura lógica y secuencial de los contenidos, a partir de la previsión de los docentes; aunque esta previsión ha de considerarse como un punto de partida y no como una finalidad, pues puede existir algún tipo de modificación a lo largo del proceso.
4. Se ha de llevar a cabo con un sentido de la funcionalidad de los aprendizajes.
5. Hay que valorar la memorización comprensiva, pues esta ayuda a consolidar los nuevos aprendizajes.
6. Finalmente, hay que realizar una evaluación de todo el proceso de aprendizaje.

Como hemos comentado con anterioridad, los principios de la metodología por proyectos asientan sus bases en las distintas teorías de la corriente del aprendizaje constructivista. Vizcaino (2008) expone que para llevar a cabo una buena elección de la metodología con la que se va a trabajar en el aula, necesitamos establecer una serie de principios que inspiran para trabajar por proyectos. Por tanto, para el proyecto que nos concierne, hemos establecido una serie de principios metodológicos, los cuales se presentan indispensables para trabajar por proyectos:

- Se favorecerá un ambiente lúdico, agradable y acogedor, que ofrezca múltiples situaciones de comunicación y realización para que el alumno se sienta motivado.

- Se trabajará en grandes grupos diseñados y realizados por la tutora.
- Facilitaremos la construcción de aprendizajes significativos, para ello el diseño de las actividades del proyecto tendrán relación con experiencias previas de los alumnos sobre las que podremos construir los nuevos aprendizajes.
- El proyecto contará con un enfoque globalizador en el que los aprendizajes se darán a raíz de la resolución de problemas y de preguntas que se formularán con la intención de que los alumnos trabajen desde todas las enseñanzas del currículo.
- Se fomentará el autoconocimiento del aprendizaje en los alumnos, para que estos adquieran conciencia sobre la evolución en su proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del proyecto.
- Se generará un clima de investigación, para ayudar a los alumnos a potenciar su desarrollo individual.
- Se atenderá a la diversidad del alumnado en las aulas ajustando a las necesidades presentadas las metodologías empleadas en el proyecto, de tal forma que se pueda dar un aprendizaje equitativo y flexible.
- Se fomentará la creatividad de los alumnos con la proposición de actividades de carácter abierto e investigador en el que se le dará libertad a los alumnos.

Dependiendo del tipo de actividad que se desarrolle, los alumnos participantes trabajarán en gran grupo (grupo-aula), pequeño grupo o de manera individual puntualmente. Esto se detallará en el punto actividades.

## 6. COMPETENCIAS, CONTENIDOS Y EVALUACIÓN

Llegados a este punto, se han diseñado una serie de tablas de contenidos en las que se enlazan los contenidos oficiales del currículo con los contenidos del proyecto y los criterios de evaluación. Estas tablas están divididas por áreas, encontrándonos con la Tabla 1 que recoge los contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura, la Tabla 2 Matemáticas y la Tabla 3 los contenidos de Ciencias Sociales.

**Tabla 1**

*Relación de contenidos del área de lengua Castellana y Literatura*

Área <sup>2</sup>		
Lengua Castellana y Literatura		
Contenidos del currículo	Contenidos del proyecto	Criterios de evaluación
<p><b>BLOQUE 1. Comunicación oral: hablar y escuchar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situaciones de comunicación espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente</li> <li>- Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias.</li> <li>- Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación, exposición clara, organización del discurso, escucha, respeto al turno de palabra, papel de moderador, entonación adecuada, respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.</li> <li>- Comprensión y expresión de mensajes verbales</li> <li>- Debates coloquios, entrevistas, etc.</li> </ul>	<p><b>BLOQUE 1. Comunicación oral: hablar y escuchar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en los debates de clase.</li> <li>- Conocimiento de la familia como agente principal en la elección del nombre de una persona.</li> <li>- El Documento Nacional de Identidad como recurso para conocer datos personales</li> <li>- Uso de la expresión oral en la exposición de las entrevistas</li> <li>- Participación en encuestas y entrevistas. Comentario oral y juicio personal.</li> <li>- Comunicación de resultados de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender la importancia del nombre propio y los apellidos familiares en la formación de la identidad personal.</li> <li>- Reconocer a la familia como agente principal en la elección del nombre de una persona.</li> <li>- Utilizar el Documento Nacional de Identidad como recurso para conocer los datos personales.</li> <li>- Producir textos poéticos para la toma de conciencia.</li> <li>- Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.</li> <li>- Comprender los distintos tipos de textos producidos en clase, utilizando la lectura como medio</li> </ul>

<sup>2</sup> Tomadas del Real Decreto 126/2014 y del Decreto 198/2014

Contenidos del currículo	Contenidos del proyecto	Criterios de evaluación
<p>- Deducción de palabras por el contexto. Reconocimiento de ideas no explícitas. Resumen oral.</p> <p><b>BLOQUE 2. Comunicación escrita: leer</b></p> <p>- Audición y reproducción de textos breves y sencillos que estimulen el interés del niño</p> <p>- Crítica de los mensajes y valores transmitidos por un texto sencillo</p> <p>- Identificación y valoración de los mensajes y valores transmitidos por el texto.</p> <p>- Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales</p> <p><b>BLOQUE 3. Comunicación escrita: escribir</b></p> <p>- Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones y teatro.</p> <p>- Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, estructura, ...) revisión y mejora del texto.</p> <p>- Producciones gráficas, informes y conclusiones a partir de textos o datos de la vida real.</p> <p>- Producción de textos para comunicar conocimientos,</p>	<p>investigación al resto de compañeros.</p> <p>- Capacidad de síntesis.</p> <p>- Comprensión y escucha de las entrevistas de los compañeros del aula.</p> <p><b>BLOQUE 2. Comunicación escrita: leer</b></p> <p>- Comprensión y lectura de producciones literarias de los compañeros.</p> <p>- Capacidad de síntesis.</p> <p><b>BLOQUE 3. Comunicación escrita: escribir</b></p> <p>- Creación de poesía como recurso literario de aprendizaje y toma de conciencia.</p> <p>- Capacidad de síntesis.</p> <p>- Creación de narrativa como recurso literario de aprendizaje y toma de conciencia</p> <p>- Creación de producciones literarias de manera colaborativa, empleando el diálogo y el consenso.</p> <p><b>BLOQUE 4. Conocimiento de la lengua</b></p> <p>- El nombre propio</p>	<p>para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.</p> <p>- Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, reconociendo e interpretando algunos recursos del lenguaje literario en las actividades planteadas en el proyecto.</p> <p>- Desarrollar destrezas y competencias lingüísticas a través del uso de la lengua mediante la exposición oral de las producciones elaboradas en el proyecto.</p> <p>- Sistematizar la adquisición de vocabulario a través de los textos realizados en clase.</p> <p>- Conocer y valorar los recursos literarios de la tradición oral: poemas, cuentos y refranes.</p> <p>- Comprender mensajes y analizarlos con sentido crítico</p> <p>- Producir a partir de modelos dados, textos literarios en prosa o en verso, con sentido estético y creatividad: cuentos y poemas.</p> <p>- Utilizar de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender siendo capaz de escuchar activamente, recoger datos pertinentes a los objetivos de comunicación, preguntar y repreguntar, participar en encuestas y entrevistas y expresar oralmente con claridad</p>

Área <sup>2</sup>		
Lengua Castellana y Literatura		
Contenidos del currículo	Contenidos del proyecto	Criterios de evaluación
<p>experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas.</p> <p><b>BLOQUE 4. Conocimiento de la lengua</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La palabra</li> <li>- Clases de nombres: el nombre propio.</li> <li>- Ortografía: utilización de las reglas básicas de ortografía. Reglas de acentuación. Signos de puntuación.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 5. Educación literaria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatización y lectura de los textos literarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los nombres propios y los apellidos familiares.</li> <li>- El papel del nombre propio en nuestra formación de identidad como personas.</li> </ul> <p><b>BLOQUE 5. Educación literaria</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación de poesía como recurso literario de aprendizaje y toma de conciencia.</li> <li>- Dramatización de situaciones previamente establecidas relacionadas con el trabajo de los abuelos de los alumnos.</li> <li>- El papel de los abuelos en nuestra formación de la identidad como personas.</li> </ul>	<p>el propio juicio personal, de acuerdo con su edad.</p>

**Tabla 2**

*Relación de contenidos del área de Matemáticas*

Área <sup>3</sup>		
Matemáticas		
Contenidos del currículo	Contenidos del proyecto	Criterios de evaluación
<b>BLOQUE 1. Procesos métodos y actitudes matemáticas</b>	<b>BLOQUE 1. Procesos métodos y actitudes matemáticas</b>	<b>BLOQUE 1. Procesos métodos y actitudes matemáticas</b>

<sup>3</sup> Tomadas del Real Decreto 126/2014 y del Decreto 198/2014

**Área<sup>3</sup>**

Matemáticas

<b>Contenidos del currículo</b>	<b>Contenidos del proyecto</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación de los pasos seguidos en la resolución de un problema</li> <li>- Aplicación de los conocimientos adquiridos en la resolución de un problema en otros problemas similares</li> <li>- Gusto por la presentación limpia ordenada y clara</li> <li>- Gusto por compartir los procesos de resolución y los resultados obtenidos</li> <li>- Colaboración activa y responsable del trabajo en equipo</li> <li>- Planificación del proceso de resolución de problemas: Análisis y comprensión del enunciado</li> <li>- Planificación del proceso de resolución de problemas: Estrategias y procedimientos puestos en práctica: Hacer un dibujo, operaciones matemáticas adecuadas, ensayo y error de razonamiento</li> <li>- Planificación del proceso de resolución de problemas: resultados obtenidos</li> <li>- Reflexión sobre los resultados obtenidos en la resolución de problemas</li> <li>- Identificación e interpretación de datos numéricos en su entorno más próximo (folletos, revistas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidades de medida de tiempo, los meses y los años.</li> <li>- Investigación y resolución de problemas previamente planteados</li> <li>- Creación de problemas matemáticos con temática familiar.</li> <li>- Explicación de los pasos seguidos en la resolución de un problema.</li> <li>- Gusto por la presentación del trabajo limpio y ordenado.</li> <li>- Compartir resultados obtenidos en las investigaciones realizadas.</li> <li>- Planificación del proceso de resolución de problemas, empleando estrategias y procedimientos adecuados para alcanzar una solución.</li> <li>- Planificación del proceso de resolución de problemas: resultados obtenidos</li> <li>- Reflexión sobre los resultados obtenidos en la resolución de problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar verbalmente de forma razonada el proceso seguido en la resolución del problema planteado.</li> <li>- Cuidar y apreciar la presentación correcta de las tareas del proyecto; respetar el trabajo realizado por los demás.</li> <li>- Participar de forma activa en la resolución del problema que fomentando el aprendizaje colaborativo.</li> <li>- Realizar y presentar informes sencillos sobre el desarrollo, resultados y conclusiones obtenidas en el proceso de investigación del proyecto.</li> <li>- Iniciarse en las características del método de trabajo científico, en contextos y situación problemática a resolver.</li> <li>- Superar los bloqueos e inseguridades ante la resolución de situaciones desconocidas.</li> <li>- Reflexionar sobre las decisiones tomadas a lo largo del proyecto, aprendiendo para situaciones similares futuras.</li> <li>- Utilizar los medios tecnológicos, buscando, analizando y seleccionando información relevante en diferentes fuentes.</li> <li>- Presentar interés ante las cuestiones planteadas en clase.</li> </ul>

Área <sup>3</sup>		
Matemáticas		
Contenidos del currículo	Contenidos del proyecto	Criterios de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercamiento al método de trabajo científico en situaciones sencillas</li> <li>- Confianza en las propias capacidades para desarrollar las actitudes adecuadas y afrontar las dificultades propias del trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación del proyecto.</li> <li>- Acercamiento al método de trabajo científico trabajando en el proyecto.</li> <li>- Confianza en las propias capacidades para desarrollar las actitudes adecuadas y afrontar las dificultades propias del trabajo</li> </ul>	

**Tabla 3**

*Relación de contenidos del área de Ciencias Sociales*

Área <sup>4</sup>		
Ciencias Sociales		
Contenidos del currículo	Contenidos del proyecto	Criterios de evaluación
<p><b>BLOQUE 1. Contenidos comunes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Técnicas de trabajo intelectual</li> <li>2. Iniciación al conocimiento científico y su aplicación en CCSS</li> <li>3. Planificación y gestión de proyectos con el fin de alcanzar los objetivos. Iniciativa emprendedora.</li> <li>4. Recogida de información del tema a</li> </ul>	<p><b>BLOQUE 1. Contenidos comunes.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas de trabajo basado en proyectos.</li> <li>- Iniciación a la investigación en el aula.</li> <li>- Planificación de un proyecto globalizador en clase.</li> <li>- Recogida de información sobre la familia, abuelos, trabajos, etc.</li> <li>- Uso diverso y correcto del árbol genealógico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener información concreta y relevante sobre relativos al utilizando diferentes fuentes.</li> <li>- Desarrollar la responsabilidad, capacidad de esfuerzo y constancia en el trabajo relacionado con el proyecto.</li> <li>- Valorar el trabajo en grupo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable, aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas en los diálogos y debates.</li> </ul>

<sup>4</sup> Tomadas del Real Decreto 126/2014 y del Decreto 198/2014

<p>tratar utilizando diferentes fuentes (directas o indirectas)</p> <p>5. Uso diverso y correcto de los materiales con los que se trabaja</p> <p>6. Utilización y lectura de diferentes lenguajes textuales y gráficos</p> <p>7. Estrategias para desarrollar la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia pacífica y tolerante.</p> <p>8. Fomento de técnicas de animación a la lectura de textos de divulgación de las Ciencias Sociales (de carácter social, geográfico e histórico.)</p>	<p>- Lectura e investigación sobre la familia en distintas fuentes de información: entrevistas, fotografías, conversaciones con familiares, etc.</p> <p>- Estrategias para desarrollar la resolución de conflictos, trabajo colaborativo, utilización de las normas de convivencia pacífica y tolerante.</p> <p>- Fomento de técnicas de investigación en distintas fuentes acerca de la familia y del papel que esta tiene en el desarrollo humano de los alumnos.</p> <p>- Infancia y aprendizaje a través del juego.</p>	<p>- Respetar la variedad de los diferentes grupos humanos y valorar la importancia de una convivencia pacífica y tolerante entre todos ellos sobre la base de los valores democráticos y derechos humanos universalmente compartidos.</p> <p>- Desarrollar la creatividad y el espíritu emprendedor, aumentando las capacidades para aprovechar la información, las ideas y presentar conclusiones innovadoras.</p> <p>- Organizar la información del trabajo de investigación presentándola de manera coherente y clara.</p> <p>- Comunicar de manera oral los resultados de las entrevistas realizadas a sus parientes.</p>
<p><b>BLOQUE 3. Vivir en sociedad.</b></p>		
<p><b>BLOQUE 3. Vivir en sociedad</b></p> <p>1. Manifestaciones culturales y lingüísticas de España.</p> <p>2. Las actividades económicas y los sectores de producción en España y en Europa</p>	<p>- Árbol genealógico, uso y desarrollo.</p> <p>- Miembros que forman parte del núcleo familiar directo.</p> <p>- Creación de un árbol genealógico propio en el que se engloban a los abuelos maternos y paternos, padres, tíos y hermanos.</p> <p>- Los trabajos clasificados según el sector primario, secundario o terciario.</p>	<p>- Redactar de manera coherente las respuestas a las distintas cuestiones planteadas en el proyecto.</p> <p>- Exponer oralmente los resultados obtenidos a lo largo del proceso de aprendizaje.</p> <p>- Utilizar de manera correcta las terminologías trabajadas en el proyecto: árbol genealógico, documento nacional de identidad, tipos de sectores de empleo, etc.</p>
<p><b>BLOQUE 4. Las huellas del tiempo</b></p>		
<p>1. Nuestro patrimonio histórico y cultural</p>	<p><b>BLOQUE 4. Las huellas del tiempo.</b></p> <p>- El trabajo en Murcia durante la segunda mitad del siglo XX.</p> <p>- La cultura popular del siglo XX.</p>	<p>- Valorar la importancia de la convivencia en clase y conocer las diferencias y similitudes entre generaciones.</p> <p>- Aceptar las ideas de los distintos agentes participantes en el proyecto en los debates generados en clase.</p>



- Mostrar iniciativa a la hora de trabajar de manera cooperativa.
- Mostrar interés y curiosidad por los distintos aprendizajes planteados durante las sesiones.

Para complementar a los contenidos, también hemos diseñado una serie de tablas con los **estándares de aprendizaje** asociados a las competencias clave del currículo y a las áreas trabajadas. Estas se recogen en las Tablas 4, 5 y 6.

**Tabla 4**

*Competencias clave asociadas a los estándares de aprendizaje y a los criterios de evaluación en el área de Lengua Castellana y Literatura*

<b>Área de Lengua Castellana y Literatura<sup>5</sup></b>		
<b>Competencia trabajada</b>	<b>Estándares</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
Aprender a aprender	- Escucha activamente recogiendo datos pertinentes a los objetivos de la comunicación.	- Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.
Competencia digital	-	-
Conciencia y expresiones culturales	- Crea textos literarios (Pequeñas obras de teatro, poesía) a partir de pautas o modelos dados utilizando los recursos léxicos, sintácticos, fónicos y rítmicos en dichas producciones.	- Comprender la importancia del nombre propio y los apellidos familiares en la formación de la identidad personal.  - Reconocer a la familia como agente principal en la elección del nombre de una persona.

<sup>5</sup> Tomadas del Real Decreto 126/2014 y del Decreto 198/2014

**Área de Lengua Castellana y Literatura<sup>5</sup>**

<b>Competencia trabajada</b>	<b>Estándares</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producir textos poéticos para la toma de conciencia.</li> <li>- Conocer y valorar los recursos literarios de la tradición oral: poemas, cuentos y refranes.</li> </ul>
Comunicación lingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplea la lengua oral con distintas finalidades y como forma de comunicación y expresión personal.</li> <li>- Aplica las normas socio-educativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.</li> <li>- Interpreta el sentido de elementos básicos del texto necesarios para la comprensión global.</li> <li>- Planifica el discurso adecuándose a la situación de comunicación y a las diferentes necesidades comunicativas utilizando los recursos lingüísticos pertinentes.</li> <li>- Escucha activamente recogiendo datos pertinentes a los objetivos de la comunicación.</li> <li>- Crea textos literarios (pequeñas obras teatrales) a partir de pautas o modelos dados utilizando recursos lingüísticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar el Documento Nacional de Identidad como recurso para conocer los datos personales.</li> <li>- Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.</li> <li>- Comprender los distintos tipos de textos producidos en clase, utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.</li> <li>- Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, reconociendo e interpretando algunos recursos del lenguaje literario.</li> </ul>

**Área de Lengua Castellana y Literatura<sup>5</sup>**

Competencia trabajada	Estándares	Criterios de evaluación
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar destrezas y competencias lingüísticas a través del uso de la lengua mediante la exposición oral de las producciones elaboradas en el proyecto.</li> <li>- Sistematizar la adquisición de vocabulario a través de los textos realizados en clase.</li> <li>- Comprender mensajes y analizarlos con sentido crítico</li> <li>- Producir a partir de modelos dados, textos literarios en prosa o en verso, con sentido estético y creatividad: cuentos y poemas.</li> <li>- Utilizar de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender siendo capaz de escuchar activamente, recoger datos pertinentes a los objetivos de comunicación, preguntar y repreguntar, participar en encuestas y entrevistas y expresar oralmente con claridad el propio juicio personal, de acuerdo con su edad.</li> </ul>
Competencia Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	-	-
Competencias sociales y cívicas	- Aplica las normas socio-educativas: escucha activa,	- Participar en situaciones de

<b>Área de Lengua Castellana y Literatura<sup>5</sup></b>		
<b>Competencia trabajada</b>	<b>Estándares</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
	espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.	comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	- Obtiene datos e información, siguiendo un guion, de diferentes fuentes bibliográficas.	- Utilizar de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender siendo capaz de escuchar activamente, recoger datos pertinentes a los objetivos de comunicación, preguntar y repreguntar, participar en encuestas y entrevistas y expresar oralmente con claridad el propio juicio personal, de acuerdo con su edad.

**Tabla 5**

*Competencias asociadas a los estándares de aprendizaje y a los criterios de evaluación en el área de Matemáticas*

<b>Área de Matemáticas<sup>6</sup></b>		
<b>Competencia trabajada</b>	<b>Estándares</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
Aprender a aprender	- Utiliza razonamientos y estrategias para resolver los problemas. - Plantea nuevos problemas a partir de datos facilitados o datos inventados por él mismo,	- Utilizar razonamientos y estrategias para resolver el problema planteado en el proyecto. - Plantear un problema a partir de los datos

<sup>6</sup> Tomadas del Real Decreto 126/2014 y del Decreto 198/2014

Área de Matemáticas <sup>6</sup>		
Competencia trabajada	Estándares	Criterios de evaluación
	<p>proponiendo nuevas preguntas y conectándolo con la realidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se inicia en el trabajo con el método científico, siendo ordenado, organizado y sistemático.</li> <li>- Se plantea la resolución de problemas con precisión, esmero e interés.</li> <li>- Afronta el error como medio de aprendizaje y pone medios para superarlo.</li> </ul>	<p>facilitados por la docente externa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar en el trabajo con el método científico, siendo ordenado, organizado y sistemático.</li> <li>- Plantear la resolución de problemas con interés</li> <li>- Afrontar el error como medio de aprendizaje.</li> </ul>
Competencia digital	-	
Conciencia y expresiones culturales	-	
Comunicación lingüística	- Explica oralmente de forma razonada, el proceso seguido en la resolución de un problema o en contextos de realidad.	- Explicar de manera oral los procesos realizados en la resolución del problema de mi familia.
Competencia Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analiza y comprende el enunciado de los problemas, identificando e interpretando sus datos, así como los que se puedan dar en la vida cotidiana.</li> <li>- Plantea nuevos problemas a partir de datos facilitados o datos inventados por él mismo, proponiendo nuevas preguntas y conectándolo con la realidad.</li> <li>- Interpreta diferentes números en textos de la vida cotidiana, utilizando los razonamientos apropiados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar verbalmente de forma razonada el proceso seguido en la resolución del problema planteado.</li> <li>- Participar de forma activa en la resolución del problema que fomentando el aprendizaje colaborativo</li> <li>- Iniciarse en las características del método de trabajo científico, en contextos y situación problemática a resolver</li> <li>- Superar los bloqueos e inseguridades ante la</li> </ul>

Área de Matemáticas <sup>6</sup>		
Competencia trabajada	Estándares	Criterios de evaluación
		<p>resolución de situaciones desconocidas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar los medios tecnológicos, buscando, analizando y seleccionando información relevante en diferentes fuentes</li> </ul>
Competencias sociales y cívicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elabora informes sobre el proceso de investigación realizado, exponiendo las fases del mismo, valorando los resultados y las conclusiones obtenidas.</li> <li>- Respetar el trabajo de los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar y presentar informes sencillos sobre el desarrollo, resultados y conclusiones obtenidas en el proceso de investigación del proyecto</li> <li>- Cuidar y apreciar la presentación correcta de las tareas del proyecto; respetar el trabajo realizado por los demás</li> </ul>
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se inicia en el trabajo con el método científico, siendo ordenado, organizado y sistemático.</li> <li>- Se plantea la resolución de retos y problemas con precisión, interés y perseverancia.</li> <li>- Es participativo en la resolución de problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre las decisiones tomadas a lo largo del proyecto, aprendiendo para situaciones similares futuras</li> <li>- Presentar interés ante las cuestiones planteadas en clase.</li> <li>- Participar de forma activa en la resolución del problema que fomentando el aprendizaje colaborativo.</li> </ul>

**Tabla 6**

*Competencias asociadas a los estándares de aprendizaje y a los criterios de evaluación en el área de Ciencias Sociales.*

<b>Área de Ciencias Sociales<sup>7</sup></b>		
<b>Competencia trabajada</b>	<b>Estándares</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
Aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtiene conclusiones</li> <li>- Realiza las tareas encomendadas</li> <li>- Presenta los trabajos de manera ordenada, clara y limpia.</li> <li>- Acepta las ideas y aportaciones ajenas en diálogos y debates.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener información concreta y relevante sobre relativos al utilizando diferentes fuentes.</li> <li>- Desarrollar la responsabilidad, capacidad de esfuerzo y constancia en el trabajo relacionado con el proyecto.</li> <li>- Valorar el trabajo en grupo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable, aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas en los diálogos y debates.</li> <li>- Respetar la variedad de los diferentes grupos humanos y valorar la importancia de una convivencia pacífica y tolerante entre todos ellos sobre la base de los valores democráticos y derechos humanos universalmente compartidos.</li> <li>- Desarrollar la creatividad y el espíritu</li> </ul>

<sup>7</sup> Tomadas del Real Decreto 126/2014 y del Decreto 198/2014

Área de Ciencias Sociales <sup>7</sup>		
Competencia trabajada	Estándares	Criterios de evaluación
		emprendedor, aumentando las capacidades para aprovechar la información, las ideas y presentar conclusiones innovadoras.
Competencia digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona información, concreta y relevante.</li> <li>- Organiza la información buscada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener información concreta y relevante sobre relativos al utilizando diferentes fuentes.</li> <li>- Organizar la información del trabajo de investigación presentándola de manera coherente y clara.</li> </ul>
Conciencia y expresiones culturales	-	
Comunicación lingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunica oralmente o por escrito el proceso seguido</li> <li>- Utiliza con precisión la terminología adecuada a los temas tratados.</li> <li>- Expone oralmente, de forma clara y ordenada, contenidos relacionados con el área.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar de manera oral los resultados de las entrevistas realizadas a sus parientes.</li> <li>- Redactar de manera coherente las respuestas a las distintas cuestiones planteadas en el proyecto.</li> <li>- Exponer oralmente los resultados obtenidos a lo largo del proceso de aprendizaje.</li> </ul>
Competencia Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	-	
Competencias sociales y cívicas	- Utiliza con precisión la terminología adecuada para los temas tratados.	- Utilizar de manera correcta las terminologías trabajadas en el proyecto: árbol



**Área de Ciencias Sociales<sup>7</sup>**

<b>Competencia trabajada</b>	<b>Estándares</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valora la importancia de una convivencia pacífica y tolerante entre los diferentes grupos humanos sobre la base de los valores democráticos y los derechos humanos universalmente compartidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>genealógico, documento nacional de identidad, tipos de sectores de empleo, etc.</li> <li>- Valorar la importancia de la convivencia en clase y conocer las diferencias y similitudes entre generaciones.</li> </ul>
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acepta las ideas y aportaciones ajenas en diálogos y debates.</li> <li>- Tiene iniciativa en la ejecución de acciones y tareas.</li> <li>- Se muestra activo, con interés y curiosidad en el aprendizaje, ante las tareas y actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptar las ideas de los distintos agentes participantes en el proyecto en los debates generados en clase.</li> <li>- Mostrar iniciativa a la hora de trabajar de manera cooperativa.</li> <li>- Mostrar interés y curiosidad por los distintos aprendizajes planteados durante las sesiones.</li> </ul>

## 7. ACTIVIDADES

Tablas de actividades diseñadas por las áreas curriculares de las áreas que imparten los tutores del aula.

Actividades englobadas en el área de **Lengua Castellana y Literatura**

### **BLOQUE 1. Comunicación oral: hablar y escuchar**

**Tabla 7**

*Actividad “¿Cómo nos llamamos?”*

<b>Actividad</b>	
¿Cómo nos llamamos?	
<b>Descripción de la actividad</b>	
Los alumnos dirán en voz alta sus nombres y después los escribirán en un papel que colocarán justo delante de ellos. Después se generará un pequeño debate en clase para conocer si ellos saben el origen de su nombre. Se les planteará la siguiente pregunta de investigación ¿Por qué me llamo así?	
<b>Objetivo</b>	<b>Competencias</b>
Indagar sobre el origen de los nombres que el alumnado tiene observando las posibles evidencias que estos puedan tener en el mundo de significados socioafectivos familiar.	Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales
<b>Sesión y número de actividad</b>	<b>Contenidos</b>
Sesión 1	El nombre propio.
Actividad 2	Participación en debates en clase.  Conocimiento de la familia como agente principal en la elección del nombre de una persona
<b>Recursos</b>	<b>Estructuración del aula</b>
Materiales: Cuaderno del investigador  Espaciales: Aula  Personales: Docente externa; tutora	Trabajo en gran grupo

**Tabla 8***Actividad “Investigo los DNI de mis compañeros”*

<b>Actividad</b>	
Investigo los DNI de mis compañeros	
<b>Descripción de la actividad</b>	
En pequeños grupos, los alumnos responderán a las preguntas ¿Qué alumnos tienen el mismo nombre que sus padres o madres?; ¿En qué mes han nacido más compañeros? ¿Y en qué menos? Una vez investigados los DNI de todos los compañeros, deberán de apuntar las respuestas en su cuaderno de investigador	
<b>Objetivo</b>	<b>Competencias</b>
Promover la investigación planteando preguntas sencillas que fomentan la comprensión lectora y la competencia matemática a través de los Documentos Nacionales de Identidad de sus compañeros.	Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
<b>Sesión y número de actividad</b>	<b>Contenidos</b>
Sesión 2 Actividad 4	Los nombres propios y los apellidos familiares.  Unidades de medida de tiempo, los meses y los años  Investigación y resolución de problemas previamente planteados
<b>Recursos</b>	<b>Estructuración del aula</b>
Materiales: Fichas DNI de todos los alumnos; cuaderno del investigador  Espaciales: Aula  Personales: Docente externa; tutora	Trabajo en pequeño grupo

**Tabla 9***Actividad “Los nombres de mis compañeros”*

<b>Actividad</b>
Los nombres de mis compañeros
<b>Descripción de la actividad</b>
Tras la creación del poema individual del nombre se realizan las siguientes preguntas de investigación al pequeño grupo ¿Qué compañero de mi grupo ha hecho el poema con rima consonante? ¿Y quién con rima asonante? ¿Cuál es la poesía que más me gusta?

<b>Objetivo</b>	<b>Competencias</b>
Comprender los significados identitarios de los nombres de los demás compañeros a través de las poesías elaboradas por estos	Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
<b>Sesión y número de actividad</b>	<b>Contenidos</b>
Sesión 2 Actividad 6	Creación de poesía como recurso literario de aprendizaje y toma de conciencia.  El papel del nombre propio en nuestra formación de la identidad como personas  Comprensión y lectura de producciones literarias de los compañeros  Investigación y resolución de problemas previamente planteados
<b>Recursos</b>	<b>Estructuración del aula</b>
Materiales: Fichas poema de mi nombre  Espaciales: Aula  Personales: Docente externa; tutora	Trabajo en pequeño grupo

**Tabla 10**

*Actividad “Diseñamos una entrevista”*

<b>Actividad</b>	
Diseñamos una entrevista	
<b>Descripción de la actividad</b>	
Lluvia de ideas en clase sobre cómo vamos a diseñar la entrevista que le haremos a nuestros padres sobre nuestros abuelos. Se realizará en común en clase y se pretende que todo el grupo participe y de ideas sobre las cosas que son más importantes y que les resultan más atractivas a los alumnos sobre sus abuelos	
<b>Objetivo</b>	<b>Competencias</b>
Diseñar preguntas para una entrevista cerrada destinada a sus figuras parentales para profundizar en sus señas de identidad personales, familiares y socioculturales	Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
<b>Sesión y número de actividad</b>	<b>Contenidos</b>
Sesión 4 Actividad 10	Partes y preguntas de las entrevistas.  Participación en una lluvia de ideas, respeto de turnos y participación activa

Recursos	Estructuración del aula
Materiales: pizarra	Trabajo en gran grupo
Espaciales: Aula	
Personales: Docente externa; tutora	

**Tabla 11**

*Actividad “Exposición oral de las entrevistas”*

Actividad	
Exposición oral de las entrevistas	
Descripción de la actividad	
Tras la realización de las entrevistas a sus padres, se establecerá un día en el desarrollo del proyecto en el que los alumnos han de exponer las entrevistas realizadas al resto de la clase	
Objetivo	Competencias
Evidenciar sus posibles parecidos físicos, cualidades personales, gustos y aficiones/intereses que comparten con sus abuelos y abuelas.	Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
Sesión y número de actividad	Contenidos
Sesión 6	- Expresión y uso de la expresión oral
Actividad 13	- Comunicación de resultados de investigación al resto de compañeros Capacidad de síntesis y
Recursos	Estructuración del aula
Materiales: Entrevistas realizadas a los padres	Trabajo en gran grupo
Espaciales: Aula	
Personales: Docente externa; tutora	

### BLOQUE 3. Comunicación escrita: escribir

**Tabla 12**

*Actividad “Nuestros DNI”*

Actividad	
Nuestros DNI	
Descripción de la actividad	
Los alumnos elaborarán un DNI donde identificarán su nombre, sus apellidos, fecha de nacimiento y nombre de sus progenitores.	
Objetivo	Competencias
Tomar conciencia de que la identidad personal legal se construye a partir de la identidad de las figuras parentales y de abuelidad.	Aprender a aprender; comunicación lingüística; conciencia y expresiones culturales
Sesión y número de actividad	Contenidos
Sesión 1 Actividad 3	El Documento Nacional de Identidad como recurso para conocer nuestros datos personales.  Los nombres propios y los apellidos familiares.
Recursos	Estructuración del aula
Materiales: Ficha DNI  Espaciales: Aula  Personales: Docente externa; tutora	Trabajo individual

**Tabla 13**

*Actividad “El poema de mi nombre”*

Actividad	
El poema de mi nombre	
Descripción de la actividad	
La actividad consiste en escribir un poema de dos estrofas con el nombre propio de cada alumno	
Objetivo	Competencias

Crear producciones poéticas propias que ayude al alumnado a asociar su nombre con sus significados identitarios	Aprender a aprender; comunicación lingüística; conciencia y expresiones culturales
---	--

Sesión y número de actividad	Contenidos
------------------------------	------------

Sesión 2 Actividad 5	Creación de poesía como recurso literario de aprendizaje y toma de conciencia.  El papel del nombre propio en nuestra formación de la identidad como personas
-------------------------	---

Recursos	Estructuración del aula
----------	-------------------------

Materiales: Fichas poema de mi nombre  Espaciales: Aula  Personales: Docente externa; tutora	Trabajo individual
--	--------------------

**Tabla 14**

*Actividad* “Los abuelos de mis compañeros”

Actividad
-----------

Los abuelos de mis compañeros

Descripción de la actividad
-----------------------------

Tras la exposición de las distintas entrevistas se realizan preguntas de investigación al pequeño grupo.

Objetivo	Competencias
----------	--------------

Comprender los contenidos relacionados con las entrevistas de los demás compañeros del grupo	Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
--	--

Sesión y número de actividad	Contenidos
------------------------------	------------

Sesión 6 Actividad 14	La entrevista personal como recurso de aprendizaje y toma de conciencia.  El papel de los abuelos en nuestra formación de la identidad como personas  Comprensión y escucha de las entrevistas de los compañeros  Investigación y resolución de problemas previamente planteados
--------------------------	--

Recursos	Estructuración del aula
----------	-------------------------

Materiales: Entrevistas realizadas a los padres	Trabajo en pequeño grupo
---	--------------------------

---

Espaciales: Aula

Personales: Docente externa; tutora

---

**Tabla 15**

*Actividad “El cuento de mis abuelos”*

<b>Actividad</b>	
El cuento de mis abuelos	
<b>Descripción de la actividad</b>	
Con el objetivo de afianzar los contenidos trabajados en el proyecto, se les propone a los alumnos escribir un cuento sobre sus abuelos de manera colaborativa en los pequeños grupos de trabajo en sus cuadernos de investigación.	
<b>Objetivo</b>	<b>Competencias</b>
Afianzar los conocimientos alcanzados tras la implantación del proyecto	Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
<b>Sesión y número de actividad</b>	<b>Contenidos</b>
Sesión 7 Actividad 18	Creación de narrativa como recurso literario de aprendizaje y toma de conciencia.  El papel de los abuelos en nuestra formación de la identidad como personas  Creación de producciones literarias de manera colaborativa, empleando el diálogo y el consenso
<b>Recursos</b>	<b>Estructuración del aula</b>
Materiales: cuaderno del investigador  Espaciales: Aula  Personales: Docente externa; tutora	Trabajo en pequeño grupo

---



## BLOQUE 5. Educación literaria

**Tabla 16**

Actividad “Role-playing”

Actividad	
Role-playing	
Descripción de la actividad	
<p><i>Role playing</i> de los trabajos que realizaban los abuelos de los alumnos en clase. Estos deben de investigar sobre los trabajos que sus abuelos llevaban a cabo y han de representarlos con su grupo delante del resto de la clase.</p>	
Objetivo	Competencias
<p>Concienciar a los alumnos de los distintos trabajos que se realizaban durante la segunda mitad de siglo XX así como la importancia que estos desempeñan en el desarrollo de la identidad personal y familiar.</p>	<p>Aprender a aprender; comunicación lingüística; cultural y artística</p>
Sesión y número de actividad	Contenidos
<p>Sesión 57 Actividad 12</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distintos trabajos realizados por los abuelos de los alumnos</li> <li>- Dramatización de situaciones previamente establecidas relacionadas con el trabajo de los abuelos de los alumnos</li> </ul>
Recursos	Estructuración del aula
<p>Materiales: - Espaciales: Aula Personales: Docente externa; tutora</p>	<p>Trabajo en pequeño grupo</p>

**BLOQUE 1. Procesos métodos y aptitudes matemáticas**

**Tabla 17**

*Actividad “El problema de mi familia”*

<b>Actividad</b>	
El problema de mi familia	
<b>Descripción de la actividad</b>	
Creación en gran grupo de un problema cuya temática está relacionada con la familia de los alumnos. Se realizará primero en gran grupo y después se resolverá de manera individual	
<b>Objetivo</b>	<b>Competencias</b>
Aprender a plantear problemas matemáticos en equipo a partir de la información identitaria aportada en sus árboles genealógicos	Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; competencia matemática
<b>Sesión y número de actividad</b>	<b>Contenidos</b>
Sesión 4 Actividad n.º 9	Creación de problemas matemáticos con temática familiar.  Explicación de los pasos seguidos en la resolución de un problema
<b>Recursos</b>	<b>Estructuración del aula</b>
Materiales: cuaderno del investigador  Espaciales: Aula  Personales: Docente externa; tutora	Trabajo en gran grupo  Individual

**Tabla 18**

*Actividad “¿Qué es un árbol genealógico?”*

<b>Actividad</b>	
¿Qué es un árbol genealógico?	
<b>Descripción de la actividad</b>	
Explicación en clase de los árboles genealógicos y la importancia que estos tienen en la formación de la identidad familiar de las personas.	
<b>Objetivo</b>	<b>Competencias</b>
Profundizar en el significado de la genealogía y en la elaboración de árboles genealógicos familiares	Aprender a aprender; comunicación lingüística; conciencia y expresiones culturales
<b>Sesión y número de actividad</b>	<b>Contenidos</b>
Sesión 3	El árbol genealógico, uso y desarrollo.
Actividad n.º 7	Miembros que forman parte del núcleo familiar directo.
<b>Recursos</b>	<b>Estructuración del aula</b>
Materiales: cuaderno del investigador	Trabajo en gran grupo
Espaciales: Aula	Pequeño grupo
Personales: Docente externa; tutora	

**Tabla 19**

*Actividad “Mi árbol genealógico”*

<b>Actividad</b>	
Mi árbol genealógico	
<b>Descripción de la actividad</b>	
Los alumnos realizan en una cartulina su árbol genealógico familiar, desde sus abuelos hasta ellos	
<b>Objetivo</b>	<b>Competencias</b>
Reforzar las identidades familiares a partir del conocimiento de sus familias nucleares y extensas (relaciones intergeneracionales a	Aprender a aprender; comunicación lingüística; cultural y artística; matemática.

partir de sus abuelos por ambas líneas, paterna y materna).

Sesión y número de actividad	Contenidos
Sesión 3 Actividad n.º 8	Creación de un árbol genealógico propio en el que se engloban a los abuelos paternos y maternos, padres-tíos y hermanos.
Recursos	Estructuración del aula
Materiales: cuaderno del investigador Espaciales: Aula Personales: Docente externa; tutora	Trabajo individual

**Tabla 20**

*Actividad “El trabajo de mis abuelos”*

Actividad	
El trabajo de mis abuelos	
Descripción de la actividad	
Realizar una puesta en común en clase sobre una de las preguntas de la entrevista que los alumnos realizarán sus padres sobre el trabajo que realizaban los abuelos y abuelas de los alumnos. Se llevará a cabo una puesta en común sobre los diferentes trabajos realizados y sobre el interés que estos despierten entre el alumnado.	
Objetivo	Competencias
Tomar conciencia de los distintos trabajos que se realizaban en Murcia durante la segunda mitad del siglo XX formando parte de la actividad desarrollada por sus figuras de abuelidad	Aprender a aprender; comunicación lingüística; conciencia y expresiones culturales
Sesión y número de actividad	Contenidos
Sesión 5 Actividad n.º 11	El trabajo en Murcia durante la segunda mitad del siglo XX  Los trabajos clasificados según los sectores primario, secundario o terciario.
Recursos	Estructuración del aula
Materiales: cuaderno del investigador Espaciales: Aula Personales: Docente externa; tutora	Trabajo en gran grupo  Pequeño grupo

**Tabla 21***Actividad “Canciones y juegos de nuestros abuelos”*

<b>Actividad</b>	
Canciones y juegos de nuestros abuelos	
<b>Descripción de la actividad</b>	
Con esta actividad pretendemos que los alumnos conozcan los distintos juegos y canciones con los que sus abuelos se divertían cuando eran más pequeños. Estos serán expuestos en clase y recreados en el patio del colegio.	
<b>Objetivo</b>	<b>Competencias</b>
Asociar su proceso de construcción identitario con el de sus abuelos mediante el conocimiento de los distintos juegos, canciones y experiencias vividas por estos últimos.	Aprender a aprender; comunicación lingüística; conciencia y expresiones culturales
<b>Sesión y número de actividad</b>	<b>Contenidos</b>
Sesión 6	La cultura popular del siglo XX
Actividad n.º 15	Infancia y aprendizaje a través del juego.
<b>Recursos</b>	<b>Estructuración del aula</b>
Materiales: cuaderno del investigador	Trabajo en gran grupo
Espaciales: Aula	Pequeño grupo
Personales: Docente externa; tutora	

Actividades de carácter **transversal**

**Tabla 22***Actividad 1 “Mi grupo de investigación”*

<b>Actividad</b>	
Mi grupo de investigación	
<b>Descripción de la actividad</b>	
Esta será la primera actividad del proyecto. En ella los alumnos deberán de formar los grupos con los que trabajarán a lo largo del proyecto. Los grupos han de ser lo más heterogéneos posibles y serán creados según el criterio de la maestra-tutora del grupo.	
<b>Objetivo</b>	<b>Competencias</b>
Aprender a trabajar en grupo de forma responsable y cooperativa en el contexto de	Aprender a aprender; comunicación lingüística

las actividades desarrolladas para el logro de este objetivo.

Sesión y número de actividad	Contenidos
Sesión 1 Actividad n.º 1	Estrategias para desarrollar la resolución de conflictos, trabajo colaborativo, utilización de las normas de convivencia pacífica y tolerante.
Recursos	Estructuración del aula
Materiales: cuaderno del investigador Espaciales: Aula Personales: Docente externa; tutora	Trabajo en gran grupo Pequeño grupo

**Tabla 23**

*Actividad “¿Me parezco a mis abuelos?”*

Actividad	
¿Me parezco a mis abuelos?	
Descripción de la actividad	
Esta actividad pretende plasmar, de una manera gráfica empleando el dibujo y las técnicas plásticas, la percepción que poseen los propios alumnos sobre el parecido que comparten con uno de sus abuelos (a elección).	
Objetivo	Competencias
Hacer consciente a los alumnos de los posibles parecidos físicos que comparten con sus abuelos y abuelas.	Aprender a aprender; comunicación lingüística; conciencia y expresiones culturales
Sesión y número de actividad	Contenidos
Sesión 7 Actividad n.º 16	Dibujo plástico. Simetría. Parentesco.
Recursos	Estructuración del aula
Materiales: cuaderno del investigador; materiales plásticos, cartulina. Espaciales: Aula Personales: Docente externa; tutora	Trabajo en gran grupo Trabajo individual

**Tabla 24***Actividad “Puesta en común, conclusiones de nuestro trabajo”*

<b>Actividad</b>	
Puesta en común, conclusiones de nuestro trabajo	
<b>Descripción de la actividad</b>	
Debido al carácter investigador que prevalece a lo largo de la implantación del proyecto, se realizará una actividad en la que los alumnos deberán exponer las conclusiones alcanzadas tras la finalización de este.	
<b>Objetivo</b>	<b>Competencias</b>
Transmitir los aprendizajes identitarios desarrollados y evidenciados en sus producciones, a sus figuras de abuelidad en pequeño grupo en el aula, planteando preguntas a dichas figuras para profundizar en sus señas de identidad.	Aprender a aprender; comunicación lingüística; social y cívica
<b>Sesión y número de actividad</b>	<b>Contenidos</b>
Sesión 7 Actividad n.º 17	- Estrategias para desarrollar la resolución de conflictos, trabajo colaborativo, utilización de las normas de convivencia pacífica y tolerante.  - Capacidad de síntesis y de alcanzar conclusiones.
<b>Recursos</b>	<b>Estructuración del aula</b>
Materiales: cuaderno del investigador	Trabajo en gran grupo
Espaciales: Aula	Pequeño grupo
Personales: Docente externa; tutora	

**Tabla 25***Actividad “Aprendemos de nuestros abuelos”*

<b>Actividad</b>	
Aprendemos de nuestros abuelos	
<b>Descripción de la actividad</b>	
Durante la última sesión del proyecto, se invitará a los abuelos de los alumnos a hacer una visita al aula para vivir una experiencia de intercambio de conocimientos, debate y aprendizaje.	
<b>Objetivo</b>	<b>Competencias</b>
Transmitir los aprendizajes identitarios desarrollados y evidenciados en sus producciones, a sus figuras de abuelidad en pequeño grupo en el aula, planteando preguntas a dichas figuras para profundizar en sus señas de identidad.	Aprender a aprender; comunicación lingüística; cultural y artística; social y cívica
<b>Sesión y número de actividad</b>	<b>Contenidos</b>
Sesión 8 Actividad n.º 19	Trabajo las relaciones intergeneracionales en el aula.  Debate crítico con los abuelos de los alumnos  Investigación acerca de las cuestiones planteadas a lo largo del proyecto.
<b>Recursos</b>	<b>Estructuración del aula</b>
Materiales: cuaderno del investigador  Espaciales: Aula  Personales: Docente externa; tutora	Trabajo en gran grupo



## **8. RECURSOS**

En el siguiente apartado se establecerán los recursos necesarios para llevar el proyecto a las aulas. Estos se dividen en recursos personales, materiales y espaciales. A continuación, describiremos con más detalle cada uno de ellos.

### **8.1. Recursos personales**

Los recursos personales con los que necesitamos contar para el proyecto son los siguientes:

- Maestra tutora del grupo clase.
- Investigadora externa.
- Abuelos de los alumnos participantes invitados a la última sesión del proyecto.
- Familia del alumnado.

### **8.2. Recursos materiales**

En el apartado de recursos materiales, describimos todos aquellos recursos que serán necesarios para la correcta puesta a punto del proyecto en los centros participantes. Entre los distintos recursos materiales destacamos:

- *Cuaderno del investigador*. Este cuaderno acompañará a los alumnos a lo largo de todo el proyecto y en él irán anotando los resultados de sus investigaciones, así como las distintas actividades que conllevan realizar una ficha presente en este cuaderno.

En él se apuntará el nombre del alumno, el grupo de investigación al que pertenece y todas las demás anotaciones que el considere oportunas para la correcta realización del proyecto. Con él, podrán alcanzar las conclusiones pertinentes al finalizar todas las sesiones.

- *Fichas de evaluación formativa de los alumnos*. Estas se dividen en dos
  - *Ficha motivación*: con ella los alumnos valorarán el grado de motivación auto percibida a lo largo de la sesión.
  - *Ficha de aprendizaje*: con ella los alumnos valorarán el grado de aprendizaje percibido a lo largo de las distintas sesiones del proyecto.
- *Huchas para la evaluación del semáforo*. Para realizar esta evaluación formativa, contamos con tres huchas donde la roja significa poco, la amarilla medio y la verde mucho.
- *Instrumentos de evaluación*: estos se detallan en el apartado de seguimiento.

### **8.3. Recursos espaciales**

Los recursos espaciales con los que contaremos serán los siguientes:

- Aula.
- Patio.
- Gimnasio del centro.

## 9. SECUENCIACIÓN Y CRONOGRAMA

Para una mayor comprensión, y una visión más global del proyecto, consideramos oportuno incluir las Tablas 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 y 35 en las que se describen la secuenciación de actividades llevada a cabo en las distintas sesiones a lo largo del proyecto.

**Tabla 26**

*Proyecto didáctico “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” sesión 1.*

<b>Sesión 1 “¡Vamos a hacer un proyecto!”</b>	
Objetivo	Que los alumnos se inicien en el concepto del aprendizaje por proyectos concienciando en la importancia del trabajo cooperativo, a la vez que reflexionen acerca de la importancia que adquiere el nombre propio en la formación de la identidad de la persona.
Actividades	<b>Act. 1</b> Mi grupo de investigación <b>Act. 2</b> ¿Cómo nos llamamos? <b>Act. 3</b> Nuestros DNI
Competencias	- Aprender a aprender - Comunicación lingüística - Iniciativa personal
Recursos	- Paleógrafo - DNI ejemplo
Evaluación	Formativa

**Tabla 27**

*Proyecto didáctico “Aprendemos con nuestros abuelos” Sesión 2*

<b>Sesión 2 “Nuestros DNI”</b>	
Objetivo	Que los estudiantes realicen distintas producciones de carácter literario y legal para ahondar en la importancia que tienen sus nombres en la formación de la identidad personal propia y en la de sus iguales.
Actividades	<b>Act. 4</b> Investigar los DNI de los compañeros <b>Act. 5</b> El poema de mi nombre <b>Act. 6</b> Los nombres de mis compañeros
Competencias	- Aprender a aprender - Comunicación lingüística - Iniciativa personal
Recursos	- Ficha DNI – Cuaderno del investigador
Evaluación	Formativa

**Tabla 28***Proyecto didáctico “Aprendemos con nuestros abuelos” Sesión 3*

<b>Sesión 3 “Nuestro árbol genealógico”</b>	
Objetivo	Que los estudiantes mejoren la identidad familiar a partir del conocimiento de la familia nuclear y extensa
Actividades	<b>Act. 7</b> ¿Qué es un árbol genealógico? <b>Act. 8</b> Mi árbol genealógico
Competencias	- Aprender a aprender - Comunicación lingüística - Iniciativa personal - Cultural y Artística
Recursos	Ejemplo de árbol genealógico
Evaluación	Formativa

**Tabla 29***Proyecto didáctico “Aprendemos con nuestros abuelos” Sesión 4*

<b>Sesión 4 “¿Son importantes los abuelos?”</b>	
Objetivo	Que los discentes investiguen sobre sus identidades personales, familiares y socioculturales por ambas líneas de abuelidad, de modo que les permita tomar conciencia de la influencia de tales identidades en la construcción de sus propias identidades como nietos e hijos.
Actividades	<b>Act. 9</b> El problema de mi familia <b>Act. 10</b> ¡Diseñamos una entrevista!
Competencias	- Aprender a aprender - Comunicación lingüística - Iniciativa personal
Evaluación	Formativa

**Tabla 30***Proyecto didáctico “Aprendemos con nuestros abuelos” Sesión 5*

<b>Sesión 5 “El trabajo de nuestros abuelos”</b>	
Objetivo	Que el alumnado desarrolle su sentimiento de pertenencia familiar a partir de la imagen significativamente construida de sus abuelos por ambas líneas parentales
Actividades	<b>Act. 11</b> El trabajo de mis abuelos <b>Act. 12</b> Role playing
Competencias	- Aprender a aprender - Iniciativa personal
Recursos	- Radiocasete
Evaluación	Formativa

**Tabla 31***Proyecto didáctico “Aprendemos con nuestros abuelos” Sesión 6*

<b>Sesión 6 “La importancia de nuestros abuelos”</b>	
Objetivo	Asociar su proceso de construcción identitario con el de sus abuelos mediante el conocimiento de los distintos juegos, canciones y experiencias vividas por estos últimos
Actividades	<b>Act. 13</b> Exposición oral de las entrevistas <b>Act. 14</b> Los abuelos de mis compañeros <b>Act. 15</b> Canciones y juegos de nuestros abuelos
Competencias	- Aprender a aprender - Iniciativa personal
Recursos	- Aula de danza - Radiocasete
Evaluación	Formativa

**Tabla 32***Proyecto didáctico “Aprendemos con nuestros abuelos” Sesión 7*

<b>Sesión 7 “Similitud con nuestros abuelos”</b>	
Objetivo	Transmitir los aprendizajes identitarios desarrollados y evidenciados en sus producciones, a sus figuras de abuelidad en pequeño grupo en el aula, planteando preguntas a dichas figuras para profundizar en sus señas de identidad.
Actividades	<b>Act. 16</b> ¿Me parezco a mis abuelos? <b>Act. 17</b> Puesta en común, conclusiones de nuestro trabajo <b>Act. 18</b> El cuento de mis abuelos
Competencias	- Aprender a aprender - Comunicación lingüística - Iniciativa personal
Evaluación	Formativa

**Tabla 33***Proyecto didáctico “Aprendemos con nuestros abuelos” Sesión 8*

<b>Sesión 8 “Conocemos a nuestros abuelos”</b>	
Objetivo	Que los discentes realicen una valoración global de los aprendizajes desarrollados describiendo las características físicas y cualidades personales, gustos y aficiones/intereses que comparten con sus abuelos por ambas líneas parentales.
Actividades	<b>Act. 19</b> Aprendemos de nuestros abuelos
Competencias	- Aprender a aprender - Comunicación lingüística - Social y cívica
Evaluación	-

## Fases del Proyecto por semanas y centros

**Tabla 34**

Cronograma del Centro 1

<b>Etapas del Proyecto</b>	<b>Semanas</b>
Sesión 1 “Vamos a hacer un proyecto”	1
Sesión 2 “Nuestros DNI”	1
Sesión 3 “Nuestro árbol genealógico”	2
Sesión 4 “¿Son importantes nuestros abuelos?”	2
Sesión 5 “El trabajo de nuestros abuelos”	3
Sesión 6 “La importancia de nuestros abuelos”	3
Sesión 7 “La similitud con nuestros abuelos”	4
Sesión 8 “Conocemos a nuestros abuelos”	4

**Tabla 35**

Cronograma Centro 2

<b>Etapas del Proyecto</b>	<b>Semanas</b>
Sesión 1 “Vamos a hacer un proyecto”	1
Sesión 2 “Nuestros DNI”	2
Sesión 3 “Nuestro árbol genealógico”	3
Sesión 4 “¿Son importantes nuestros abuelos?”	4
Sesión 5 “El trabajo de nuestros abuelos”	5
Sesión 6 “La importancia de nuestros abuelos”	6
Sesión 7 “La similitud con nuestros abuelos”	7
Sesión 8 “Conocemos a nuestros abuelos”	8

## 10. SEGUIMIENTO

### 10.1 Evaluación e Instrumentos

El proyecto consta de cuatro tipos de evaluación: Inicial, formativa, sumativa y metaevaluación. En la Tabla x se refleja el proceso de evaluación que se llevará a cabo.

**Tabla 36**

*Evaluación del proyecto*

Tipo de evaluación del proyecto	Agente evaluador	Instrumento
Evaluación inicial	Alumnos	Pretest
Evaluación formativa	Alumnos; maestra-tutora; docente investigadora	Técnica del “semáforo”; Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto por parte de la maestra-tutora; diario de observación participante.
Evaluación sumativa	Alumnos; docente investigadora	Postest; parrillas de evaluación de contenidos.
Metaevaluación	Docente investigadora; expertos	Instrumento de validación

Los instrumentos diseñados para realizar el seguimiento del proyecto (Anexos x, x, x y x) son los siguientes:

Instrumentos de evaluación para los **Alumnos**

- Instrumento de evaluación inicial (Pretest)
- Instrumento de recogida de información sobre la autopercepción de los alumnos hacia el aprendizaje y la motivación (Técnica del “semáforo”).
- Producciones para el desarrollo del proyecto: Cuaderno del investigador
- Evaluación final del alumnado (Postest).

Instrumento para la **Maestra-tutora** del aula:

- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto.

Instrumentos de la **docente investigadora**:

- Instrumento de evaluación de las áreas, de todos los contenidos y actividades que se han trabajado a lo largo del proyecto redactando estándares de aprendizaje evaluables (Parrillas de evaluación de los contenidos).
- Diario de campo de observación participante.
- Instrumento de autoevaluación de la investigadora.

## 10.2. Evaluación de las actividades

Para realizar un seguimiento correcto y una evaluación exhaustiva de las actividades que conforman el proyecto, hemos elaborado una serie de resultados de aprendizaje que, asociados a los indicadores de logro, dotan de mayor facilidad la tarea de la evaluación de las actividades. Según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2014) los resultados de aprendizaje son las “declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje (p.16)”. Estos suponen una herramienta muy útil a la hora de la planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que presentan de una manera muy clara los aprendizajes que queremos que estos alcancen al finalizar la propuesta didáctica. Los resultados de aprendizaje que pretendemos alcanzar en cada sesión del proyecto están íntimamente ligados a las competencias según el Marco Europeo de Cualificaciones (ANECA, 2014). A continuación, en las Tablas x, se describen los resultados de aprendizaje y los indicadores de logro de las actividades recogidas en el proyecto.

**Tabla 37**

*Actividad 1 “Mi grupo de investigación”*

Actividad: Mi grupo de investigación		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Esta será la primera actividad del proyecto. En ella los alumnos deberán de formar los grupos con los que trabajarán a lo largo del proyecto. Los grupos han de ser lo más heterogéneos posibles y serán creados según el criterio de la maestra-tutora del grupo.</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Aprender a trabajar en grupo de forma responsable y cooperativa en el contexto de las actividades desarrolladas para el logro de este objetivo.</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
- Participar de manera activa en la formación de los grupos de trabajo de tal modo que no se generen	- El alumno presenta una actitud positiva en relación con la formación de grupos estipulada en clase.	- Diario de campo mediante la observación participante



- conflictos durante el desarrollo de la actividad (Aprender a aprender).
- Establecer en consenso con los demás compañeros un nombre para su grupo de investigación (Comunicación lingüística).
  - Expresar ideas, sugerencias, cuestiones acerca de la creación de los grupos de trabajo (comunicación lingüística).
  - Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (Aprender a aprender).
- El alumno es creativo y participa en la concesión del nombre del grupo de investigación.
  - El alumno es capaz de expresar ideas, sugerencias y cuestiones relacionadas con la actividad que está realizando.
  - El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.
- Fichas de autoevaluación “semáforo”
  - Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.

**Tabla 38**

Actividad 2 “Nuestros DNI”

Actividad: Nuestros DNI		
<b>Tipo de actividad:</b> Los alumnos elaborarán un DNI donde identificarán su nombre, sus apellidos, fecha de nacimiento y nombre de sus progenitores.		
<b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales		
<b>Objetivo:</b> Tomar conciencia de que la identidad personal legal se construye a partir de la identidad de las figuras parentales y de abuelidad.		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar la ficha de actividad cumplimentando todos los campos requeridos (comunicación lingüística).</li> <li>- Tener una actitud positiva y determinada hacia la tarea que se realiza en clase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno elabora la ficha de la actividad cumplimentando de manera correcta todos los campos requeridos en ella.</li> <li>- El alumno presenta una actitud positiva y presenta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del</li> </ul>

(sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor). determinación frente a la tarea que se realiza en clase. aula y del proyecto. Maestra-tutora.

- Presentar conocimientos básicos acerca del propio ámbito familiar como: nombre propio, nombre de los progenitores, lugar de nacimiento, de residencia, etc. (Conciencia y expresiones culturales).
- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (Aprender a aprender).

- El alumno presenta conocimientos básicos acerca de su entorno familiar.
- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.

- Producciones para el desarrollo del proyecto: Ficha de actividad “Mi DNI”

**Tabla 39**

*Actividad 3 “¿Cómo me llamo?”*

Actividad: ¿Cómo me llamo?		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Los alumnos dirán en voz alta sus nombres y los escribirán en un papel que colocarán justo delante de ellos. Después se generará un pequeño debate en clase para conocer si ellos saben el origen de su nombre. Se les planteará la siguiente pregunta de investigación ¿Por qué me llamo así?</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; cultural y artística</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Indagar sobre el origen de los nombres que el alumnado tiene observando las posibles evidencias que estos puedan tener en el mundo de significados socioafectivos familiar.</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (Aprender a aprender)</li> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno presenta una actitud positiva y participativa ante la actividad.</li> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del</li> </ul>

<p>numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (Aprender a aprender).</p> <p>- Recopilar y redactar información personal y familiar (Comunicación lingüística).</p> <p>- Representar mediante un dibujo la percepción que los alumnos tienen sobre sí mismos (Cultural y artística)</p>	<p>aprendizaje adquirido y motivación.</p> <p>- El alumno es capaz de redactar sus datos personales básicos.</p> <p>- El alumno realiza una representación de sí mismo en el cuadro de la ficha habilitado para tal fin.</p>	<p>aula y del proyecto. Maestra-tutora.</p> <p>- Producciones para el desarrollo del proyecto: Documentos de Identidad de los alumnos.</p>
---	--	--

**Tabla 40**

*Actividad 4 “Investigo los DNI de mis compañeros”*

Actividad: Investigo los DNI de mis compañeros		
<p><b>Tipo de actividad:</b> En pequeños grupos, los alumnos responderán a preguntas como: <i>¿Qué alumnos tienen el mismo nombre que sus padres o madres?; ¿En qué mes han nacido más compañeros? ¿Y en qué menos?</i> Una vez investigados los DNI de todos los compañeros, deberán de apuntar las respuestas en su cuaderno de investigador</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Promover la investigación planteando preguntas sencillas que fomentan la comprensión lectora y la competencia matemática a través de los Documentos Nacionales de Identidad de sus compañeros.</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<p>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</p> <p>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (<i>Aprender a aprender</i>).</p>	<p>- El alumno presenta una actitud positiva y participativa ante la actividad.</p> <p>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</p> <p>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera</p>	<p>- Diario de campo mediante la observación participante</p> <p>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</p> <p>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</p> <p>- Producciones para el desarrollo del proyecto: Cuaderno del investigador</p>

- Tener una actitud positiva y determinada hacia la tarea que se realiza en clase (*sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*).
  - Responder a las preguntas investigando y escrutando los trabajos de los demás compañeros en orden (*comunicación lingüística*).
- eficaz en el tiempo establecido para ello.
- El alumno responde a las preguntas de la actividad en su cuaderno del investigador de manera satisfactoria.

**Tabla 41**

Actividad 5 “El poema de mi nombre”

Actividad: El poema de mi nombre		
<p><b>Tipo de actividad:</b> La actividad consiste en escribir un poema de dos estrofas con el nombre propio de cada alumno</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; conciencia y expresiones culturales</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Crear producciones poéticas propias que ayude al alumnado a asociar su nombre con sus significados identitarios.</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Elaborar un poema de dos estrofas con el nombre propio (expresión lingüística).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</li> <li>- El alumno es capaz de escribir un poema de dos estrofas con su nombre propio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</li> <li>- Producciones para el desarrollo del proyecto: Cuaderno del investigador</li> </ul>

**Tabla 42**

Actividad 6 “Los nombres de mis compañeros”

Actividad: Los nombres de mis compañeros		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Tras la creación del poema individual del nombre se realizan las siguientes preguntas de investigación al pequeño grupo <i>¿Qué compañero de mi grupo ha hecho el poema con rima consonante? ¿Y quién con rima asonante? ¿Cuál es la poesía que más me gusta?</i></p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Comprender los significados identitarios de los nombres de los demás compañeros a través de las poesías elaboradas por estos</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (Aprender a aprender).</li> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Reconocer las rimas asonantes y las rimas consonantes entre las poesías elaboradas por el resto de compañeros del grupo (<i>comunicación lingüística</i>).</li> <li>- Emitir juicios de valor sobre las producciones literarias de los compañeros (<i>comunicación lingüística</i>).</li> <li>- Presentar determinación y una actitud positiva hacia la tarea que se realiza en clase (<i>sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</li> <li>- El alumno es capaz de reconocer los distintos tipos de rimas trabajados en clase (asonante y consonante).</li> <li>- El alumno emite juicios de valor y explica los motivos por los que las producciones de sus compañeros le gustan.</li> <li>- El alumno presenta una actitud positiva y participativa ante la actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</li> <li>- Producciones para el desarrollo del proyecto: Cuaderno del investigador</li> </ul>

**Tabla 43**

Actividad 7 “¿Qué es un árbol genealógico?”

Actividad: ¿Qué es un árbol genealógico?		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Explicación en clase de los árboles genealógicos y la importancia que estos tienen en la formación de la identidad familiar de las personas.</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; conciencia y expresiones culturales</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Profundizar en el significado de la genealogía y en la elaboración de árboles genealógicos familiares</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Presentar una actitud positiva hacia la clase magistral en forma de escucha activa y de comprensión de los contenidos (<i>comunicación lingüística</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</li> <li>- El alumno comprende lo explicado en clase acerca de los árboles genealógicos, nomenclatura y generaciones familiares (abuelos, padres y tíos, hermanos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</li> </ul>

**Tabla 44***Actividad 8 “Mi árbol genealógico”*

Actividad: Mi árbol genealógico		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Los alumnos realizan en una cartulina su árbol genealógico familiar, desde sus abuelos hasta ellos</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; cultural y artística; matemática.</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Reforzar las identidades familiares a partir del conocimiento de sus familias nucleares y extensas (relaciones intergeneracionales a partir de sus abuelos por ambas líneas, paterna y materna).</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido en la sesión y motivación (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Desarrollar en el papel su propio árbol genealógico, representar mediante un dibujo sus miembros y la percepción que los alumnos tienen de su familia y de sí mismos. (<i>Cultural y artística; comunicación Lingüística</i>).</li> <li>- Proyectar en el papel el número de miembros de su familia y calcular el espacio necesario para hacerlo (<i>Matemática</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno presenta una actitud positiva y participativa ante la actividad.</li> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y la motivación ante la tarea.</li> <li>- Los alumnos son capaces de representar a sus familiares en un árbol genealógico</li> <li>- Los alumnos son capaces de plasmar en la cartulina su árbol genealógico.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</li> <li>- Producciones para el desarrollo del proyecto: Árboles genealógicos de los alumnos.</li> </ul>

**Tabla 45**

*Actividad 9 “El problema de mi familia”*

Actividad: El problema de mi familia		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Aprender a plantear problemas matemáticos en equipo a partir de la información identitaria aportada en sus árboles genealógicos</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; competencia matemática</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Aprender a plantear problemas matemáticos en equipo a partir de la información identitaria aportada en sus árboles genealógicos.</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Presentar determinación y una actitud positiva hacia la tarea que se realiza en clase (<i>sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</i>).</li> <li>- Generar debate entre los compañeros para compartir ideas para realizar el problema (<i>comunicación lingüística</i>).</li> <li>- Diseñar el problema matemático con los elementos facilitados por el docente (<i>matemática</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</li> <li>- El alumno presenta una actitud positiva y participativa ante la actividad.</li> <li>- Los alumnos entablan conversación y debate acerca del problema que han de realizar juntos.</li> <li>- El alumno es capaz de diseñar un problema matemático y de resolverlo de manera colaborativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</li> <li>- Producciones para el desarrollo del proyecto: cuaderno del investigador.</li> </ul>



**Tabla 46**

Actividad 10 “Diseñamos una entrevista”

Actividad: Diseñamos una entrevista		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Lluvia de ideas en clase sobre cómo vamos a diseñar la entrevista que le haremos a nuestros padres sobre nuestros abuelos. Se realizará en común en clase y se pretende que todo el grupo participe y de ideas sobre las cosas que son más importantes y que les resultan más atractivas a los alumnos sobre sus abuelos</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Diseñar preguntas para una entrevista cerrada destinada a sus figuras parentales para profundizar en sus señas de identidad personales, familiares y socioculturales</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (Aprender a aprender).</li> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Presentar determinación y una actitud positiva hacia la tarea que se realiza en clase (<i>sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</i>).</li> <li>- Participar de manera activa en la lluvia de ideas planteada en clase (<i>comunicación lingüística</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</li> <li>- El alumno presenta una actitud positiva y participativa ante la actividad.</li> <li>- El alumno participa de manera activa en la lluvia de idea y debate posterior para la elaboración grupal de la entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</li> <li>- Producciones para el desarrollo del proyecto: cuaderno del investigador entrevista a mi familia.</li> </ul>

**Tabla 47**

*Actividad 11 “El trabajo de mis abuelos”*

Actividad: El trabajo de mis abuelos		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Realizar una puesta en común en clase sobre una de las preguntas de la entrevista que los alumnos realizarán sus padres sobre el trabajo que realizaban los abuelos y abuelas de los alumnos. Se llevará a cabo una puesta en común sobre los diferentes trabajos realizados y sobre el interés que estos despierten entre el alumnado.</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; conciencia y expresiones culturales</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Tomar conciencia de los distintos trabajos que se realizaban en Murcia durante la segunda mitad del siglo XX formando parte de la actividad desarrollada por sus figuras de abuelidad</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (Aprender a aprender).</li> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Exponer de manera oral las preguntas de la entrevista que más les haya llamado la atención y explicar por qué (<i>comunicación lingüística</i>).</li> <li>- Entablar diálogo y debate acerca de los trabajos realizados por los abuelos haciendo énfasis en los que consideran más curiosos (<i>conciencia y expresiones culturales</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</li> <li>- El alumno expone de manera clara los distintos puntos de la entrevista que más le han llamado la atención.</li> <li>- El alumnado debate de forma respetuosa acerca de los trabajos que realizaban los abuelos, a la vez que expone los que consideran más curiosos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</li> </ul>

**Tabla 48**

Actividad 12 “Role-playing”

Actividad: Role-playing		
<p><b>Tipo de actividad:</b> <i>Role playing</i> de los trabajos que realizaban los abuelos de los alumnos en clase. Estos deben de investigar sobre los trabajos que sus abuelos llevaban a cabo y han de representarlos con su grupo delante del resto de la clase.</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; conciencia y expresiones culturales</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Tomar conciencia de los distintos trabajos que se realizaban en Murcia durante la segunda mitad del siglo XX formando parte de la actividad desarrollada por sus figuras de abuelidad.</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar cooperativamente ayudando a dar distintas ideas para la realización del <i>role playing</i>, así como respetar las ideas de los demás (Aprender a aprender).</li> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido en la sesión y la motivación (Aprender a aprender).</li> <li>- Participar de manera activa gestionando los turnos de palabra y los recursos disponibles para el alumnado (Comunicación lingüística)</li> <li>- Realizar el <i>role playing</i> “Los trabajos de mis abuelos” en pequeños grupos (Cultural y artística).</li> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe una cohesión de grupo.</li> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</li> <li>- El alumno presenta una actitud positiva hacia la actividad.</li> <li>- Los alumnos son capaces de diseñar y ensayar un <i>role playing</i>.</li> <li>- Los alumnos son capaces de investigar y comprender las distintas profesiones de sus abuelos, así como de llevar a cabo sus funciones en de forma dramatizada.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Producciones para el desarrollo del proyecto: interpretaciones de los alumnos.</li> </ul>

del trabajo (*Aprender a aprender*).

**Tabla 49**

*Actividad 13 “Exposición oral de las entrevistas”*

Actividad: Exposición oral de las entrevistas		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Tras la realización de las entrevistas a sus padres, se establecerá un día en el desarrollo del proyecto en el que los alumnos han de exponer las entrevistas realizadas al resto de la clase</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Evidenciar sus posibles parecidos físicos, cualidades personales, gustos y aficiones/intereses que comparten con sus abuelos y abuelas.</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Presentar determinación y una actitud positiva hacia la tarea que se realiza en clase (<i>sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</i>).</li> <li>- Exponer de manera oral las entrevistas realizadas a sus familiares (<i>comunicación lingüística</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</li> <li>- El alumno presenta una actitud positiva y participativa ante la actividad.</li> <li>- El alumno expone su entrevista al resto de la clase con un uso correcto del lenguaje de manera clara y concisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</li> <li>- Producciones para el desarrollo del proyecto: entrevistas de los alumnos.</li> </ul>

**Tabla 50**

*Actividad 14 “Los abuelos de mis compañeros”*

Actividad: Los abuelos de mis compañeros		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Tras la exposición de las distintas entrevistas se realizan preguntas de investigación al pequeño grupo.</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Comprender los contenidos relacionados con las entrevistas de los demás compañeros del grupo</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (Aprender a aprender).</li> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Presentar determinación y una actitud positiva hacia la tarea que se realiza en clase (<i>sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</i>).</li> <li>- Realizar las cuestiones acerca de las entrevistas expuestas con anterioridad al resto de compañeros del grupo de investigación (<i>comunicación lingüística</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</li> <li>- El alumno presenta una actitud positiva y participativa ante la actividad.</li> <li>- El alumno cuestiona y responde a sus compañeros acerca de la exposición de la entrevista sobre sus abuelos y lo anota en su cuaderno del investigador de manera clara y con un uso correcto del lenguaje escrito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</li> <li>- Producciones para el desarrollo del proyecto: cuaderno del investigador.</li> </ul>

**Tabla 51**

*Actividad 15 “Canciones y juegos de nuestros abuelos”*

Actividad: Canciones y juegos de nuestros abuelos		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Con esta actividad pretendemos que los alumnos conozcan los distintos juegos y canciones con los que sus abuelos se divertían cuando eran más pequeños. Estos serán expuestos en clase y recreados en el patio del colegio.</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; conciencia y expresiones culturales</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Asociar su proceso de construcción identitario con el de sus abuelos mediante el conocimiento de los distintos juegos, canciones y experiencias vividas por estos últimos.</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (Aprender a aprender).</li> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Recrear los distintos juegos clásicos en el patio del centro (<i>conciencia y expresiones culturales</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</li> <li>- El alumno recrea y comprende las normas de los distintos juegos tradicionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</li> </ul>

**Tabla 52**

Actividad 16 “¿Me parezco a mis abuelos?”

Actividad: ¿Me parezco a mis abuelos?		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Esta actividad pretende plasmar, de una manera gráfica empleando el dibujo y las técnicas plásticas, la percepción que poseen los propios alumnos sobre el parecido que comparten con uno de sus abuelos (a elección).</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; conciencia y expresiones culturales</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Evidenciar sus posibles parecidos físicos, cualidades personales, gustos y aficiones/intereses que comparten con sus abuelos y abuelas.</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (Aprender a aprender).</li> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Dibujar en el cuaderno del investigador una representación propia y del abuelo o abuela a la que más parecido se tenga, de manera que se destaquen los rasgos físicos o de personalidad que comparten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar una representación artística de su abuelo o abuela, así como una propia, destacando aquellos rasgos con los que goza de mayor parecido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</li> <li>- Producciones para el desarrollo del proyecto: producción artística.</li> </ul>

**Tabla 53**

*Actividad 17 “Puesta en común, conclusiones de nuestro trabajo”*

Actividad: Puesta en común, conclusiones de nuestro trabajo		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Debido al carácter investigador que prevalece a lo largo de la implantación del proyecto, se realizará una actividad en la que los alumnos deberán exponer las conclusiones alcanzadas tras la finalización del mismo.</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística;</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Transmitir los aprendizajes identitarios desarrollados y evidenciados en sus producciones, a sus figuras de abuelidad en pequeño grupo en el aula, planteando preguntas a dichas figuras para profundizar en sus señas de identidad.</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (Aprender a aprender).</li> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Participar de manera activa exponiendo las conclusiones alcanzadas al final de proyecto, con el finde comprender y debatir con el resto de compañeros de clase lo que han aprendido a lo largo de las distintas sesiones (<i>comunicación lingüística</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</li> <li>- El alumno participa de manera activa en el debate, sacando conclusiones y contrastándolas con las del resto de la clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</li> </ul>



**Tabla 54**

Actividad 18 “El cuento de mis abuelos”

Actividad: El cuento de mis abuelos		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Con el objetivo de afianzar los contenidos trabajados en el proyecto, se les propone a los alumnos escribir un cuento sobre sus abuelos de manera colaborativa en los pequeños grupos de trabajo en sus cuadernos de investigación.</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Afianzar los conocimientos alcanzados tras la implantación del proyecto</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (<i>Aprender a aprender</i>).</li> <li>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</li> <li>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</li> <li>- El alumno presenta una actitud positiva hacia la actividad participando, presentando una actitud positiva y de respeto hacia sus compañeros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario de campo mediante la observación participante</li> <li>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</li> <li>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</li> </ul>

**Tabla 55**

*Actividad 19 “Aprendemos de nuestros abuelos”*

Actividad: Aprendemos de nuestros abuelos		
<p><b>Tipo de actividad:</b> Durante la última sesión del proyecto, se invitará a los abuelos de los alumnos a hacer una visita al aula para vivir una experiencia intergeneracional de intercambio de conocimientos, debate y aprendizaje.</p>		
<p><b>Competencias trabajadas:</b> Aprender a aprender; comunicación lingüística; conciencia y expresiones culturales; social y cívica</p>		
<p><b>Objetivo:</b> Transmitir los aprendizajes identitarios desarrollados y evidenciados en sus producciones, a sus figuras de abuelidad en pequeño grupo en el aula, planteando preguntas a dichas figuras para profundizar en sus señas de identidad.</p>		
Resultados de aprendizaje	Indicadores de logro	Instrumentos de evaluación
<p>- Realizar un juicio de valor en una escala de estimación numérica sobre su autopercepción del nivel de aprendizaje adquirido y motivación en la sesión (<i>Aprender a aprender</i>).</p> <p>- Organizar el tiempo y la información que se les facilita para la realización del trabajo (<i>Aprender a aprender</i>).</p> <p>- Intercambiar experiencias, cuestiones, consejos con los abuelos de los compañeros invitados al aula (<i>social y cívica; conciencia y expresiones culturales</i>).</p>	<p>- El alumno es capaz de emitir un juicio de valor sobre su autopercepción de aprendizaje adquirido y motivación.</p> <p>- El alumno es capaz de realizar la tarea de manera eficaz en el tiempo establecido para ello.</p> <p>- El alumno presenta una actitud positiva hacia la actividad participando, presentando una actitud positiva y de respeto hacia sus compañeros y los abuelos invitados al aula.</p>	<p>- Diario de campo mediante la observación participante</p> <p>- Fichas de autoevaluación “semáforo”</p> <p>- Parrilla de evaluación de los aspectos formales del aula y del proyecto. Maestra-tutora.</p>

## 11. CONCLUSIONES

Al ser implantado, los centros participantes se beneficiarán del desarrollo del proyecto y de sus resultados. La propuesta que presentamos no solo ha sido realizada a partir de la revisión teórico-conceptual científica y didáctica de la literatura sobre la problemática de estudio, sino también, se ha contemplado el currículum oficial para esta etapa educativa y los documentos curriculares de cada uno de los centros educativos participantes. Esto implica la colaboración de los docentes y familias del alumnado en este proceso, es evidente por ello el beneficio curricular para todos los agentes participantes en la investigación. A continuación, exponemos los distintos beneficios potenciales tanto para el alumnado y sus familias como para la comunidad educativa en general de la implantación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”:

- *Beneficios para los participantes.*

- Conocimiento de la situación actual y las necesidades que se derivan de la inclusión de las relaciones abuelos-nietos en las aulas de Educación Primaria.
- Conocimiento del grado de implicación de los abuelos y abuelas en la formación de la identidad del alumnado participante.
- Participación en un proyecto que permita conocer los modelos de colaboración y relación entre la escuela y la familia (abuelos y abuelas).

- *Beneficios generales del proyecto.*

- Conocimiento de las necesidades y potencialidades didácticas que presentan los abuelos y abuelas del alumnado.
- Contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias clave utilizando una metodología por proyectos.
- Comprensión y estudio del papel que juegan los abuelos y abuelas en la formación de la identidad de los alumnos y alumnas de quinto curso de Educación Primaria.



## REFERENCIAS

- Aguilar Ramos, C. (2002). *Educación familiar. Una propuesta disciplinar y curricular*. Ediciones Aljibe.
- Álvarez-Muñárriz, L. (2011). La compleja identidad personal. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 66(2), 407-432.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2014). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. ANECA.
- Bellido Muñoz, I. S. (2010). Características básicas del desarrollo psicoevolutivo de los niños y niñas de los 6 a los 12 años y sus implicaciones en el proceso educativo. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 10, 1-6.
- Bertram, H. (2000). Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland: Die multilokale Mehrgenerationenfamilie Generationen in Familie und Gesellschaft. *Lebenslauf Alter Generation*, 3, 97-121.
- Blumendeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating Project-based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (4), 369-398.
- Casanova, M.A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. La Muralla.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.), (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Ediciones Universidad de Oviedo*, 1, 159-172.
- Decreto 198/2014, por el que se establece el currículum de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2014), de 6 de septiembre de 2014, 33054 a 33556. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2014/numero/11264/pdf?id=713895>
- Escamilla González, A. (2012). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria*. Editorial GRAÓ.
- Estrada García, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *Revista iberoamericana para la Investigación y el desarrollo educativo*, 5(3), 123-138.

- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-36.
- Galeana, L. (2007). *Aprendizaje basado en proyectos*. Universidad de Colima.
- García Vera, N. O. (2009). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. *Enunciación*, 13(1), 79-94.
- García-Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707.
- Giarrusso, R., Silverstein, M., Gans, D. & Bengtson, V.L. (2005) Ageing Parents and Adult Children: New Perspectives on Intergenerational Relationships. En: M. L. Johnson, V. L. Bengtson, P. G. Coleman & T. B. L. Kirkwood (Eds.) *Cambridge Handbook of Age and Ageing* (pp. 413-421). Cambridge University Press.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1993). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. GRAO.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39-51.
- Hernández González, M. T. y Martínez Ballesteros, A. (2008). *La investigación como estrategia de aprendizaje*. Manuscrito no publicado, División de Apoyo para el Aprendizaje, Universidad Autónoma de Guadalajara, Jalisco, México.
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: Aplicado al proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 26-25.
- Hoffman, Paris y Hall. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. McGraw-Hill Interamericana.
- Krajcik, J.S. & Blumenfeld, B.C. (2006). Project-Based Learning. En R. K. Sawyer (ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. (pp. 317-334). Cambridge University Press.
- León Klein, A., Hernández Basilio, L. y Rodríguez García, M. (2016). Un análisis del vínculo abuelos nietos-adolescentes reflexión sobre la transmisión generacional. *Revista Katálysis*, 19 (2), 251-259.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado n.º. 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 a 17207. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado nº 295, de 10 de diciembre de 2014, 97858 a 97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Markham, T. (2011). Project Based Learning, A Bridge Just Far Enough. *Teacher Librarian*, 39 (2), 38-42.
- Montesinos Navarro, A.M., Martínez España, A., Pomares Contreras, C., y Serrano Pastor, F.J. (2014). El papel de los abuelos en la educación de sus nietos: La percepción de los padres y madres del alumnado de Educación Infantil. En Mirete Ruíz, A.B. y Sánchez Martín, M. (Eds.) *Investigación en Educación Infantil para la mejora educativa* (pp. 153-166). Edit.um.
- Moreno Moreno, M., Vacas Díaz, M.C. y Roa Venegas, J.M. (2002). Perfiles de abuelidad realizados desde la valoración que nietos de 5 y 6 años hacen sobre el comportamiento de sus abuelos, *Eúphoros*, 5, 217-232.
- Moya Otero, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y desarrollo del currículo. *Revista Qurriculum*, 21, 57-78.
- Muñoz Muñoz, A. y Díaz Perea, M.R. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Revista Docencia e Investigación*, 1(9), 101-126.
- Noriega García, C. y Velasco Vega, C. (2013). Relaciones abuelos-nietos: Una aproximación al rol del abuelo. Sociedad y Utopía. *Revista de Ciencias Sociales*, 41, 464-482.
- 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. (2015). Boletín Oficial del Estado, 25, de 29 de enero, 6986 a 7003. <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Pagarés López, M. J. y López Melero, M. (2008). Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 83-94.
- Parada Navas, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40.
- Parra Martínez, J., García Sanz, M. P., Gomariz Vicente, M. A. y Hernández Prados, M. A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Piaget, J. (1967). *La nueva educación moral*. Losada.

- Pinazo, S., y Montoro, J. (2004). La relación entre abuelos y nietos. Factores que predicen la calidad de la relación intergeneracional. *Revista Internacional de Sociología*, 38, 147-168.
- Pozuelos Estrada, F. J. y Travé González, G. (2005) Aprender investigando, investigar para aprender. El punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de magisterio y Psicopedagogía. *Investigación en la Escuela*, 54, 2-25.
- Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículum de Educación Primaria (2014), de 28 de febrero de 2014, 19349 a 19420. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-2222>
- Rico Sapena, C., Serra Desfilis, E., Viquer Seguí, P., y Meléndez Moral (2000). Las relaciones abuelos-nietos al final del milenio: la visión de los niños. *Gerontología*, 16(9), 33-40.
- Roa Venegas, J.M., y Vacas Díaz, C. (2000). Perfiles de abuelidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6-7, 205-219.
- Rocha, S., Bussone, N. y Ferro, V. (2008). Vínculos adultos mayores-niños: Construcción de Identidades. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional y II Congreso Internacional “Repensar en la niñez en el siglo XXI”. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Sanz Ponce, R., Mula Benavent, J.M. y Moril Valle, R. (2011). La relación abuelos-nietos-escuela: una excusa o una necesidad. Comunicación presentada en XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Steinbach, A. y Arráz, O. (2012) Beziehungen zwischen Großeltern und Enkelkindern im Kontext des familialen Beziehungssystems. *Comparative Population Studies. Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 37 (3-4), 517-542.
- Travé González, G., Pozuelos Estrada, F. y Cañal de León, P. (2006). ¿Cómo enseñar investigando? Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(5), 1-24.
- Tippelt, R., Lindeman, H. (2001). *El Método de Proyectos*. El Salvador: Ministerio de Educación.
- Triadó, C. y Villar, F. (2000). El rol del abuelo: cómo perciben los abuelos las relaciones con sus nietos. *Revista Española Geriátrica Gerontología*, 35(2), 30-36.
- Vázquez, P. y Ortega, J. L., (2010). *Competencias Básicas Desarrollo y evaluación en Educación Primaria*. Wolters Kluwer.
- Vizcaíno Timón, I. M. (2008). *Guía fácil para programar en Educación Infantil. Trabajar por proyectos*. Wolters Kluwer.





# APÉNDICE 12

---

ESCALA DE RATIFICACIÓN CUMEABU-D





## **Instrucciones**

Su función como persona experta, consiste en valorar cada una de las dimensiones e ítems que conforman este cuestionario. Tenga en cuenta que el objetivo del mismo es *conocer las percepciones del profesorado sobre el uso de la metodología por proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria, el potencial didáctico de las relaciones intergeneracionales en general y de las relaciones abuelos-nietos en particular, así como el uso que hacen de tales temáticas mediante la metodología por proyectos en el aula.*

Los criterios que le van a permitir emitir sus juicios de valor son:

En relación con las **Dimensiones**, los criterios son:

- **Pertinencia:** Grado en el que la dimensión se ajusta al objeto de estudio.
- **Coherencia:** Grado de relación lógica o vínculo entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa.
- **Suficiencia:** Grado en el que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.

En relación con los **Ítems**, los criterios son:

- **Adecuación:** Grado en el que el ítem se ajusta al objeto de estudio.
- **Relevancia:** Grado de relación lógica o vínculo entre el ítem y el constructo teórico que se evalúa.
- **Claridad:** Grado en el que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.

La escala que debe utilizar para valorar los criterios anteriores es:

1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio
2. Bajo nivel de cumplimiento del criterio
3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio
4. Nivel alto del cumplimiento del criterio

En la escala podrá realizar cuantas propuestas de mejora considere en torno a las dimensiones e ítems valorados.

Dimensiones	Pertinencia				Coherencia				Suficiencia			
Dimensión I: Datos sociodemográficos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión II: Concepciones docentes	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión III: Uso de la metodología por proyectos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión IV: Formación docente	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión V: Competencias básicas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión VI: Diseño de proyectos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión VII: Las relaciones abuelos-nietos en las aulas de Primaria	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Propuestas de mejora:</b>												

**I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
1.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.8	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.9	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.10	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.11	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

**II. CONCEPCIONES DOCENTES**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
2.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.8	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.9	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.10	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.11	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.12	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.13	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.14	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.15	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.16	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.17	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.18	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.19	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.20	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.21	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.22	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.23	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

**III. USO DE LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.8	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.9	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.10	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.11	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

**IV. FORMACIÓN DOCENTE**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4.4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4.5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4.6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

**V. COMPETENCIAS BÁSICAS**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

**VI. DISEÑO DE PROYECTOS**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
6.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
6.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

**VII. LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
7.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.8	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.9	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.10	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.11	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.12	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.13	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.14	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.15	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.16	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.17	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.18	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.19	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

**VIII. OBSERVACIONES**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
8	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:



**OBSERVACIONES**

**Muchas gracias por su participación**





# APÉNDICE 13

ESCALA DE RATIFICACIÓN CUABU-F





## **Instrucciones**

Su función como persona experta, consiste en valorar cada una de las dimensiones e ítems que conforman este cuestionario. Tenga en cuenta que el objetivo del mismo es *conocer las percepciones del profesorado sobre el uso de la metodología por proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria, el potencial didáctico de las relaciones intergeneracionales en general y de las relaciones abuelos-nietos en particular, así como el uso que hacen de tales temáticas mediante la metodología por proyectos en el aula.*

Los criterios que le van a permitir emitir sus juicios de valor son:

En relación con las **Dimensiones**, los criterios son:

- **Pertinencia:** Grado en el que la dimensión se ajusta al objeto de estudio.
- **Coherencia:** Grado de relación lógica o vínculo entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa.
- **Suficiencia:** Grado en el que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.

En relación con los **Ítems**, los criterios son:

- **Adecuación:** Grado en el que el ítem se ajusta al objeto de estudio.
- **Relevancia:** Grado de relación lógica o vínculo entre el ítem y el constructo teórico que se evalúa.
- **Claridad:** Grado en el que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.

La escala que debe utilizar para valorar los criterios anteriores es:

1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio
2. Bajo nivel de cumplimiento del criterio
3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio
4. Nivel alto del cumplimiento del criterio

En la escala podrá realizar cuantas propuestas de mejora considere en torno a las dimensiones e ítems valorados.

Dimensiones	Pertinencia				Coherencia				Suficiencia			
Dimensión I: Datos sociodemográficos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión II: Abuela materna	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión III: Abuelo materno	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión IV: Abuela paterna	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión V: Abuelo paterno	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión VI: Preferencia abuelo/a	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión VII: Valores y abuelos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión VIII: Abuelos y escuela	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión IX: Abuelos, familia e identidad	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Dimensión X: Me gusta que mi hijo...	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Propuestas de mejora:</b>												

**I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
1.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

**II. ABUELA MATERNA**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
2.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
2.8	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

**III. ABUELO MATERNO**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
3.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
3.8	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

**IV. ABUELA PATERNA**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
4.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4



4.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4.4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4.5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4.6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4.7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
4.8	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

### V. ABUELO PATERNO

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
5.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
5.8	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

### VI. PREFERENCIA DE ABUELO/A

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
6.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

### VII. VALORES Y ABUELOS

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
7.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.8	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
7.9	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

**VIII. ABUELOS Y ESCUELA**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
8.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8.4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8.5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8.6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8.7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
8.8	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

**IX. ABUELOS, FAMILIA E IDENTIDAD**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
9.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.6	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.7	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.8	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.9	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.10	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.11	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.12	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.13	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.14	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Propuesta de mejora:

**X. ME GUSTA QUE MI HIJO/A...**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
10.1	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
10.2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
10.3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

<b>10.4</b>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>10.5</b>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>10.6</b>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>10.7</b>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>10.8</b>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>10.9</b>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

**Propuesta de mejora:**

### **XI. OBSERVACIONES**

Ítem	Adecuación				Relevancia				Claridad			
<b>11</b>	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

**Propuesta de mejora:**

### **OBSERVACIONES**

**Muchas gracias por su participación**





# APÉNDICE 14

---

ESCALA DE RATIFICACIÓN PROYECTO





Estimado/a experto/a:

Su colaboración para participar en la validación del proyecto educativo titulado “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos” forma parte de un proceso muy relevante de mi Tesis Doctoral. Los resultados permitirán dotar al proyecto de intervención propuesto de los criterios de rigor científicos necesarios antes de su implementación en las aulas. Muchas gracias por su participación.

Ana María Montesinos Navarro

**Datos de la persona experta**

Perfil profesional: \_\_\_\_\_

Experiencia docente/profesional: \_\_\_\_\_

Valore su grado de conocimiento sobre estas temáticas:

Relación familia-escuela	-	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	+
Relación abuelos-nietos	-	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	+
Construcción identidad	-	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	+
Aprendizaje basado en proyectos	-	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○	+

## Instrucciones

Junto a la presente escala, se le ha hecho entrega del proyecto educativo “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. Le solicitamos que, como profesional experto, valore cada una de las dimensiones y de los aspectos contemplados en las mismas, según estos criterios:

En relación con las **Dimensiones**, los criterios son:

- ✓ Pertinencia: Grado en el que la dimensión se ajusta al objeto de la intervención o programa.
- ✓ Coherencia: Grado de relación lógica entre la dimensión y el constructo teórico que subyace en el programa.
- ✓ Suficiencia: Grado en el que los aspectos que pertenecen a una misma dimensión bastan para la misma.

En relación con los **aspectos** de cada dimensión, los criterios son:

- ✓ Adecuación: Grado de vínculo entre el aspecto y la dimensión a la que pertenece.
- ✓ Relevancia: Grado en el que el aspecto es esencial o importante en relación con el resto de los aspectos de la dimensión, es decir, debe de ser incluido.
- ✓ Claridad: Grado en el que el aspecto se comprende fácilmente, es decir, u sintáctica y semántica son adecuadas.

La escala que debe utilizar para valorar los criterios anteriores es:

1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio
2. Bajo nivel de cumplimiento del criterio
3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio
4. Nivel alto del cumplimiento del criterio

Al final de cada dimensión encontrará un espacio reservado para que haga cuantas propuestas de mejora considere, en torno a los aspectos valorados en dicha dimensión. Evidentemente, antes de realizar la valoración lea atentamente el proyecto que se le ha facilitado y esté atento a la exposición. Ante cualquier duda o aclaración que precise, ¡intervenga, por favor!



Dimensión	Aspecto	Criterios Dimensión												Criterios Aspecto											
		Pertinencia				Coherencia				Suficiencia				Adecuación				Relevancia				Claridad			
Dimensión 1	La información que aparece en la portada del proyecto													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	El título del proyecto													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Las imágenes de la portada del proyecto													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	La extensión del proyecto	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los apartados que incluye el proyecto considerado globalmente													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los trabajos referenciados													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Actualización de la bibliografía utilizada													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Propuestas de mejora:																									
Dimensión 2	La información general del proyecto													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Se informa de la finalidad propósito del proyecto	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Se define la estructuración del proyecto													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Se justifica el proyecto													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Propuestas de mejora:																									

Dimensión	Aspecto	Criterios Dimensión												Criterios Aspecto											
		Pertinencia				Coherencia				Suficiencia				Adecuación				Relevancia				Claridad			
<i>Dimensión 3</i>	Los contenidos abarcados													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Justificación científica													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Justificación “los proyectos como método para trabajar las competencias básicas en Educación Primaria”	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Justificación “Familia, relaciones abuelos-nietos y educación”													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Propuestas de mejora:																									
<i>Dimensión 4</i>	Se describen las características psicoevolutivas de los alumnos participantes													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Se describe el contexto sociocultural y familiar del centro													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Se describe el contexto de la etapa y tramo educativo al que va dirigido el proyecto	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Se describen a los participantes													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Se describe el contexto del aula o aulas													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Propuestas de mejora:																									

Dimensión	Aspecto	Criterios Dimensión												Criterios Aspecto											
		Pertinencia				Coherencia				Suficiencia				Adecuación				Relevancia				Claridad			
<i>Dimensión 5</i>  <i>Propósito y objetivos</i>	El objetivo principal del proyecto													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo 1													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo específico 1.1													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo específico 1.2													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo específico 1.3													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo 2													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo específico 2.1													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo específico 2.2													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo específico 2.3													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo 3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo específico 3.1													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo específico 3.2													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo 4													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo específico 4.1													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo específico 4.2													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo 5													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo específico 5.1													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Objetivo específico 5.2													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Objetivo 6																		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Objetivo específico 6.1																			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Objetivo específico 6.2																			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Objetivo específico 6.3																			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Objetivo 7																			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Objetivo específico 7.1																			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Objetivo específico 7.2																			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Objetivo 8																			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Objetivo específico 8.1																			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Propuestas de mejora:																															

Dimensión	Aspecto	Criterios Dimensión												Criterios Aspecto											
		Pertinencia				Coherencia				Suficiencia				Adecuación				Relevancia				Claridad			
Dimensión 6	Se define la metodología por proyectos													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Se establecen una serie de principios metodológicos para tener en cuenta													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	La metodología da respuesta a los objetivos que se pretenden lograr	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	La metodología da respuesta a las demandas de aprendizaje													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	La metodología responde a las características del alumnado y del aula													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Propuestas de mejora:																									
Dimensión 7	Las competencias trabajadas en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en relación con los estándares de aprendizaje													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Las competencias trabajadas en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en relación con los criterios de evaluación	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Las competencias trabajadas en la asignatura de Matemáticas en													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4



Los contenidos del proyecto en relación con los contenidos curriculares de la asignatura de Matemáticas																																																	
Los contenidos del proyecto en relación con los criterios de evaluación en la asignatura de Matemáticas																																																	
Los contenidos del proyecto en relación con los contenidos curriculares de la asignatura de Ciencias Sociales																																																	
Los contenidos del proyecto en relación con los criterios de evaluación en la asignatura de Ciencias Sociales																																																	
Propuestas de mejora:																																																	

Dimensión	Aspecto	Criterios Dimensión												Criterios Aspecto											
		Pertinencia				Coherencia				Suficiencia				Adecuación				Relevancia				Claridad			
<i>Dimensión 9</i> Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	Los estándares de aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los criterios de evaluación de Lengua Castellana y Literatura													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los estándares de aprendizaje de Matemáticas													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los criterios de evaluación de Matemáticas													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los estándares de aprendizaje de Ciencias Sociales													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los criterios de evaluación de Ciencias Sociales													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Propuestas de mejora:																									
<i>Dimensión 10</i> Actividades	Está separadas por asignatura	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los objetivos de las actividades													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los contenidos de las actividades													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Las competencias trabajadas en las actividades													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	La sesión del proyecto en la que se realiza la actividad													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los recursos empleados en la actividad													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	La estructuración de la clase en las actividades													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Propuestas de mejora:																									



Dimensión	Aspecto	Criterios Dimensión												Criterios Aspecto											
		Pertinencia				Coherencia				Suficiencia				Adecuación				Relevancia				Claridad			
<i>Dimensión 11</i> Recursos	Los recursos materiales empleados en el proyecto													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los recursos personales requeridos en el proyecto	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los recursos espaciales requeridos en el proyecto	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Propuestas de mejora:																									
<i>Dimensión 12</i> Cronograma	Los tiempos estipulados													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Las distintas sesiones en las que se va a llevar a cabo el proyecto	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	La unidad de tiempo para medir la implantación del proyecto	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Propuestas de mejora:																									

Dimensión	Aspecto	Criterios Dimensión												Criterios Aspecto											
		Pertinencia				Coherencia				Suficiencia				Adecuación				Relevancia				Claridad			
<i>Dimensión 13</i>	Los tipos de evaluación del proyecto													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los agentes evaluadores en el proyecto													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los instrumentos de evaluación del proyecto													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Resultados de aprendizaje actividad 1													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Indicadores de logro actividad 1													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Instrumentos de evaluación actividad 1													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Resultados de aprendizaje actividad 2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Indicadores de logro actividad 2													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Instrumentos de evaluación actividad 2													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Resultados de aprendizaje actividad 3													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Indicadores de logro actividad 3													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Instrumentos de evaluación actividad 3													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Seguimiento	Resultados de aprendizaje actividad 4													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Indicadores de logro actividad 4													1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4







Dimensión	Aspecto	Criterios Dimensión												Criterios Aspecto															
		Pertinencia				Coherencia				Suficiencia				Adecuación				Relevancia				Claridad							
Dimensión 14 Conclusiones	Las conclusiones del proyecto en relación con la problemática inicial																												
	Los resultados esperados	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Los beneficios esperados	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Propuestas de mejora:																													

En general el proyecto es (valorar los seis aspectos en general):					
1. Pertinencia		1	2	3	4
2. Coherencia		1	2	3	4
3. Suficiencia		1	2	3	4
4. Adecuación		1	2	3	4
5. Relevancia		1	2	3	4
6. Claridad		1	2	3	4

Observaciones

**Muchas gracias por su colaboración**



# APÉNDICE 15

---

POWERPOINT SESIÓN DE VALIDACIÓN CUMEABU-D







## Grupo de expertos validación del cuestionario “La metodología por proyectos para trabajar las relaciones abuelos nietos en Educación Primaria”

ANA MARÍA MONTESINOS NAVARRO

### PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

#### LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS PARA TRABAJAR LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Como alumna de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia, estoy realizando mi Tesis Doctoral bajo la dirección de la Dra. Dña. Francisca José Serrano Pastor. La finalidad del presente cuestionario es la de conocer el uso de la metodología por proyectos en la Educación Primaria por parte de los docentes en sus aulas y en particular conocer el interés de los maestros y maestras acerca de las relaciones las relaciones abuelos-nietos como recurso educativo en las aulas. Su colaboración es muy importante como docente y por ello le pedimos que cumplimente este sencillo cuestionario. A continuación, encontrará una serie de preguntas que le recomendamos que responda con sinceridad. El anonimato y la confidencialidad de sus respuestas están garantizados. Si necesita algún tipo de aclaración, no dude en contactar conmigo.

**Muchas gracias por su colaboración**

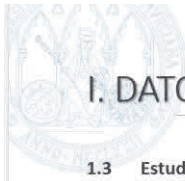
*Ana María Montesinos Navarro*  
[anamaria.montesinos@um.com](mailto:anamaria.montesinos@um.com)



### I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1.1 Sexo: Hombre  Mujer

1.2 Edad (en años enteros): \_\_\_\_\_ años.



## I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

### 1.3 Estudios realizados:

Grado  En: \_\_\_\_\_

Diplomatura/Arquitectura o Ingeniería técnica  En: \_\_\_\_\_

Licenciatura/Arquitectura o Ingeniería  En: \_\_\_\_\_

Doctorado  En: \_\_\_\_\_

Otros estudios (especificar, por favor): \_\_\_\_\_



## I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

### 1.4 Titularidad del Centro Educativo en el que trabaja actualmente:

Público  Concertado  Privado

### 1.5 Ubicación del centro educativo en el que trabaja actualmente:

Comarca del Altiplano  Comarca de Murcia y la Vega del Segura

Valle del Guadalentín  Comarca del Campo de Cartagena

Comarca del Noroeste



## I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1.6 Experiencia docente (en años enteros): \_\_\_\_\_ años

1.7 Permanencia en el centro educativo actual (en años enteros): \_\_\_\_\_ años

1.8 ¿Es tutor/a?: Sí  No  Curso: \_\_\_\_\_

1.9 Cursos donde imparte docencia: \_\_\_\_\_



## I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

### 1.10 Frecuencia de reuniones presenciales con las familias de su alumnado:

- Una al año  Una cada trimestre  Dos o más veces al trimestre   
 Otra  \_\_\_\_\_



## I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

### 1.11 Temáticas que abordan en las reuniones con las familias del alumnado.

- Problemas personales del alumno que afectan a su proceso de aprendizaje   
 Problemas familiares que afecta al proceso de aprendizaje del alumnado   
 Rendimiento académico  Metodologías docentes del proceso de e-a   
 Deberes escolares  Materiales escolares   
 Dificultades de aprendizaje  Diversidad del alumnado   
 Hábitos y técnicas de estudio.   
 Otros \_\_\_\_\_



## II. CONCEPCIONES DOCENTES

Valore del 1 al 5 su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta la esta escala (si no lo hace o no dispone de la información para hacer su valoración, marque el valor 0):

0	1	2	3	4	5
No lo hago/no puedo opinar	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy/totalmente de acuerdo



## II. CONCEPCIONES DOCENTES

---

2.1 Me gusta que mis discentes sean los protagonistas de mis clases

2.2 Doy una gran importancia a las competencias básicas a la hora de realizar mis programaciones didácticas

2.3 Considero que las competencias deben trabajarse de forma globalizada

2.4 Siempre reflexiono sobre los métodos didácticos que voy a utilizar en el aula



## II. CONCEPCIONES DOCENTES

---

2.5 Cuando una metodología no da los resultados esperados la desecho

2.6 Siempre que me es posible evito la clase magistral y fomento la investigación en mis estudiantes

2.7 Me gusta mandar muchos trabajos de profundización a mis estudiantes para despertar su curiosidad



## II. CONCEPCIONES DOCENTES

---

2.8 De acuerdo con mi experiencia profesional, el alumnado mejora su **rendimiento** académico con el empleo de metodologías dinámicas e innovadoras, como lo es la metodología por proyectos

2.9 De acuerdo con mi experiencia profesional, el alumnado mejora su **motivación** con el empleo de metodologías dinámicas e innovadoras, como lo es la metodología por proyectos

2.10 El diseño, implementación y evaluación de la metodología por proyectos conlleva un alto nivel complejidad y de esfuerzo; más que otras metodologías convencionales





## II. CONCEPCIONES DOCENTES

---

2.11 Considero importante el trabajo en equipo con otros compañeros

2.12 Considero importante el trabajo en equipo entre mi alumnado

2.13 Considero importante el aprendizaje significativo

2.14 Evalúo los resultados de aprendizaje yo solo



## II. CONCEPCIONES DOCENTES

---

2.15 Mis alumnos participan en la evaluación de los proyectos por medio de la autoevaluación

2.16 Mis alumnos participan en la evaluación de los proyectos por medio de la evaluación entre iguales

2.17 Durante mis clases recorro a los entornos que me ofrece mi centro

2.18 Durante el desarrollo de mi práctica docente recorro a las salidas escolares



## II. CONCEPCIONES DOCENTES

---

2.19 Para el desarrollo de los proyectos educativos adapto mis propios materiales

2.20 Para el desarrollo de los proyectos educativos empleo el libro de texto

2.21 La temática de los proyectos la deciden los alumnos

2.22 La temática de los proyectos la decide el maestro/maestra

2.23 La temática de los proyectos la deciden las familias de mis alumnos



### III. USO DE LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS

Valore del 1 al 5 su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta la esta escala (si no lo hace o no dispone de la información para hacer su valoración, marque el valor 0):

0	1	2	3	4	5
No lo hago/no puedo opinar	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy/totalmente de acuerdo



### III. USO DE LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS

**3.1** Utilizo en el aula, con mis discentes, la metodología por proyectos de vez en cuando, para el desarrollo de determinados contenidos, objetivos o competencias

**3.2** El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que responde a las necesidades que he encontrado en mi aula

**3.3** La carga de trabajo que requiere el diseño de una propuesta didáctica basada en la metodología por proyectos está compensada por los resultados

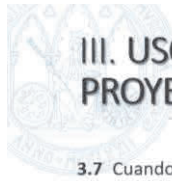


### III. USO DE LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS

**3.4** La metodología por proyectos responde a las necesidades de mis discentes

**3.5** Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo los grupos de discusión en el aula

**3.6** Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo el espacio del aula

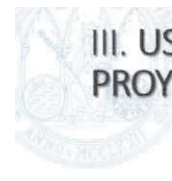


### III. USO DE LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS

3.7 Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo otros espacios del centro como el laboratorio, el aula plúmber, el gimnasio, el patio, la biblioteca del centro, entre otros

3.8 Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo espacios fuera del centro como museos y bibliotecas, entre otros

3.9 Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo las herramientas que brindan la web 2.0



### III. USO DE LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS

3.10 Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma independiente

3.11 Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma colaborativa con otros compañeros



### IV. FORMACIÓN DOCENTE

• Valore del 1 al 5 su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta la esta escala (si no lo hace o no dispone de la información para hacer su valoración, marque el valor 0):

0	1	2	3	4	5
No lo hago/no puedo opinar	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy/totalmente de acuerdo





## IV. FORMACIÓN DOCENTE

4.1 Empleo la metodología por proyectos sin haber recibido ningún tipo de formación sobre el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas basadas en proyectos

4.2 He aprendido a usar la metodología por proyectos en mi formación inicial

4.3 He aprendido a usar la metodología por proyectos en mi formación continua

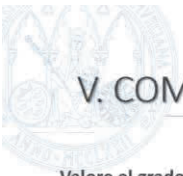


## IV. FORMACIÓN DOCENTE

4.4 He aprendido a usar la metodología por proyectos formándome de manera autónoma en la práctica o con otros compañeros

4.5 Siempre que me es posible asisto a los cursos de formación permanente

4.6 Considero que la investigación y la innovación educativa es muy importante para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje



## V. COMPETENCIAS BÁSICAS

Valore el grado de trabajo de las competencias con la metodología por proyectos.

0	1	2	3	4	5
No la trabajo/no puedo opinar	Nada	Poco	Medio	Bastante	Mucho/totalmente





## V. COMPETENCIAS BÁSICAS

5.1 Comunicación lingüística

5.2 Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

5.3 Digital

5.4 Social y cívica



## V. COMPETENCIAS BÁSICAS

5.5 Competencias y expresiones culturales

5.6 Aprender a aprender

5.7 Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor



## VI. DISEÑO DE PROYECTOS

6.1 ¿Usted ha utilizado o utiliza en el aula con sus estudiantes, la metodología por proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?:

No  Sí

6.2 Si su respuesta es afirmativa indique el curso académico, el curso en el que lo desarrolló y el nombre del proyecto.

Año	Curso	Nombre del proyecto



## VII. LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Valore del 1 al 4 su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta la siguiente escala:

1	2	3	4
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy/totalmente de acuerdo



## VII. LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

7.1 Trabajar puntualmente las relaciones abuelos-nietos en el aula es interesante para el desarrollo de determinados contenidos, objetivos o competencias

7.2 Frecuentemente utilizo las relaciones familiares como recurso didáctico en mis clases

7.3 Los abuelos tienen un papel de gran relevancia en la educación no formal de mis alumnos



## VII. LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

7.4 Los abuelos resultan un buen recurso para estudiar la historia de la Región

7.5 Los abuelos son un buen recurso didáctico para estudiar la genealogía y la familia

7.6 Los abuelos juegan un papel importante en educación para la salud y en la importancia que adquiere el llevar una dieta equilibrada





## VII. LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

7.7 Los abuelos se presentan como un buen recurso para el “aprendizaje de la vida”

7.8 Los abuelos aportan una serie de valores y enseñanzas que pueden ser extrapolables a las aulas

7.9 Los abuelos pueden ser buenos receptores de las enseñanzas de las nuevas tecnologías por parte de sus nietos



## VII. LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

7.10 Considero que las escuelas de abuelos (en los que estos interactúan con sus nietos en un aula) es un buen recurso didáctico.

7.11 Opino que los abuelos proporcionan riqueza cultural a mis alumnos

7.12 Creo que es importante abrir las aulas a las familias de los alumnos, especialmente a los abuelos.

7.13 Trabajar con los abuelos incrementa los niveles de autoestima de mis alumnos



## VII. LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*Considero que...*

7.14 Los abuelos enriquecen los contenidos culturales del currículo

7.15 Los abuelos aportan conocimientos sobre la historia a mis alumnos

7.16 Los abuelos enaltecen los valores en sus nietos

7.17 Trabajar con los abuelos de mis alumnos puede resultar beneficioso para mi aula





## VII. LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*Considero que...*

7.18 Los abuelos son un buen elemento para trabajar las competencias básicas del currículum

7.19 Los abuelos son un buen elemento para trabajar por proyectos en mi aula



## VIII. OBSERVACIONES

VII. OBSERVACIONES

Muchas gracias por su colaboración



NO SE OLVIDEN DE REVISAR SUS RESPUESTAS

¡MUCHAS GRACIAS POR PARTICIPAR!

Ana María Montesinos Navarro



# APÉNDICE 16

---

POWERPOINT SESIÓN DE VALIDACIÓN CUABU-F





## Grupo de expertos validación del cuestionario “Las relaciones abuelos nietos en Educación Primaria”

ANA MARÍA MONTESINOS NAVARRO

### PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

#### LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Como alumna de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia, estoy realizando mi Tesis Doctoral bajo la dirección de la Dra. Dña. Francisca José Serrano Pastor. Con este cuestionario le pedimos que colaboren en el proyecto que estamos llevando a cabo con sus hijos en el colegio, de forma totalmente voluntaria. La finalidad de este es la de conocer el papel de los abuelos y abuelas en la formación de la identidad de los niños y los roles que estos ejercen en la familia. Para este trabajo, su colaboración es muy importante, pues solo a través de usted podemos obtener una información real sobre el tema. A continuación, encontrará una serie de preguntas que le recomendamos que responda con sinceridad. El anonimato y la confidencialidad de sus respuestas están garantizados. Si necesita algún tipo de aclaración, no dude en contactar conmigo.

**Muchas gracias por su colaboración**

Ana María Montesinos Navarro  
[anamaria.montesinos@um.com](mailto:anamaria.montesinos@um.com)

□

### I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1.1 Este cuestionario lo contesta: Padre/tutor  Madre/ tutora   
Ambos

1.2 ¿Qué edades tienen?:

Edad de la madre \_\_\_\_ años

Edad del padre \_\_\_\_\_ años



## I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

### 1.3 Estudios de los padres

#### *Estudios de la madre*

- Sin estudios
- Primarios sin completar
- Primarios
- Educación Secundaria
- Bachiller, FP
- Universitarios

#### *Estudios del padre*

- Sin estudios
- Primarios sin completar
- Primarios
- Educación Secundaria
- Bachiller, FP
- Universitarios



## I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

### 1.4. Trabajo actual del padre y de la madre:

#### *Trabajo de la madre*

- Trabaja en el hogar
- En paro
- Pensionista
- Trabajo remunerado
- ¿Cuál? \_\_\_\_\_

#### *Trabajo del padre*

- Trabaja en el hogar
- En paro
- Pensionista
- Trabajo remunerado
- ¿Cuál? \_\_\_\_\_



## I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

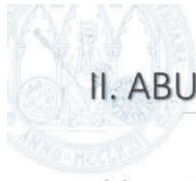
### 1.5. En relación con los hijos:

Número de hijos: \_\_\_\_ Orden que ocupa su hijo/a entre sus hermanos: \_\_\_\_

### 1.6. Abuelos que viven actualmente (Marque las casillas de los que vivan actualmente):

- Abuela materna  Abuelo materno
- Abuela paterna  Abuelo paterno





## II. ABUELA MATERNA *(solo si vive actualmente)*

- 2.1 Edad:** Menos de 50 años  De 50 a 65 años  Más de 65 años
- 2.2 Profesión:** Trabaja en el hogar  Pensionista  Trabajo remunerado   
¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 2.3 Estudios:**
- |                            |                          |                                |                          |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| Sin estudios               | <input type="checkbox"/> | Estudios básicos sin completar | <input type="checkbox"/> |
| Estudios básicos completos | <input type="checkbox"/> | Educación Secundaria           | <input type="checkbox"/> |
| Bachiller, FP              | <input type="checkbox"/> | Universitarios                 | <input type="checkbox"/> |



## II. ABUELA MATERNA

- 2.4 Cuidados especiales (Dependencia):**
- No
- Si  (Especifique, por favor): \_\_\_\_\_
- 2.5 Lugar de residencia:**
- Murcia ciudad  Cerca de Murcia (Pedanía)  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Otra ciudad  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Otra Comunidad Autónoma  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Otro país  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 2.6 ¿Vive en el mismo domicilio que usted?**
- Siempre  En determinadas temporadas  Nunca



## II. ABUELA MATERNA

- 2.7 Frecuencia de contacto con el nieto/a:**
- Todos los días  Los fines de semana
- En periodos vacacionales  Cada varios años
- 2.8 ¿Dónde se produce el encuentro o convivencia el nieto/a y la abuela?:**
- En el domicilio de la abuela
- En el domicilio del nieto
- En otro espacio. (Especifique, por favor): \_\_\_\_\_





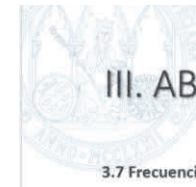
### III. ABUELO MATERNO *(solo si vive actualmente)*

- 3.1 Edad:** Menos de 50 años  De 50 a 65 años  Más de 65 años
- 3.2 Profesión:** Trabaja en el hogar  Pensionista  Trabajo remunerado   
¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 3.3 Estudios:**
- Sin estudios  Estudios básicos sin completar
- Estudios básicos completos  Educación Secundaria
- Bachiller, FP  Universitarios



### III. ABUELO MATERNO

- 3.4 Cuidados especiales (Dependencia):**
- No
- Si  (Especifique, por favor): \_\_\_\_\_
- 3.5 Lugar de residencia:**
- Murcia ciudad  Cerca de Murcia (Pedanía)  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Otra ciudad  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Otra Comunidad Autónoma  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Otro país  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 3.6 ¿Vive en el mismo domicilio que usted?**
- Siempre  En determinadas temporadas  Nunca



### III. ABUELO MATERNO

- 3.7 Frecuencia de contacto con el nieto/a:**
- Todos los días  Los fines de semana
- En periodos vacacionales  Cada varios años
- 3.8 ¿Dónde se produce el encuentro o convivencia el nieto/a y el abuelo?:**
- En el domicilio del abuelo
- En el domicilio del nieto
- En otro espacio. (Especifique, por favor): \_\_\_\_\_



## IV. ABUELA PATERNA *(solo si vive actualmente)*

- 4.1 Edad:** Menos de 50 años  De 50 a 65 años  Más de 65 años
- 4.2 Profesión:** Trabaja en el hogar  Pensionista  Trabajo remunerado   
¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 4.3 Estudios:**
- Sin estudios  Estudios básicos sin completar
- Estudios básicos completos  Educación Secundaria
- Bachiller, FP  Universitarios



## IV. ABUELA PATERNA

**4.4 Cuidados especiales (Dependencia):**

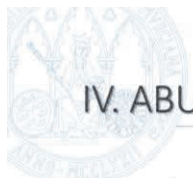
- No
- Si  (Especifique, por favor): \_\_\_\_\_

**4.5 Lugar de residencia:**

- Murcia ciudad  Cerca de Murcia (Pedanía)  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Otra ciudad  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Otra Comunidad Autónoma  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Otro país  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**4.6 ¿Vive en el mismo domicilio que usted?**

- Siempre  En determinadas temporadas  Nunca



## IV. ABUELA PATERNA

**4.7 Frecuencia de contacto con el nieto/a:**

- Todos los días  Los fines de semana
- En periodos vacacionales  Cada varios años

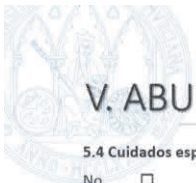
**4.8 ¿Dónde se produce el encuentro o convivencia el nieto/a y la abuela?:**

- En el domicilio de la abuela
- En el domicilio del nieto
- En otro espacio. (Especifique, por favor): \_\_\_\_\_



## V. ABUELO PATERNO *(solo si vive actualmente)*

- 5.1 Edad:** Menos de 50 años  De 50 a 65 años  Más de 65 años
- 5.2 Profesión:** Trabaja en el hogar  Pensionista  Trabajo remunerado   
¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 5.3 Estudios:**
- |                            |                          |                                |                          |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| Sin estudios               | <input type="checkbox"/> | Estudios básicos sin completar | <input type="checkbox"/> |
| Estudios básicos completos | <input type="checkbox"/> | Educación Secundaria           | <input type="checkbox"/> |
| Bachiller, FP              | <input type="checkbox"/> | Universitarios                 | <input type="checkbox"/> |



## V. ABUELO PATERNO

- 5.4 Cuidados especiales (Dependencia):**
- No
- Sí  (Especifique, por favor): \_\_\_\_\_
- 5.5 Lugar de residencia:**
- Murcia ciudad  Cerca de Murcia (Pedanía)  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Otra ciudad  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Otra Comunidad Autónoma  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Otro país  ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- 5.6 ¿Vive en el mismo domicilio que usted?**
- Siempre  En determinadas temporadas  Nunca



## V. ABUELO PATERNO

- 5.7 Frecuencia de contacto con el nieto/a:**
- Todos los días  Los fines de semana
- En periodos vacacionales  Cada varios años
- 5.8 ¿Dónde se produce el encuentro o convivencia el nieto/a y el abuelo?:**
- En el domicilio del abuelo
- En el domicilio del nieto
- En otro espacio. (Especifique, por favor): \_\_\_\_\_



## VI. VALORES Y ABUELOS

Valore del 1 al 5 el grado de acuerdo que tiene en relación con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy/totalmente de acuerdo



## VI. VALORES Y ABUELOS

**6.1** Los abuelos transmiten la historia y los valores familiares

**6.2** Los abuelos transmiten los valores morales a sus nietos

**6.3** Los abuelos malcrian a los nietos

**6.4** Los abuelos tienen un papel fundamental en la educación de mis hijos



## VI. VALORES Y ABUELOS

**6.5** Respeto y valoro los consejos y opiniones que tienen los abuelos sobre mi hijo/a

**6.6** Los valores que puedan transmitir los abuelos a los nietos me parecen "anticuados"

**6.7** Los abuelos tienen un punto de vista de la vida diferente y es necesario transmitírselo a sus nietos



## VI. VALORES Y ABUELOS

---

**6.8** Los abuelos deberían de tener un papel principal en la transmisión de valores de mis hijos

**6.9** Los recuerdos familiares que cuentan los abuelos son importantes para la educación de mi hijo/a



## VII. ABUELOS Y ESCUELA

---

**7.1** Las escuelas deberían de aceptar a los abuelos en las reuniones de padres y madres

**7.2** Pienso que los abuelos están más implicados en la educación de los nietos que hace unos años

**7.3** Los abuelos que ayudan a sus nietos con los deberes deberían de tener una adecuada formación

**7.4** La labor que tienen los abuelos con los nietos en la educación dentro y fuera de la escuela es muy importante

**7.5** La escuela debe ofertar actividades de formación a los abuelos que tienen nietos escolarizados en la misma



## VII. ABUELOS Y ESCUELA

---

**7.6** La escuela debería tener más en cuenta el papel de los abuelos en el proceso educativo de sus nietos

**7.7** Alguno de los contenidos y actividades que se desarrollan en la escuela deberían contar con la participación de los abuelos

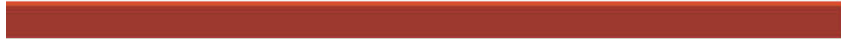
**7.8** Los abuelos deberían enseñar en la escuela al alumnado algunos de los muchos conocimientos o experiencias que poseen



## VIII. ABUELOS Y FAMILIA

---

- 8.1 El papel de los abuelos en la familia es imprescindible
- 8.2 Mis hijos son una buena compañía para mis padres/suegros
- 8.3 Los abuelos se sienten útiles estando con sus nietos
- 8.4 Los nietos consiguen que los abuelos se sientan útiles
- 8.5 Mi hijo/a es feliz relacionándose con sus abuelos
- 8.6 Mis padres/suegros deberían de conocer los problemas que atañen a mi familia



## VIII. ABUELOS Y FAMILIA

---

- 8.7 La ayuda económica de los abuelos mejora la calidad de vida de la familia
- 8.8 Me agrada que mis hijos se comporten como sus abuelos
- 8.9 Mis hijos se sienten queridos por sus abuelos
- 8.10 Los abuelos contribuyen a que mi hijo sea buena persona

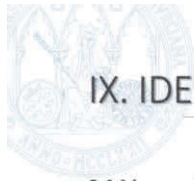


## VIII. ABUELOS Y FAMILIA

---

- 8.11 Cuanto más tiempo pasen los nietos con los abuelos más se parecerán a ellos
- 8.12 Los abuelos contribuyen a que mi hijo sea un buen ciudadano
- 8.13 Es necesario el papel de los abuelos en la educación y formación como persona de mis hijos
- 8.14 Los abuelos influyen en las opiniones de mis hijos
- 8.15 Me agrada que mis hijos cuiden de sus abuelos





## IX. IDENTIDAD DE LOS NIÑOS Y ABUELOS

---

- 9.1 Me agrada que mis hijos se comporten como sus abuelos
- 9.2 Mis hijos se sienten queridos por sus abuelos
- 9.3 Los abuelos contribuyen a que mi hijo sea buena persona
- 9.4 Cuanto más tiempo pasen los nietos con los abuelos más se parecerán a ellos
- 9.5 Los abuelos contribuyen a que mi hijo sea un buen ciudadano



## IX. IDENTIDAD DE LOS NIÑOS Y ABUELOS

---

- 9.6 Es inevitable que mis hijos tengan cualidades personales “familiares” en su personalidad
- 9.7 Creo que es necesario el papel de los abuelos en la educación y formación como persona de mis hijos
- 9.8 Los abuelos influyen en las opiniones de mis hijos



## X. Me gusta que mi hijo...

---

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| 10.1 Juegue con sus abuelos           | 10.7 Realice otras actividades con sus abuelos |
| 10.2 Vaya a pasear con sus abuelos    | 10.8 Dialogue con sus abuelos                  |
| 10.3 Haga los deberes con sus abuelos | 10.9 Comparta comidas con sus abuelos          |
| 10.4 Vaya de compras con sus abuelos  |  |
| 10.5 Vaya de viaje con sus abuelos    |  |
| 10.6 Lea cuentos con sus abuelos      |  |





## XI. OBSERVACIONES

**OBSERVACIONES.** *Realice todas las consideraciones que estime adecuadas en relación con este cuestionario o a la temática tratada*

**Muchas gracias por su colaboración**



NO SE OLVIDEN DE REVISAR SUS RESPUESTAS

¡MUCHAS GRACIAS POR PARTICIPAR!

Ana María Montesinos Navarro





# APÉNDICE 17

---

POWERPOINT SESIÓN DE VALIDACIÓN PROYECTO





## Grupo de expertos. Validación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”

ANA MARÍA MONTESINOS NAVARRO



### Instrucciones

En relación con las **Dimensiones**, los criterios son:

- **Pertinencia:** Grado en el que la dimensión se ajusta al objeto de la intervención o programa.
- **Coherencia:** Grado de relación lógica entre la dimensión y el constructo teórico que subyace en el programa.
- **Suficiencia:** Grado en el que los aspectos que pertenecen a una misma dimensión bastan para la misma.



### Instrucciones

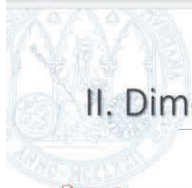
En relación con **los aspectos** de cada dimensión, los criterios son:

- **Adecuación:** Grado de vínculo entre el aspecto y la dimensión a la que pertenece.
- **Relevancia:** Grado en el que el aspecto es esencial o importante en relación con el resto de los aspectos de la dimensión, es decir, debe de ser incluido.
- **Claridad:** Grado en el que el aspecto se comprende fácilmente, es decir, u sintáctica y semántica son adecuadas.



## I. Dimensión 1

### Título y estructura del proyecto



## II. Dimensión 2

### Introducción

- La información general del proyecto
- Se informa de la finalidad propósito del proyecto
- Se define la estructuración del proyecto
- Se justifica el proyecto



## III. Dimensión 3

### Justificación

- Los contenidos abarcados
- Justificación científica
- Justificación "los proyectos como método para trabajar las competencias básicas en Educación Primaria"
- Justificación "Familia, relaciones abuelos-nietos y educación"



## IV. Dimensión 4

# Contexto y participantes



## VI. Dimensión 6

# Metodología

- Se define la metodología por proyectos
- Se establecen una serie de principios metodológicos para tener en cuenta
- La metodología da respuesta a los objetivos que se pretenden lograr
- La metodología da respuesta a las demandas de aprendizaje
- La metodología responde a las características del alumnado y del aula



## VII. Dimensión 7

# Competencias

The infographic displays several key areas of focus from the LOMCE (Organic Law of the Educational System):

- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor:**
  - Comprender el funcionamiento de las empresas y de los emprendimientos comerciales e industriales, sus roles y su importancia en el desarrollo económico y social.
  - Diseñar e implementar un plan de negocio.
  - Discriminar de las oportunidades comerciales y empresariales personales, grupales y comunitarias.
  - Capacidad de análisis, planificación, organización y gestión.
  - Capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas.
  - Autonomía personal, proactividad, resiliencia y gestión del riesgo.
  - Actuar con autonomía e interdependencia.
  - Actuar de forma creativa e innovadora.
  - Tener autoconciencia e identidad.
  - Tener iniciativa, interés, persistencia y perseverancia, tanto en la vida personal como en la profesional.
- Competencias básicas:**
  - Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
  - Competencia en comunicación lingüística.
  - Competencia en competencias digitales.
  - Competencia en conciencia y expresiones culturales.
  - Competencia social y cívica.
  - Competencia personal, social y de aprendizaje.
- Competencias sociales y cívicas:**
  - Comprender valores de cohesión social, respeto, tolerancia y solidaridad, así como los principios de igualdad, justicia y equidad.
  - Respetar y comprender los valores y principios de la Constitución y la Ley Orgánica de Educación.
  - Participar de forma activa y responsable en la vida social y cívica.
  - Respetar los derechos humanos.
  - Respetar la diversidad de culturas, lenguas y religiones.

LOMCE



## VIII. Dimensión 8

# Contenidos



## IX. Dimensión 9

# Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje



## X. Dimensión 10

# Actividades

- Están separadas por asignatura
- Los objetivos de las actividades
- Los contenidos de las actividades
- Las competencias trabajadas en las actividades
- La sesión del proyecto en la que se realiza la actividad
- Los recursos empleados en la actividad
- La estructuración de la clase en las actividades





## XI. Dimensión 11

# Recursos

- Los recursos materiales empleados en el proyecto
- Los recursos personales requeridos en el proyecto
- Los recursos espaciales requeridos en el proyecto



## XII. Dimensión 12

# Cronograma

- Los tiempos estipulados
- Las distintas sesiones en las que se va a llevar a cabo el proyecto
- La unidad de tiempo para medir la implantación del proyecto



## XIII. Dimensión 13

# Seguimiento





## XIV. Dimensión 14

# Conclusiones

- Las conclusiones del proyecto en relación con la problemática inicial
- Los resultados esperados
- Los beneficios esperados



NO SE OLVIDEN DE REVISAR SUS RESPUESTAS

¡MUCHAS GRACIAS POR PARTICIPAR!

Ana María Montesinos Navarro



# APÉNDICE 18

---

LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS PARA TRABAJAR LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS  
EN EDUCACIÓN PRIMARIA. CUMEABU - D





## LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS PARA TRABAJAR LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA<sup>8</sup>

### CUMEABU - D

Como alumna de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia, estoy realizando mi Tesis Doctoral bajo la dirección de la Dra. Dña. Francisca José Serrano Pastor. La finalidad del presente cuestionario es la de conocer el uso de la metodología por proyectos en la Educación Primaria por parte de los docentes en sus aulas y en particular conocer el interés de los maestros y maestras por las relaciones abuelos-nietos como recurso educativo en las aulas. Su colaboración es muy importante como docente y por ello le pedimos que cumplimente este sencillo cuestionario. A continuación, encontrará una serie de preguntas que le recomendamos que responda con sinceridad. El anonimato y la confidencialidad de sus respuestas están garantizados. Si necesita algún tipo de aclaración, no dude en contactar conmigo.

**Muchas gracias por su colaboración**

*Ana María Montesinos Navarro*  
[anamaria.montesinos@um.com](mailto:anamaria.montesinos@um.com)

### I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

**Sexo:** Hombre  Mujer

**Edad (en años enteros):** \_\_\_\_\_ años.

**Estudios realizados:**

---

<sup>8</sup> Adaptado de Montesinos Navarro (2014, 2015); Montesinos Navarro et al., (2014)

Grado  En: \_\_\_\_\_

Diplomatura/Arquitectura o Ingeniería técnica  En: \_\_\_\_\_

Licenciatura/Arquitectura o Ingeniería  En: \_\_\_\_\_

Doctorado  En: \_\_\_\_\_

Otros estudios (especificar, por favor): \_\_\_\_\_

**Titularidad del Centro Educativo en el que trabaja actualmente:**

Público  Concertado  Privado

**Ubicación del centro educativo en el que trabaja actualmente:**

Comarca del Altiplano  Comarca de Murcia y la Vega del Segura

Valle del Guadalentín  Comarca del Campo de Cartagena

Comarca del Noroeste

**Experiencia docente (en años enteros):** \_\_\_\_\_ años

**Permanencia en el centro educativo actual (en años enteros):** \_\_\_\_\_ años

**¿Es tutor/a?:** Sí  Curso: \_\_\_\_\_ No

**Tiempo de permanencia con el grupo actual (en años académicos incluyendo el actual):** \_\_\_\_\_

**Cursos donde imparte docencia:** 1°  2°  3°  4°  5°  6°  Otros  ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

**Frecuencia de reuniones/entrevistas presenciales con las familias de su alumnado:**

Una al año  Una cada trimestre  Dos o más veces al trimestre  Otra  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**Otros contactos (no presenciales):**

Plumier XXI  Classdojo  WhatsApp  Otra  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**Temáticas que aborda en las reuniones con las familias del alumnado.**

Problemas personales del alumno que afectan a su proceso de aprendizaje

Problemas familiares que afecta al proceso de aprendizaje del alumnado

Rendimiento académico  Metodologías docentes del proceso de aprendizaje

Deberes escolares  Materiales escolares

Dificultades de aprendizaje  Diversidad del alumnado

Problemas conductuales  Hábitos y técnicas de estudio

Otras  ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

**Valore del 1 al 5 su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta la esta escala (si no lo hace o no dispone de la información para hacer su valoración, marque el valor X):**

X: No lo hago/ no puedo opinar	1: Nada de acuerdo	2: Poco de acuerdo	3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4: De acuerdo	5: Bastante/muy de acuerdo
--------------------------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------------------------	------------------	-------------------------------

II. CONCEPCIONES DOCENTES						
Me gusta que mis discentes sean los protagonistas de mis clases	X	1	2	3	4	5
Doy una gran importancia a las competencias básicas a la hora de realizar mis programaciones didácticas	X	1	2	3	4	5
Considero que las competencias deben trabajarse de forma globalizada	X	1	2	3	4	5
Siempre reflexiono sobre los métodos didácticos que voy a utilizar en el aula	X	1	2	3	4	5
Cuando una metodología no da los resultados esperados la desecho	X	1	2	3	4	5
Considero al alumnado como protagonista del proceso de e-a	X	1	2	3	4	5
Fomento la competencia investigadora en mis estudiantes	X	1	2	3	4	5
Me gusta que mis alumnos realicen en clase trabajos de profundización para despertar su curiosidad	X	1	2	3	4	5
De acuerdo con mi experiencia profesional, el alumnado mejora su <b>rendimiento</b> académico con el empleo de metodologías dinámicas e innovadoras	X	1	2	3	4	5
De acuerdo con mi experiencia profesional, el alumnado mejora su <b>motivación</b> con el empleo de metodologías dinámicas e innovadoras	X	1	2	3	4	5
Considero importante el trabajo en equipo con otros compañeros	X	1	2	3	4	5
Considero importante el trabajo en equipo entre mi alumnado	X	1	2	3	4	5
Considero importante el aprendizaje significativo	X	1	2	3	4	5
Realizo la evaluación de los aprendizajes de mis alumnos de forma colaborativa con mis compañeros cuando comparto clase	X	1	2	3	4	5
Evalúo los aprendizajes de mis alumnos yo solo/a	X	1	2	3	4	5
Mis alumnos participan en la evaluación por medio de la autoevaluación	X	1	2	3	4	5
Mis alumnos participan en la evaluación por medio de la evaluación entre iguales	X	1	2	3	4	5
Aprovecho los distintos espacios que me ofrece mi centro para impartir mis clases	X	1	2	3	4	5
Durante el desarrollo de mi práctica docente recorro a las salidas escolares	X	1	2	3	4	5
Realizo mis propios materiales para impartir mis clases	X	1	2	3	4	5
Habitualmente empleo el libro de texto	X	1	2	3	4	5
Fomento el uso de metodologías activas en mis clases	X	1	2	3	4	5
III. USO DE LA METODOLOGÍA POR PROYECTOS						
Utilizo en el aula, con mis discentes, la metodología por proyectos de vez en cuando, para el desarrollo de determinados contenidos, objetivos o competencias	X	1	2	3	4	5
El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que responde a las necesidades que he encontrado en mi aula	X	1	2	3	4	5
La carga de trabajo que requiere el diseño de una propuesta didáctica basada en la metodología por proyectos está compensada por las experiencias de aprendizaje	X	1	2	3	4	5
La metodología por proyectos responde a las necesidades de mis discentes	X	1	2	3	4	5

Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo los grupos de discusión en el aula	X	1	2	3	4	5
Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo solamente el espacio del aula	X	1	2	3	4	5
Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo otros espacios del centro como el laboratorio, el aula plumer, el gimnasio, el patio, la biblioteca del centro, entre otros	X	1	2	3	4	5
Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo espacios fuera del centro como museos y bibliotecas, entre otros	X	1	2	3	4	5
Cuando trabajo la metodología por proyectos utilizo las herramientas que brinda internet	X	1	2	3	4	5
Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma independiente	X	1	2	3	4	5
Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma colaborativa con otros compañeros de mi centro	X	1	2	3	4	5
Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma colaborativa con compañeros de otros centros	X	1	2	3	4	5
Cuando diseño una programación didáctica en la que empleo la metodología por proyectos, lo hago de forma colaborativa con compañeros de otros países	X	1	2	3	4	5
La temática de los proyectos la deciden los alumnos	X	1	2	3	4	5
La temática de los proyectos la decide el maestro/maestra	X	1	2	3	4	5
La temática de los proyectos la deciden las familias de mis alumnos	X	1	2	3	4	5
El diseño, implementación y evaluación de la metodología por proyectos conlleva un alto nivel de complejidad y esfuerzo, más que otras metodologías convencionales	X	1	2	3	4	5
<b>IV. FORMACIÓN DOCENTE</b>						
Empleo la metodología por proyectos sin haber recibido ningún tipo de formación sobre el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas basadas en proyectos	X	1	2	3	4	5
He aprendido a usar la metodología por proyectos en mi formación inicial	X	1	2	3	4	5
He aprendido a usar la metodología por proyectos en mi formación continua	X	1	2	3	4	5
He aprendido a usar la metodología por proyectos formándome de manera autónoma en la práctica o con otros compañeros	X	1	2	3	4	5
Habitualmente asisto a los cursos de formación permanente	X	1	2	3	4	5
La investigación y la innovación educativa es muy importante para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	X	1	2	3	4	5
Investigo y realizo innovaciones en mi aula para la mejora del proceso de e-a	X	1	2	3	4	5
<b>V. COMPETENCIAS BÁSICAS. Valore el grado de trabajo de las competencias con la metodología por proyectos.</b>						
Comunicación lingüística	X	1	2	3	4	5
Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	X	1	2	3	4	5



Digital	X	1	2	3	4	5
Social y cívica	X	1	2	3	4	5
Conciencias y expresiones culturales	X	1	2	3	4	5
Aprender a aprender	X	1	2	3	4	5
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	X	1	2	3	4	5

**¿Usted ha utilizado o utiliza en el aula con sus estudiantes, la metodología por proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?:**

No  Sí

**Si su respuesta es afirmativa indique el curso académico, el curso en el que lo desarrolló y el nombre del proyecto.**

Año	Curso	Nombre del proyecto

**Valore del 1 al 5 su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta la siguiente escala:**

1: Nada de acuerdo	2: Poco de acuerdo	3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4: De acuerdo	5: Bastante/muy de acuerdo
--------------------	--------------------	------------------------------------	---------------	----------------------------

<b>VI. LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA</b>						
Trabajar las relaciones abuelos-nietos en el aula es interesante para el desarrollo de determinados contenidos, objetivos o competencias	1	2	3	4	5	
Frecuentemente utilizo las relaciones familiares como recurso en mis clases	1	2	3	4	5	
Los abuelos tienen un papel de gran relevancia en la educación no formal de mis alumnos	1	2	3	4	5	
Los abuelos son un buen recurso para estudiar la historia de la Región	1	2	3	4	5	
Los abuelos son una buena fuente para estudiar la genealogía y la familia	1	2	3	4	5	
Los abuelos juegan un papel importante en educación para la salud	1	2	3	4	5	
La historia de vida de los abuelos aporta conocimientos a mis alumnos	1	2	3	4	5	
Los abuelos aportan una serie de valores y enseñanzas que pueden ser extrapolables a las aulas	1	2	3	4	5	

Los abuelos aprenden de sus nietos las TIC	1	2	3	4	5
Las escuelas de abuelos (en los que estos interactúan con sus nietos en un aula) son una buena estrategia didáctica	1	2	3	4	5
Los abuelos proporcionan riqueza cultural a mis alumnos	1	2	3	4	5
Los abuelos deben de implicarse en la educación de sus nietos	1	2	3	4	5
Trabajar con los abuelos incrementa el interés de mis alumnos	1	2	3	4	5
Los abuelos son un buen objeto de estudio para trabajar las competencias básicas del currículum	1	2	3	4	5
Los abuelos son un buen elemento para trabajar por proyectos en mi aula	1	2	3	4	5

**¿Usted ha utilizado o utiliza las relaciones abuelos-nietos en el aula como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje?:**

No  Sí

**Si su respuesta es afirmativa, indique:**

Invitando a los abuelos al aula  Trabajando cuentos, redacciones, etc.

Otra  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

## VII. OBSERVACIONES

**Muchas gracias por su colaboración**



# APÉNDICE 19

---

*LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. CUABU - F*



## LAS RELACIONES ABUELOS-NIETOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA <sup>9</sup>

### CUABU - F

Como alumna de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia, estoy realizando mi Tesis Doctoral bajo la dirección de la Dra. Dña. Francisca José Serrano Pastor. Con este cuestionario le pedimos que colaboren, de forma totalmente voluntaria, en el proyecto que estamos llevando a cabo con sus hijos en el colegio. La finalidad de este es la de conocer el papel de los abuelos y abuelas en la formación de la identidad de los niños y los roles que estos ejercen en la familia. Para este trabajo, su colaboración es muy importante, pues solo a través de usted podemos obtener información real sobre el tema. A continuación, encontrará una serie de preguntas que le recomendamos que responda con sinceridad. El anonimato y la confidencialidad de sus respuestas están garantizados. Si necesita algún tipo de aclaración, no dude en contactar conmigo.

**Muchas gracias por su colaboración**

Ana María Montesinos Navarro  
[anamaria.montesinos@um.com](mailto:anamaria.montesinos@um.com)

### DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

**Este cuestionario lo contesta:**

Padre/tutor  Madre/ tutora

**Situación de la pareja:**

Casada/pareja de hecho  Separada/divorciada

Padre/madre soltero/a  Otra

**¿Qué edades tienen?:**

*Edad de la madre/tutora/figura  
parental 1 \_\_\_\_\_ años*

*Edad del padre/tutor/figura  
parental 2: \_\_\_\_\_ años*

**Estudios de los padres/tutores:**

*Estudios de la madre/tutora*

- Sin estudios
- Primarios sin completar
- Primarios
- Educación Secundaria
- Bachiller, FP
- Universitarios

*Estudios del padre/tutor*

- Sin estudios
- Primarios sin completar
- Primarios
- Educación Secundaria
- Bachiller, FP
- Universitarios

**Trabajo actual de los padres/tutores:**

*Trabajo de la madre/tutora*

*Trabajo del padre/tutor*

<sup>9</sup> Adaptado de Montesinos Navarro (2014); Montesinos Navarro et al., (2014)

Trabaja en el hogar   
En paro   
Pensionista   
Trabajo remunerado   
¿Cuál? \_\_\_\_\_

Trabaja en el hogar   
En paro   
Pensionista   
Trabajo remunerado   
¿Cuál? \_\_\_\_\_

**En relación con los hijos:**

Número de hijos/as: \_\_\_\_ Orden que ocupa su hijo/a entre sus hermanos/as: \_\_\_\_\_

**Abuelos que viven actualmente (marque las casillas de los que vivan actualmente):**

Abuela materna  Abuelo materno   
Abuela paterna  Abuelo paterno

**A partir de ahora encontrará una serie de preguntas sobre los abuelos y abuelas por línea materna y paterna. Responda solo a las preguntas de los abuelos que viven actualmente:**

**ABUELA MATERNA (solo si vive actualmente):**

**Edad:** Menos de 50 años  De 50 a 65 años  Más de 65 años

**Profesión:** Trabaja en el hogar  Pensionista  Trabajo remunerado

¿Cuál?  
\_\_\_\_\_

**Estudios:**

Sin estudios  Estudios básicos sin completar   
Estudios básicos completos  Educación Secundaria   
Bachiller, FP  Universitarios

**Cuidados especiales (Dependencia):**

No  Sí  (Especifique, por favor):  
\_\_\_\_\_

**Lugar de residencia:**

Murcia ciudad   
Cerca de Murcia (Pedanía)  ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
Otra ciudad  ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
Otra Comunidad Autónoma  ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
Otro país  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**¿Vive en el mismo domicilio que usted?:**

Siempre  En determinadas temporadas  Vacaciones  Nunca

**Frecuencia de contacto con el/la nieto/a:**

Diariamente  Los fines de semana   
En periodos vacacionales  Cada varios años

**¿Qué tipo de contacto se produce entre nieto/a y abuela?:**

Presencial  Telefónico  Telemático (Skype, WhatsApp)   
Otro  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**¿Dónde se produce el encuentro o convivencia entre el/la nieto/a y la abuela?:**

En el domicilio de la abuela  En el domicilio del nieto   
En otro espacio (Especifique, por favor): \_\_\_\_\_

**ABUELO MATERNO (solo si vive actualmente):**

**Edad:** Menos de 50 años  De 50 a 65 años  Más de 65 años

**Profesión:** Trabaja en el hogar  Pensionista  Trabajo remunerado

¿Cuál?  
\_\_\_\_\_

**Estudios:**

Sin estudios  Estudios básicos sin completar   
Estudios básicos completos  Educación Secundaria   
Bachiller, FP  Universitarios

**Cuidados especiales (Dependencia):**

No

Sí  (Especifique, por favor): \_\_\_\_\_

**Lugar de residencia:**

Murcia ciudad

Cerca de Murcia (Pedanía)  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Otra ciudad  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Otra Comunidad Autónoma  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Otro país  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**¿Vive en el mismo domicilio que usted?:**

Siempre  En determinadas temporadas  Vacaciones  Nunca

**Frecuencia de contacto con el/la nieto/a:**

Diariamente  Los fines de semana

En periodos vacacionales  Cada varios años

**¿Qué tipo de contacto se produce entre nieto/a y abuelo?:**

Presencial  Telefónico  Telemático (Skype, WhatsApp)

Otro  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**¿Dónde se produce el encuentro o convivencia entre el/la nieto/a y el abuelo?:**

En el domicilio del abuelo

En el domicilio del nieto/a

En otro espacio (Especifique, por favor): \_\_\_\_\_

**ABUELA PATERNA (solo si vive actualmente):**

**Edad:** Menos de 50 años  De 50 a 65 años  Más de 65 años

**Profesión:** Trabaja en el hogar  Pensionista  Trabajo remunerado

¿Cuál?  
\_\_\_\_\_

**Estudios:**

Sin estudios  Estudios básicos sin completar

Estudios básicos completos  Educación Secundaria

Bachiller, FP  Universitarios

**Cuidados especiales (Dependencia):**

No

Sí  (Especifique, por favor): \_\_\_\_\_

**Lugar de residencia:**

Murcia ciudad

Cerca de Murcia (Pedanía)  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Otra ciudad  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Otra Comunidad Autónoma  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

Otro país  ¿Cuál? \_\_\_\_\_



**¿Vive en el mismo domicilio que usted?:**

Siempre  En determinadas temporadas  Vacaciones  Nunca

**Frecuencia de contacto con el/la nieto/a:**

Diariamente  Los fines de semana   
En periodos vacacionales  Cada varios años

**¿Qué tipo de contacto se produce entre nieto/a y abuela?:**

Presencial  Telefónico  Telemático (Skype, WhatsApp)   
Otro  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**¿Dónde se produce el encuentro o convivencia entre el/la nieto/a y la abuela?:**

En el domicilio de la abuela   
En el domicilio del nieto/a   
En otro espacio (Especifique, por favor): \_\_\_\_\_

**ABUELO PATERNO (solo si vive actualmente):**

**Edad:** Menos de 50 años  De 50 a 65 años  Más de 65 años

**Profesión:** Trabaja en el hogar  Pensionista  Trabajo remunerado   
¿Cuál?  
\_\_\_\_\_

**Estudios:**

Sin estudios  Estudios básicos sin completar   
Estudios básicos completos  Educación Secundaria   
Bachiller, FP  Universitarios

**Cuidados especiales (Dependencia):**

No  Sí  (Especifique, por favor):  
\_\_\_\_\_

**Lugar de residencia:**

Murcia ciudad   
Cerca de Murcia (Pedanía)  ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
Otra ciudad  ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
Otra Comunidad Autónoma  ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
Otro país  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**¿Vive en el mismo domicilio que usted?:**

Siempre  En determinadas temporadas  Vacaciones  Nunca

**Frecuencia de contacto con el/la nieto/a:**

Diariamente  Los fines de semana   
En periodos vacacionales  Cada varios años

**¿Qué tipo de contacto se produce entre nieto/a y abuelo?:**

Presencial  Telefónico  Telemático (Skype, WhatsApp)

Otro  ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**¿Dónde se produce el encuentro o convivencia entre el/la nieto/a y el abuelo?:**

En el domicilio del abuelo  En el domicilio del nieto/a

En otro espacio (Especifique, por favor): \_\_\_\_\_

**PREFERENCIA ABUELO/A**

**¿Tiene su hijo/a un abuelo o abuela preferido/a?**

Sí, siente preferencia por: Abuela materna  Abuela paterna

Abuelo Materno  Abuelo paterno

No, siente preferencia por todos ellos

No, no siente preferencia por ninguno de ellos

**¿Con cuál de ellos pasa más tiempo?**

Abuela materna  Abuela paterna

Abuelo materno  Abuelo paterno

**Valore del 1 al 5 el grado de acuerdo que tiene en relación con las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta la siguiente escala:**

<b>1: Nada de acuerdo</b>	<b>2: Poco de acuerdo</b>	<b>3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo</b>	<b>4: Bastante de acuerdo</b>	<b>5: Muy o totalmente de acuerdo</b>
---------------------------	---------------------------	---	-------------------------------	---------------------------------------

<b>Valores y Abuelos</b>					
Los abuelos transmiten la historia y los valores familiares	1	2	3	4	5
Los abuelos transmiten los valores morales a sus nietos	1	2	3	4	5
Los abuelos malcrían a los nietos	1	2	3	4	5
Los abuelos tienen un papel fundamental en la educación de mis hijos	1	2	3	4	5
Respeto y valoro los consejos y opiniones que tienen los abuelos sobre mi hijo/a	1	2	3	4	5
Los valores que puedan transmitir los abuelos a los nietos me parecen “anticuados”	1	2	3	4	5
Los abuelos tienen un punto de vista de la vida diferente y es necesario transmitírselo a sus nietos	1	2	3	4	5

Los abuelos tienen un papel fundamental en la transmisión de valores a mis hijos	1	2	3	4	5
Los recuerdos familiares que cuentan los abuelos son importantes para la educación de mi hijo/a	1	2	3	4	5
<b>Abuelos y Escuela</b>					
Las escuelas deberían de contar con la presencia de los abuelos en las reuniones del colegio con las familias	1	2	3	4	5
Los abuelos están más implicados en la educación de los nietos que hace unos años	1	2	3	4	5
La labor que tienen los abuelos con los nietos en la educación dentro y fuera de la escuela es muy importante	1	2	3	4	5
La escuela debe ofertar actividades de formación a los abuelos que tienen nietos escolarizados en la misma	1	2	3	4	5
La escuela debería tener más en cuenta el papel de los abuelos en el proceso educativo de sus nietos	1	2	3	4	5
Alguno de los contenidos y actividades que se desarrollan en la escuela deberían contar con la participación de los abuelos	1	2	3	4	5
Los abuelos deberían enseñar en la escuela al alumnado algunos de los muchos conocimientos o experiencias que poseen	1	2	3	4	5

<b>Abuelos, familia e identidad</b>					
El papel de los abuelos en la familia es imprescindible	1	2	3	4	5
Mis hijos son una buena compañía para mis padres/suegros	1	2	3	4	5
Los abuelos se sienten útiles estando con sus nietos	1	2	3	4	5
Mi hijo/a es feliz relacionándose con sus abuelos	1	2	3	4	5
Mis padres deberían de conocer los problemas que atañen a mi familia	1	2	3	4	5
Mis suegros deberían de conocer los problemas que atañen a mi familia	1	2	3	4	5
La ayuda económica de los abuelos mejora la calidad de vida de la familia	1	2	3	4	5
Me agrada que los abuelos sean un modelo para mis hijos	1	2	3	4	5
Mis hijos se sienten queridos por sus abuelos	1	2	3	4	5
Los abuelos contribuyen a que mi hijo sea buena persona	1	2	3	4	5
Cuanto más tiempo pasen los nietos con los abuelos más se parecerán a ellos	1	2	3	4	5
Los abuelos contribuyen a que mi hijo sea un buen ciudadano	1	2	3	4	5
Es necesario el papel de los abuelos en la educación y formación como persona de mis hijos	1	2	3	4	5
Los abuelos influyen en las opiniones de mis hijos	1	2	3	4	5

Me agrada que mis hijos cuiden de sus abuelos	1	2	3	4	5
<b><i>Me gusta que mi hijo/a...</i></b>					
Juegue con sus abuelos	1	2	3	4	5
Vaya a pasear con su abuelo/a	1	2	3	4	5
Haga los deberes con su abuelo/a	1	2	3	4	5
Vaya de compras con su abuelo/a	1	2	3	4	5
Vaya de viaje con su abuelo/a	1	2	3	4	5
Lea cuentos con su abuelo/a	1	2	3	4	5
Realice otras actividades con sus abuelos	1	2	3	4	5
Dialogue con sus abuelos	1	2	3	4	5
Comparta comidas con sus abuelos	1	2	3	4	5
<b>OBSERVACIONES.</b> <i>Realice todas las consideraciones que estime adecuadas en relación con este cuestionario o a la temática tratada</i>					

**Muchas gracias por su colaboración**





# APÉNDICE 20

---

PRETEST-POSTEST







## PROYECTO “APRENDEMOS INVESTIGANDO SOBRE NUESTROS ABUELOS”

Preguntas iniciales

Nombre:

---

1. ¿Has participado alguna vez en un proyecto?	Si	No
2. ¿Qué piensas que es un proyecto?		
3. ¿Te gusta tu nombre?	Si	No
4. ¿Sabes por qué te llamas así?	Si	No
5. ¿Qué es para ti una familia?		

6. ¿Te gusta tu familia?	Si	No
7. ¿Por qué?		
8. ¿Crees que te pareces a tus padres?	Si	No
9. ¿En qué?		

10. ¿Crees que te pareces a tus abuelos?	Si	No
11. ¿En qué?		
12. ¿Te gusta pasar tiempo con tus abuelos?	Si	No
13. ¿Conoces el trabajo de tus abuelos?	Si	No
14. ¿Sabes a qué juegos jugaban tus abuelos?	Si	No
15. Pon un ejemplo (si lo sabes)		



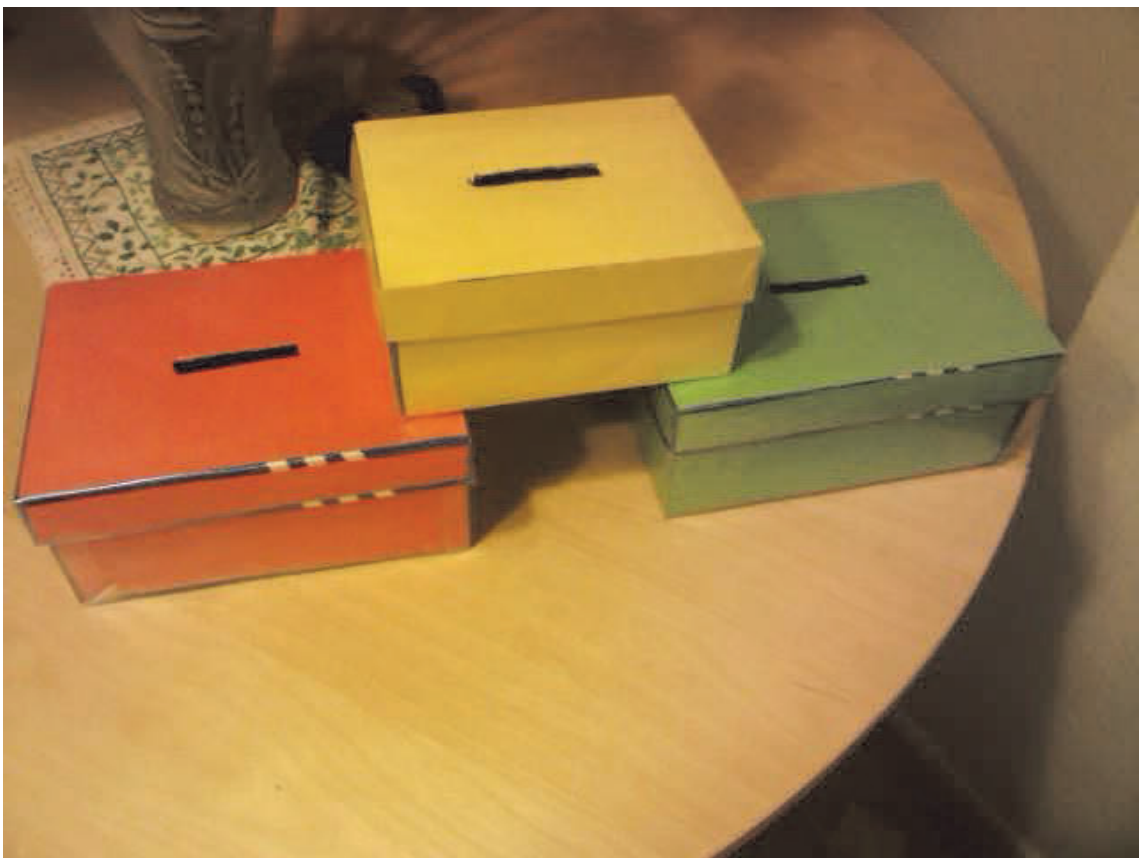


# APÉNDICE 21

---

INSTRUMENTO “TÉCNICA DEL SEMÁFORO”











# APÉNDICE 22

---

FICHA DEL APRENDIZAJE









# APÉNDICE 23

---

FICHA DE LA MOTIVACIÓN











# APÉNDICE 24

---

ESCALA DE VALORACIÓN TUTORAS PARTICIPANTES



## PROYECTO “APRENDEMOS INVESTIGANDO SOBRE NUESTROS ABUELOS”

La siguiente escala se encuentra dentro del proceso de evaluación formativa del proyecto. Le ruego su colaboración, como tutora del aula en la que se está llevando a cabo la experiencia, con el objetivo de evaluar de los aspectos formales del aula y del proyecto. De esta manera, si procede, podrán efectuarse los cambios pertinentes para su mejora.

Número de sesión	1	2	3	4	5	6	7	8
------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

1: Nada o poco adecuada	3: Bastante adecuada
2: Adecuada	4: Totalmente adecuada

La motivación que el alumnado ha mostrado ante las actividades	1	2	3	4
La duración de las actividades	1	2	3	4
Los recursos empleados para la realización de las actividades	1	2	3	4
Las metodologías empleadas	1	2	3	4
Los espacios para realizar las actividades	1	2	3	4
La organización del aula y agrupamiento del alumnado	1	2	3	4
Los conocimientos previos del alumnado	1	2	3	4
El planteamiento y desarrollo de las actividades	1	2	3	4
La actuación de la docente investigadora	1	2	3	4
Valore el desarrollo de la sesión en su conjunto	1	2	3	4

Puntos fuertes de la sesión

Aspectos por mejorar

Observaciones



