



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

Escuela
de Doctorado

TESIS DOCTORAL

*Evaluación de contexto para una escuela
participativa de abuelas y abuelos en Educación
Infantil y Primaria.*

AUTOR/A

María Clemente González

DIRECTOR/ES

Francisca José Serrano Pastor
María José Martínez Segura

2025



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

Escuela
de Doctorado

TESIS DOCTORAL

*Evaluación de contexto para una escuela
participativa de abuelas y abuelos en Educación
Infantil y Primaria.*

AUTOR/A

María Clemente González

DIRECTOR/ES

Francisca José Serrano Pastor
María José Martínez Segura

2025



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR/A

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19 de octubre de 2022.

Yo, D^a. María Clemente González, habiendo cursado el Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia (EIDUM), como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor/a titulada:

Evaluación de contexto para una escuela participativa de abuelas y abuelos en Educación Infantil y Primaria.

y dirigida por:

D^a.: Francisca José Serrano Pastor

D^a.: María José Martínez Segura

D.:

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

Murcia, a 3 de febrero de 2025

(firma)

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados:	
Responsable	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la quinta hoja, después de la portada de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor/a.

A mi familia, por creer y hacer de
mí lo que soy.
Os quiero.

“Todos deben tener acceso a abuelos y nietos
para ser un ser humano completo”.

Alex Haley.



Agradecimientos

Vivir con propósito. Continuamente inmersos en la incertidumbre tomamos decisiones y elegimos caminos. El camino, nos marca una dirección por la cual luchamos, pero éste, es mucho más que eso. Al recorrerlo son muchas las personas que eligen caminar contigo y lo hacen hasta llegar al final. A veces las sendas son hermosas y las disfrutamos, otras son dificultosas pero en ellas descubrimos el maravilloso significado de la unión, la voluntad y el coraje, enseñándonos a superar cualquier obstáculo al caminar. Durante todos los años que me ha llevado la realización de este gran proyecto, he tenido la inmensa fortuna de aprender de cada paso a la vez que me he sentido apoyada y animada por muchas personas que cada día me cogían de la mano y daban fuerzas para seguir. Gracias a todas y cada una de ellas he podido avanzar y llegar hasta la tan deseada meta, pero es que además, lo he hecho sintiéndome muy arropada y querida. Este camino nos ha permitido experimentar miles de emociones, disfrutar de un sueño compartido y de momentos que siempre quedarán en el recuerdo. Vivir cosechando momentos felices con mi gente, es mi propósito en la vida. Me siento enormemente afortunada de teneros. Sin vosotros todo esto no habría sido posible. Gracias.

En primer lugar, agradecer a la Universidad de Murcia y a la Facultad de Educación en la que durante tantos años he sido alumna primero con la carrera, después el máster y finalmente el doctorado, en los que tanto he sufrido pero a la vez he disfrutado. Gracias a todos los docentes que me han acompañado a lo largo de todos estos años y ayudado a crecer académicamente. Nunca olvidaré a mis amigas de la universidad, las que aún tengo la suerte de disfrutar, ni los momentos que en esa etapa vivimos.

Agradecimiento especial merecen mis directoras, Francisca José Serrano Pastor y María José Martínez Segura. Juntas hemos recorrido arduos senderos. En ocasiones, el camino fue empinado. Ellas son un claro ejemplo a seguir de valentía y de salir adelante. Me han demostrado que hay que avanzar aunque a veces resulte costoso. Mi gratitud y admiración hacia ellas es y será infinita.

Gracias querida Fran, por tantísimo que me has enseñado a nivel académico y personal. Gracias por transmitirme siempre con tanto cariño y generosidad tus

conocimientos, eres una fuente de sabiduría inagotable con una vocación incomparable hacia tu profesión. Metodológicamente, eres impecable. He aprendido muchísimo a lo largo de todos estos años, pero es que además, entre tus enseñanzas siempre florecía esa parte emocional, espontánea y divertida que tanto te caracteriza. Gracias por todo tu esfuerzo y dedicación hemos podido llegar hasta aquí. Gracias. Espero poder seguir disfrutando juntas muchos años más. Nunca te olvidaré.

Gracias querida María José, por enseñarme tanto, por guiarme, por tus consejos y por estar siempre junto a mí. Gracias por ayudarme en este proyecto y por apoyarme, animarme y creer en mí. Eres templanza, bondad, resiliencia y felicidad. No olvidaré este último año y todo tu cariño recibido. Este camino llega a su fin, pero nos esperan muchos otros maravillosos que recorrer juntas.

Agradecer también a los expertos validadores como Enrique, M.^a Carmen o M.^a Isabel, por su acogida y por prestar su tiempo y conocimientos a esta investigación. Así mismo, agradezco a Jesús y Begoña por permitirme acceder a su centro educativo y contribuir a que esta tesis se realice. Gracias por vuestra ayuda, eterno cariño y sobre todo, por la amistad que gozamos y de la que me siento dichosa. También agradecer a todos los compañeros maestros que participaron en el estudio. Sin su experiencia y colaboración no habría sido posible.

A mis compañeros de doctorado, con los que he compartido inquietudes y gratos momentos, Ana, Ainoa, Antonio, Adrián, y María. Al resto de mis amigas. Me habéis dado tranquilidad, fuerza y motivación para seguir con esto.

Gracias a todos los abuelos y abuelas partícipes, por vuestra colaboración, acogida y tanto cariño. Ha sido una experiencia increíble.

Gracias a mi familia, el pilar de mi vida.

A mis padres, Nati y Paco, que me han dado la vida y una nueva oportunidad cada día. Por su trabajo, esfuerzo, tesón y bondad a lo largo de todos los años. Por su inmenso corazón y el gran amor que nos han regalado a mis hermanos y a mí, haciéndonos crecer infinitamente felices. Por todo lo que se han esforzado por nosotros, por lo que nos han enseñado y transmitido. Por educarnos en el valor del respeto, la humildad, la constancia, el cuidado, la unión y la familia. Por tanto que han sufrido durante mi trayectoria profesional en la que siempre me han abrazado, animado y apoyado en todo. Me siento realmente afortunada y orgullosa de tenerlos. Me faltan páginas para describir

mi gratitud y amor infinito hacia ellos. Sin vosotros, no hubiera llegado hasta aquí. Sois mi razón de ser y os quiero con toda mi alma.

A mis hermanos, Nati y Fran, mis ejemplos a seguir. Trabajadores incansables que me acompañan en cada paso, que me han dado impulso para seguir adelante con esta tesis y que siempre me han cuidado y protegido. Sois un trocito de mí, al igual que todos mis sobrinos, Fran, Carlos, Ángel, Nati y Carmen, que tantas alegrías y ratos divertidos me han dado a lo largo de estos años, amenizando este trabajoso proceso. Os quiero con locura.

Como no, a mis abuelos Maruja y Pepe, que tanto me han cuidado, querido, consentido y mimado toda mi vida. Mi abuela, moderna, coqueta, luchadora, con una vitalidad arrolladora y feliz. Ser tu ojito derecho, siempre me hará sentir especial. Sin saberlo, cuánto me has enseñado. Mi abuelo, dicharachero, bromista y alegre. Nunca olvidaré tus dichos, chistes y refranes. Ojalá fueseis eternos. El amor y cuidado es recíproco, sois mi tesoro y el del resto de la gran familia que habéis formado. Espero que estéis orgullosos de vuestro legado y gocéis de este trabajo en vuestro reconocimiento.

Gracias a mi tita Loli y a mi prima María Dolores. Siempre a mi lado, acompañándome en cada paso y celebrando juntas cada triunfo, pero también celebrando cada día, porque ¿qué es la vida si no un regalo que debemos disfrutar a cada momento? Gracias por tanto rubias.

Como parte de mi familia, gracias a mis grandes amigas Almudena y Estefanía, que siempre han estado junto a mí, me han acompañado y animado en cada decisión. Veros felices por mis logros, refleja la nobleza de vuestro corazón. El valor de nuestra bonita amistad es incalculable.

Gracias a mis suegros y cuñadas, que tanto se han preocupado por mi bienestar durante todos estos años. Elena, María y Luca, no dejéis de regalarnos vuestra luz.

No puedo acabar sin hablar de David, la persona más especial con la que ya hace muchos años, sin saberlo, estaba conectada. Íbamos al mismo colegio e incluso jugábamos en el parque juntos, con la natural inocencia de los niños que éramos. Más de dos décadas después, caminaríamos hasta encontrarnos. Recorrer día a día cada sendero felizmente unidos, queriéndonos, apoyándonos, ayudándonos, cuidándonos y disfrutando, es lo mejor que me ha pasado. Gracias, por estar siempre junto a mí, por

todo tu ánimo, apoyo incondicional, palabras de aliento, confianza, infinito cariño, tranquilidad, diversión, generosidad, respeto, amor y libertad. Sin ti nada habría sido lo mismo. Gracias por ser mi calma, mi felicidad y mi familia. Que la vida nos regale muchos años más.

Este camino rebosado de emociones llega a su fin con el sueño cumplido. Este no hubiera sido posible sin cada uno de vosotros. Gracias.

Es hora de avanzar y tomar nuevos caminos. Lo haré como he dado cada paso siempre, con propósito y con mi gente.

Índice

Introducción.....	3
Capítulo 1. Planteamiento y justificación del problema de investigación.....	11
1.1 Delimitación del problema de investigación	12
1.2 Antecedentes y estado actual del problema.....	26
1.2.1 Investigaciones sobre relaciones intergeneracionales	26
1.2.2 Investigaciones sobre las relaciones abuelos-nietos	31
Capítulo 2. Cambios sociales y relaciones generacionales.....	45
2.1 Cambios demográficos, sociales y familiares	46
2.1.1 Cambios demográficos.....	46
2.1.2 Cambios sociales y familiares.....	49
2.2 Las figuras de abuelidad en las estructuras familiares actuales	53
2.3 Vejez y envejecimiento activo	61
2.3.1 Envejecimiento activo.....	66
2.4 Calidad de vida y envejecimiento activo. Hacia una educación sostenible para y con personas mayores.....	70
2.5 Relaciones multigeneracionales e intergeneracionales	79
2.5.1 Relaciones intergeneracionales y COVID-19	88
Capítulo 3. Relaciones intergeneracionales y entre abuelos y nietos	93
3.1 Características familiares que repercuten en las relaciones abuelos-nietos	94
3.2 Relaciones abuelos-nietos	99
3.3 Perfiles de abuelidad	106
Capítulo 4. Relación dialógica entre familia, abuelos y escuela	121
4.1 Familia y escuela	122
4.2 Abuelos, abuelas y escuela. Integración activa de los abuelos en la escuela ..	133
4.2.1 Beneficios de una escuela participativa de abuelos y abuelas	137

4.2.2 Debilidades de una escuela participativa de abuelos y abuelas	140
4.3 La educación y los programas intergeneracionales	142
4.3.1 Ejemplos de programas intergeneracionales internacionales.....	147
4.3.2 Ejemplos de programas intergeneracionales en Europa	149
4.3.3 Ejemplos de proyectos intergeneracionales en España.....	150
4.3.4 Programas intergeneracionales en la Región de Murcia	156
Capítulo 5. Objetivos e hipótesis.....	161
Capítulo 6. Método de la investigación empírica	169
6.1 Enfoque y diseño	170
6.2 Variables y categorías	172
6.2.1 Variables	172
6.2.2 Categorías.....	175
6.3 Contexto y participantes.....	176
6.3.1 Docentes de Educación Infantil y Primaria.....	179
6.3.2 Familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria	180
6.3.3 Figuras de abuelidad	184
6.4 Recogida de información: técnicas, instrumentos y procedimientos	185
6.4.1 Cuestionarios EPA-F y EPA-D.....	185
6.4.2 Entrevista EA	189
6.5 Plan de tratamiento y análisis de la información.....	192
6.5.1 Tratamiento analítico de los datos cuantitativos	192
6.5.2 Tratamiento analítico de la información cualitativa	194
Capítulo 7. Investigación instrumental: método y análisis e interpretación de los resultados.....	199
7.1 Método	200
7.1.1 Enfoque y diseño.....	200

7.1.2 Variables	203
7.1.3 Contexto y participantes.....	203
7.1.4 Recogida de información: técnicas, instrumentos y procedimientos	207
7.1.5 Plan de tratamiento y análisis de la información	212
7.2 Análisis de los resultados	213
7.2.1 Objetivo específico 1	213
7.2.1.1 Validez de contenido del cuestionario EPA-D	214
7.2.1.2 Validez de contenido del cuestionario EPA-F	227
7.2.1.3 Validez de contenido de la entrevista EA.....	240
7.2.2 Objetivo específico 2. Valorar la confiabilidad de las escalas de los cuestionarios EPA-D y EPA-F.....	252
7.2.2.1 Consistencia interna EPA-D	252
7.2.2.2 Consistencia interna EPA-F.....	253
7.2.3 <i>Objetivo específico 3. Explorar la validez de constructo de las escalas de los cuestionarios EPA-D y EPA-F.</i>	254
7.2.3.1 Validez de constructo del cuestionario EPA-D	254
7.2.3.2 Validez de constructo del cuestionario EPA-F	257
7.3 Discusión de los resultados	260
7.3.1 Objetivo específico 1. Analizar la validez de contenido de los cuestionarios EPA-D, EPA-F y entrevista EA mediante el juicio de expertos.....	261
7.3.2 Objetivo específico 2. Valorar la confiabilidad de las escalas de los cuestionarios EPA-D y EPA-F.....	264
7.3.3 Objetivo específico 3. Explorar la validez de constructo de las escalas de los cuestionarios EPA-D y EPA-F.	264
Capítulo 8. Análisis y discusión de los resultados de la investigación empírica.....	271
8.1 Análisis de los resultados	272
8.1.1 Objetivo específico 1. Comparar los roles de los abuelos y abuelas por línea materna y paterna desde las estimaciones del profesorado y de las familias	

del alumnado y valorar si existe un perfil característico de las abuelas y abuelos por ambas líneas.....	272
8.1.1.1 Hipótesis 1.1 Las figuras de abuelidad por línea materna son caracterizadas significativamente con un perfil más diverso con respecto a sus roles, por parte tanto de los docentes como de las familias del alumnado, a diferencia de las figuras de abuelidad paternas	280
8.1.1.2 Hipótesis 1.2 En un mismo rol, las abuelas y los abuelos por línea materna asumen un nivel de responsabilidad superior al que lo hacen tales figuras por línea paterna, según el profesorado y las familias del alumnado	292
8.1.1.3 Hipótesis 1.3 Los docentes valoran significativamente de forma más alta los roles de las figuras de abuelidad de ambas líneas que las familias del alumnado	294
8.1.2 Objetivo específico 2. Valorar el perfil axiológico que transmiten las personas mayores, sean o no abuelas y abuelos, desde la perspectiva de los docentes y familias del alumnado, y constatar si la trazabilidad de dicho perfil coincide entre el profesorado y las familias.....	295
8.1.2.1 Hipótesis 2.1 Las personas mayores, sean o no abuelas y abuelos, se diferencian en sus perfiles axiológicos según hayan sido caracterizados por el profesorado o por las familias	299
8.1.3 Objetivo específico 3. Analizar la percepción que tienen los docentes y familias del alumnado sobre la naturaleza, tipo de actividades, finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas, así como acerca de las necesidades de formación de dichas figuras para conseguir la citada participación escolar	300
8.1.3.1 Hipótesis 3.1 Las percepciones que tienen los docentes sobre la naturaleza y tipo de actividades de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en los centros educativos son significativamente distintas a las de las familias, en cuanto que las familias definen un modelo de participación de los abuelos y abuelas en la escuela menos inclusivo que el profesorado	309

8.1.3.2 Hipótesis 3.2 Las valoraciones que hacen los docentes acerca de las finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas son significativamente diferentes a las de las familias, en cuanto que el profesorado enfatiza más las de carácter socioemocional.....	310
8.1.3.3 Hipótesis 3.3 Las perspectivas que tienen los docentes en torno a las necesidades de formación de las figuras de abuelidad son significativamente distintas a las de las familias, ya que estas últimas valoran con mayor grado de acuerdo las necesidades formativas relacionadas con las disciplinas obligatorias de las áreas del currículo escolar.....	312
8.1.4 Objetivo específico 4. Comparar el conocimiento del profesorado y de las familias de los discentes sobre sus experiencias de las EPA en las etapas de Educación Infantil y Primaria, así como sus valoraciones acerca de las debilidades inherentes a las figuras de abuelidad y personas mayores en general para la puesta en marcha de una EPA y sobre quiénes deberían ser los agentes formadores y de financiación de estas escuelas	313
8.1.4.1 Hipótesis 4.1 Los docentes valoran significativamente con un grado de acuerdo más alto las debilidades de las figuras de abuelidad y personas mayores para una EPA que las familias del alumnado	323
8.1.5 Objetivo específico 5. Describir las experiencias que transmiten las abuelas y los abuelos acerca de las relaciones funcionales y afectivas que mantienen con sus nietas y nietos.....	325
8.1.5.1 Contacto y roles de las figuras de abuelidad con sus nietos/as.....	325
8.1.5.2 Roles de las figuras de abuelidad con sus nietos/as.....	328
8.1.5.3 Sentimientos y emociones de las figuras de abuelidad con sus nietos/as	333
8.1.6 Objetivo específico 6. Descubrir las creencias que tienen las figuras de abuelidad sobre sí mismas ante su posible participación en una EPA.....	343
8.1.6.1 Experiencia de participación de las figuras de abuelidad en la escuela	344

8.1.6.2 Expectativas motivacionales, conocimientos y capacidades de las figuras de abuelidad para enseñar en Educación Infantil y Educación Primaria	348
8.1.7 Objetivo específico 7. Analizar las fortalezas y debilidades que tienen las abuelas y abuelos sobre sus conocimientos y capacidades a partir de sus propias valoraciones para la puesta en marcha de una EPA.....	365
8.1.7.1 Escolarización y formación de las figuras de abuelidad.....	365
8.1.7.2 Autonomía e independencia de las figuras de abuelidad.....	378
8.1.7.3 Concepciones de las figuras de abuelidad sobre el aprendizaje y sus aprendizajes	386
8.1.7.4 Necesidades de formación de niños/as y jóvenes en la sociedad actual. Respuestas de las figuras de abuelidad ante tales necesidades	403
8.2 Discusión de los resultados	415
8.2.1 Objetivo específico 1. Comparar los roles de los abuelos y abuelas por línea materna y paterna desde las estimaciones del profesorado y de las familias del alumnado y valorar si existe un perfil característico de las abuelas y abuelos por ambas líneas.....	415
8.2.2 Objetivo específico 2. Valorar el perfil axiológico que transmiten las personas mayores, sean o no abuelas y abuelos, desde la perspectiva de los docentes y familias del alumnado, y constatar si la trazabilidad de dicho perfil coincide entre el profesorado y las familias.....	418
8.2.3 Objetivo específico 3. Analizar la percepción que tienen los docentes y familias del alumnado sobre la naturaleza, tipo de actividades, finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas, así como acerca de las necesidades de formación de dichas figuras para conseguir la citada participación escolar.	420
8.2.4 Objetivo específico 4. Comparar el conocimiento del profesorado y de las familias de los discentes sobre sus experiencias de las EPA en las etapas de Educación Infantil y Primaria, así como sus valoraciones acerca de las debilidades inherentes a las figuras de abuelidad y personas mayores en general para la puesta en marcha de una EPA y sobre quiénes deberían ser los agentes	

formadores y de financiación de estas escuelas.	426
8.2.5 Objetivo específico 5. Describir las experiencias que transmiten las abuelas y los abuelos acerca de las relaciones funcionales y afectivas que mantienen con sus nietas y nietos.....	430
8.2.6 Objetivo específico 6. Descubrir las creencias que tienen las figuras de abuelidad sobre sí mismas ante su posible participación en una EPA.....	432
8.2.7 Objetivo específico 7. Analizar las fortalezas y debilidades que tienen las abuelas y abuelos sobre sus conocimientos y capacidades a partir de sus propias valoraciones para la puesta en marcha de una EPA.....	435
Capítulo 9. Implicaciones socioeducativas, propuestas de mejora y prospectiva	445
9.1 Implicaciones socioeducativas	446
9.2 Propuestas de mejora.....	448
9.3 Prospectiva	449
9.4 Transferencia	456
Referencias	461
Apéndices	485
Apéndice A. Informe favorable de la Comisión Ética de la Universidad de Murcia	487
Apéndice B. Cuestionario sobre escuela participativa de abuelos y abuelas dirigido a las familias (EPA-F)	491
Apéndice C. Cuestionario sobre escuela participativa de abuelos y abuelas dirigido a los docentes (EPA-D)	497
Apéndice D. Guion de entrevista dirigida a abuelos y abuelas sobre escuelas participativas (EA)	503
Apéndice E. Pruebas de contraste de los supuestos paramétricos (normalidad y homogeneidad de la varianza).....	511
Apéndice F. Escala para el análisis de la validez de contenido mediante el juicio de expertos del EPA-D.....	521

Apéndice G. Escala para el análisis de la validez de contenido mediante el juicio de expertos del EPA-F	531
Apéndice H. Escala para el análisis de la validez de contenido mediante el juicio de expertos del EA	543
Apéndice I. Propuestas de mejora de los panelistas en el procedimiento para el análisis de contenido del cuestionario EPA-D	555
Apéndice J. Propuestas de mejora de los panelistas en el procedimiento para el análisis de contenido del cuestionario EPA-F	563
Apéndice K. Propuestas de mejora de los panelistas en el procedimiento para el análisis de contenido del guion de entrevista EA.....	571

Índice de tablas

Tabla 1. Revisión del desarrollo de la identidad en la normativa educativa española	21
Tabla 2. Proyectos intergeneracionales de OFECUM en España	28
Tabla 3. Síntesis de los estudios realizados sobre las relaciones abuelos-nietos.....	35
Tabla 4. Síntesis de los estudios sobre las relaciones abuelos-nietos según Rivas (2015)	39
Tabla 5. Recorrido histórico de las teorías sobre la familia	55
Tabla 6. Concepto de envejecimiento según diversos autores	61
Tabla 7. Definiciones relacionadas con el envejecimiento activo.....	66
Tabla 8. Principios rectores de la Década del envejecimiento activo relacionados con los ODS de la Agenda 2030	72
Tabla 9. Estrategia mundial sobre envejecimiento y salud	74
Tabla 10. Iniciativas para el impulso de las relaciones intergeneracionales	87
Tabla 11. Revisión de los perfiles de abuelidad según distintos autores.....	111
Tabla 12. Roles y funciones de los abuelos.....	115
Tabla 13. Colaboración familia-escuela	128
Tabla 14. Beneficios de incluir a los abuelos y abuelas en las aulas educativas	138
Tabla 15. Cuatro pilares de la educación basada en la inclusión de los abuelos en la escuela.....	138
Tabla 16. Necesidades de mayores y niños de participar en programas intergeneracionales	143
Tabla 17. Definiciones de programas intergeneracionales.....	144
Tabla 18. Variables según su actuación metodológica en el diseño cuantitativo de la investigación empírica para cada una de sus hipótesis	172

Tabla 19. Sistema de categorías e indicadores del diseño cualitativo de la investigación empírica para cada uno de sus objetivos específicos	176
Tabla 20. Distribución de los docentes según su género y nivel de estudios máximo alcanzado	179
Tabla 21. Distribución de los docentes según su especialidad educativa.....	180
Tabla 22. Estadísticos descriptivos de la formación y situación laboral de los padres/madres/tutelas.....	181
Tabla 23. Distribución de las figuras parentales según sus profesiones.....	181
Tabla 24. Descripción de los abuelos y abuelas participantes.....	185
Tabla 25. Variables de la investigación según su actuación metodológica en la investigación instrumental	203
Tabla 26. Perfil de los expertos participantes en el proceso de análisis de validez de contenido	205
Tabla 27. Estadísticos descriptivos de la experiencia y conocimientos de los expertos partícipes	206
Tabla 28. Estructura de la escala de validación del cuestionario EPA-F	211
Tabla 29. Estructura de la escala de validación de la entrevista EA	211
Tabla 30. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones del EPA-D según el criterio pertinencia	214
Tabla 31. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones del EPA-D según el criterio coherencia	215
Tabla 32. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones del EPA-D según el criterio suficiencia	216
Tabla 33. Análisis descriptivo ítems EPA-D dimensión 1. Información sociodemográfica.....	218
Tabla 34. Análisis descriptivo ítems EPA-D dimensión 2. Papel de los abuelos.....	218
Tabla 35. Análisis descriptivo ítems EPA-D dimensión 3. Abuelos y escuela	219

Tabla 36. Análisis descriptivo ítems EPA-D dimensión 4. Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas.....	220
Tabla 37. Análisis descriptivo ítems EPA-D dimensión 5. Conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas.....	221
Tabla 38. Pruebas W de Kendall para el cuestionario EPA-D en los criterios relativos a sus dimensiones: Pertinencia, coherencia y suficiencia.....	222
Tabla 39. Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la adecuación de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-D	223
Tabla 40. Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la relevancia de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-D.....	225
Tabla 41. Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la claridad de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-D	226
Tabla 42. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones del EPA-F según el criterio pertinencia.....	227
Tabla 43. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones del EPA-F según el criterio coherencia	228
Tabla 44. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones del EPA-F según el criterio suficiencia	229
Tabla 45. Análisis descriptivo ítems EPA-F dimensión 1. Información sociodemográfica.....	231
Tabla 46. Análisis descriptivo ítems EPA-F dimensión 2. Relaciones abuelos-nietos	233
Tabla 47. Análisis descriptivo ítems EPA-F dimensión 3. Papel de los abuelos.....	233
Tabla 48. Análisis descriptivo ítems EPA-F dimensión 4. Abuelos y escuela.....	234
Tabla 49. Análisis descriptivo ítems EPA-F dimensión 5. Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas	235
Tabla 50. Análisis descriptivo ítems EPA-F dimensión 6. Conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas.....	236

Tabla 51. Pruebas W de Kendall para el cuestionario EPA-F en los criterios relativos a sus dimensiones: Pertinencia, coherencia y suficiencia.....	236
Tabla 52. Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la adecuación de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-F	238
Tabla 53. Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la relevancia de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-F.....	239
Tabla 54. Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la claridad de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-F	240
Tabla 55. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones de la EA según el criterio pertinencia.....	241
Tabla 56. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones de la EA según el criterio coherencia	241
Tabla 57. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones de la EA según el criterio suficiencia	242
Tabla 58. Análisis descriptivo ítems EA dimensión 1. Información sociodemográfica.....	244
Tabla 59. Análisis descriptivo ítems EA dimensión 2. Relaciones abuelos-nietos.....	245
Tabla 60. Análisis descriptivo ítems EA dimensión 3. Papel de los abuelos	245
Tabla 61. Análisis descriptivo ítems EA dimensión 4. Sentimientos de los abuelos.....	246
Tabla 62. Análisis descriptivo ítems EA dimensión 5. Abuelos y escuela	247
Tabla 63. Análisis descriptivo ítems EA dimensión 6. Cierre de la entrevista	248
Tabla 64. Pruebas W de Kendall para la entrevista EA en los criterios relativos a sus dimensiones: Pertinencia, coherencia y suficiencia.....	249
Tabla 65. Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la adecuación de los ítems en cada una de las dimensiones de la EA	250
Tabla 66. Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la relevancia de los ítems en cada una de las dimensiones de la EA.....	251

Tabla 67. Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la claridad de los ítems en cada una de las dimensiones de la EA	252
Tabla 68. Análisis de fiabilidad de las dimensiones del cuestionario EPA-D	253
Tabla 69. Análisis de fiabilidad de las dimensiones del cuestionario EPA-F	253
Tabla 70. Resultados de la matriz de componentes principales del EPA-D.....	254
Tabla 71. Resultados de la matriz de componentes principales del EPA-F	258
Tabla 72. Estadísticos descriptivos del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en los roles de los perfiles de abuelidad, incluidos los principales.....	273
Tabla 73. Estadísticos descriptivos de los docentes sobre el papel de los perfiles de abuelidad por línea materna y paterna	275
Tabla 74. Estadísticos descriptivos de las familias sobre el papel de los perfiles de abuelidad por línea materna y paterna	276
Tabla 75. Estadísticos descriptivos de los docentes sobre el rol de los perfiles de abuelidad por línea materna y paterna	278
Tabla 76. Estadísticos descriptivos de las familias sobre el rol de los perfiles de abuelidad por línea materna y paterna	279
Tabla 77. Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de papeles de las figuras maternas de abuelidad, según el profesorado.....	281
Tabla 78. Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de roles más importantes de las figuras maternas de abuelidad, según el profesorado	282
Tabla 79. Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de papeles de las figuras maternas de abuelidad, según las familias del alumnado	284
Tabla 80. Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de roles más importantes de las figuras maternas de abuelidad, según las familias	285

Tabla 81. Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de papeles de las figuras paternas de abuelidad, según el profesorado.....	286
Tabla 82. Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de roles más importantes de las figuras paternas de abuelidad, según el profesorado	287
Tabla 83. Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de papeles de las figuras paternas de abuelidad, según las familias del alumnado.....	289
Tabla 84. Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de roles más importantes de las figuras paternas de abuelidad, según las familias.....	290
Tabla 85. Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de papeles y roles principales de las figuras maternas y paternas de abuelidad, según los docentes	293
Tabla 86. Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de papeles y roles principales de las figuras maternas y paternas de abuelidad, según las familias	293
Tabla 87. Resultados estadísticamente significativos de las pruebas U de Mann-Whitney entre el profesorado y las familias en los papeles y roles principales de las figuras de abuelidad.....	295
Tabla 88. Distribuciones porcentuales de cada uno los valores dicotomizados elegidos por los docentes y familias en primer, segundo y tercer lugar de importancia que, a su juicio, transmiten las personas mayores a los niños y niñas, sean o no abuelos y abuelas	298
Tabla 89. Distribuciones porcentuales de los valores elegidos como los más importantes por los docentes y las familias que, según ambos grupos, transmiten las personas mayores a los niños y niñas, sean o no abuelos y abuelas	299

Tabla 90. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de docentes y familias en las variables sobre la naturaleza de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela	302
Tabla 91. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de docentes y familias en las variables sobre el tipo de actividades de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela	304
Tabla 92. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de docentes y familias del alumnado en las variables sobre las finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela.....	306
Tabla 93. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de docentes y familias del alumnado en las variables sobre las necesidades de formación de las figuras de abuelidad en la escuela para su participación e inclusión en la escuela	308
Tabla 94. Resultados estadísticamente significativos de las pruebas U de Mann-Whitney entre el profesorado y las familias en las finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela	311
Tabla 95. Frecuencias de docentes y familias en torno al tipo de conocimiento que tienen de la experiencia educativa de una EPA	315
Tabla 96. Frecuencias de docentes y familias sobre las etapas educativas en las que se desarrollaron las experiencias de EPA.....	315
Tabla 97. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de docentes y familias en las variables sobre las debilidades de las figuras de abuelidad y personas mayores para una EPA	318
Tabla 98. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de docentes y familias en las variables sobre los agentes de formación para la puesta en marcha de una EPA	320
Tabla 99. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de docentes y familias en las variables sobre los responsables de la financiación de una EPA.....	322

Tabla 100. Roles funcionales y afectivos de las figuras de abuelidad y actividades concretas vinculadas a dichos roles	330
Tabla 101. Tabla de códigos-documentos de los sentimientos negativos, neutros y positivos transmitidos por las figuras de abuelidad en sus discursos sobre sus nietos/as	334
Tabla 102. Roles funcionales y afectivos de las figuras de abuelidad y correspondencia con los aprendizajes que dichas figuras afirmaron que enseñarían a los niños/as	356
Tabla 103. Ejemplos de expresiones textuales de algunas figuras de abuelidad sobre las categorías de aficiones o actividades que coincidieron que sí y no les agradaba.....	360
Tabla 104. Inquietudes de aprendizaje de las figuras de abuelidad.....	389
Tabla 105. Ejemplos de expresiones literales de algunas figuras de abuelidad sobre los códigos de la necesidad de enseñar a la juventud y niñez en las cinco protocategorías halladas.....	405

Índice de figuras

Figura 1. Síntesis de los estudios realizados sobre las relaciones intergeneracionales	30
Figura 2. Pirámide poblacional del año 2013, en progresión hasta 2023.....	47
Figura 3. Pirámide de la población empadronada en España según la Estadística del Padrón Continuo en 2022	47
Figura 4. Evolución de la pirámide poblacional de España desde el 1993 hasta el año 2020 con progresión al 2043.....	48
Figura 5. Personas de 65 y más años por comunidades autónomas en España en el año 2022.....	49
Figura 6. Factores del cambio sociodemográfico y familiar actual.....	51
Figura 7. Tipologías familiares actuales con las figuras de abuelidad como eje central.....	60
Figura 8. Modelos de vejez	64
Figura 9. Necesidades para el logro del envejecimiento activo	68
Figura 10. Condicionantes de las relaciones abuelos-nietos	99
Figura 11. Aportación de la relación abuelos-nietos a los abuelos	104
Figura 12. Diferencias en la realización de actividades en función de la edad de los nietos	105
Figura 13. Responsabilidades de los abuelos en función de la línea familiar	106
Figura 14. Modelo de abuelidad de Wood y Robertson (1976)	109
Figura 15. Roles de abuelidad según género y linaje (Roa y Vacas, 2001)	114
Figura 16. Perfiles de los abuelos según Bernard (2012)	117
Figura 17. Tipologías familiares según la relación familia-escuela	127
Figura 18. Factores condicionantes de la relación familia-escuela	131
Figura 19. Fases para el desarrollo de un programa intergeneracional basado en las relaciones abuelos-nietos.....	140
Figura 20. Resultados conseguidos con los programas intergeneracionales	146

Figura 21. Programas intergeneracionales internacionales	148
Figura 22. Programas intergeneracionales europeos	150
Figura 23. Programas intergeneracionales españoles	155
Figura 24. Programas intergeneracionales de la Región	158
Figura 25. Enfoque y diseño de la investigación empírica.....	171
Figura 26. Distribución de los participantes según el contexto socioeducativo de la investigación	178
Figura 27. Distribución de los docentes de acuerdo con el nivel educativo en el que impartían enseñanzas	179
Figura 28. Estadísticos descriptivos sobre las figuras de abuelidad que vivían según las familias.....	183
Figura 29. Modelo familiar y si procede abuelos/as integradas en el mismo, según las familias	183
Figura 30. Dimensiones y preguntas del cuestionario dirigido a las familias EPA-F	187
Figura 31. Dimensiones y reactivos del cuestionario dirigido a docentes EPA-D	188
Figura 32. Dimensiones y preguntas del guion de la entrevista dirigida a los abuelos y las abuelas (EA).....	192
Figura 33. Ciclos nucleares del proceso de reducción de la información del análisis de datos cualitativos (ADC)	195
Figura 34. Ciclos nucleares del proceso de reducción de la información del análisis de datos cualitativos (ADC)	196
Figura 35. Diseño de la investigación instrumental	201
Figura 36. Nivel medio de conocimiento de los participantes sobre las temáticas seleccionadas para el proceso de juicio de expertos.....	207
Figura 37. Estructura de las escalas de validación de los jueces.....	209
Figura 38. Valoraciones medias de los jueces a las dimensiones del EPA-D según el criterio pertinencia, coherencia y suficiencia	217

Figura 39. Estadísticos descriptivos de la prueba W de Kendall para el criterio de coherencia de las dimensiones del EPA-D.....	223
Figura 40. Estadísticos descriptivos de la prueba W de Kendall para el criterio adecuación de los ítems de las dimensiones del EPA-D.....	224
Figura 41. Estadísticos descriptivos de la prueba W de Kendall para el criterio relevancia de los ítems de las dimensiones del EPA-D	225
Figura 42. Estadísticos descriptivos de la prueba W de Kendall para el criterio claridad de los ítems de las dimensiones del EPA-D.....	226
Figura 43. Valoraciones medias de los jueces a las dimensiones del EPA-F según el criterio pertinencia, coherencia y suficiencia	230
Figura 44. Estadísticos descriptivos de la prueba W de Kendall para los criterios de pertinencia y coherencia de las dimensiones del EPA-F	237
Figura 45. Valoraciones medias de los jueces a las dimensiones de la EA según el criterio pertinencia, coherencia y suficiencia	243
Figura 46. Gráfico de sedimentación con punto de inflexión del AFE del cuestionario EPA-D.....	257
Figura 47. Diagrama de barras con los valores medios del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en los roles de los perfiles de abuelidad, incluidos los principales.....	274
Figura 48. Diagramas de barras del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en los roles de abuelidad por línea materna y paterna	277
Figura 49. Diagramas de barras del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en los roles de abuelidad principales por línea materna y paterna.....	280
Figura 50. Perfiles de abuelidad materno y paterno caracterizado significativamente por el profesorado y las familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria.....	292

Figura 51. Distribuciones porcentuales de los valores elegidos por los docentes y familias en primer, segundo y tercer lugar de importancia que, a su juicio, transmiten las personas mayores a los niños y niñas, sean o no abuelos y abuelas.....	297
Figura 52. Diagrama de barras con los valores medios del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en las variables sobre la naturaleza de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela	302
Figura 53. Diagrama de barras con los valores medios del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en las variables sobre el tipo de actividades de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela	305
Figura 54. Diagrama de barras con los valores medios del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en las variables sobre las finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela	307
Figura 55. Diagrama de barras con los valores medios del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en las variables sobre las necesidades de formación de las figuras de abuelidad para su participación e inclusión en la escuela	309
Figura 56. Distribución porcentual de docentes y familias del alumnado que afirmaron conocer y no conocer experiencias de EPA en Educación Infantil y Primaria	314
Figura 57. Distribución porcentual de familias y docentes de los cursos en los que se desarrollaron las experiencias de EPA en la etapa de Educación Infantil	316
Figura 58. Distribución porcentual de familias y docentes de los cursos en los que se desarrollaron las experiencias de EPA en la etapa de Educación Primaria	317

Figura 59. Diagrama de barras con los valores medios del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en las variables sobre las debilidades de las EPA	319
Figura 60. Puntuaciones medias del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en las variables sobre los agentes formativos de las figuras de abuelidad en las EPA.....	321
Figura 61. Diagrama de barras con los valores medios del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en las variables sobre los responsables de la financiación de las EPA	322
Figura 62. Red semántica sobre el contacto que mantienen las figuras de abuelidad con sus nietos y nietas.....	326
Figura 63. Red semántica con códigos en vivo de las razones por las que las figuras de abuelidad estimaron que son importantes sus nietos y nietas.....	327
Figura 64. Red semántica sobre el aprendizaje que creen las figuras de abuelidad que reciben de sus nietos y nietas	328
Figura 65. Red semántica sobre las funciones que creen las figuras de abuelidad que desarrollan con sus nietos y nietas	330
Figura 66. Diagrama de Sankey de los sentimientos negativos, neutros y positivos transmitidos por las figuras de abuelidad en sus discursos sobre sus nietos/as	335
Figura 67. Red semántica de las posiciones emocionales bipolares de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietas y nietos.....	338
Figura 68. Red semántica de las reacciones emocionales amor versus desamor de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietas y nietos	339
Figura 69. Red semántica de las reacciones emocionales apoyo versus no apoyo de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietas y nietos.....	339
Figura 70. Red semántica de las reacciones emocionales cercanía versus lejanía de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietas y nietos.....	340
Figura 71. Red semántica de las reacciones emocionales compañía versus soledad de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietas y nietos	340

Figura 72. Red semántica de las reacciones emocionales seguridad versus inseguridad de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietas y nietos	341
Figura 73. Red semántica de las reacciones emocionales presente versus futuro de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietas y nietos	341
Figura 74. Red semántica de las reacciones emocionales tranquilidad versus intranquilidad de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietas y nietos	342
Figura 75. Red semántica de las reacciones emocionales alegría versus tristeza de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietas y nietos	342
Figura 76. Red semántica sobre la experiencia de participación de las figuras de abuelidad en la escuela	345
Figura 77. Red semántica de las actividades que realizaron las figuras de abuelidad que participaron en la escuela y satisfacción de su colaboración en la misma.....	348
Figura 78. Red semántica de razones por las cuales les gustan los niños/as a las figuras de abuelidad	349
Figura 79. Red semántica de los aprendizajes que las figuras de abuelidad enseñarían en la escuela.....	351
Figura 80. Red semántica de las aficiones y actividades que les gusta a las figuras de abuelidad.....	360
Figura 81. Red semántica sobre la escolarización de las figuras de abuelidad: duración y agrado.....	366
Figura 82. Red semántica sobre el abandono escolar de las figuras de abuelidad.....	367
Figura 83. Red semántica acerca de la continuidad de los estudios formales de las figuras de abuelidad en su etapa adulta	371
Figura 84. Red semántica sobre la formación no formal de las figuras de abuelidad durante sus procesos de profesionalización	375
Figura 85. Red semántica de los itinerarios profesionales de las abuelas con los estudios realizados	376

Figura 86. Red semántica de los itinerarios profesionales de los abuelos con los estudios realizados	377
Figura 87. Red semántica sobre la autonomía e independencia de las figuras de abuelidad.....	380
Figura 88. Diagrama de barras de los conocimientos sobre primeros auxilios de las figuras de abuelidad.....	384
Figura 89. Red semántica acerca de las percepciones sobre el aprendizaje e inquietudes de formación de las figuras de abuelidad.....	388
Figura 90. Red semántica acerca de las percepciones sobre la alfabetización digital de las figuras de abuelidad	390
Figura 91. Comparación porcentual sobre el conocimiento y uso de TIC transmitidos por las figuras de abuelidad	396
Figura 92. Red semántica de las necesidades en la enseñanza de valores que tienen los/as jóvenes y los niños/as según las figuras de abuelidad	411
Figura 93. Implicaciones socioeducativas y fortalezas de la investigación	447
Figura 94. Red temática de la prospectiva de la investigación.....	450
Figura 95. Futuras líneas de investigación relacionadas con los ODS	456



INTRODUCCIÓN





Introducción

La sociedad ha sufrido en los últimos años importantes cambios ligados al ser humano, fundamentados por la influencia cultural, política, educativa, psicológica, la transformación demográfica y el aumento de la esperanza de vida. Todo ello ha dado lugar en la mayoría de países a nuevos planteamientos que suponen un gran desafío actual.

Ante el presente envejecimiento demográfico, la Organización de Naciones Unidas, en la II Asamblea sobre envejecimiento celebrada en Madrid, aboga por un “envejecimiento activo” y “defiende la promoción de entornos internacionales y nacionales que promuevan el establecimiento de una sociedad para todas las edades” (ONU, 2002, p.3), protegiendo los derechos humanos y libertades básicas, incluyendo el derecho al desarrollo sostenible (OMS, 2020). De esta manera se trata de optimizar las oportunidades para disfrutar de una vida plena, con salud, seguridad y participación activa en la vida social, cultural y política de la sociedad en la que vivimos.

Partiendo de esta premisa, se deben dejar a un lado las predecesoras connotaciones negativas que acompañan a la vejez y personas mayores, pues actualmente se trata de generaciones con mayor calidad de vida, formación, estrategias, competencias, experiencias, sabiduría y un gran potencial para participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo futuro.

En este sentido, una iniciativa en auge para el fomento de dichas relaciones intergeneracionales y la participación solidaria de las generaciones mayores y las más jóvenes en nuestra sociedad, son los programas de carácter intergeneracional. Existen muchas definiciones de programa intergeneracional como veremos más adelante, aunque de forma general podemos adelantar que se trata de actividades que incrementan la participación y cooperación, interacción e intercambio entre personas de distintas edades, a través de las cuales comparten saberes y recuerdos y se apoyan de forma libre, influyéndose y beneficiándose de su riqueza mutuamente. De esta manera, las relaciones abuelos/as-nietos/as contribuyen a compartir experiencias, conocimientos, actitudes, habilidades y valores, que conllevan a la mejora de la calidad de vida y autoestima, a la vez que dichas relaciones suponen para los/las abuelos/as un

sentimiento de actividad, logro y autorrealización y para los nietos sentimientos de identidad, felicidad y respeto.

Este binomio ocupa la atmósfera de participación más apropiada para suprimir cualquier estereotipo dirigido a las personas mayores y dar constancia del protagonismo que merecen y [...] generar la comprensión y conexión con las generaciones más jóvenes siendo un proceso de profundización en determinados procesos vivenciales con la finalidad de optimizar la relación entre ambas generaciones (Moreno, 2015, p.15).

De esta forma, un amplio conjunto de investigaciones y programas intergeneracionales ha ido incrementando a nivel mundial, tratando temas diversos, pero todos con el mismo fin, impulsar el diálogo intergeneracional y los lazos de unión entre personas mayores y jóvenes. Esto nos llevó a cuestionarnos sobre la preponderante necesidad de aprovechar unas de esas relaciones intergeneracionales actuales, las relaciones abuelos-nietos.

Hoy en día, los abuelos con su saber y experiencia acopiada, comparten diversas actividades y aportan multitud de aprendizajes a los nietos, a la vez que, la relación entre ambos, favorece un intercambio de conocimientos y nuevas ideas entre las personas participantes, tratándose así de una relación cooperativa que supone una gran serie de ventajas personales, sociales y educativas. Así la ONU (2002, p.6) explicita que tenemos “la necesidad de fortalecer la solidaridad entre las generaciones [...], teniendo presentes las necesidades particulares de los más mayores y los más jóvenes y de alentar las relaciones solidarias entre generaciones”.

Un ámbito donde dichas relaciones abuelos-nietos pueden ser desarrolladas y aprovechadas es el educativo. En efecto, los sistemas escuela, familia y comunidad constituyen entornos de mutua interacción que resultan determinantes en el crecimiento de las personas. Así, los abuelos suponen un valioso recurso de saberes y valores que enriquece enormemente las aulas. Sus historias y experiencias pueden servir de guía a los más pequeños.

En este momento, las escuelas tienen el desafío de abrir sus puertas a distintas generaciones y formar a un alumnado competente, capaz de enfrentar y resolver los retos que plantea el siglo XXI, desde una perspectiva colaborativa, participativa y dialógica. Esto les va a permitir gestionar los recursos que su entorno cercano les ofrece,

así como de gozar de unos valores basados en la generosidad, empatía y respeto a los demás.

Todo ello, lleva a reflexionar sobre nuevos métodos y pautas de actuación socioeducativas, que atiendan tanto las necesidades de las personas mayores como los niños en edad escolar, teniendo como fin el continuo enriquecimiento de ambas generaciones, considerándose así un proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de toda la vida (Sáez, 2009; Pinazo, 2012; Moreno, 2015).

Por todo lo anterior, las relaciones intergeneracionales y en concreto, las relaciones basadas en los abuelos-nietos se consideran un ámbito de estudio socioeducativo actual muy relevante, que nos lleva a analizar dichas relaciones e investigar sobre proyectos de acción, participación y desarrollo que promuevan espacios comunitarios de conocimiento e intercambio generacional.

En esta línea y con el fin de ratificar todos los aspectos anteriormente expuestos, surgió la idea de *conocer las percepciones y creencias que tienen los docentes de Educación Infantil y Primaria, las familias del alumnado y las figuras de abuelidad sobre las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos y una propuesta futura de una EPA en una localidad periférica de la ciudad de Murcia.*

El motivo de colocar el foco de atención en dicha localidad y su centro educativo, se debe a que es el lugar de trabajo de la autora de la Tesis, esto permitió comprobar las disímiles percepciones de los miembros de la misma comunidad educativa sobre las relaciones abuelos-nietos. Todo ello no solo ha permitido acrecentar el conocimiento personal, académico y docente de la autora, sino que además, sirve como guía para futuras investigaciones y de reflexión al centro implicado acerca de la implantación del intercambio y aprendizaje intergeneracional en sus aulas.

Para dar respuesta a la cuestión expuesta, la presente investigación cuenta con el informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia ([Apéndice A](#)). La investigación se llevó a cabo con dos estrategias metodológicas diferenciadas. Por un lado, una investigación instrumental cuyo fin es otorgar de validez de contenido, consistencia interna y validez de constructo a los instrumentos utilizados en la presente investigación. Y, por otro lado, un diseño empírico, que utilizó un método descriptivo-comparativo y de carácter transversal, en el que se complementaron los enfoques cuantitativo y cualitativo. El enfoque cuantitativo

se concretó en un diseño no experimental comparativo con estrategia asociativa. El enfoque cualitativo asumió un diseño interpretativo de tipo fenomenológico. Todo ello con el propósito de *conocer las percepciones de los docentes, familias y figuras de abuelidad sobre las relaciones abuelos-nietos y una propuesta futura de una escuela participativa de abuelos y abuelas.*

En la trayectoria de formación de la autora de la memoria, este propósito surge tras la realización del Máster Oficial Universitario de Innovación e Investigación en Educación Infantil y Educación Primaria, en el cual pudo efectuar revisiones sobre el estado de dichas relaciones abuelos-nietos y su implicación educativa. Esto puso en evidencia la poca importancia que se concede a las figuras de abuelidad en la innovación y participación familiar en los centros educativos. Sin embargo, las figuras parentales si gozan de protagonismo y participación activa en las escuelas, lo cual suscitó un gran interés sobre el tema de estudio, ya que los abuelos y abuelas son figuras muy significativas y aportan grandiosos beneficios a la comunidad educativa.

La realización de esta tesis doctoral supone la cúspide de diversos estudios realizados en torno a las relaciones abuelos-nietos en la etapa de Educación Infantil y Primaria, que comenzaron en el año 2015 con el Trabajo Final de Máster anteriormente mencionado, con la colaboración de las doctoras Francisca José Serrano Pastor y María José Martínez Segura, diversas comunicaciones presentadas en diferentes congresos de índole nacional e internacional y publicaciones en revistas científicas.

La memoria de Tesis Doctoral ha quedado estructurada en nueve capítulos; siendo los cuatro primeros los que conforman el marco teórico y los cinco restantes los que atienden al marco empírico de la investigación.

Tras esta introducción inicial, el *primer capítulo* va dirigido a ofrecer las bases de la investigación y el problema de investigación. Recoge el análisis del estado actual de la cuestión, junto a la descripción de las investigaciones llevadas a cabo sobre las relaciones abuelos-nietos, familia y escuela. Este capítulo es el preludio a los tres siguientes, los cuales ahondan en dichas cuestiones.

Con respecto al *capítulo dos*, este va dirigido a analizar los cambios sociales y las relaciones generacionales. En él se describen los cambios sociodemográficos y familiares acontecidos en los últimos años, las figuras de abuelidad en las estructuras y funciones familiares actuales, el envejecimiento activo y la calidad de vida para una

educación sostenible para y con personas mayores y las relaciones multigeneracionales e intergeneracionales en la actualidad.

El *capítulo tercero*, hace una revisión sobre las relaciones intergeneracionales dentro de la familia, en especial las relaciones abuelos-nietos y las características familiares que en ellas repercuten. Asimismo se realiza una revisión sobre las peculiaridades y los roles que adquieren los abuelos y las abuelas en tales relaciones y familias actuales. Para finalizar el capítulo se realiza una revisión bibliográfica sobre el papel que desempeñan los abuelos en la formación de sus nietos y nietas y como éstos pueden valerse como recurso educativo en las aulas.

En la primera parte del *cuarto capítulo*, se lleva a cabo una descripción de la relación familia-abuelos/abuelas y escuela, incidiendo en la integración activa de las figuras de abuelidad en los centros educativos, destacando sus fortalezas y debilidades. La segunda parte de este capítulo está centrada en la práctica educativa. En ella, se define el concepto de programa intergeneracional y los beneficios que estos conllevan para los mayores y los discentes. Para clausurar el capítulo, se realiza una descripción de distintos programas intergeneracionales internacionales, europeos, españoles y regionales.

Concluido el marco teórico, con estos cuatro capítulos, se inicia el marco empírico con el *quinto capítulo*. Este se dedica a la formulación de las cuestiones principales, los objetivos generales de la investigación, así como a los objetivos específicos que emanan de estos. En el *capítulo cinco* se plantean las cuestiones e interrogantes iniciales, de los cuales surgen dos objetivos generales que dividen la investigación en dos partes diferenciadas; por un lado, tenemos la investigación empírica y por otro la investigación instrumental. El primer objetivo se concretó en siete objetivos específicos y sus respectivas hipótesis, y del segundo en tres objetivos específicos y sus pertinentes hipótesis.

El *sexto capítulo* describe el método utilizado en la investigación empírica, esto es, el enfoque y diseño, las variables y categorías de la investigación, una pormenorizada descripción del contexto y participantes, así como de las técnicas, instrumentos y procedimientos de recogida de información utilizados y del plan de tratamiento y análisis de los datos.

El *capítulo séptimo* está destinado al método y análisis e interpretación de los resultados de la investigación instrumental llevada a cabo. Este en primer lugar, detalla el enfoque y diseño utilizado, las variables, los participantes y contexto, el proceso de recogida de información (técnicas, instrumentos y procedimientos) y el plan de tratamiento y análisis de la información. Posteriormente desarrolla el análisis y discusión de los resultados de la investigación instrumental. Este presenta los resultados de los procesos destinados a determinar el rigor científico de tres instrumentos contruidos *ad hoc*, dos cuestionarios semiestructurados y una entrevista dirigida a las figuras de abuelidad, cuyo propósito era recoger información de las familias, docentes y abuelos y abuelas partícipes y la validación de contenido de los mismos.

El *octavo capítulo* se centra en la investigación empírica. Este queda estructurado en dos grandes bloques. El primero expone el análisis de los resultados del trabajo empírico desarrollado, sistematizado para cada uno de sus siete objetivos e hipótesis. El segundo, recoge la interpretación de dichos resultados atendiendo los antecedentes y estado actual de esta línea de investigación.

Finalmente, el *capítulo noveno*, establece las posibles implicaciones socioeducativas, propuestas de mejora y líneas de investigación para futuros trabajos en el mismo ámbito así como la transferencia y difusión que ha alcanzado la realización de esta memoria.

El informe de investigación se cierra con las *referencias bibliográficas* empleadas a lo largo del mismo y los *apéndices*, que incluyen entre otros, los instrumentos diseñados.



CAPÍTULO 1

Planteamiento y justificación del problema de investigación





CAPÍTULO 1

1.1 Delimitación del problema de investigación

1.2 Antecedentes y estado actual del problema

1.2.1 Investigaciones sobre relaciones intergeneracionales

1.2.2 Investigaciones sobre las relaciones abuelos-nietos



Capítulo 1

Planteamiento y justificación del problema de investigación

Este primer capítulo se encuentra dividido en la delimitación del problema de investigación y los antecedentes y estado actual del mismo. Tiene como fin, proyectar el problema de investigación sobre el que se desarrolla el estudio y del que subyacen las cuestiones de partida. Así mismo, justifica la importancia del trabajo realizado a nivel científico, educativo, psicológico y curricular y la relevancia que adquieren las relaciones abuelos/abuelas-nietos/nietas en la actualidad. Para ello, al final del mismo, se expondrá una revisión de las principales investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años en torno a dichas relaciones.

1.1 Delimitación del problema de investigación

Este estudio se centra en las relaciones abuelos-nietos para el desarrollo de una escuela participativa de abuelos y abuelas en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria de los centros de la Región de Murcia.

En un contexto pedagógico inicial, la relación familia y escuela constituye un pilar fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gomariz et al., 2017; Gomariz et al., 2019), incluso más que en otras etapas educativas al tratarse de edades tan tempranas. Actualmente, la familia ha sufrido transformaciones debido a cambios demográficos como la reducción de la nupcialidad, la baja natalidad o el incremento de la esperanza de vida, y cambios sociales como la incorporación de la mujer a la vida laboral, el reparto equitativo de los roles hombre-mujer o la aparición de nuevas tipologías familiares. Estas transformaciones acaecidas en la sociedad en los últimos años, han repercutido notablemente en los sistemas familiares, generando un cambio en el desempeño de roles de todos sus miembros, especialmente de los abuelos que viven durante un mayor periodo de tiempo, ofreciéndoles una mayor funcionalidad y contribución en las tareas familiares, pasando de estar en un segundo plano a mostrarse más activos y ostentar mayor relevancia en la dinámica familiar (Martínez y Rodríguez, 2018).

Entre las funciones que la familia actual desempeña, según Noriega (2015), destaca la función *económica*, la función *afectiva* al ser la principal fuente de apoyo emocional, y la función *educativa y socializadora*, en las cuales se centra este estudio y a través de las que los niños adquieren principios, creencias y normas que le permiten desarrollar su identidad y adaptarse a la sociedad.

Actualmente se pretende que familia y escuela colaboren de forma conjunta en esa transmisión de conocimientos y valores (García-Sanz et al., 2016), por lo que resulta necesario que la actividad que realicen esté vinculada con su entorno social. En consecuencia, esto denota que todos los cambios sociales producidos hoy en día en la familia repercuten de forma inmediata en el mundo en el que vivimos y por ende, en la escuela. De esta manera, entendiendo la educación como la comprensión del contexto en el que se vive por parte de los más pequeños, resulta necesario el papel de las personas adultas para guiarlos en este proceso, destacando las figuras de abuelidad por su gran importancia en el mismo (Arasanz y Ladrón de Guevara, 2016).

Esto ha dado lugar a un gran cambio en las figuras de abuelidad, ya que tradicionalmente la vejez ha tenido connotaciones negativas asociadas a la pérdida, dependencia, pasividad o aislamiento (Thornton, 2002) y en las últimas décadas está incrementando la visión de los mayores implicados en sus comunidades y de los múltiples efectos positivos que derivan de su participación social, definiendo nuevos roles para los abuelos mencionados más adelante (citado en Villar et al., 2013).

Así, las personas de edad tienen la oportunidad de hacer aportes de diversas formas, ya sea en el ámbito familiar, en la comunidad educativa o en la sociedad en general; en actividades culturales, sociales o recreativas entre otras muchas; aumentando y manteniendo el bienestar personal a la vez que fomentan la interacción entre distintas generaciones; viviendo, en definitiva, en una sociedad para todas las edades que contempla el desarrollo personal a lo largo de toda la vida, las relaciones multigeneracionales, la situación de las personas mayores y la relación entre envejecimiento y desarrollo saludable (ONU, 2002; OMS, 2015).

En esta línea, la realización de tareas como el cuidado de los nietos o la transmisión de valores y experiencias, puede motivar mucho a los abuelos y ayudarlos a envejecer con éxito. A su vez, a través de estas actividades que comparten, los abuelos transmiten a los nietos y las nietas sus conocimientos, habilidades y modelos afectivos que ayudan a que ambos se adapten a la sociedad en la que viven (Rico et al., 2001). Este proceso de socialización ostenta una gran relevancia entre los 6 y los 12 años, tanto a nivel familiar como escolar, ya que siguiendo la misma línea, la escuela pretende que los niños desarrollen habilidades que les permitan interactuar, además de con sus iguales, con las figuras adultas (Noriega, 2015).

Formamos, por tanto, parte de una sociedad en la que nuestras vidas se ven favorecidas cuando las personas de distintas generaciones tienen más oportunidades de conocerse, de pasar tiempo juntas y de ayudarse entre sí. El campo intergeneracional supone establecer puentes entre distintas disciplinas como el trabajo social, estudios familiares, el desarrollo comunitario, la psicología, la sociología, el desarrollo infantil, la educación, la política social y la comunicación (IMSERSO, 2011). Pues bien, destacando el ámbito educativo, no son abundantes las investigaciones sobre la importante contribución de los abuelos en la formación de valores y conocimientos, o en concreto, en el proceso de socialización y desarrollo de la identidad de los nietos. Por ello, como docentes, consideramos necesario realizar un estudio de las relaciones

intergeneracionales e involucrarnos en nuevas formas de planificación que sean innovadoras, como es la escuela participativa de abuelos y abuelas, aunque de acuerdo con el Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento resultan necesarios

cambios de las actitudes, las políticas y las prácticas a todos los niveles y en todos los sectores, para que puedan concretarse las enormes posibilidades que brinda el envejecimiento en el siglo XXI. Muchas personas de edad envejecen con seguridad y dignidad y también potencian su propia capacidad para participar en el marco de sus familias y comunidades (ONU, 2002, p.11).

Es innegable que nos encontramos inmersos en una sociedad que recibe diferentes calificativos como sociedad del conocimiento, multicultural o tecnológica, entre otros, y estos apelativos demandan nuevas exigencias a los docentes e instituciones. Partiendo de esta premisa y pensando que dicha profesión no debe ser estática, sino que debe adaptarse al reclamo de los tiempos y dar cabida a la innovación, se debe tener presente la gran importancia que tienen las relaciones abuelos-nietos hoy en día en la escuela. Dichas relaciones constituyen un escenario adecuado para trabajar la comprensión, la comunicación, el respeto a la diversidad y la educación en valores. En definitiva, suponen un área con la que se pueden trabajar todas las competencias básicas para lograr el desarrollo personal integral, dada su importancia educativa, psicológica y curricular reflejada a continuación.

Este estudio viene precedido por una investigación anterior, sobre el tema que respecta, realizada para el Trabajo Final de Máster acerca de las relaciones abuelos nietos y el fomento de la identidad.

Justificación educativa

En el presente apartado desarrollaremos la importancia e incidencia del contexto familiar y en concreto de las relaciones abuelos-nietos en la educación y desarrollo integral de los más pequeños, ya que una parte muy importante de lo que somos se lo debemos a la educación que hemos recibido. A través de esta, obtenemos los medios necesarios para afrontar la vida. Es la vivencia diaria de costumbres y valores en el ámbito de la familia, lo que nos hace adquirir una formación integral como personas, que excede la formación académica, y que se logra a través de experiencias y repetición de comportamientos y hábitos que generan actitudes (Badenes y López, 2011).

A lo largo de nuestras vidas, las relaciones familiares son las más complejas y duraderas que mantenemos, teniendo un gran efecto en el individuo, influyendo en su autoestima y en su actitud en distintos contextos, afectando así al resto de relaciones futuras (Moraes, 2015). Por ello, actualmente los estilos educativos tratan de establecer líneas de regulación dentro de las que se encuentran las estrategias y mecanismos de socialización y educación que los predecesores ejercen sobre los hijos/hijas y nietos/nietas, transmitiendo así creencias, valores y comportamientos que influyen en el desarrollo completo de los más pequeños.

Es en el seno familiar, con los modelos parentales y de abuelidad, donde los hijos/hijas y nietos/nietas alcanzan los primeros aprendizajes, forman parte de su personalidad y adquieren pautas de conducta y actuación que construyen las bases sobre las que se sustentarán sus aprendizajes posteriores. Además, los adultos de la familia establecen con los más pequeños un vínculo afectivo sólido, mostrando interés por su desarrollo general y constituyendo una de las figuras más potenciales para motivarlos hacia el aprendizaje. Así, la influencia familiar se mantiene a lo largo de toda la infancia, adoptando un protagonismo único en el desarrollo del niño (Beneyto, 2015).

La familia tiene la necesidad de enseñar la propia identidad familiar, integrarse en el contexto social en el que vive y asumir su papel social. La vida familiar conlleva unas reglas, símbolos, valores relacionales y multitud de virtudes sociales. Brinda a niños y niñas una estabilidad y un marco de referencia necesario para su propia maduración personal, propiciando las relaciones con los demás, engendrando ideas, expectativas, modos de comunicación y creando sentimientos de confianza, solidaridad, lealtad, comunicación y colaboración que, en consecuencia, conforman un gran capital personal y social. El desarrollo personal, la cohesión social y la solidaridad intergeneracional comienzan y se sostienen en la vida familiar. Así las relaciones familiares basadas en un amor recíproco e intercambio de experiencias conducen a la unidad de las personas y a llevar una vida de apoyo mutuo (Bernal, 2016).

Gracias a esta relación abuelos-nietos, los más pequeños pueden sentirse más completos y evolucionar, ya que hoy en día abuelos y abuelas no sólo se adaptan a diversas situaciones familiares, sino que ofrecen unas relaciones realmente valiosas que son apreciadas por los niños y niñas, a través de las cuales comparten intereses, ideas, sentimientos, apoyo, cuidado, y educación, convirtiéndose así dichas relaciones en una

oportunidad única de desarrollo para los pequeños de la familia (Montero y Baena, 2015). Además, Megías y Ballesteros (2011), afirman que

se asume como un pilar básico de la sociedad que los abuelos y abuelas transmitan a las siguientes generaciones la sabiduría precisa y las enseñanzas necesarias en torno a la vida, transmisión de los valores de base y encarnación de la manera en que la Historia, la tradición y la cultura hacen que seamos lo que somos. Los abuelos se sitúan, por tanto, como un referente social y como unos agentes educativos de primer orden, más allá de ser figuras entrañables para los nietos, para los que pueden encarnar la representación de afectos muy positivos y el nexo de unión con el pasado (p.21).

Entendiendo la educación como la comprensión del contexto en el que se vive por parte de los más pequeños, resulta necesario el papel de las personas adultas para guiarlos en este proceso, incluyendo a las figuras de abuelidad por su gran importancia en el mismo (Arasanz y Ladrón de Guevara, 2016). Por tanto, si la familia falta o se sustituye por otro agente, el resultado final será incompleto. En el desempeño de esta función, abuelos y abuelas juegan un papel insustituible y vivir los nietos y nietas estas experiencias junto a las personas que más les quieren, será siempre positiva y mejorará su proceso educativo y desarrollo integral (Badenes y López, 2011).

Justificación psicológica

Como se refleja anteriormente, la familia es el contexto inicial responsable del proceso educativo, donde se dan las primeras pautas socializadoras y los primeros aprendizajes orientados a la madurez, el cuidado y la responsabilidad. Pero también, es donde se establecen los vínculos de afecto y de relación que durarán toda la vida y que brindan oportunidades de bienestar, de socialización y desarrollo afectivo, formando así la identidad personal, cultural y equilibrio psicológico para los más pequeños.

Se ha tomado como línea de investigación las relaciones abuelos-nietos, ya que junto a los padres, éstos suponen unas figuras muy importantes para los niños sobre todo en su más tierna infancia donde se crea una auténtica familiaridad y los abuelos/abuelas aportan a sus nietos/nietas multitud de valores y conocimientos, y en definitiva una gran sabiduría (De Taisne y Gentil-Baichis, 2001). Y es que, aunque los

niños de edad preescolar no se planteen explícitamente la pregunta ¿quién soy?, la respuesta subyace durante su primera infancia.

El desarrollo social y de la personalidad engloba cambios en la comprensión que los niños tienen de sí mismos y son todos estos cambios y vivencias los que van formando su propia identidad (Feldman, 2007). Según autores como Roberto y Stroes (1992), todos estos vínculos establecidos entre los abuelos y los nietos son muy influyentes en el desarrollo de los valores e identidad personal de los niños (citado en Pinazo y Montoro, 2004). A su vez, García y Bedmar (2002, p.214), defienden que el acercamiento intergeneracional “contribuye a la formación integral de los alumnos, favoreciendo su desarrollo personal y social”.

Este proceso de desarrollo personal es fundamental desde las primeras edades y sólo puede darse en un clima de seguridad y confianza. Nietos y nietas necesitan este entorno donde las personas adultas den respuestas, y es en el núcleo familiar donde cada día se viven los momentos de mayor intensidad emocional para la duración de las relaciones; donde se expresan los deseos, esperanzas, frustraciones; donde se tratan las situaciones vividas en otros contextos y se explica cómo tratarlas. Esta intensidad relacional requiere que se puedan recrear espacios de comunicación entre los miembros de la familia (Arasanz y Ladrón de Guevara, 2016). Así, la persona se sitúa en un marco de existencia mediante su familia, en un lugar en el espacio y en el tiempo en el recorrido de las generaciones. Convivir en familia supone una cuestión moral, de libertad, de ética social, en la que cada miembro de la familia vive esa lógica relacional de reciprocidad entre generaciones (Bernal, 2016).

Especialmente el padre, la madre, los abuelos y las abuelas juegan un papel fundamental en la transmisión de valores y la familia conforma el espacio idóneo para su adquisición ya que en ella prima, por encima de todo, el cariño. A pesar de ello, sus relaciones y forma de desarrollar la afectividad no es igual en padres y abuelos. Los padres expresan y muestran su afectividad en el marco de su papel educativo, pero los abuelos juegan un rol diferente, que les permite mantener con sus nietos unas relaciones afectivas más libres y abiertas.

Las relaciones y el afecto manifestado entre abuelos/abuelas y nietos/nietas son fundamentales en la convivencia familiar, especialmente cuando los padres no pueden cuidar de los menores, convirtiéndose los abuelos en una figura de apego esencial. Cuando abuelos y abuelas comparten tiempo con sus nietos/nietas, dedican una gran

parte de su tiempo a su desarrollo, enriqueciéndose los nietos de un conjunto de valores que solo estos son capaces de transmitir (Bernedo, 2004).

Así, la conducta de nietos/nietas está modulada por la relación que mantienen con los miembros de su familia y el conocimiento que poseen sobre sí mismos lo adquieren a través de la imagen que reciben de los demás. Las personas de mayor edad sirven como modelos de comportamiento transmitiendo normas, valores morales y actitudes a otras generaciones y contribuyen al equilibrio emocional de estos niños (Badenes y López, 2011).

A su vez, en el paradigma del envejecimiento activo, la OMS (2002) hace referencia a la participación de las personas mayores en todos los ámbitos posibles, esto es social, económico, cultural y cívico. De esta forma, dicha organización considera clave la participación de los mayores, entendida como la integración de los mismos de manera transversal en la sociedad, como pilar esencial para un aprendizaje conjunto. Así, los abuelos gozan del reconocimiento como agentes sociales que aportan y reciben tanto a nivel individual como colectivo; hace que permanezcan activos a nivel físico, mental y social; que se fomente su autoconocimiento, se sientan realizados, integrados y adaptados socialmente (OMS, 2015).

En la misma línea, el *Libro Blanco del Envejecimiento Activo* (Imsero, 2011) considera su participación en la sociedad, en actividades comunitarias de ocio y cultura, como uno de los ejes fundamentales del desarrollo de la personalidad de las personas, dando lugar al envejecimiento generativo. Las figuras de abuelidad suponen así, la contribución al desarrollo del pasado, presente, y sobre todo, futuro de nuestra sociedad. Suponen promover estrategias para que tanto los más mayores como los más pequeños, se relacionen, motiven, recuerden, participen, disfruten, muestren curiosidad y se impliquen.

Podemos entender las relaciones abuelos-nietos como un proceso constructivo en el que se lleva a cabo un intercambio de conocimientos, contenidos, interacciones y experiencias, que hacen que estas relaciones sean únicas. En ellas, todos aprenden de todos, cada uno a su nivel y experiencia, suponiendo portentosos procesos de transformación personal (Bendicho, 2018).

En definitiva, se trata de una interacción de tipo bidireccional que favorece tanto a nietos/nietas como abuelos y abuelas. “Ambas partes se implican en la relación y se benefician de los efectos positivos de la misma: los abuelos dan cariño, comprensión,

cuidados, etc. y, al mismo tiempo, reciben compañía, amor y entretenimiento por parte de sus nietos” (Buz y Bueno, 2006, p.8). Así, abuelos y nietos intercambian afecto a la vez que sus conocimientos y experiencias, por lo que las relaciones entre abuelos-nietos suelen ser muy positivas para ambas partes, dando lugar a un proceso de inclusión, reconocimiento, respeto y aprendizaje conjunto.

Por todo ello, dicha relación abuelos-nietos es catalogada como necesaria y de gran interés para el alumnado, seleccionándola como temática principal de nuestro estudio.

Justificación curricular

Actualmente nos encontramos inmersos en una sociedad que recibe diferentes calificativos como sociedad del conocimiento, multicultural, tecnológica, entre otros, y estos apelativos demandan hoy en día nuevas exigencias a los docentes. Pensando que esta profesión no debe ser estática, sino adaptarse al reclamo de los tiempos, se reconoce pues, que el mayor desafío al que se enfrentan los docentes hoy en día es al de innovación (Oviedo y Pastrana, 2014).

En la etapa de Educación Infantil, al tratar con alumnos en una edad tan temprana, el tema de *la familia* es considerado uno de los tópicos más comunes ya que les resulta cercano y estimulador. La familia constituye para los niños la base de los mecanismos de aprendizaje y de incorporación de la cultura, así como de la transmisión de conocimientos, habilidades y valores. De acuerdo con Alfageme y Miralles (2010)

Estudiar la familia es una necesidad de la sociedad y de los profesionales de la educación [...] porque ejerce gran influencia en la educación de los niños y las niñas y porque es necesaria e imprescindible la colaboración entre familia y escuela. Es un tema cuya importancia y candente actualidad está fuera de toda duda (p. 47).

Debido a diversas circunstancias citadas en estudios realizados sobre las familias (Rico et al., 2001), los niños y niñas pasan gran cantidad de tiempo con sus abuelos y abuelas, por lo que estos se convierten en pilares fundamentales de sus vidas. Por todo ello, consideramos que trabajar las relaciones abuelos-nietos en esta etapa supone un desafío educativo y curricular actual, el cual pretendemos analizar con este trabajo.

Con el fin de justificar el problema de nuestra investigación, las relaciones abuelos-nietos con la normativa educativa vigente, es obligatorio la realización de una revisión de la legislación actual: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por las que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Así podremos verificar, si el trabajo de las relaciones familiares en general debe trabajarse en todas las etapas educativas, y sobre todo en la etapa Infantil. La normativa vigente, toma aquí una gran importancia ya que todo docente a la hora de planificar la programación a desarrollar en las aulas, bien sea una situación de aprendizaje, proyecto de investigación o secuencia de enseñanza, se debe enmarcar dentro de dicha normativa y a su vez en los niveles de concreción curricular (Leyes Generales y Orgánicas, Administraciones Educativas y por último los Proyectos Educativos de Centros), partiendo de lo más general a lo más concreto.

Actualmente, dentro del primer nivel de concreción curricular se halla la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ambas seguidas por el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Desde un punto de vista general, el *Sistema Educativo* español tiene como principios los siguientes:

contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia (Real Decreto 95/2022, p. 14563).

En el segundo nivel curricular, la *Administración Educativa* presenta el Decreto número 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Concretamente en la etapa de Educación Infantil, el currículo oficial está orientado a facilitar el desarrollo de los alumnos garantizando su formación integral a través de sus tres áreas de conocimiento (crecimiento en armonía, descubrimiento y exploración del entorno, y comunicación y representación de la realidad). Dichas áreas engloban una serie de objetivos que el alumnado debe alcanzar al finalizar la etapa, entre los que destacan:

aprender a respetar las diferencias, explorar su entorno familiar y social, desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas, y relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social.

Partiendo de estas premisas, el *currículo* se entiende como el conjunto de competencias, objetivos, contenidos, metodología, actividades y recursos necesarios para la enseñanza, que estaría en la base de cualquier programa educativo. Y supone la toma de decisiones sobre todos los aspectos de la actividad educativa en la que siempre están presentes el concepto personal y de grupo, la convivencia y valores. Este aspecto hace hincapié en la valoración de las relaciones y de la importancia de lo socioafectivo en la práctica educativa. Así pues, aparte de los contenidos y objetivos, son muchos los factores que influyen en la relación educativa como la interacción con los demás, las opiniones, necesidades, motivación o autoestima.

Y es aquí donde los abuelos cobran una gran relevancia, pues que mejor manera de lograr esas competencias que a través de figuras tan significativas para el alumnado; a través de su experiencia y de actividades diversas que desarrollen su motivación, autoestima, aptitudes, creencias, conocimientos y en definitiva contribuyan con a la formación de personas críticas y reflexivas.

Como se muestra en la Tabla 1 queda justificado que nuestra Tesis Doctoral tiene en cuenta la normativa actual y gira en torno al tratamiento del conocimiento del entorno social y cultural y el fomento del desarrollo de la identidad.

Tabla 1

Revisión del desarrollo de la identidad en la normativa educativa española

Normativa	Contenido
LOE 2/2006 LOMCE 8/2013 LOMLOE 3/2020	-“La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica” (BOE, n.º106. 2006, p. 17158) -“El currículo irá orientado a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándoles para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual” (BOE, n.º340. 2020, p. 122883). -“La Educación Infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico del alumnado, así como la educación en valores cívicos para la convivencia” (BOE, n.º 340. 2020, p. 122885).
Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero	- Resulta relevante que los niños y las niñas se inicien en la expresión y el control progresivo de sus propias emociones y avancen en la identificación de los sentimientos de los demás, así como en el desarrollo de actitudes de comprensión y empatía. “La escolarización en esta etapa supone también el descubrimiento de

Normativa	Contenido
Decreto 196/2022, de 3 de noviembre	un entorno diferente al familiar, en el que se experimenta la satisfacción de aprender en sociedad, mientras se comparte la experiencia propia con otras personas y se coopera con ellas de forma constructiva”. (BOE, n.º 28, 2022, p. 12). - “Con el objetivo de sentar las bases para el ejercicio de una ciudadanía democrática, se ofrecen modelos positivos que favorezcan el aprendizaje de actitudes basadas en los valores de respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia [...] Se invita también a la identificación de hechos sociales relativos a la propia identidad y cultura” (BOE, n.º 28, 2022, p. 12). -“El desarrollo de la personalidad en esta etapa se corresponde con la construcción de la propia identidad diferenciada de la de los demás. La intervención educativa debe guiar y fomentar el logro de una autoimagen ajustada y positiva en todos los aspectos. El desarrollo de la afectividad es especialmente relevante en esta etapa, ya que es la base de los aprendizajes y conforma la personalidad infantil [...] El establecimiento de vínculos afectivos de calidad con las personas significativas que le rodean potenciará la interacción y la curiosidad infantil por conocer y comprender la realidad. Siendo los padres, madres o personas que ejercen la tutoría de los niños y las niñas los primeros responsables de su salud, bienestar y desarrollo, es imprescindible facilitar su participación [...] en el entorno educativo. Dicha participación puede incluir su presencia en el aula” (BOE, n.º 28, 2022, p. 15). -Entre los principios generales señala que se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno y las características sociales del medio en el que viven (BORM, n.º 255 ,2022). -La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y los niños las capacidades que les permitan: b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social, d) desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas y e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social (BORM, n.º 255, 2022). -“A medida que construyen su propia identidad, comienzan a establecer relaciones afectivas con los demás y utilizan los recursos personales para desenvolverse en el medio de una forma cada vez más ajustada e independiente, valorando y confiando en sus posibilidades y cualidades, y respetando las de los demás”. Además, destaca “la necesaria correlación entre la construcción de la propia identidad y las interacciones en el entorno sociocultural donde aquella se produce, resaltando la importancia de propiciar y favorecer interacciones sanas, sostenibles, eficaces, igualitarias y respetuosas.” (BORM, n.º 255, 2022, p. 33074).

En esta línea, la investigación científico-educativa actual, muestra la relevancia del contexto familiar en el rendimiento educativo de los más pequeños, conformando un elemento esencial para la vida de los alumnos y constituyendo un estímulo social y natural para su desarrollo y aprendizaje (Barca et al., 2012; Córdoba et al., 2011; González y Rodríguez, 2008; Robledo y García, 2012; Suárez et al., 2011; citados en Beneyto, 2015). Así, el estudio de la familia en relación al desarrollo escolar y personal de los niños queda justificado, ya que el ámbito familiar es el entorno de crecimiento principal de las personas desde su infancia.

Educación implica guiar, por parte de las personas adultas, y comporta una clara responsabilidad hacia las decisiones que se toman en nietos/nietas o alumnos/alumnas.

La participación de las familias y, en concreto, de los abuelos en las aulas tiene sentido, debido a que además de los maestros, ellos también poseen grandes conocimientos y experiencias personales adquiridas en diferentes momentos a lo largo de su vida. Estos conocimientos deben ser aprovechados y compartidos con los demás, potenciando nuevos puntos de vista y construyendo estrategias colaborativas que superan las acciones individuales (Arasanz y Guevara, 2016). Actualmente los abuelos han modificado sus hábitos por los cambios sociales (ver capítulo 2 de la presente memoria) que a su vez, han dado lugar a cambios en su intervención social, brindando una oportunidad para construir una sociedad cohesionada y solidaria, sin brechas generacionales.

En este sentido, los procesos inclusivos son fundamentales para concebir cada vez más espacios intergeneracionales de aprendizaje, cuestión que implica responsabilidad política y educativa, y conlleva cooperación e interacción, para la generación de beneficios individuales y comunitarios (Flores et al., 2019). Nietos y nietas necesitan de un entorno en el que las personas adultas den respuestas educativas, les ayuden en la toma de decisiones y se involucren en sus instancias socializadoras como la escuela y comunidad (Bendicho, 2018).

Aquí, el equipo educativo tiene la función de planificar las relaciones con las familias de los niños, propiciando la implicación de los abuelos en la vida de la escuela, con la finalidad de que éstos coparticipen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus nietos. Así, los profesionales deberían mantener una relación continua con las familias, fomentando los intercambios de comunicación y situaciones de colaboración, promoviendo su presencia y participación en la vida de los centros educativos.

Además, en un mundo poco colaborativo, es preciso cada vez más desarrollar el aprendizaje mutuo entre generaciones, donde desde la infancia se persiga el desarrollo de ciudadanos más reflexivos, capaces, implicados y comprometidos.

Las personas de más edad [...] no sólo tienen mucho que aportar, sino que en sí mismas constituyen un modelo de experiencia y conocimiento a través de distintas formas de diálogo y comunicación que, también con los más pequeños, está teniendo una repercusión importante en el ámbito educativo [...] La escuela desarrolla en esta estructura diferentes funciones, entre otras, las de proporcionar una infancia de múltiples relaciones y oportunidades. Por este camino facilitará

la construcción de la propia identidad y potenciará y estimulará diferentes modos de relación e identidad, en términos de pluralidad, de los distintos grupos en el reconocimiento de las diferencias y multiplicidad, también con las personas de más edad (Montero y Baena, 2015, p. 96).

Así, la escuela se convierte en un escenario de relaciones compartidas entre abuelos y niños. En este contexto, la comunicación intergeneracional, la escucha y el diálogo son claves para el aprendizaje infantil, proporcionando el intercambio de experiencias y facilitando un sentimiento de pertenencia, una capacidad de compartir sus experiencias, el debate, el abordaje de situaciones nuevas, la regulación de sus acciones y el desarrollo de valores (Montero y Bedmar, 2009; Montero, García Mínguez y Bedmar, 2011, citados en Montero y Baena, 2015).

Como queda plasmado, la inclusión de los abuelos en la escuela contribuye al desarrollo integral de los niños pero también al suyo propio, ya que potencia la realización personal, la integración social y la adaptación de las personas mayores a la sociedad cambiante. Las propuestas educativas que incluyen a los abuelos les permiten el desarrollo de todas sus capacidades: se sienten motivados al darse cuenta de que son capaces de asumir nuevos retos, partícipes, ciudadanos activos e incluidos en la sociedad. A su vez, su implicación en la escuela les permite acceder a nueva información y conocimientos, sirviendo así como un medio adaptativo al mundo en el que vivimos. Les permite trabajar para el “autoconocimiento”, es decir, conocerse a ellos mismos para poder aceptarse en las distintas facetas de su vida, favorece que sigan vinculados a su entorno físico, social y cultural, y mejora su imagen psicoafectiva. En definitiva, ayuda al desarrollo personal de los abuelos en todos los niveles: físico, emotivo, relacional, afectivo (Bendicho, 2018).

Sin embargo, actualmente el estudio de las relaciones intergeneracionales y la influencia de los abuelos en el contexto escolar, es un tema bastante reciente. Hasta hace pocos años, el papel de estos mayores se focalizaba en el rol de cuidadores, sin tratarse hasta la fecha, de la gran importancia que implícitamente tienen como agentes educadores al cuidar de sus nietos. En los últimos años, a consecuencia de tener una mayor participación y decisión en las responsabilidades familiares, éstos han podido cuidar a los nietos y connaturalmente, a su vez, formar parte activa en sus procesos educativos (Martínez, 2017).

Como bien expone la LOE en su redacción dada por la LOMLOE, fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica proporcionar una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar valores y estimule en ellos el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos (BOE, n.º 340, 2020). De acuerdo con García y Basilotta (2017), los estudiantes deben realizar aprendizajes que les permitan pensar, experimentar, actuar, trabajar de forma cooperativa y en definitiva, les dé la oportunidad de aprender a aprender, aumentar su motivación y autoestima. Del mismo modo, Boronat (1991) define que el periodo de formación inicial, es necesario propiciar que los alumnos sean los protagonistas de los módulos curriculares y que reflexionen sobre su práctica, dando lugar a una enseñanza basada en la investigación-acción y las competencias educativas, por lo que se considera necesario tener en cuenta todo lo anteriormente expuesto sobre las *relaciones abuelos-nietos* y la importancia del desarrollo de programas educativos que impliquen a ambas figuras para contribuir a su desarrollo personal.

Así, se pretende demostrar que existe una necesidad de utilizar metodologías que aseguren los aprendizajes significativos y funcionales para el alumnado y abuelos, además de un desarrollo integral en todos los ámbitos de los mismos (físico, cognitivo, lingüístico, social y afectivo). Todo ello requiere de cierta innovación y se podría lograr por medio de la elaboración de escuelas participativas de abuelos y abuelas.

Con el fin de conseguir que se traten cada vez más las relaciones intergeneracionales en las aulas, la realización de este estudio pretende fomentar el trabajo de las relaciones abuelos-nietos a partir del análisis de las percepciones y creencias de los docentes de Educación Infantil y Primaria, las familias del alumnado y las figuras de abuelidad sobre dichas relaciones y la puesta en marcha de una escuela participativa de abuelos y abuelas, incluyendo ejemplos con las posibles fortalezas, debilidades y agentes de formación y financiación de la misma.

1.2 Antecedentes y estado actual del problema

El estudio de las relaciones abuelos-nietos no recibió una gran atención en la literatura científica hasta la década de los ochenta, aunque cada vez son más frecuentes los estudios realizados sobre las relaciones intergeneracionales y más en concreto abuelos-nietos. Las investigaciones realizadas se han centrado en aspectos tales como el rol familiar de los abuelos y abuelas o la importancia de su experiencia vital, aunque siguen aumentando y considerando la importancia que constituye el citado tópico (Pinazo, 1999).

El cierre de este primer capítulo va destinado a hacer una revisión sistemática y exhaustiva sobre el estado de la cuestión y las múltiples investigaciones que se han ido realizando a lo largo de los años, con el fin de conocer las bases teóricas e investigativas y servir como base del estudio actual. Así, se estudiaron fuentes de información sobre las relaciones intergeneracionales y las relaciones de abuelidad.

1.2.1 Investigaciones sobre relaciones intergeneracionales

Más adelante, en el apartado 2.5 de la presente memoria, se tratará con profundidad qué es la intergeneracionalidad y las relaciones intergeneracionales, aunque es conveniente aclarar brevemente aquí su concepto, antes de adentrarnos en las investigaciones realizadas sobre dichas relaciones.

Así, la *intergeneracionalidad* es entendida como la relación establecida entre distintas generaciones, imprescindible para la supervivencia de la sociedad y la solidaridad entre adultos y jóvenes (Sáez, 2009).

Mientras que, las *relaciones intergeneracionales* son las relaciones acontecidas entre personas con distintos status y roles sociales dentro de una misma comunidad, que sirven de apoyo en momentos transcendentales y contribuyen a transmitir el linaje familiar, multitud de conocimientos y valores (Sánchez et al., 2010).

Actualmente existen diversas investigaciones y experiencias sobre la intergeneracionalidad, como es el caso del estudio de Manheimer et al. (2000), el cual convirtió en mentores de personas mayores a un grupo de jóvenes de la universidad del Estado de Ohio, para la enseñanza del uso de los ordenadores, logrando conectar dos generaciones fomentando el diálogo y la enseñanza de la informática.

La ONU (2002) en uno de sus estudios acerca de las relaciones intergeneracionales, desarrolló el “Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento” con el fin de ofrecer una herramienta práctica para ayudar a la creación de políticas asociadas con la vejez, reconociendo en él las características comunes de los abuelos y los problemas que frecuentemente presentan.

García y Bedmar (2002) recogen en su libro “Hacia la educación intergeneracional” una larga serie de estudios realizados por diversos autores, lo cuales están basados en las relaciones intergeneracionales como pueden ser: *“Los programas intergeneracionales: una alternativa socioeducativa para todas las edades”*, o *“Yo sí lo sé. Posibilidades educativas intergeneracionales”*.

Tenorio (2004, citado en Alfageme y Miralles, 2010) comprobó cómo los niños se hacen con el saber genealógico y cómo captan el sistema de parentesco vigente en su cultura, tomando a su familia como su primer grupo de pertenencia y fundamento de su identidad.

Rebok et al. (2004), dieron a conocer el impacto de un programa basado en la escuela que utilizó como voluntarios a adultos mayores, logrando mejorar el rendimiento académico y reducir el comportamiento disruptivo en el aula en estudiantes de escuelas primarias, además de mejorar la salud y el bienestar de los voluntarios.

Del mismo modo, Díaz (2005; 2006), llevó a cabo los trabajos *“Conócelos y aprende”* y el *“Patito Feo”* en el que se llevó a cabo un acercamiento entre generaciones, logrando fomentar situaciones de diálogo intergeneracional y acercar ricas experiencias de las personas mayores a los más jóvenes.

Abascal et al. (2006), implementaron el proyecto *“Aprendiendo el presente con el pasado”*, un estudio comparativo entre la educación recibida por nuestros abuelos y abuelas, nuestros padres y madres y nietos, con el fin de conocer las diferencias entre la educación recibida por las tres generaciones.

Así mismo, el proyecto intergeneracional denominado *“la escuela de abuelos”* de Gutiérrez y Herráiz (2007) se diseñó con el objetivo de que los más pequeños afianzaran sus conocimientos con ayuda de los mayores, desde una perspectiva

informal, con el objetivo de lograr un enriquecimiento personal mutuo entre generaciones.

Femia et al. (2008) y su equipo de investigación, realizaron un estudio exploratorio en California, que evaluó el impacto potencial de la programación intergeneracional en el desarrollo socioemocional, desempeño escolar y comportamiento de los niños hacia los adultos mayores. Los resultados mostraron que los alumnos del programa tenían niveles más elevados de aceptación social, mayor disposición a ayudar y mayor empatía por las personas mayores, que los niños que no habían participado en el programa.

Liou et al. (2011) desarrollaron el “NGT” en el suroeste de Virginia, que consistió en un programa intergeneracional de sitio compartido. Este representó la respuesta comunitaria a las necesidades de cuidado de sus familias, niños pequeños y ancianos, informando finalmente los padres de las positivas interacciones entre los nietos y sus abuelos y el sentido ampliado de comunidad. Este estudio se basó en programas intergeneracionales desarrollados previamente en la década de 1960, como el “*programa nacional de abuelos adoptivos*” que estaba destinado a alentar a jóvenes y a mayores a relacionarse entre sí y compensar la falta de contacto intergeneracional dentro de las familias.

Posteriormente, Montero y Baena (2013) estudiaron los roles y percepciones que los niños tenían acerca de las personas mayores y cómo las relaciones intergeneracionales construyen vías de diálogo entre mayores y jóvenes, aportando las primeras generaciones innumerables conocimientos y experiencias beneficiosas para la sociedad. Tras estas investigaciones, decidieron impulsar la “OFECUM”, una asociación cultural de voluntariado nacida del Aula de Mayores de la Universidad de Granada. Esta llevó a cabo numerosos proyectos como los que se pueden observar en la Tabla 2.

Tabla 2

Proyectos intergeneracionales de OFECUM en España

PROYECTOS INTERGENARACIONALES OFECUM	
<i>“Cuánto cuentan los mayores”</i>	Estableció una conexión entre: la tradición oral de los cuentos, la intervención intergeneracional y el envejecimiento productivo (los mayores contribuían a resolver cuestiones)

PROYECTOS INTERGENERACIONALES OFECUM

<i>"Uniendo generaciones = rompiendo barreras".</i>	Propuesta pedagógica intergeneracional con los niños de guardería y padres del Centro Penitenciario de Albolote (Granada). Consistía en actividades con personas mayores para ofrecer afecto y apoyo social a esas madres, padres y niños/niñas.
<i>"GYRO: Generativa y relevancia social de personas mayores"</i>	Contribuyó la relevancia social, participación y bienestar de los mayores a través de centros educativos cercanos y actividades con niños en los barrios más envejecidos de la ciudad de Granada.
<i>"INTEGRA2"</i>	Desarrolló el intercambio cultural entre las personas mayores autóctonas e inmigrantes como señal de valoración y acogida intercultural.
<i>"MENTOR: por cada mayor mentor un niño inmigrante lector"</i>	Mejóro el acceso y desarrollo educativo de los alumnos más desfavorecidos y las relaciones intergeneracionales, desarrollando actitudes de solidaridad, tolerancia, colaboración e igualdad.
<i>"Mayores activos en la escuela"</i>	Involucró a las personas mayores como voluntarios en programas intergeneracionales de colegios de Granada, mejorando su calidad de vida.
<i>"Una escuela infantil para todas las edades"</i>	Potenció las relaciones intergeneracionales en las escuelas infantiles de Granada mediante la realización de talleres de trabajo intergeneracionales: Taller de Cocina, de Invernadero y de Bordado.
<i>"Educando todos juntos"</i>	Integró a los mayores en la vida de las escuelas mediante distintos talleres de cuentacuentos con voluntarios mayores.

Más tarde, Tafere (2015) investigó las relaciones intergeneracionales a través de la perspectiva del curso de la vida, ya que con los rápidos cambios sociales, la expansión de la educación y la exposición de los niños a experiencias fuera de la familia, se ha contribuido al aumento de intercambios intergeneracionales.

Delgado y Calero (2017) analizaron las relaciones familiares mediante programas intergeneracionales puestos en marcha en Tenerife y concluyeron que existe un vínculo intergeneracional mayor cuanto más próxima está la familia y que los centros educativos suponen lugares idóneos para desarrollar experiencias entre los más mayores y los más pequeños.

Santini et al. (2018), llevaron a cabo el proyecto *"Let's Re-Generate"*, un programa intergeneracional en una residencia de ancianos en el centro de Italia, cuyo objetivo era incitar a las personas mayores y jóvenes de la comunidad a mejorar los lazos intergeneracionales a través de varias actividades compartidas. Los resultados brindaron un fomento de la interacción entre las diferentes edades, superación de estereotipos asociados a la edad y una mejora del bienestar mental de ambos, dando paso a la amistad, empatía, confianza, escucha y comprensión mutua. A su vez, los voluntarios mayores, tuvieron la oportunidad de ser mentores de los jóvenes y esto fortaleció su actitud de envejecimiento activo.

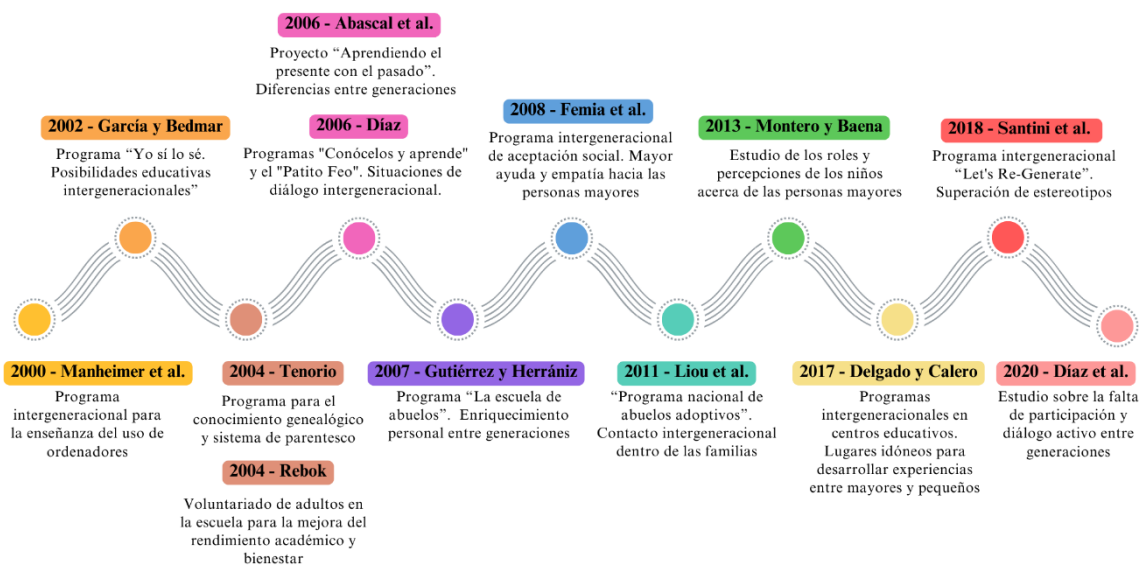
Además de *OFECUM* mencionada anteriormente, otra organización que trabaja desde 1994 hasta la actualidad en escuelas infantiles con procesos educativos intergeneracionales, emocionales y sensoriales, es *MACROSAD* (citados en Muñoz, 2021), con el fin de fomentar la investigación de las relaciones intergeneracionales y conectar generaciones. Esta ofrece actividades educativas, cuidados para la infancia y vejez, centros educativos y residencias para los mayores. A lo largo del capítulo 4 de la memoria se exponen más ejemplos de programas intergeneracionales.

Estudios más recientes como el de Díaz et al. (2020), enfocaron su estudio hacia la necesidad de concienciación social sobre la importancia de la experiencia de las generaciones mayores para poder crear situaciones que impacten de manera positiva en la calidad de los adultos mayores y las generaciones implicadas, para lo cual defienden como requisito el diálogo activo entre generaciones que en la actualidad no está satisfecho por la falta de participación conjunta en todos los niveles sociales.

Como se puede comprobar, son numerosas las investigaciones que se han llevado a cabo acerca de las relaciones intergeneracionales, quedando algunas de ellas recogidas en la Figura 1.

Figura 1

Síntesis de los estudios realizados sobre las relaciones intergeneracionales



Nota. Elaboración propia.

Es indiscutible por tanto, que tratar dichas relaciones intergeneracionales en la actualidad es ineludible, ya que contribuyen a desarrollar el apego, afecto, diálogo, comprensión, empatía, seguridad, familiaridad y bienestar entre adultos y jóvenes.

1.2.2 Investigaciones sobre las relaciones abuelos-nietos

En el subapartado anterior se han desarrollado diversas investigaciones sobre las relaciones intergeneracionales, entendidas como las relaciones establecidas entre personas de distintas generaciones, pudiendo incluir a diversos progenitores y descendientes (abuelos, padres, tíos, hijos, nietos), mientras que este subapartado se centra en las relaciones intergeneracionales establecidas entre los abuelos y los nietos (Sánchez et al., 2010).

En la revisión bibliográfica de dichas relaciones abuelos-nietos, destaca la corriente alemana pionera en investigar la función educativa y familiar del vínculo entre los más pequeños y las generaciones mayores, poniendo el foco en aspectos como el papel de los abuelos en la familia o los múltiples beneficios para ambas partes que conllevan dichas relaciones. Todo ello, ha dado lugar a que la figura del abuelo dentro de la vida de los nietos actualmente se ha valorado de suma importancia en el ámbito familiar, escolar, sociocultural y emocional. En consecuencia, con el paso del tiempo, se han ido desarrollando multitud de iniciativas que tratan estas relaciones, fomentan el envejecimiento activo o las escuelas de abuelos entre otros aspectos (Brake y Büchner, 2007; Arránz y Steinbach, 2012). A continuación, se expone un recorrido de las mismas a lo largo de los últimos años tanto a nivel internacional como nacional.

A *nivel internacional*, estudios iniciales como el de Emick y Hayslip (1996) hallaron que los abuelos maternos se sentían más cómodos en su rol que los abuelos paternos, aunque los abuelos con un estilo educativo un tanto autoritario se encontraban con más dificultades para tener relaciones emocionales estrechas con sus nietos.

Wiscott y Kopera-Frye (2000) abordaron en su estudio la cultura en las relaciones entre abuelos y nietos, haciendo hincapié en el intercambio cultural de tradiciones, creencias y costumbres de dichas relaciones.

Harwood (2001) examinó la participación la relación abuelo-nieto, partiendo de la hipótesis de que las generaciones mayores perciben mayor proximidad en dicha relación que las jóvenes. Los resultados demostraron que los abuelos perciben la

relación con sus nietos más cercana, sin embargo, sus nietos perciben que la relación es más activa.

Thiele y Whelan (2008) investigaron dichas relaciones destacando altos niveles de satisfacción en los abuelos, de contacto semanal de cuidado infantil con los nietos y de valoración positiva del envejecimiento. Resaltaron la importancia que el papel puede tener para muchos abuelos, sintiéndose satisfechos y valorados durante toda su vida.

Hurme et al. (2010) estudiaron las formas de contacto entre abuelos y nietos, indicando que hay menos contactos cara a cara, aunque han aumentado los contactos cuanto más lejos viven las generaciones.

Monserud (2010) examinó la cercanía real de los nietos con los abuelos asociada a las relaciones que los padres tienen con las generaciones de abuelos y también a los cambios en los lazos intergeneracionales a lo largo del tiempo. Posteriormente, el mismo autor en 2011, amplió su estudio investigando los cambios en los roles de los nietos, resaltando que dicha relación depende la solidaridad intergeneracional (contacto y cercanía), linaje, género de los abuelos, el papel mediador de los padres, la proximidad geográfica y oportunidades sociales.

Sigurðardóttir y Júlíusdóttir (2013) estudiaron las relaciones entre nietos y abuelos con énfasis en el apoyo recíproco, práctico, emocional y financiero que se brinda entre generaciones con abuelos y nietos en Islandia.

Hayslip et al. (2019) investigaron la visión actual de los abuelos que crían a sus nietos destacando que, tanto los abuelos que crían a sus nietos y conviven con sus hijos y nietos (familia de crianza conjunta), como los abuelos que son los únicos responsables de sus nietos, influyen positivamente en los nietos, ofreciendo modelos a seguir, brindando cariño y apoyo, llegando a reconocer que la comunicación con sus nietos les ayuda a guiar sus vidas. Además, los abuelos y nietos, atienden sus necesidades vitales, se ocupan de su salud, se aportan disciplina y debaten juntos temas de cultura y vida actual.

Momtaz et al. (2017) identificaron el estado de la relación abuelos-nietos en Irán, demostrando que el estado de la relación abuelos-nietos es de moderado a alto y que está influenciado por diversos factores: la tecnología de la información y comunicación de los abuelos, la distancia geográfica y la calidad de la relación entre abuelos-padres-nietos. Defendieron que la relación abuelos-nietos contribuye

significativamente a la calidad de vida de los abuelos y nietos, por lo que sugirieron propiciar más políticas sociales y educativas para fortalecer dicha relación, con programas educativos para las familias y abuelos para aprender a utilizar las tecnologías.

Xie et al. (2018) investigaron a 53 abuelos de Los Ángeles que participaban en la crianza de sus nietos, vivían juntos o los cuidaban. Estudiaron la participación y el apoyo de los abuelos en la promoción de la actividad física de los niños de dos a 12 años. Los resultados mostraron que los abuelos percibieron beneficios para la salud física y mental de sus nietos y apoyaron la práctica de actividad física. El apoyo incluyó llevar a los nietos a lugares para realizar actividades físicas y realizar deporte con ellos, fomentando dichas relaciones y sirviendo los abuelos de apoyo a padres y a nietos.

Sadrudin et al. (2019) recientemente plasmaron una revisión de la literatura realizada hasta la fecha e identificaron 206 estudios que investigaron cómo los abuelos influyen en la salud y el desarrollo infantil, siendo clave algunos factores en su participación como el contacto, las conductas de cuidado y el apoyo económico. Los resultados mostraron que dicha influencia favorecía la salud física, socioemocional y conductual de los nietos y el desarrollo cognitivo y educativo.

Hardardottir y Bjornsdottir (2019) se centraron en el apoyo intergeneracional de las personas mayores a las más jóvenes. Los resultados obtenidos de dos encuestas realizadas en 2006 y 2016, exponen que los abuelos han brindado ayuda sobre todo con el cuidado de los nietos y los han acompañado o llevado a distintos lugares.

Centrando la atención en el factor influyente de la comunicación, Bernhold (2020), examinó cómo la comunicación afectuosa de los abuelos podría estar asociada con el bienestar mental de sus nietos adultos. Demostró que la comunicación afectiva se asocia a una mayor identidad familiar, destacando que los abuelos sanos transmiten a sus nietos la visión de una vida en crecimiento y llena de posibilidades. Posteriormente, Bernhold y Giles (2020) añadieron cómo la propia comunicación entre abuelos y nietos, se asocia con la satisfacción, concepto de envejecimiento o con síntomas de soledad. En la comunicación experimentada por los abuelos y nietos, la mayoría se mostraron comprometidos y bromistas, experimentando satisfacción, quedando demostrado que la comunicación en dichas relaciones es importante para el bienestar de abuelos y nietos.

Mansson (2020) examinó las conductas de mantenimiento relacional entre nietos y abuelos, comprobando que los abuelos utilizan comportamientos para mantener dicha relación como consejos, resolución de conflictos, positividad y realización de tareas con sus nietos.

Chapman et al. (2023) investigaron en Finlandia con familias de tres generaciones (preindustriales y contemporáneas) si los abuelos que viven en el mismo hogar con los nietos son perjudiciales o beneficiosos para los nietos. Los resultados evidenciaron que tener un abuelo vivo pero no co-residente, permitía una mejor convivencia, y que la separación del efecto entre abuelos maternos y paternos y abuelas y abuelos no indica diferencia en el afecto entre linajes.

Hasta aquí las investigaciones internacionales que trataban sobre los roles, percepciones o factores influyentes en las relaciones abuelos-nietos. Ahora bien, una constelación familiar cada vez más frecuente en la actualidad es la de un hogar encabezado por un abuelo que está criando a sus nietos. El número de abuelos que cuidan a sus nietos se ha elevado a nivel mundial en las últimas dos décadas, por lo que numerosos estudios se han centrado en este aspecto.

Así, Hayslip y Kaminski (2005) investigaron sobre los inconvenientes y beneficios de criar a un nieto; la heterogeneidad de los abuelos cuidadores; la necesidad de apoyo social entre los abuelos; las actitudes parentales entre los abuelos que crían a sus nietos; y los esfuerzos de ayuda en múltiples niveles con los abuelos. Descubrieron que aunque dicha relación puede tener consecuencias negativas para la salud física y mental de los abuelos, por la sobrecarga de roles, distanciamiento de sus amigos o modificación de sus planes de vida, lo más importante para los abuelos es lo plenos que se sienten al brindar amor, seguridad y aliento a los nietos, actuando como red de seguridad para ellos.

Extendiendo la investigación anterior, Choi, et al. (2016) también estudiaron las relaciones abuelos-nietos en abuelos con custodia para ayudar a comprender las causas y consecuencias de la custodia, apostando por programas de salud pública y comunitaria.

Dolbin-MacNab y Yancura (2018) consideran que los abuelos actúan como padres sustitutos de sus nietos debido a crisis familiares, pobreza, enfermedades o migración y exploraron a abuelos que crían a nietos en cuatro países diversos: China,

Nueva Zelanda, Rumania y Sudáfrica. Concluyeron que existen elementos contextuales influyentes cómo los factores culturales, históricos y sociopolíticos y recomiendan políticas para potenciar dichas relaciones intergeneracionales.

Posteriormente, Hayslip et al. (2019) estudiaron cuestiones relevantes para comprender a los abuelos que crían a sus nietos en la actualidad, destacando (a) las fortalezas de los abuelos que crían a sus nietos, (b) la diversidad entre las familias de abuelos (c) el contexto social-interpersonal, cultural y político, (d) crianza de los hijos, habilidades parentales y relaciones familiares, (e) angustia psicológica de los abuelos, y (f) eficacia de las intervenciones con las familias.

Del mismo modo, Xu et al. (2022) estudiaron los efectos en la salud mental-conductual y los resultados educativos de los nietos bajo custodia de los abuelos. Analizaron los resultados educativos y de salud de los nietos dentro de familias encabezadas por abuelos comparándolos con otros tipos de estructuras familiares. La mayoría de los estudios revelaron que los nietos criados por abuelos tenían resultados educativos y de salud mental/conductual adversos en comparación con sus los criados por sus padres.

En la Tabla 3, a modo de resumen, se muestran las numerosas investigaciones llevadas a cabo acerca de las relaciones abuelos-nietos a nivel internacional.

Tabla 3

Síntesis de los estudios realizados sobre las relaciones abuelos-nietos

Autores	Hallazgos
Wiscott y Kopera-Frye (2000)	Las relaciones favorecen el intercambio cultural de tradiciones, creencias y costumbres en las relaciones
Harwood (2001)	Las generaciones mayores perciben mayor proximidad en dicha relación que las jóvenes
Thiele y Whelan (2008)	Altos niveles de satisfacción en los abuelos al cuidado de sus nietos y de valoración positiva del envejecimiento.
Hayslip y Kaminski (2005)	Lo más importante para los abuelos es lo plenos que se sienten al brindar amor, seguridad y aliento a los nietos
Monserud (2010)	La relación depende de la solidaridad intergeneracional (contacto y cercanía), género de los abuelos, papel mediador de los padres y proximidad geográfica
Sigurðardóttir y Júlíusdóttir (2013)	Las relaciones abuelos-nietos contribuyen al apoyo recíproco, práctico, emocional y financiero
Momtaz et al. (2017)	La relación contribuye a la calidad de vida abuelos y nietos. Se deben propiciar más políticas sociales y educativas para fortalecer dicha relación
Dolbin-MacNab y	Los abuelos actúan como padres sustitutos de sus nietos debido a crisis

Autores	Hallazgos
Yancura (2018)	familiares, pobreza, enfermedades o migración
Hayslip et al. (2019)	Los abuelos que crían a sus nietos influyen positivamente en los nietos, ofreciendo modelos a seguir, cariño y apoyo
Sadrudin et al. (2019)	Los abuelos influyen en la salud física, socioemocional y conductual de los nietos y el desarrollo cognitivo y educativo
Hardardottir y Bjornsdottir (2019)	Los abuelos brindan ayuda con el cuidado de los nietos y acompañamiento a distintos lugar
Hayslip et al. (2019)	En la relación de abuelo cuidador de sus nietos influye el contexto, las habilidades parentales, las relaciones familiares y la angustia psicológica de los abuelos
Bernhold y Giles (2020)	La comunicación entre abuelos y nietos favorece la satisfacción y bienestar de ambos
Mansson (2020)	Los abuelos contribuyen en la relación dando consejos, resolviendo conflictos y aportando positividad
Xu et al. (2022)	Los nietos criados por abuelos tienen resultados educativos y de salud adversos en comparación con sus los criados por sus padres
Chapman et al. (2023)	Los abuelos no co-residentes permiten una mejor convivencia

Por otro lado, *a nivel nacional*, encontramos una fuerte corriente de estudios desarrollados sobre las relaciones abuelos-nietos, sobre cómo esta relación interfiere en las relaciones entre padres, profesores, abuelos y 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.

Entre estos autores destacan investigaciones como las llevadas a cabo por Roa y Vacas (2001) y Pinazo y Montoro (2004), que estudiaron los roles de los abuelos y definieron los perfiles de abuelidad actuales; Rico et al. (2000) los cuales llevaron a cabo la investigación *“Las relaciones abuelos- al final del milenio: la visión de los nietos”* con el fin de describir características de los abuelos favoritos; González Bernal y De la Fuente Anuncibay (2008) quienes evidenciaron el tipo de relación y los roles que se establecen entre los abuelos y su nieto preferido; Noriega y Velasco (2013), Osuna (2006) o Triado y Villar (2000); Montesinos y Serrano (2015) y Montesiones (2022).

A continuación, se expone una revisión bibliográfica a nivel español en el *ámbito de la percepción de las relaciones abuelos-nietos y desempeño de roles* por parte de ambos. Inicialmente, Roberto y Stroes (1992) exploraron la frecuencia de actividades, desarrollo de valores, relación de solidaridad y concepción de roles en las relaciones abuelos-nietos, determinando que los nietos desarrollan valores gracias a sus

abuelos, que éstos mantienen relaciones más fuertes con las abuelas y que las actividades más frecuentes que realizaban con sus abuelas eran conversar con ellas, compartir comidas familiares y charlar.

Pinazo (1999) enfatizó en la influencia positiva de la relación abuelos-nietos para ambos grupos, situando dichas relaciones como las más satisfactorias, constructivas y gratificantes. Afirmó que los abuelos y abuelas sienten que el rol que les otorga su abuelidad tiene un significado central en sus vidas y que los nietos consideraban a los abuelos como compañeros señalando que desean tener un mayor contacto con ellos, tanto en frecuencia como en intensidad.

Más tarde, el estudio de Triadó y Villar (2000) confirmó que los abuelos mantenían mayor contacto con los hijos de sus hijas que con los hijos de sus hijos y que el rol más importante de los abuelos era actuar de vínculo con el pasado y encargarse de las actividades de ocio. Las abuelas estaban más implicadas en el cuidado de los menores y la afectividad, mientras que los abuelos se centran más en valores como la responsabilidad, trabajo o estudio. Los abuelos y abuelas no se implicaban en el establecimiento de normas, dejando esta labor a los padres. Demostraron que lo que más les gustaba de sus nietos era su afectividad, cercanía, responsabilidad y su personalidad.

Otra investigación posterior de Triadó et al. (2000) abordó el punto de vista de los nietos. Los resultados revelaron la influencia de la edad, siendo los abuelos más mayores los que servían como modelo y de vínculo con el pasado, pero a su vez eran más distantes. Las nietas mantenían lazos más estrechos con sus abuelos que beneficiaban su desarrollo personal. El abuelo era un modelo de conducta, mientras que la abuela ejercía el rol de cuidadora. Se comprobó que los abuelos paternos eran más distantes, mientras que los maternos eran figuras afectivamente significativas. Así, en los abuelos maternos destacaban los roles de: guardián familiar, modelo de conducta, fuente de ayuda económica, mediador en conflictos con los padres, alianza fiable, cuidador y fuente de afecto y ayuda emocional.

Roa y Vacas (2001) encontraron que los abuelos paternos estaban más interesados por temas personales de los nietos como los estudios, las enfermedades, el aspecto físico y temas sociales como el comportamiento del nieto con los demás y las compañías. También encontraron que los abuelos no eran tan indulgentes como las abuelas, que mediaban en las relaciones familiares si eran tensas y que apoyaban a sus nietos en temas en los que los padres eran más estrictos.

Bernedo (2004) continúa haciendo una revisión de autores previos como Rodríguez y Sancho (1995) que describen la relación entre abuelos y nietos como una relación beneficiosa para todos los miembros del sistema familiar ya que debido a la disponibilidad de tiempo de los abuelos dedican gran parte de él a sus nietos, creando relaciones lúdicas entre ellos, complicidad, tolerancia, permisividad y apoyo emocional. Pereyra (1995) y Sánchez (2000) indicaron que los abuelos proporcionan un entorno seguro y estable a los menores y les transmiten confianza y seguridad. Sin embargo, indicaron que los abuelos tienen dificultades para ayudar a sus nietos en las tareas escolares, sociales y físicas. Altshuler (1999) exploró los aspectos positivos de que los niños vivan con sus abuelos: les brindaban cariño, protección y cuidado a la vez que disciplina, educación, orientación en la toma de decisiones, apoyo en el afrontamiento de las metas académicas o guía en las relaciones con sus amigos. Pitcher (2002) reveló que los abuelos aprecian el cariño que los nietos les transmiten y reconocen la alegría que sienten al contemplar todo lo que habían aportado a sus vidas. El abuelo juega un papel muy positivo en la vida de los nietos: forma en valores, transmite metas y contribuye a la identidad familiar, dando apoyo, cariño y fomentando una buena autoestima en el nieto.

Triadó (2006) examinó la percepción que tienen los abuelos de sus nietos y viceversa y los temas de conflicto entre ellos. Los resultados mostraron que la percepción del nieto está centrada en rasgos de personalidad, mientras que la percepción del abuelo se basa en aspectos que definen la relación con sus nietos. Además dicho autor descubrió que los temas de conflicto se centran en el comportamiento del nieto. Posteriormente, Triadó et al. (2008) analizaron dicha relación y demostraron que los abuelos perciben la relación de forma más optimista y que ésta cambia a medida que el nieto se hace mayor.

Una investigación realizada más recientemente por Carpena-Niño et al. (2015) resalta que el hecho de convertirse en abuelos supone un cambio que requiere un período de adaptación. Estudiaron la motivación, idealización, convivencia e impacto vital de estas relaciones intergeneracionales, concluyendo que la elección del cuidado y fijación de límites, mejora la percepción de la relación por parte de los abuelos.

Por último, Rivas (2015, citado en Montesinos, 2022), aportó con su investigación una amplia revisión de diversos estudios que sintetizan algunos de los

factores que intervienen en las relaciones abuelos-nietos como los que se observan en la Tabla 4.

Tabla 4

Síntesis de los estudios sobre las relaciones abuelos-nietos según Rivas (2015)

Autores	Factores influyentes
Reitzes, & Multran (2004) Uhlenberg & Hammill (1998)	Frecuencia de contacto entre abuelos y nietos
Rosenthal & Gladstone (2000)	Momento en la que se comenzaría a ejercer el rol de abuelo
Roberto & Stroes (1992)	Tiempo y actividades que compartían las dos generaciones
Rico et al. (2001) Valencia Restrepo (2005)	Motivaciones y preferencias de los abuelos hacia alguno de los nietos o de los nietos hacia sus abuelos
Chan & Elder (2000)	Influencia que ejerce la familia en dichas relaciones.
Block (2000) Hyde, & Gibbs (1993) Pollet et al. (2007) Dubas (2001)	El sexo de los abuelos o de los nietos
Barnett et al. (2007) Knudsen (2012).	El estado conyugal de los abuelos
Orel et al. (2004)	La estructura familiar

En el *ámbito de la participación de la familia y escuela*, destacan investigaciones como la de Solé, et.al (2005) estudiaron las razones y los beneficios desde el punto de vista de las personas mayores que realizan actividades educativas. Determinaron que las razones para implicarse en estas actividades fueron: permanecer activo mentalmente, ocupar el tiempo de forma útil, crecer personalmente, aumentar conocimientos, realizar una afición o vocación, pasarlo bien y distraerse. A la vez, los beneficios que les aportaba la educación, fueron: relacionarse con gente de su edad, participar en nuevos ámbitos de relación social, sentirse mejor, más útiles y en definitiva, mejorar su autoestima.

Sanz et al. (2011), con su estudio, potenciaban la creación de espacios de formación para los abuelos que posibiliten el crecimiento personal, el intercambio de experiencias, la actualización en conocimientos y el desarrollo de estrategias educativas tomando como protagonistas a los abuelos.

Cantero et al. (2018) investigaron el impacto de la participación de los abuelos en una Comunidad de Aprendizaje del CEIP Navas de Tolosa a través de las actuaciones educativas de éxito donde los abuelos del alumnado eran los protagonistas, ayudando en diversos talleres y siendo asesores de los más pequeños. El estudio muestra como la participación, aumenta en abuelos y nietos su motivación, autoestima y felicidad. En definitiva, la participación de toda la comunidad educativa en un centro mejora el éxito escolar del alumnado y contribuye a una mejora de las vidas de familias, docentes y alumnos.

Más recientemente, Montesinos (2022) amplió su investigación implementando el proyecto *“aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”* a través de una propuesta de innovación en Educación Primaria que requería la participación de la familia. Este evidenció que los abuelos y abuelas contribuyen en el proceso de desarrollo de la identidad de los más pequeños durante la etapa Infantil.

En el ámbito del papel que los abuelos tienen en la formación de la identidad de sus nietos, encontramos menos investigaciones, como es el caso de Rocha et al. (2008) quienes estudiaron cómo las relaciones abuelos-nietos pueden contribuir al proceso de desarrollo de la identidad de ambos; 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.

Otro estudio desarrollado por Montesinos y Serrano (2015) investigó la autoevaluación del alumnado de Educación Primaria a través de la implementación y evaluación de un proyecto que pretendió fomentar la identidad del alumno a partir del trabajo de las relaciones abuelos-nietos en aulas de Educación Primaria. El cual demostró con la autopercepción de los niños y niñas participantes, que además de haber aprendido multitud de aspectos relacionados con sus abuelos y abuelas, éstos se habían sentido muy motivados hacia el aprendizaje.

Como conclusión de este capítulo, tras la revisión del estado actual de la cuestión se puede sintetizar que existe una corriente investigadora en España que

estudia las relaciones abuelos-nietos, los beneficios obtenidos para ambas generaciones, los roles que ejercen los abuelos y nietos, los sentimientos hacia un abuelo o nieto favorito y los factores que influyen en el desarrollo de dichas relaciones. Hacen mucho hincapié en los múltiples roles que los abuelos tienen, sin embargo, se observan carencias respecto al papel tan relevante que ejercen como formadores de la identidad de sus nietos. Estos vínculos establecidos entre abuelos y nietos son influyentes en el desarrollo de valores e identidad personal, de forma que los condicionamientos psicosociales y culturales, hacen que cada generación, mayores y jóvenes, desarrollen un concepto de sí mismos como persona por lo que cada vez son más los estudios que se preocupan sobre este tema y el desarrollo de la identidad (García y Bedmar, 2002).

En lo que a las relaciones intergeneracionales y educación concierne, descubrimos que existen multitud de proyectos que acercan a las personas mayores a sociedad, pero son pocos los que los incluyen a nivel educativo en las aulas. Investigaciones muestran la colaboración entre la escuela, familia y abuelos, como son las Comunidades de Aprendizaje, pero pocas propuestas son las que incluyen a los abuelos y abuelas como un recurso en sí para trabajar contenidos del currículum, por lo que todas ponen en común la necesidad de programas de salud pública y comunitaria y políticas para potenciar dichas relaciones intergeneracionales.

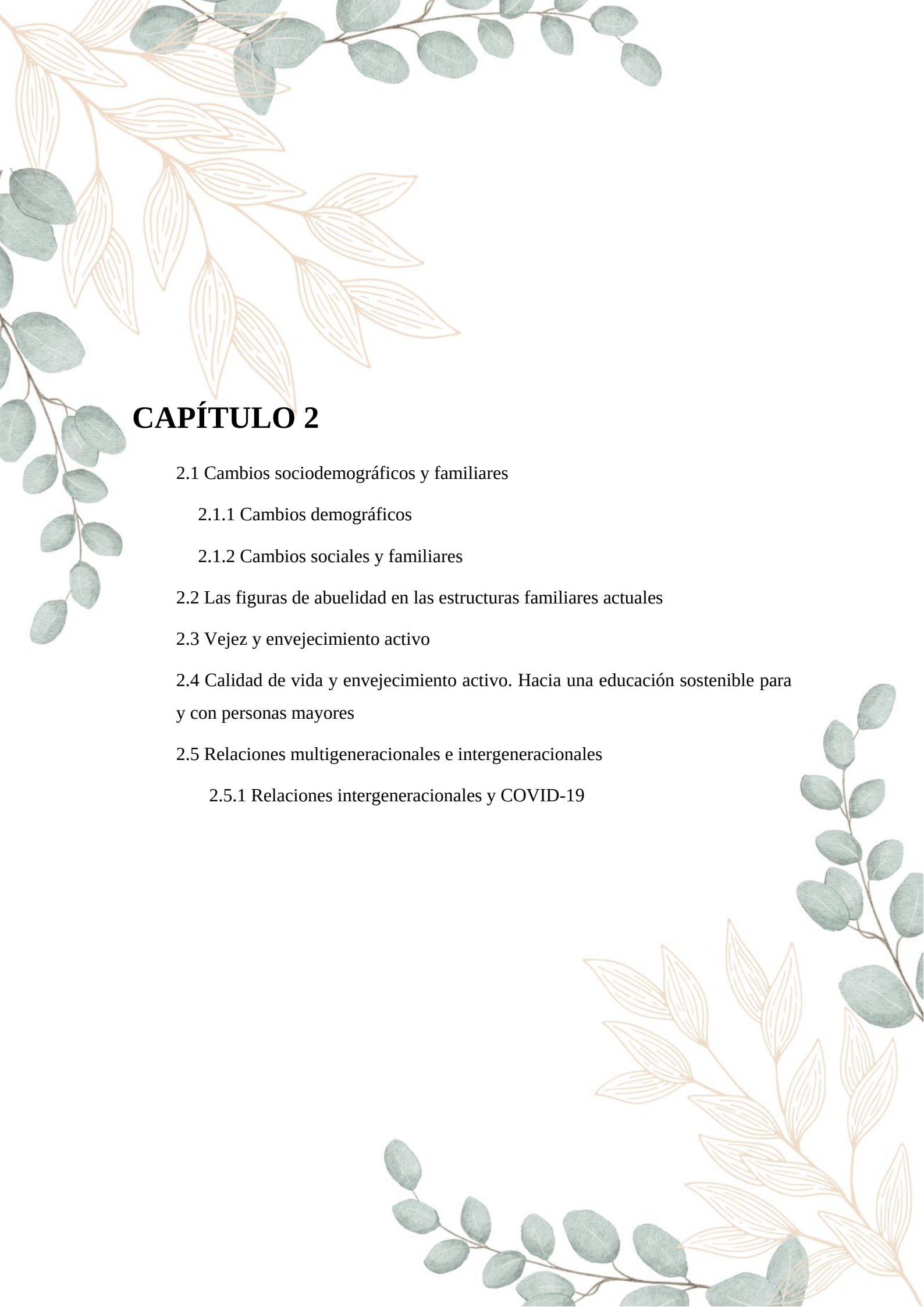
Todos los estudios anteriormente citados han servido para conocer los antecedentes y estado de la cuestión de nuestro tema de estudio y conformando la antesala de nuestra investigación desarrollada en los próximos capítulos de la memoria.



CAPÍTULO 2

Cambios sociales y relaciones generacionales





CAPÍTULO 2

2.1 Cambios sociodemográficos y familiares

2.1.1 Cambios demográficos

2.1.2 Cambios sociales y familiares

2.2 Las figuras de abuelidad en las estructuras familiares actuales

2.3 Vejez y envejecimiento activo

2.4 Calidad de vida y envejecimiento activo. Hacia una educación sostenible para y con personas mayores

2.5 Relaciones multigeneracionales e intergeneracionales

2.5.1 Relaciones intergeneracionales y COVID-19



Capítulo 2

Cambios sociales y relaciones generacionales

El presente capítulo revisa en primer lugar los cambios sociodemográficos acontecidos a lo largo de los últimos años que han afectado a las estructuras y dinámicas familiares.

En segundo lugar, asienta las bases sobre la familia y estudios sobre los modelos y tipologías familiares existentes actualmente.

En tercer lugar, se realiza un estudio sobre el concepto de envejecimiento activo y de cómo, gracias a multitud de estudios gerontológicos llevados a cabo en los últimos años, ha cambiado su visión, alejándose de enfoques centrados en las dificultades y carencias asociadas a la vejez para dar paso a multitud de acciones que fomentan la calidad de vida de los mayores.

Finalmente, el capítulo se cierra resaltando como las relaciones multigeneracionales e intergeneracionales mejoran la calidad de vida de las personas, ya que ofrecen tanto a las generaciones mayores como a las más jóvenes grandiosos beneficios. También se trata el término de generación desde el punto de vista de diversos autores y se muestra cómo estas relaciones se han visto influenciadas por la pandemia acontecida con la COVID-19.

2.1 Cambios demográficos, sociales y familiares

Este primer apartado lleva a cabo una revisión de los cambios sociodemográficos y familiares acaecidos en las últimas décadas que, en consecuencia, han originado las estructuras y dinámicas familiares actuales, las cuales quedan descritas más adelante en el apartado 2.2.

2.1.1 Cambios demográficos

Para conocer la sociedad actual, es ineludible partir de la estructura y distribución poblacional en relación al proceso de envejecimiento, ya que actualmente, existe un contexto demográfico-social donde la esperanza de vida ha cambiado de manera muy significativa respecto a épocas anteriores.

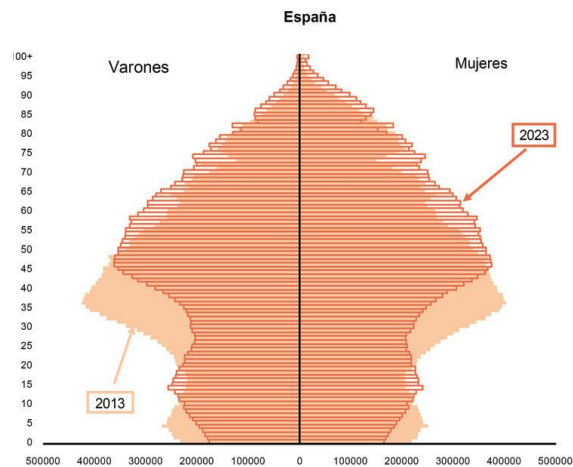
Así, durante el siglo XX se ha producido una importante transformación demográfica como consecuencia del descenso de la mortalidad, mayor esperanza de vida y una mayor natalidad sobre todo en los años 60 y 70. Como resultado de estos cambios, la población se ha incrementado, la estructura por edad de la población se ha modificado y el número de adultos mayores ha aumentado. España contaba en 1971 con 30 millones de habitantes y en 2023 superó los 48 millones, lo cual genera una media de esperanza de vida de 83,07 años, aunque cabe destacar que dicha cifra se redujo en 2021 con respecto a 2020 por la pandemia provocada por la Covid-19, al aumentar la mortalidad en el país (Instituto Nacional de Estadística, 2022).

Realizando un estudio comparativo de la pirámide poblacional (Figura 2) del Instituto Nacional de Estadística comprendida entre 2013 y 2023, puede observarse cómo la población española se ha convertido en una sociedad más envejecida.

Como se puede observar en la pirámide, el mayor grueso poblacional de 2013, comprendido aproximadamente entre los 20 y los 50 años, resultó en 2023, una década después, ser el espacio más reducido de población, simultáneamente con el número de nacimientos. De este modo, la pirámide poblacional se invierte, transportando la zona más amplia al grupo de 50 años en adelante, coincidiendo con la edad de jubilación de la generación del *baby-boom* (1958-1977). Posteriormente en 2023, se llegó a reducir el espacio comprendido entre los 20 y los 50 años en casi cinco millones de personas. España, en este caso contaba con 9,7 millones de personas con 65 y/o más años (Moreno, 2015).

Figura 2

Pirámide poblacional del año 2013, en progresión hasta 2023

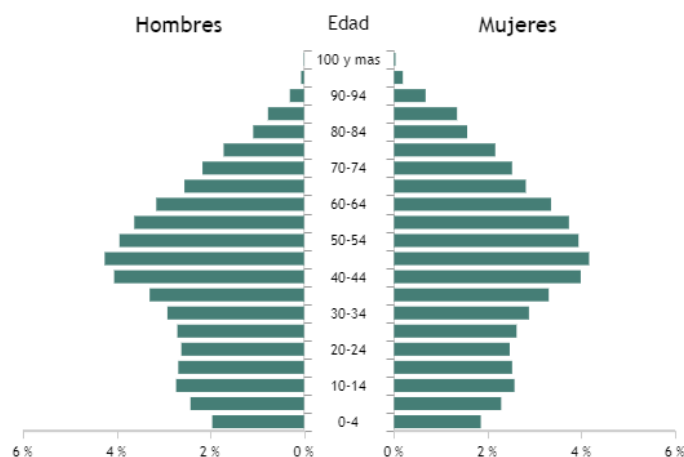


Nota. Tomada de Moreno (2015, p.20).

España en 2023 contaba con 48.345.223 habitantes (INE, 2023) y la estructura de su población (ver Figura 3) se caracteriza por ser una población envejecida, al tener un alto porcentaje de personas mayores de 65 años (20,26%) y por tener una esperanza de vida muy alta comparada con la del resto de países, viviendo los españoles una media 83 años.

Figura 3

Pirámide de la población empadronada en España según la Estadística del Padrón Continuo en 2022



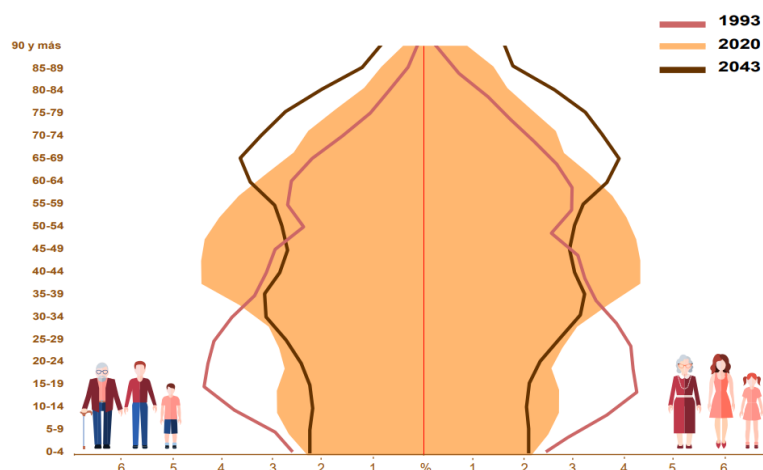
Nota. Tomada de INE (2023).

Así, España presenta una pirámide poblacional regresiva, con la base más estrecha que la zona central y un significativo porcentaje de personas mayores. Es por tanto una sociedad envejecida y con tendencia a serlo aún más en el año 2043 como se

puede observar en la Figura 4 según la proyección del Instituto Nacional de Estadística del país.

Figura 4

Evolución de la pirámide poblacional de España desde el 1993, hasta el año 2020, con progresión al 2043



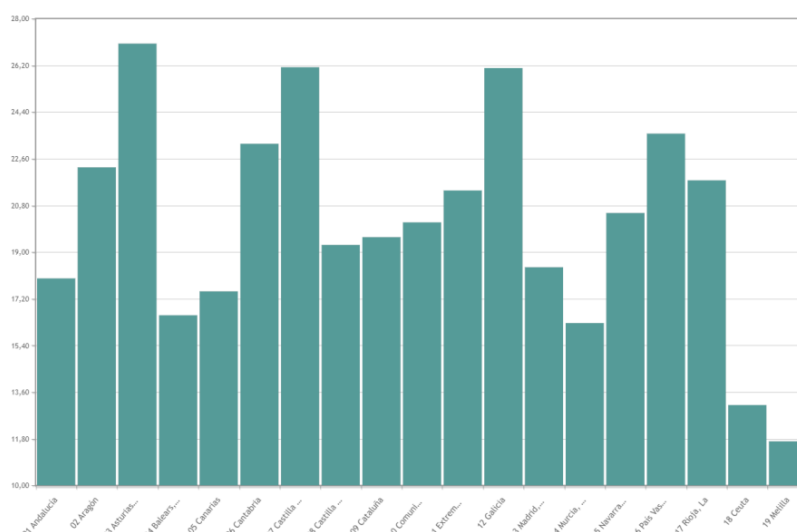
Nota. Tomada de INE (2020).

Con la proyección del INE (2022), la esperanza de vida al nacimiento alcanzaría en el año 2071 los 86 años en los hombres y los 90 en las mujeres, con una ganancia de 5,8 y de 4,2 años, respecto a los valores actuales. Por su parte en 2071, la esperanza de vida para las personas con 65 años sería de 22,7 años para los hombres (3,7 más que actualmente) y de 26,3 para las mujeres (3,2 años más).

Concretando la distribución territorial en España a partir de los últimos datos mostrados por el Informe del “Portal Mayores” del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, 2014, citado en Moreno 2015), en la Región de Murcia, a pesar de que es una de las comunidades autónomas con datos más bajos respecto al colectivo de personas mayores de 65 años, éste representa un 16,6% de su población, como se puede observar en la Figura 5, por lo que se convierte en una de las comunidades en las que más ha crecido. Las causas que pueden incidir sobre estos datos, son el reflejo del aumento de la población inmigrante de personas mayores procedentes mayormente de Europa, el menor número de nacimientos debido a los cambios sociolaborales y la calidad nutricional y los beneficios de la dieta mediterránea.

Figura 5

Personas de 65 y más años por comunidades autónomas en España en el año 2022



Nota. Tomada del INE (2023).

Así, son muchos los estudios sociológicos, estadísticos y económicos que actualmente evidencian el envejecimiento de España y lo destacan como uno de los mayores de la Unión Europea. Este aumento de la esperanza de vida contribuye al envejecimiento global y a su vez, tiene como consecuencia una mejora en la calidad de vida, un sistema de sanitario avanzado, una disminución de la mortalidad, un avance tecnológico y un sistema de pensiones que garantiza la sostenibilidad de las personas mayores así como otras muchas prestaciones sociales. De igual modo, también ha influido en el aumento de la educación, la incorporación de la mujer al trabajo, el cambio del rol social de la mujer, tardía emancipación o las nuevas estructuras familiares, como se muestra a continuación (Abades y Rayón, 2012).

2.1.2 Cambios sociales y familiares

Muchos son los estudios que han indagado sobre los principales cambios sociales y familiares que han motivado el surtimiento de la familia actual, como son las investigaciones de Burgos y Noriega (2014); INE (2014); López (2005); Noriega (2015); Pérez (2007) o Salmerón et al. (2014), entre los que destacan el incremento de la esperanza de vida mencionado anteriormente, la reducción del número de matrimonios e hijos, la incorporación de la mujer al trabajo, el cambio de roles en las figuras parentales o la complejidad en la estructura y relaciones familiares. A continuación se expone detalladamente cada uno de ellos, quedando resumidos en la Figura 6.

El panorama demográfico con un *incremento de la esperanza de vida* ya explicado, dibuja una sociedad envejecida, en la que casi una tercera parte de la población española serán personas mayores, lo cual supone un reto actual para las familias, pues el número de personas que necesitan de ayuda de terceras personas para el cuidado de su salud o la realización de las actividades de la vida diaria es cada vez mayor. Sin embargo, lejos de esta visión negativa, la mayoría de personas mayores de 60 años son también un importante recurso social para las familias actuales y comunidades (López, 2005).

Otro de los cambios que la sociedad está sufriendo hace referencia a la *nupcialidad*, ya que a pesar de haber aumentado la población total, existe una disminución del número de matrimonios en las últimas tres décadas y retraso del mismo por la finalización de los estudios y el logro de una situación laboral estable (Burgos y Noriega, 2014).

Del mismo modo, la *fecundidad* en España, a pesar de que a partir del año 2020 experimentó un pequeño ascenso con una media por mujer de 1,18 hijos, en líneas generales en las últimas décadas dicho número desciende debido al aumento de la edad a la que se contrae matrimonio, lo cual se relaciona directamente con una disminución del tiempo en el que la mujer está en edad fértil y con las dificultades para conciliar la vida laboral y familiar (INE, 2014a).

La *incorporación de la mujer al mundo laboral* ha sido otro de los grandes cambios que ha sufrido la sociedad y familia. En la actualidad, las mujeres siguen trabajando con la misma intensidad que antes de ser madres. Cuidar y educar a los hijos requiere de más tiempo que en épocas anteriores, tanto a nivel afectivo como económico. Además, esto permite que muchas mujeres dispongan de independencia económica, de manera que si quiere romper el matrimonio, tiene recursos y posibilidades para hacerlo, a diferencia décadas anteriores. Estas dificultades para acceder a cuidados formales, hace que los cuidados de tipo informal hayan cobrado fuerza en los últimos años, entre los que se incluyen los cuidados que brindan los abuelos, siendo una figura de apoyo en el desarrollo de las familias actuales a nivel emocional y económico (Noriega, 2015).

Simultáneamente a la incorporación de la mujer al trabajo, se ha experimentado una *distribución equitativa de roles hombre-mujer*. La incorporación de la mujer al mundo laboral ha acabado con la distribución de roles tan diferenciada, llevando a cabo

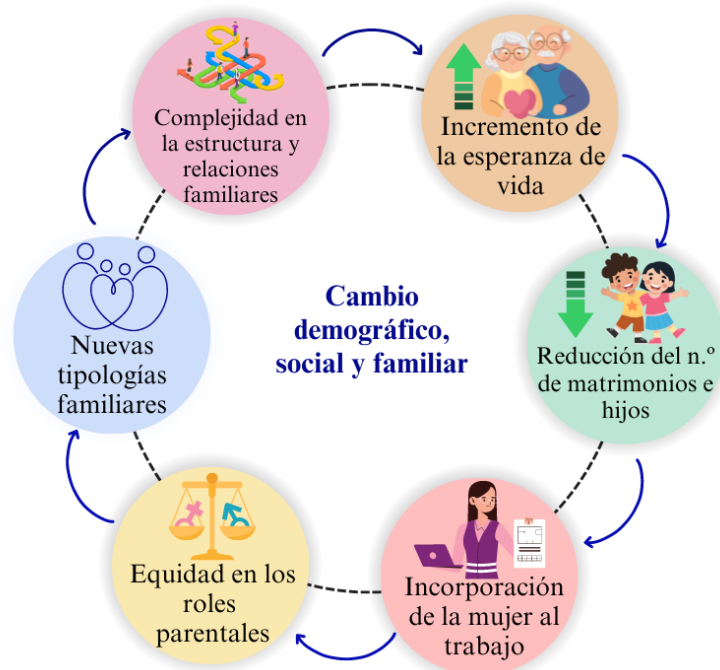
un cambio de mentalidad donde el hombre pierde el papel autoritario y dominante, pasando a realizar tareas domésticas y funciones relacionadas con el cuidado y la educación de los hijos. Así, tanto las tareas del hogar como las afectivo-emocionales las asumen ambos progenitores (Burgos y Noriega, 2014).

Otro cambio notable en la sociedad es el *surgimiento de nuevos tipos de familia y el aumento de tendencias individualistas*. Aunque el tipo de familia formado por dos progenitores y sus hijos siga siendo el tipo de familia más frecuente (34,5% de los hogares), su composición es cada vez más heterogénea y un 23,2% lo componen personas que viven solas (se incluyen personas separadas sin hijos, personas que no casadas o personas viudas), un 21% lo forman hogares compuestos por una pareja sin hijos y un 9,3% son hogares monoparentales (Bengtson, 2001; INE, 2014)

Unido a los nuevos modelos familiares, existe una mayor *complejidad en la estructura y en las relaciones familiares*, de modo que actualmente los miembros de la familia dedican un mayor tiempo a proyectos e intereses individuales, siendo las relaciones más privadas. (Pérez, 2007).

Figura 6

Factores del cambio sociodemográfico y familiar actual



Nota. Elaboración propia.

Como queda expuesto, la sociedad en general, se encuentra sometida a un profundo cambio que exige una revisión en sus ámbitos de intervención sociopolítica, educativa, cultural y sanitaria. De acuerdo con Salmerón et al. (2014), es indudable que la pirámide poblacional se invierte para dar paso al grupo de personas mayores, por lo que los canales de participación social serán precisos para la inclusión de todos en la sociedad, eliminar barreras y dar paso a las oportunidades. Las personas mayores buscan nuevas formas de desarrollo tanto personal como grupal y permiten nuevas formas de relación y participación social que mejoran la calidad de vida de la comunidad.

Estos cambios sociodemográficos están creando nuevas estructuras, configuraciones y vínculos familiares, influyendo en las relaciones intergeneracionales, restableciendo una nueva posición social de los más mayores y promoviendo la búsqueda de estrategias de actuación que garanticen su convivencia e integración en la sociedad (Moreno, 2015).

Los abuelos y abuelas han pasado a jugar un rol más relevante dentro de las unidades familiares, lo cual afecta directamente a la relación abuelos-nietos, ya que los abuelos prestan durante más tiempo atención y cuidados a los nietos, fortaleciendo dicha relación e influencia sobre la unidad familiar (Uhlenberg, 2004). Siete de cada 10 abuelos españoles participan en el cuidado de sus nietos, un 89% goza de relaciones familiares cercanas y uno de cada cuatro hogares (el 27,1%) está sustentado por una persona jubilada, según los datos recogidos por el Libro Blanco del Envejecimiento Activo del IMSERSO (2011).

En definitiva, de acuerdo con León, et al. (2016), toda esta transformación conlleva una revisión de la estructura y relaciones familiares, más allá de los núcleos familiares, incluyendo además de los padres y los hijos, a otros parientes como son los abuelos, que protegen y crían de los más pequeños, gozando éstos de sus relaciones con miembros familiares de diferentes generaciones.

En el siguiente apartado nos centramos en el recorrido histórico de la familia hasta a la actualidad, destacando el papel de las figuras de abuelidad en la dinámica familiar y las distintas funciones ejercidas dentro de la misma.

2.2 Las figuras de abuelidad en las estructuras familiares actuales

El papel de las figuras de abuelidad en las familias ha cambiado debido a la gran variedad de tipologías familiares existentes. Por ello, para comenzar este apartado, conviene partir de la conceptualización de familia aunque resulta difícil dar una única definición, debido a los cambios y las dinámicas familiares emergentes en el contexto actual de la sociedad.

Desde la Prehistoria, el ser humano para satisfacer sus necesidades vitales ha tenido que agruparse y repartir responsabilidades, para realizar sus tareas. Desde entonces, tenían la necesidad de socializarse entre ellos y compartían espacios mutuos. Así, según Parada-Navas (2010), fue conformándose la familia como una institución humana, conjuntamente natural y cultural, considerada como núcleo primordial de la sociedad, en la medida que reproduce a la especie humana y a la vez desarrolla la identificación con el grupo social.

La revisión bibliográfica acerca de las concepciones sobre familia que hacen referencia al elemento natural y cultural que la define, entiende a la familia natural o biológica como aquellas personas con las que se tiene una unión de consanguinidad, mientras que la familia cultural engloba los significados y relaciones que se establecen entre las personas que forman la familia, sin necesidad de que exista consanguinidad entre ellas (Montesinos, 2022).

Juárez (2007, p. 818) define la familia como “aquellos grupos primarios residenciales cuyas relaciones internas están socialmente institucionalizadas según normas de parentesco”, refiriéndose al parentesco como los vínculos genealógicos y relaciones sociales de trato íntimo y exclusivo, que implican solidaridad y altruismo material (apoyo económico, residencia, cuidado de la salud) y psicológico o moral (atención, afecto, lazos, confianza). Del mismo modo, Bas y Pérez de Guzmán (2010), definieron la familia como

una estructura social básica con identidad propia, que se configura por el interjuego de roles diferenciados. Constituye el modelo natural de integración grupal-social, y está basada en lazos afectivos. Cada cultura, cada tiempo, fija de modo implícito y explícito una gama de ideales y valores que son fomentados desde la familia (p. 41).

Atendiendo al análisis realizado por Gallego (2012) sobre la familia en el que se exponen distintas concepciones de familia, se observa que para Flaquer (1998) la familia es una unión humana cuya razón de ser es la procreación, la crianza y la socialización de los hijos. Palacios y Rodrigo (2001) afirman que la familia es concebida como el grupo de personas que comparten propósitos de vida y que anhelan mantenerse unidos con el paso del tiempo. Y Torres et al. (2008) entienden la familia como un sistema de interrelación biológica, psicológica y social que media entre el individuo y la sociedad y que puede estar formada por un variable número de individuos, que estén unidos por consanguinidad, acuerdo, matrimonio o adopción.

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. Inicialmente se trata de dos adultos que concretan esas relaciones en los planos afectivo, sexual y relacional. El núcleo familiar se hace más complejo cuando aparecen los hijos: cuando eso ocurre, la familia se convierte en un ámbito en el que la crianza y socialización de los hijos es desempeñada por los padres, con independencia del número de personas implicadas y del tiempo de lazo que las una (p. 33).

Scorsolini (2022), por su parte, ha definido la familia como:

una institución responsable por el proceso de socialización de sus miembros, por la educación y por el establecimiento de conductas adecuadas a sus integrantes, principalmente niños y adolescentes. De hecho, la familia es la primera institución en la cual la mayoría de los individuos mantienen contacto y por la cual son aprendidas las primeras convenciones sociales y desarrollados los primeros patrones de comportamiento (p. 192).

Una vez definida la familia desde diferentes perspectivas, cabe destacar las teorías que desde el pasado siglo se enfocan en el estudio de la familia según Montesinos (2022) y que quedan resumidas en la siguiente Tabla 5:

Tabla 5*Recorrido histórico de las teorías sobre la familia*

Teorías familiares	Características
<i>Teoría de campo</i> de Lewin (1978)	Importancia de la influencia del contexto físico, social y psicológico de la persona
<i>La ecología conductual</i> de Barker y Wright (1955)	Destaca la relación conducta-ambiente en una evaluación a lo largo de la vida de las personas
<i>Teoría del modelo del desarrollo</i> de Duvall (1957)	Representación progresiva de la familia en las distintas fases por las que pasa de manera longitudinal en el tiempo
<i>La ecología del desarrollo</i> de Bronfenbrenner (1979, 1983)	Influencia de los contextos, describiendo cuatro sistemas: <i>microsistema</i> (relaciones entre la persona y el ambiente en el que vive) <i>mesosistema</i> , <i>exosistema</i> y <i>macrosistema</i> (valores culturales, circunstancias sociales, creencias y acontecimientos históricos)
<i>El nicho ecológico</i> de Whiting y Whiting (1975)	Influencia de los contextos educativos de las familias en la conducta social de los niños, atendiendo a que cada cultura posee una organización distinta con el objetivo de llevar el progreso de los menores hacia una dirección.

Nota. Adaptación de Montesinos (2022).

Todas estas investigaciones sobre la familia han suscitado a su vez el estudio de las principales funciones ejercidas por la misma en la sociedad. Según Noriega (2015), las principales funciones educativas que desarrolla la familia son: asistencial afectiva, económica, reguladora de la conducta sexual y socializadora.

En primer lugar, la familia desempeña una *función asistencial* al cubrir los cuidados y necesidades básicas de sus miembros, siendo de especial importancia la asistencia de los hijos o ancianos, aunque el aumento de la esperanza de vida y avances en medicina, nutrición e higiene, ha brindado funcionalidad a las personas mayores, permitiendo contribuir en las tareas familiares, atención de los hijos o cuidado de los nietos.

Al mismo tiempo, la familia desempeña una *función afectiva* ya que contribuye al origen y expresión de emociones, convirtiéndose así en la principal fuente de apoyo y lugar para que sus miembros soliciten ayuda y apoyo en momentos precisos.

Otra característica de la familia actual, es la *función económica* que ejerce tanto para el consumo como para la gestión del presupuesto familiar. Ésta se ha convertido en la primera fuente de apoyo económico en situaciones de desempleo o apuro para costear los gastos cotidianos.

Según esta autora, la familia también es *reguladora de las conductas sexuales* de todos los miembros que la componen, al instituir una serie de reglas que se deben

acatar, como puede ser la prohibición de relaciones sexuales entre los mismos miembros de la familia o abuso a menores.

Finalmente, la familia cumple una *función socializadora*, entendida como el proceso a través del cual las personas reciben por medio de su red familiar todos los valores, creencias, costumbres y normas que le permitan adaptarse a la sociedad en la que viven.

Autores como Rodrigo y Palacios (2014) o Parada (2010) ponen énfasis en la citada *función educativa* de la familia. Según Parada (2010, p.30)

educar no es imponer nada a nadie, sino ayudar a ser persona, a formar el carácter y su personalidad para respetar la originalidad, unicidad e irrepetibilidad del ser humano, para posibilitar su desarrollo y su perfeccionamiento [...] Para educar y formar el carácter de la personas en el ámbito familiar necesitamos transmitir y vivir unos valores, unas pautas morales, éticas. La educación en valores es una tarea de todos, de aquellos que de un modo u otro interactúan con los educandos. Los espacios educativos privilegiados para la transmisión de los valores son la familia y la escuela.

Así, señala que la familia tiene una *función educativa* cuyo fin es “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” (Parada, 2010, p. 29) a través del amor, autoridad, autoestima, aceptación, servicio y tiempo para estar juntos.

Entre las funciones educativas que (Parada, 2010) desarrolla la familia destacan: a) satisfacer las necesidades básicas del ser humano como manutención, hábitat, salud, defensa, afecto y seguridad, b) transmitir a las nuevas generaciones saberes, rutinas, valores, emociones, normas de conducta y de trato con los demás y c) educar para la vida, enseñando a los más pequeños a desenvolverse como ciudadanos a lo largo de su vida de forma crítica.

En la misma línea, Palacios y Rodrigo (2012, p. 35) establecieron los escenarios relacionados con las funciones educativas familiares:

1) 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 conflictos. [...] Dicho bienestar está relacionado con la calidad de las relaciones de apego.

2) 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.

3) 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) [...] 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.

4) Es una red de apoyo social para las diversas transiciones vitales que ha de realizar el adulto: búsqueda de pareja, de trabajo, de vivienda, de nuevas relaciones sociales, jubilación, vejez, etc.

Una vez analizados los cambios sociodemográficos actuales y el concepto, teorías y funciones familiares, resulta conveniente mencionar las tipologías de familia resultantes.

Cuando nos introducimos en el campo del estudio de las tipologías familiares, son muchos los estudios con los que nos encontramos como puede ser el de Benítez (2017), Orduna (2015) o Tristán (2022), los cuales establecen la diversidad de configuraciones familiares actuales.

Y es que, de igual forma que en el proceso educativo se debe atender a las distintas necesidades de los alumnos, también es necesario conocer y tener en cuenta las diferencias que existen entre las familias, pues todas no son iguales ni ofrecen las mismas oportunidades o beneficios a los más pequeños. Por consiguiente, estas desigualdades afectan al grado de implicación de todos los miembros de familia en la educación de sus hijos y desarrollo de la identidad (Tristán, 2022).

Benítez (2017) y Orduna (2015) coinciden en que existen dos tipos de familia principalmente: la familia nuclear y la familia extensa.

La *familia tradicional o nuclear*, se refiere a todas aquellas familias que están conformadas por los miembros de un solo núcleo familiar, es decir, por los dos

progenitores y sus hijos. Éstas se caracterizan por presentar la figura del padre y la madre, los cuales conviven en la misma vivienda y poseen por ley, el derecho a la igualdad de sexo.

En la *familia extensa*, en contraposición a la tradicional que contaba con el padre y la madre, incluye más habitantes en la misma casa, como los abuelos, tíos o personas cercanas a la familia. Este tipo de familia ha existido durante décadas como unidad de sustento vital para muchos hogares, pero además, ha servido hasta la actualidad como institución transmisora de tradiciones, costumbres, afecto y valores, gracias a las relaciones entre sus miembros. Es decir, en estos casos tanto los más pequeños, como los abuelos, se enriquecen de las relaciones establecidas con más de dos de sus miembros familiares.

Además de estos dos tipos de estructuras familiares, Benítez (2017) añade cuatro tipos de familia más. La *familia compuesta* (donde hay miembros en la configuración familiar sin relación de parentesco), familia *monoparental* (formada solo por la madre o el padre con sus hijos); familia *agregada o reconstituida* (en la que dos cónyuges divorciados y con hijos se vuelven a casar) o familia *homoparental* (compuesta por dos hombres o dos mujeres sin hijos o con hijos adoptivos o biológicos de alguno de los dos).

Según Tristán (2022) la *familia monoparental* o también llamada *uniparental*, está formada con un solo progenitor y es la que con más frecuencia nos encontramos hoy en día en la sociedad, debido a diversas causas como son la defunción de alguno de los dos progenitores, el divorcio o separación de los mismos, o simplemente por la libre elección de la madre o padre para ser madre o padre soltero. Estas familias son algo más inestables que el resto, desde el punto de vista social, económico y emocional de los hijos, ya que la existencia de un solo progenitor puede dar lugar a un mayor consentimiento o falta de exigencia, por lo que a menudo recurren a los abuelos/as en busca de ayuda y apoyo.

Las *familias mixtas o reconstituidas* son otro tipo de familias resultantes de la separación de los progenitores y su posterior unión con otras personas. Esta nueva alianza puede conllevar a su vez a desentendimiento o discordancias con la pareja anterior o con la actual sobre la educación de los hijos, lo cual afecta directamente en la crianza de los hijos e hijas, en su proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo integral.

Las *familias con necesidades especiales*, son las formadas por madres con pocos recursos económicos y familiares, que se quedan embarazadas antes de la edad adulta. No tienen conocimiento de las características del desarrollo de los niños y suelen utilizar inadecuadas rutinas de cuidado con los mismos, lo que puede descender en enfermedades infantiles, malos tratos, dejadez o abandono.

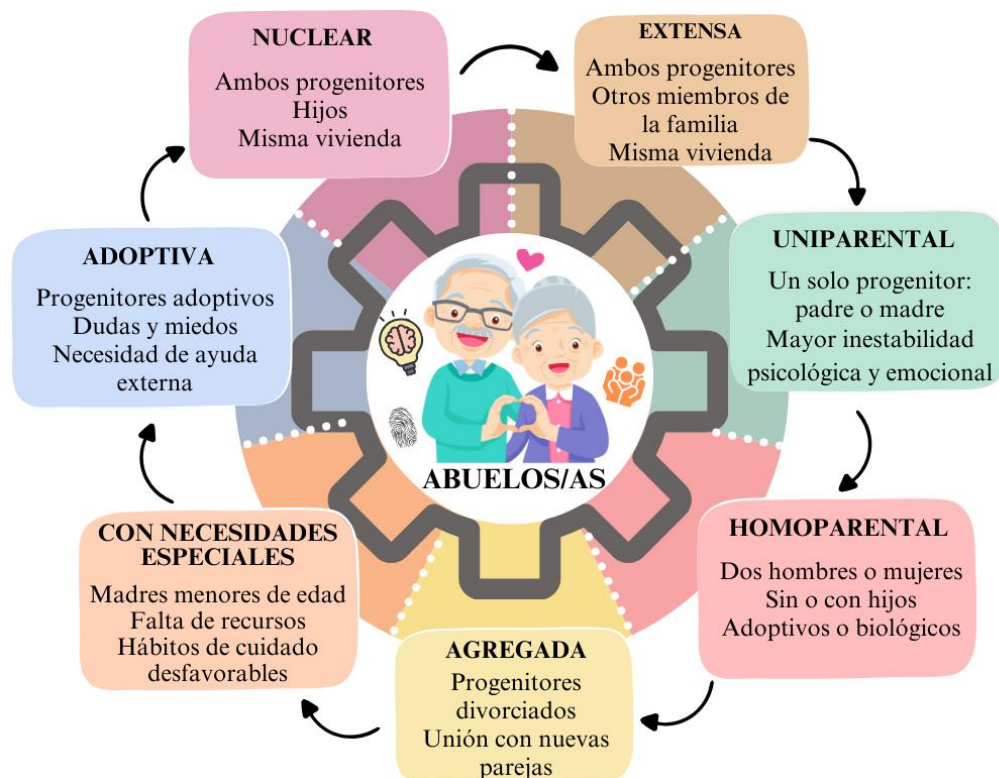
Finalmente, estos autores Benítez (2017) y Tristán (2022) hablan de las *familias adoptivas*, definiéndolas afines a las tradicionales, ya que presentan las mismas necesidades que las familias formadas por los progenitores biológicos. Sin embargo, éstas suelen tener la inquietud de poder desarrollar adecuadamente su papel como padres o establecer los lazos emocionales necesarios con su hijo o hija, pudiendo requerir de ayuda o información por parte de expertos externos a la unidad familiar.

Independientemente del tipo de estructura familiar que se dé actualmente, los abuelos y abuelas son figuras muy significativas en todas las unidades familiares, ya que: 1) su experiencia de vida les permite ofrecer consejos valiosos y perspectivas únicas sobre situaciones que pueden enfrentar las generaciones más jóvenes, 2) son transmisores de la historia familiar, tradiciones y costumbres, lo que ayuda a fortalecer la identidad familiar y cultural, 3) brindan amor incondicional y apoyo emocional, creando un entorno seguro para los niños y niñas, 4) en muchas ocasiones participan activamente en la crianza de los/as nietos/as, lo que puede aliviar la carga de los padres y madres y fortalecer los lazos familiares, 5) enseñan valores importantes, como el respeto, la gratitud y la empatía, contribuyendo así a la formación de la identidad y carácter de los más jóvenes y 6) fomentan las relaciones intergeneracionales, lo que enriquece la vida familiar y ayuda a los más pequeños a entender mejor el mundo.

De esta forma, en la Figura 7 se pueden observar los distintos tipos de familias según los autores mencionados, sus principales características y el lugar transcendental que ocupan las figuras de abuelidad dentro de las mismas, contribuyendo al desarrollo de la identidad, aportando amor y multitud de conocimientos a los más pequeños.

Figura 7

Tipologías familiares actuales con las figuras de abuelidad como eje central



Nota. Elaboración propia.

En definitiva, todas las familias son diferentes y sus configuraciones son válidas y deben ser tenidas en cuenta en la actualidad. Es un hecho que su estructura ha sufrido cambios y ha modificado las relaciones establecidas entre sus miembros, como es el caso del incremento de las relaciones entre distintas generacionales en el que la figura de los abuelos se ha convertido en una figura substancial del núcleo familiar, contando con una mayor participación que hace años en las tareas y responsabilidades del sistema familiar (Ortúzar, 2018).

En esta línea, Triadó et al. (2008) destacaron el fenómeno de la verticalización familiar, en el que aumenta la coincidencia de múltiples generaciones dentro de la familia como resultado del aumento de la esperanza de vida. Además añaden que éstos se sienten intermediarios entre los conflictos que surten entre sus hijos y nietos, y transmisores de la historia familiar, y que cuando éstos lo hacen experimentan un mayor bienestar psicológico. En general, las personas mayores protegen esos lazos estrechos con sus familias y no dudan en ayudar a un miembro de la misma si lo necesita.

Además, a esta esperanza de vida, se suma el acrecentamiento de personas jubiladas cada vez en edades más tempranas, por lo que estas personas gozan de un estado de salud físico y psíquico muy favorable (Martínez de Miguel y Escarbajal, 2009).

En suma, en este escenario no cabe duda de que cuando hablamos de familia actual es necesario tener en cuenta a las personas mayores, aspecto tratado en el siguiente apartado, tratando la vejez y la necesidad de un envejecimiento activo de las mismas.

2.3 Vejez y envejecimiento activo

La OMS (2015, p. 252) define a la *persona mayor* como

aquella persona cuya edad ha superado la esperanza de vida media al nacer y, a su vez, la esperanza de vida al nacer es el número promedio de años que cabe esperar que viva un recién nacido, sujeto a la tasa de mortalidad específica por edad en un periodo determinado.

En la actualidad, Parra (2017) entiende el *envejecimiento* como el “proceso que sucede a lo largo del ciclo vital desde una amplia perspectiva, que acontece desde el nacimiento hasta la muerte, como una etapa plena de sabiduría y riqueza, fruto de la experiencia adquirida como periodo de crecimiento y desarrollo” (p. 47). Este autor resumió las definiciones hasta el momento sobre el envejecimiento, como se puede mostrar en la Tabla 6.

Tabla 6

Concepto de envejecimiento según diversos autores

Concepto de envejecimiento	
Williams y Wirths (1965)	Desde la perspectiva psicológica, afirman que el envejecimiento significa satisfacción con la vida y compromiso social, sentirse bien y conducirse de acuerdo a unos valores y creencias.
Butler (1969)	Desde la perspectiva social, define el envejecimiento relacionado a la productividad, participación y compromiso con la vida.
Bandura (1986)	Lo consideran un largo proceso bio-psico-social, a través del cual se producen transacciones entre el organismo biológico, la persona y el entorno.
Guralnik y Kaplan (1989)	Consideran dos criterios fundamentales para el envejecimiento positivo: bajo nivel de enfermedad y buen nivel de funcionamiento físico.
Lehr et al. (2000)	Señalan el envejecimiento como la satisfacción con la vida.

Concepto de envejecimiento	
Fernández-Ballesteros (2004)	Proceso que sucede a lo largo del ciclo vital, desde el nacimiento hasta la muerte, como una etapa plena de sabiduría y riqueza, fruto de la experiencia adquirida como etapa de crecimiento y desarrollo.
OMS (2010)	Propone un planteamiento que abarca todo el ciclo de la vida, en el que los individuos envejecen de diferente forma, es decir, mientras unos no alcanzan los niveles de desarrollo personal y de capacidad funcional, otros pueden traspasar el umbral de la discapacidad.

A su vez, MacPherson (1990, citado en Martínez, 2015) distingue cuatro tipos de envejecimiento:

- *Envejecimiento cronológico*, que se identifica con el tiempo entendido como calendario, que marca la diferencia entre las distintas formas de vida en cada uno de los momentos definidos por el contexto cultural y social. Se equipara con la edad en la se pueden o no realizar determinadas funciones sociales como: periodo escolar, derecho al voto, empleo o jubilación entre otros.
- *Envejecimiento biológico*, que abarca los cambios que afectan al organismo bien sean internos o externos. La intensidad con la que se produzcan estos cambios influirá en las perspectivas de vida de los mayores y en su proceso de envejecimiento social y psicológico que se explican a continuación.
- El *envejecimiento psicológico* el cual hace referencia a todos aquellos cambios en la personalidad, aprendizaje, creatividad, memoria o motricidad, que afectan al grado de adaptación del individuo al entorno.
- El *envejecimiento social* representa las pautas de conducta habituales en la interacción entre individuos de un sistema social concreto y es variable entre las diferentes culturas. En otras palabras, es cómo se espera que los sujetos se comporten en cada etapa del ciclo vital de acuerdo a su edad y posición social.

Según el contexto histórico y social se ha denominado a las personas mayores con connotaciones negativas generalizadas, estereotipadas y prejuiciosas, refiriéndose a ellas de distintos modos, tales como viejo, anciano, tercera edad, personas de edad o adultos mayores y asociándolos a alguien que ya no produce, no tiene proyectos, capacidad de decisión, se muestra pasivo y con mala salud.

Así, son muchos los autores que demuestran que tradicionalmente se ha tenido una concepción de persona mayor encuadrada en talantes negativos por varias razones.

Albuerne (2002) destaca que es innegable que a medida que aumenta la edad, aumenta también la posibilidad de enfermar o desarrollar cambios físicos, psíquicos o ambos, por lo que, se asocia la vejez a la idea de deterioro, de dependencia, de disminución, de necesidad de asistencia, por diversas razones: la vejez es sinónimo de patología, el declinar normal acontecen a todos los ámbitos de la persona y todo es regresión en el proceso de envejecimiento.

Muñoz (2022) expone que otra de estas razones, es que la sociedad se ciñe a la edad para agrupar a las personas en un determinado grupo, por lo que al grupo de mayores de forma generalizada le atribuye condiciones tales como incapacidad, enfermedad, imposibilidad, dependencia o pérdida entre otras. Pero lo cierto es, que ciñéndose en la edad, sólo se da una visión estereotipada, sesgada y negativa de las personas mayores. Además, si los propios mayores, interiorizan ese rol negativo, puede afectarles dando lugar a aislamiento social y más deterioro físico, cognitivo y psicológico (OMS, 2015).

Del mismo modo, (García y Escarbajal, 1998) exponen que esta connotación negativa viene dada por tratarse del grupo de edad más próximo a la muerte y porque para la sociedad supone un gran gasto pagar sus pensiones. A esto, Elizasu (2002), añadió que este grupo de personas presentan peor posición económica, mal estado de salud, baja valoración de los contactos sociales que salgan de los familiares, aburrimiento y soledad, escasa motivación por lo intelectual e insuficiente uso de los medios culturales y de comunicación actuales (ambos citados en Montesinos, 2022).

En un punto intermedio, se encuentran Limón y Ortega (2011), los cuales estudiaron reacciones positivas y negativas a la vejez. Por un lado, asociaron la vejez con actitudes de respeto, consideración y valoración de la experiencia de los mayores. Mientras que por otro lado, la asociaban a actitudes de rechazo, por la involución o decadencia física e intelectual. Expusieron que

es necesario señalar las dos concepciones de vejez que conviven en este comienzo del nuevo siglo. El modelo deficitario, basado en el modelo médico tradicional que, en torno a los cambios biológicos, conceptualizó a la vejez en términos de déficit y de involución, y el modelo de desarrollo, basado en la necesidad de redefinir la vejez como una etapa diferente de la vida pero también plena de posibilidades. Cada vez hay más personas mayores que viven esta etapa de la vida desde este último modelo en donde la educación, la formación está

presente, como estrategia básica para una mejor calidad de vida desde una visión nueva, salutogénica y formativa (p. 228).

El primer modelo razona la visión estereotipada de la vejez pero halla a su vez en el segundo la capacidad, posibilidad y potencialidad de la vejez. Así, como se observa en la Figura 8, se exponen los dos modelos de vejez mencionados.

Figura 8

Modelos de vejez



Nota. Tomada de Limón y Ortega (2011, p. 228).

Está claro que el envejecimiento es un proceso diferente e individual para cada individuo y que se afrontará de un modo distinto, pero ya que las generaciones viven más tiempo, es fundamental lograr que la mayoría viva mejor y en una sociedad próspera, teniendo en cuenta los siguientes factores: “la educación, la prevención de la salud, las políticas que promuevan la igualdad entre géneros, las normativas laborales, el mantenimiento de un sistema de salud y de servicios sociales” (Bazo, 2005, p.56). Ser mayor en el siglo XXI requiere

envejecer en una sociedad de cambios acelerados e inesperados, algunos de los cuales afectan directamente al sujeto mayor y al modelo relacional en el que la persona mayor pensó que iba a envejecer. Cuando los ancianos de hoy eran pequeños, los cambios eran lentos, esperados y se daban en el entorno más cercano. Hoy los cambios son rápidos, inesperados y afectan a lo local y a lo universal (Limón y Berzosa, 2006, p.351).

Hoy se vive más tiempo y de mayor calidad, se permanece más en cada etapa de la vida, y por ende, también se es mayor durante un periodo más largo. Algunos

aspectos que caracterizan a las personas mayores en la actualidad son: el aumento cuantitativo de las personas de más de 65 años, el alto porcentaje de mujeres con respecto al de hombres mayores, la mayor autonomía personal, el mejor nivel económico, el envejecimiento más lento y con más salud, la inversión del tiempo en ocio personal y colectivo, y la independencia de sus hijos.

De este modo, las personas mayores se muestran cada vez más jóvenes debido a sus condiciones físicas y actitudes. Por lo que, el concepto de persona mayor hoy nada tiene que ver con el concepto que se tenía antes, hace apenas pocos años, ya que actualmente asumen nuevos roles, un mayor bienestar y calidad de vida (Huenchuan, 2018; Instituto de Mayores y Servicios Sociales, IMSERSO, 2011).

La ONU (1982), consideró como persona mayor a aquella que supera los 60 años y años después, la OMS (1996) añadió cinco años más, por lo que actualmente, a los 65 años se podría decir que se inicia la vejez. Desde el siglo XX hasta hoy en día, este grupo de la población ha ido en aumento y según la ONU (2019) se provee que en 2050

una de cada seis personas en el mundo (16% de la población) tendrá más de 65 años, en comparación con una de cada 11 en 2019 (9%). Para 2050, una de cada cuatro personas que viven en Europa y América del Norte podría tener 65 años y más. En 2018, por primera vez en la historia, las personas de 65 años o más a nivel mundial superaron en número a los niños menores de cinco años. Se proyecta que el número de personas de 80 años o más se triplicará, de 143 millones en 2019 a 426 millones en 2050 (citados en Muñoz, 2021, p.52)

Este evidente cambio demográfico sustenta nuevos desafíos que tendrán que resolverse, pero del mismo modo, ofrece nuevas oportunidades de convivencia y de relación entre distintas generaciones que habrán de aprovecharse.

Así, alejándose de la línea de investigación que inicialmente situaba la atención en las carencias de la vejez, se han acrecentado los estudios encargados de estudiar los aspectos positivos presentes en esta etapa de la vida (Bandeira, 2009; Martínez de Miguel, 2003; Martínez de Miguel y Escarbajal; 2009; Montesinos, 2022; Moreno, 2015; Muñoz, 2021; Parra, 2017; Pizarro, 2012; Ricis, 2017; Sáez, 2002). En estas investigaciones se comenzó a acuñar el término “*envejecimiento activo*”, el cual queda expuesto en el siguiente subapartado.

2.3.1 Envejecimiento activo

El concepto de envejecimiento activo es utilizado en los estudios de la vejez desde hace cerca de 40 años, es decir, desde los años 60. Este término a su vez envuelve otros afines como el de envejecimiento con éxito, óptimo, positivo, satisfactorio o saludable (Ramos, et al. 2016).

Parra (2017) realiza un análisis de los autores que definen estos tipos de envejecimiento activo y destaca las características de cada uno de ellos como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7

Definiciones relacionadas con el envejecimiento activo

ENVEJECIMIENTO ACTIVO	
<i>Envejecimiento con éxito</i> (Havighurst, 1961 y Meléndez et al., 2011)	Proceso de adaptación y satisfacción vital. Hace referencia a aquellos sujetos con niveles funcionales elevados: indicadores biológicos (salud) y psicológicos (salud mental, eficacia cognitiva, competencia social, productividad, control personal y satisfacción).
<i>Envejecimiento productivo</i> (Butler y Schechter, 1995)	Hace referencia a la capacidad de las personas mayores para ser útiles en actividades de participación social, con la finalidad a su vez de ser independientes.
<i>Envejecimiento vital</i> (Erikson, 2000)	Proceso en el ciclo de la vida en el que acontecen tanto pérdidas como ganancias.
<i>Envejecimiento saludable</i> Rowe y Khan (1987, 1997)	Envejecimiento con una baja probabilidad de enfermedad, alto funcionamiento cognitivo, capacidad física funcional y compromiso activo con la vida

Desde 2002, internacionalmente son dos los documentos políticos de la Organización Mundial de la Salud que han guiado la acción sobre el envejecimiento: la *Declaración Política* y el *Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento* y el *Envejecimiento activo: un marco político*. Estos instrumentos se registran en el marco jurídico de los derechos humanos universales y

celebran el aumento de la esperanza de vida y el potencial de las poblaciones de edad como recursos importantes para el desarrollo futuro. Destacan las habilidades, la experiencia y la sabiduría de las personas mayores, así como las contribuciones que hacen. Indican una amplia variedad de ámbitos en que las políticas pueden favorecer estas contribuciones y garantizar la seguridad en la edad avanzada (OMS, 2015, p. 4).

Defienden prestar atención a las necesidades clave de las personas mayores como: tener en cuenta sus experiencias y asegurar estrategias apropiadas, evitar

estereotipos y conceptos discriminatorios por motivos de edad, empoderarlas para que se adapten a los desafíos de la población, tener en cuenta los entornos en los que viven y su estado de salud.

La OMS (2002) añade que el envejecimiento activo se aplica tanto a los individuos como a todos los grupos que conforman una comunidad ya que “permite a las personas realizar su potencial de bienestar físico, social y mental a lo largo de todo su ciclo vital y participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades” (p.79).

Así, posteriormente la OMS, define el *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” (OMS, 2015, p. 5).

Este concepto de envejecimiento activo es relacionado por Triadó (2018, p. 65) con una gran generatividad o generatividad en la vejez, refiriéndose a él como:

las diversas formas en las que las personas mayores ayudan a los otros (como padres, como amigos, como mentores...) a la vez que aceptan ayuda de los otros y expresan el interés para perpetuar conocimientos y valores a las futuras generaciones.

Este nuevo concepto de envejecimiento activo al contrario de las definiciones de vejez vistas en el apartado anterior, tienen una visión positiva de las personas mayores como personas que a pesar de los años, están llenas de vitalidad y actividad, tienen proyectos y desean continuar con su vida como lo habían hecho años atrás.

En esta línea, Tinsley y Paske (1984, citado en Montesinos, 2022) señalan una serie de necesidades para el logro de la satisfacción vital en las personas mayores que quedan reflejadas en la Figura 9 y son: (a) *expresión del yo*, que se representa mediante la creatividad de las capacidades, (b) *compañerismo*, sintiéndose parte de un grupo y valorado por los demás, lo cual está relacionado con la autoestima y del autoconcepto, (c) *poder*, control ejercido en sus vivencias personales y sociales, (d) *compensación*, en la realización de tareas, (e) *seguridad*, en la realización de actividades sin miedo interno, (f) *servicio*, ayudando a los demás, (f) *intelectual*, mediante la estimulación y refuerzo en la realización de actividades y (g) *autonomía*, para sentirse útil, satisfecho y feliz.

Figura 9

Necesidades para el logro del envejecimiento activo



Nota. Elaboración propia.

En esta línea, Cuenca y Ahedo (2016), señalan la importancia de que las personas mayores se sientan activas, participativas, útiles y capaces de favorecer las relaciones sociales. Así, Morargas (1991) ya estableció diferentes tipos de actividades a desarrollar por las personas mayores para el logro del envejecimiento activo:

- *Actividades individuales*, realizadas con el fin de disfrutar de tiempo personal para relajarse.
- *Actividades grupales*, compartidas con más personas con el fin de abarcar un vínculo social.
- *Actividades activas*, relacionadas con acciones deportivas o musicales que mejoran la calidad de vida.
- *Actividades pasivas*, son actividades de relajación y formación intelectual como ir al cine o al teatro.
- *Actividades de implicación*, son las que más alejan de la práctica diaria y exigen dedicación y colaboración. Un ejemplo sería el voluntariado.
- *Actividades despreocupadas*, son actividades que no poseen un objetivo determinado ni responsabilidades como por ejemplo salir a caminar.

De este modo, teniendo en cuenta todos estos aspectos que engloba el envejecimiento, éste debe caracterizarse según Muñoz (2021) por:

- Determinar un nuevo modelo de sociedad donde los mayores dirijan y protagonicen sus propias vidas.
- Garantizar el derecho a la seguridad, la participación y la salud en todo el ciclo vital.
- Establecer un enfoque comunitario en el que la participación de los mayores se realice en cualquier ámbito de la comunidad.
- Promover la educación a lo largo de todas las etapas de la vida.
- Relegar ideas prejuiciosas sobre la vejez y propiciar una visión positiva de las personas mayores.
- Demandar un enfoque global e integral del envejecimiento pues este nos afecta a todos.
- Adoptar un enfoque intergeneracional, asumiendo el valor de las relaciones entre distintas generaciones.

En definitiva, los mayores, cada vez más se implican activamente en mantener una buena salud y actividad física, participar en la vida social de su entorno próximo y establecer relaciones afectivas satisfactorias, lo cual favorece tanto a las personas mayores como a la sociedad y comunidad en la que se desarrollan. En añadido, se deben generar las oportunidades necesarias para que las personas envejezcan dignamente, niños, jóvenes y adultos mayores (Pinazo, et al., 2010).

En este escenario no cabe duda de la importancia que recibe la relación entre las personas mayores y las generaciones más jóvenes. Todo ello supone un desafío actual en todos los ámbitos: político, económico, sanitario, social, cultural y educativo, que requiere nuevas decisiones y modos de organización, nuevas políticas públicas y privadas de los gobiernos, organizaciones e instituciones nacionales e internacionales, acciones formativas que doten de conocimientos y de habilidades a los profesionales, así como programas y proyectos de promoción del envejecimiento activo conectando a ambas generaciones con la realidad para la búsqueda de un enriquecimiento comunitario. Ya que como afirma Sáez (2009, p.13)

cuando las políticas sociales incorporen las preocupaciones intergeneracionales y éstas implementen e impulsen una verdadera sistematización de los productos obtenidos del contacto entre los diferentes grupos generacionales, nuestras sociedades democráticas habrán comenzado a iniciar la satisfacción de una necesidad cada vez más demandada: la de adaptarse a la era del envejecimiento.

Por todo ello, el siguiente apartado insiste en la importancia del envejecimiento activo y la calidad de vida de todas las personas mediante el desarrollo de una educación de calidad con las personas mayores.

2.4 Calidad de vida y envejecimiento activo. Hacia una educación sostenible para y con personas mayores

La OMS (2002) señala que el término «*activo*» hace referencia a la participación duradera en cuestiones sociales, económicas, culturales y cívicas, no sólo a la capacidad para estar física o laboralmente activo. Las personas mayores, incluso jubiladas, enfermas o en situación de discapacidad, pueden seguir ayudando activamente a sus familias, iguales y comunidades. De este modo, el envejecimiento activo fortalece la idea de una sociedad para todas las edades, la cual trata de mejorar la calidad de vida para y con todas las personas, incluyendo a las figuras de abuelidad.

Un paradigma como este asume un enfoque intergeneracional que pone de relieve la importancia de las relaciones familiares y el apoyo que se proporcionan sus miembros y generaciones. Este nuevo contexto excluye también la idea generalizada de que el aprendizaje es una cuestión de niños/as, el trabajo de adultos/as y la jubilación una dificultad de la vejez. Por el contrario, éste demanda programas que apoyen el aprendizaje a todas las edades y permita a los mayores asumir papeles en las distintas épocas de sus vidas, defendiendo la solidaridad generacional y proporcionando mayor seguridad a los/as nietos/as, los padres y madres y las personas mayores. De esta forma,

las personas mayores seguirán haciendo una contribución productiva a la sociedad en actividades tanto remuneradas como sin remunerar cuando las políticas y los programas sociales, laborales, de empleo, de educación y sanitarios fomenten su total participación en las actividades socioeconómicas y culturales, de acuerdo con sus derechos humanos básicos, capacidades, necesidades y preferencias (OMS, 2002, pág.97).

Para lograr dicho envejecimiento activo se han diseñado propuestas políticas en diversos sectores que abordan los tres pilares del mismo: salud, participación y seguridad. Algunas de las medidas a alcanzar en estos tres ámbitos según la OMS (2002) son las siguientes:

- Creación de entornos seguros y respetuosos para y con los/as ancianos/as, mediante la modificación del ambiente de trabajo o participación (formal e informal) para que las personas mayores puedan continuar desarrollándose de forma productiva y segura conforme van envejeciendo.
- Difusión de programas que mejoren su calidad de vida, favoreciendo su independencia e interdependencia con la sociedad, ayudándoles a adaptarse al entorno en el que viven y proporcionándoles servicios de apoyo comunitario.
- Apoyo social hacia los grupos comunitarios gestionados por personas mayores, a los programas que fomenten el contacto intergeneracional, la interacción social y la interdependencia entre los niños/as y los mayores.
- Aumentar los factores que protegen la salud durante el ciclo vital. Formación de personas “autoeficaces” con una conducta prosocial, que sean capaces de reconocer y aprovechar la experiencia de las personas ancianas y contribuyan al mismo tiempo, a mejorar su bienestar psicológico.
- Proporcionar oportunidades de educación y aprendizaje durante todo el ciclo vital. Participación activa de las personas mayores en la sociedad, prestando programas de educación y formación que apoyen el aprendizaje para a lo largo la vida.
- Permitir la participación activa de las personas mayores en las actividades comunitarias, brindándoles nuevas oportunidades para desarrollarse y desenvolverse en un trabajo o en actividades de voluntariado que les sean gratificantes de acuerdo a sus preferencias y capacidades individuales.
- Alentar a las personas a participar plenamente en la vida de la comunitaria y familiar a medida que envejecen, de forma que desarrollen el sentimiento de liderazgo, mediante su implicación en la planificación, desarrollo y valoración de los programas locales sociales, educativos y culturales.
- Logro de una sociedad para todas las edades, proporcionando una mayor flexibilidad al tiempo otorgado a la educación o el trabajo, desarrollando alternativas para las personas mayores que acaben con las barreras acerca de su autonomía y favorezca la participación plena en la vida familiar y comunitaria.
- Desarrollo de actividades intergeneracionales en escuelas y comunidades que conviertan a los mayores en mentores de las personas más jóvenes, reconociendo y apoyando el papel sustancial que ocupan los abuelos y las

abuelas. Por tanto, se pretende fomentar la colaboración entre las organizaciones que trabajan con niños/as, jóvenes y personas mayores.

De este modo, cuando las personas viven años añadidos con buena salud y siguen participando en la vida de las familias y las comunidades como una parte integral de ellas, contribuyen al fortalecimiento de las sociedades. El envejecimiento saludable puede ser una realidad para todos, pero para ello hay que dejar de verlo únicamente como la ausencia de enfermedades y por el contrario, fomentar la capacidad funcional que permite a las personas mayores ser y hacer lo que ellas prefieran (OMS, 2020). No obstante, a pesar de la visibilidad del envejecimiento de la población, actualmente los países se encuentran en diferentes niveles de preparación. Aun son muchas las personas mayores que no pueden acceder a los recursos básicos para llevar una vida plena y digna, se encuentran con obstáculos que les impiden gozar de bienestar y participar plenamente en la sociedad en la que viven. Por ello, para lograr un desarrollo sostenible y alcanzar los objetivos marcados en la Agenda 2030 por la ONU, las comunidades deben tener en cuenta las necesidades actuales y futuras de las personas mayores y estar preparadas para atenderlas.

Así, surgió la *Década del envejecimiento activo y saludable*, la cual arrancó a partir de una serie de compromisos que responden a demandas de alcance mundial inspiradas en el Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. Esta tiene como base la Estrategia mundial sobre el envejecimiento y la salud (2016-2030) y se basa en el Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento. Además, esta Década apoya el desarrollo de la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La Agenda 2030 sujeta un compromiso mundial para no dejar a nadie atrás y para que todas las personas tengan la oportunidad de desplegar su potencial con dignidad e igualdad. Como se muestra en la Tabla 8, las actuaciones formuladas en la Década del envejecimiento activo contribuyen al logro de algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Tabla 8

Principios rectores de la Década del envejecimiento activo relacionados con los ODS de la Agenda 2030

Década del envejecimiento activo y ODS	
<i>Interconexión e indivisibilidad</i>	Todas las partes interesadas en la aplicación abordan los Objetivos de Desarrollo Sostenible de forma conjunta, no como una lista de objetivos entre los que se pueda elegir.

Década del envejecimiento activo y ODS	
<i>Carácter inclusivo</i>	Implica a todos los segmentos de la sociedad, con independencia de su edad, género, etnia, capacidad, ubicación y demás categorías sociales.
<i>Alianzas con múltiples partes interesadas</i>	Se impulsan las alianzas entre múltiples partes interesadas para compartir conocimientos, experiencia, tecnología y recursos.
<i>Universalidad</i>	Compromete a todos los países, con independencia de su nivel de ingresos y desarrollo, a emprender una labor de amplio alcance en pro del desarrollo sostenible, adaptada a cada contexto y población, en función de las necesidades.
<i>No dejar a nadie atrás</i>	Se aplica a todas las personas, con independencia de quiénes sean y dónde se encuentren, y se centra en sus problemas y vulnerabilidades específicos.
<i>Equidad</i>	Promueve que todos dispongan de oportunidades iguales y justas para disfrutar de los factores determinantes y facilitadores de un envejecimiento saludable, como la posición social y económica, la edad, el sexo, el lugar de nacimiento o residencia, la condición de inmigrante y el nivel de capacidad. En ocasiones, es posible que se deba prestar una atención desigual a algunos grupos de población para garantizar que los miembros menos favorecidos, más vulnerables o marginados de la sociedad obtengan los mayores beneficios posibles.
<i>Solidaridad intergeneracional</i>	Facilita la cohesión social y el intercambio interactivo entre generaciones en pro de la salud y el bienestar de todas las personas.
<i>Compromiso</i>	Impulsa un trabajo sostenido durante 10 años y a más largo plazo.
<i>No hacer daño</i>	Compromete a los países a proteger el bienestar de todas las partes interesadas y a minimizar cualquier daño previsible a otros grupos de edad.

Nota. Tomada de OMS (2020, p.4 y 5).

Atendiendo al Plan de Acción Internacional del Envejecimiento activo y saludable y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de no dejar a nadie atrás (OMS, 2020), el foco de interés se centra en las medidas que deben adoptarse a todas las edades para asegurar un envejecimiento activo, que promueva el bienestar a lo largo de todas las etapas vitales, así como la satisfacción de las necesidades en momentos trascendentales. Este enfoque deberá estar basado en los derechos humanos, reconociendo la universalidad e indivisibilidad de los derechos de toda persona sin distinciones e incluir el disfrute de salud física y mental, un nivel de vida adecuado, una educación, la no violencia o abuso, la vida en comunidad y la participación en la vida pública, política, cultural y educativa. Para ello, la OMS propone una Estrategia mundial relacionada con los ODS con diversos indicadores para la mejora del envejecimiento activo como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9

Estrategia mundial sobre envejecimiento y salud

ODS	Implicaciones para el envejecimiento activo	Ejemplos de indicadores
 1 FIN DE LA POBREZA	Será fundamental evitar que las personas mayores caigan en la pobreza. Para ello se requerirán políticas de jubilación flexibles, pensiones mínimas financiadas con impuestos, seguridad social y acceso a servicios de salud y atención a largo plazo.	- Proporción de la población cubierta por sistemas o niveles mínimos de protección social, desglosada por sexo, distinguiendo entre los niños, los desempleados, los ancianos, las personas con discapacidad, las mujeres embarazadas, los recién nacidos, las víctimas de accidentes de trabajo, los pobres y los vulnerables. - Proporción de la población que vive en hogares con acceso a los servicios básicos, distinguiendo a las personas mayores. - Proporción del total de la población adulta con derechos seguros de tenencia de la tierra que posee documentación reconocida legalmente al respecto y considera seguros sus derechos, desglosada por sexo y tipo de tenencia, distinguiendo también a las personas mayores.
 2 HAMBRE CERO	Las personas mayores pueden ser vulnerables a la inseguridad alimentaria, ya que las familias y los programas de asistencia suelen dar prioridad a los jóvenes. Centrarse en las personas mayores ayudará a revertir los patrones de desnutrición y a prevenir la dependencia de los servicios de atención.	- Prevalencia de la inseguridad alimentaria moderada o grave entre la población, distinguiendo también a las personas mayores. - Media de ingresos de los productores de alimentos en pequeña escala, desglosada por sexo y condición indígena, distinguiendo también a las personas mayores.
 3 SALUD Y BIENESTAR	El envejecimiento saludable significa que las personas mayores contribuyen a la sociedad durante más tiempo, con oportunidades para gozar de buena salud en todas las etapas de la vida, cobertura sanitaria universal y sistemas sociales y de salud integrada, transformadora y centrada en las personas, en lugar de sistemas basados únicamente en la enfermedad.	-Tasa de mortalidad atribuida a las enfermedades cardiovasculares, el cáncer, la diabetes o las enfermedades respiratorias crónicas, incluida la de los adultos mayores de 70 años. -Tasa de mortalidad por suicidio, desglosada por edad y sexo a lo largo del curso de la vida. -Proporción de la población con grandes gastos sanitarios por hogar como porcentaje del total de gastos o ingresos de los hogares, distinguiendo también los hogares con personas mayores.
 4 EDUCACIÓN DE CALIDAD	El envejecimiento saludable requiere de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, que permita a las personas mayores hacer lo que valoran, conservar la capacidad de tomar decisiones y conservar su identidad e independencia, así como sus metas vitales. Todo ello exige alfabetización, capacitación y espacios de participación sin obstáculos, en particular en el ámbito digital.	- Proporción de jóvenes y adultos con competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), desglosada por tipo de competencia técnica, distinguiendo también a las personas mayores. - Proporción de la población en un grupo de edad determinado que ha alcanzado al menos un nivel fijo de competencia funcional en alfabetización y nociones elementales de aritmética, desglosada por sexo.

ODS	Implicaciones para el envejecimiento activo	Ejemplos de indicadores
	Hacer efectiva la igualdad de género a lo largo de todo el curso de la vida conduce a mejores resultados en etapas posteriores. Por consiguiente, los sistemas deben promover la participación equitativa en la fuerza de trabajo y en las pensiones sociales para mejorar la situación económica de las mujeres de edad y su acceso a los servicios. La violencia de género debe ser eliminada.	- Proporción de mujeres y niñas a partir de 15 años de edad que han sufrido violencia física, sexual o psicológica a manos de su pareja actual o anterior en los últimos 12 meses, desglosada por forma de violencia y edad. - Proporción de mujeres y niñas a partir de 15 años de edad que han sufrido violencia sexual a manos de personas que no eran su pareja en los últimos 12 meses, desglosada por edad y lugar del hecho. - Proporción de tiempo dedicado al trabajo doméstico y asistencial no remunerado, desglosada por sexo, edad y ubicación, como base para establecer servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social.
	La población en edad de trabajar, que incluye a muchas personas mayores, debe tener acceso a oportunidades de empleo y contar con unas condiciones de trabajo decentes. El hecho de disponer de ingresos y poder acudir a servicios financieros contribuirá a facilitar el acceso a los servicios y productos sanitarios y a reducir el riesgo de que se produzcan gastos catastróficos. Un personal saludable aumenta la productividad y reduce el desempleo.	- Ingreso medio por hora de empleadas y empleados, desglosado por ocupación, edad y personas con discapacidad. - Tasa de desempleo, desglosada por sexo, edad y personas con discapacidad. - Proporción de adultos (a partir de 15 años de edad) que tienen una cuenta en un banco u otra institución financiera o un proveedor de servicios de dinero móvil.
	La infraestructura para un envejecimiento saludable requerirá un acceso a Internet asequible y apto para todas las edades; investigación e intervenciones basadas en pruebas que den visibilidad a las personas mayores mediante datos y análisis desglosados por edades; nuevas tecnologías y ciber salud.	- Proporción de la población rural que vive a menos de 2 km de una carretera transitable todo el año, distinguiendo también a las personas mayores.
	Las personas mayores no disfrutan del mismo acceso a los servicios y la asistencia en sus hogares, vecindarios y comunidades, a menudo a causa de su género, etnia o nivel de educación. El envejecimiento saludable requiere políticas encaminadas a superar esa inequidad en todos los sectores.	- Proporción de personas que viven por debajo del 50% de la mediana de los ingresos, desglosada por sexo, edad y distinguiendo también a las personas mayores y las personas con discapacidad. - Proporción de la población que declara haberse sentido personalmente discriminada o acosada en los últimos 12 meses por motivos de discriminación (edad) prohibidos por el derecho internacional de los derechos humanos.
	Las ciudades y comunidades adaptadas a las personas mayores facilitan que todos puedan maximizar sus capacidades a lo largo de la vida. Para crearlas es necesario contar	- Proporción de la población que tiene fácil acceso al transporte público, desglosada por sexo, edad y personas con discapacidad, distinguiendo también a las personas mayores - Proporción de ciudades que cuentan con

ODS	Implicaciones para el envejecimiento activo	Ejemplos de indicadores
	con la participación de múltiples sectores (salud, protección social, transporte, vivienda, trabajo) y partes interesadas (la sociedad civil, las personas mayores y sus organizaciones).	una estructura de participación directa de la sociedad civil en la planificación y la gestión urbanas y funcionan con regularidad y democráticamente, incluyendo también a las personas mayores o sus representantes. - Proporción media de la superficie edificada de las ciudades que se dedica a espacios abiertos para uso público de todos, desglosada por sexo, edad (incluidas las personas mayores) y personas con discapacidad. - Proporción de personas que han sido víctimas de acoso físico o sexual en los últimos 12 meses, desglosada por sexo, edad, grado de discapacidad y lugar del hecho. - Proporción de la población que ha sufrido violencia física, psicológica o sexual en los últimos 12 meses, incluidas las personas mayores. - Proporción de la población que se siente segura al caminar sola en su zona de residencia, incluidas las personas mayores. - Proporción de la población que considera que la adopción de decisiones es inclusiva y responde a sus necesidades, desglosada por sexo, edad, discapacidad y grupo de población, distinguiendo a las personas mayores.
	Las instituciones para todas las edades empoderarán a las personas mayores y les permitirán lograr cosas inimaginables para las generaciones anteriores. Para ello se requerirán campañas de sensibilización contra el edadismo, una labor de promoción específica sobre el envejecimiento saludable y leyes que prohíban la discriminación basada en la edad a todos los niveles.	
	El envejecimiento saludable no debe dejar a nadie atrás, sino crear un futuro para las personas de todas las edades. Para lograrlo será necesario establecer alianzas activas entre numerosos sectores y partes interesadas, ignorando las fronteras tradicionales, e invertir en entornos adaptados a las personas mayores y en sistemas integrados de atención sanitaria y social.	- Proporción de personas que utilizan Internet. - Proporción de indicadores de desarrollo sostenible producidos a nivel nacional, con pleno desglose cuando sea pertinente para la meta, de conformidad con los Principios Fundamentales de las Estadísticas Oficiales.

Nota. Tomada del Plan de acción para *Década del Envejecimiento Saludable 2020-2030* (OMS, 2020, p.7, 8 y 9).

Para fomentar un envejecimiento activo y mejorar las vidas de las personas mayores y sus familias y comunidades, será necesario introducir cambios en las acciones realizadas y también en nuestro modo de pensar acerca de la edad y el envejecimiento. Así la Década se centrará en cuatro ámbitos de actuación: 1) cambiar nuestra forma de pensar, sentir y actuar con respecto al envejecimiento, 2) cerciorar que las comunidades impulsen las capacidades de las personas mayores, 3) ofrecer una atención integrada y centrada en las personas, y servicios primarios que respondan a las necesidades de los mayores y 4) facilitar el acceso a la atención para las personas

mayores que lo necesiten tanto a nivel de salud como social. De esta forma, dichos ámbitos contribuyen a promover y fomentar un envejecimiento activo y mejorar el bienestar de las personas mayores. Para ello será necesario contar con la participación de todos los sectores, (salud, finanzas, protección social, educación, trabajo, vivienda, transporte, información y comunicación) y demandará a su vez la implicación de los gobiernos nacionales, regionales y locales, así como de los proveedores de servicios, la sociedad, el sector privado, las organizaciones de personas mayores, el mundo educativo y las personas mayores, sus familias y amigos/as, con el fin de crear un futuro mejor con y para todos y en concreto para las personas mayores (OMS, 2020).

Además, como indica dicho Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento (OMS, 2020), es preciso escuchar las opiniones de las personas mayores, respetar su dignidad y autonomía y proteger su derecho a participar de forma significativa y empoderada y cooperativa en la vida de sus sociedades. Las familias, los cuidadores y las comunidades pueden colaborar conjuntamente con las personas mayores y fomentar la adopción de medidas en el marco de la Década, investigar los problemas que afrontan las personas mayores y participar en la formulación de soluciones. Con este fin se implicará a distintas organizaciones, asociaciones, jóvenes y familias para facilitar dicha participación, el diálogo colectivo y el desarrollo de actividades en las comunidades a nivel intergeneracional para no dejar a nadie atrás, disfrutando las personas mayores de su autonomía, independencia, calidad de vida, bienestar y aprendizaje a lo largo de toda la vida (OMS, 2002).

Para contribuir al acercamiento de las figuras de abuelidad a la comunidad y a los más jóvenes, una de estas organizaciones podría tratarse de la escuela. Incluir a los abuelos en el entorno educativo puede tener múltiples beneficios tanto para los niños y niñas como para las personas mayores (Tedesco, 2007; Rocha et al., 2008).

Estas figuras son transmisoras de sabiduría y experiencias, ya que poseen una rica experiencia de vida y conocimientos que pueden compartir con los más pequeños, ya sea a través de historias, habilidades manuales o tradiciones culturales. Los proyectos intergeneracionales, como talleres de manualidades o narración de cuentos, pueden enriquecer el aprendizaje y fomentar la creatividad en ambos grupos. De igual modo, los abuelos pueden ayudar a los/as niños/as a comprender su historia familiar y cultural, fortaleciendo su identidad y sentido de pertenencia (Triadó, 2018).

Además su inclusión en la escuela ayuda de forma directa al fortalecimiento de vínculos intergeneracionales, lo cual a su vez puede ayudar a romper estereotipos y promover el respeto mutuo. De este modo los niños aprenden a valorar a los mayores, mientras que los abuelos y abuelas se sienten apreciados/as y necesarios/as dentro de su comunidad, fomentado así el sentimiento de autorrealización en las figuras de abuelidad. Involucrarse en la educación de los/as niños/as puede proporcionarles un sentido de propósito, ayudándoles a mantenerse activos y conectados con la sociedad (González et al., 2015).

Asimismo, ligado al ámbito emocional, la presencia de los abuelos y las abuelas en las aulas puede ofrecer un apoyo emocional adicional para los más pequeños y crear un ambiente más acogedor y familiar en la escuela.

Un pasito más en el proceso de envejecimiento activo lo ocupa el fomento de la empatía y la paciencia. Al interactuar los abuelos y abuelas con los niños y las niñas, ambos desarrollan habilidades sociales como la escucha, el respeto y la comprensión, llegando a aprender a comunicarse con personas de diferentes edades.

Teniendo en cuenta todo lo anterior incluir a los abuelos en la escuela puede ser una excelente manera de fomentar el aprendizaje intergeneracional y contribuir a varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS. ONU, 2024), como por ejemplo, caben destacar los siguientes:

ODS 3: Salud y Bienestar. En la escuela se llevan a cabo programas de salud que pueden incluir a los abuelos para promover su bienestar, como por ejemplo pueden ser talleres de nutrición o ejercicios físicos, fortaleciendo a la vez la conexión entre generaciones.

ODS 4: Educación de Calidad, ya que una educación intergeneracional garantiza una educación de calidad, una educación por y para todos y una educación que atiende a la diversidad.

El ODS 10: Reducción de las Desigualdades, pues facilitar el acceso de los mayores a la escuela contribuye a la inclusión social, promoviendo un entorno integrador que valora su experiencia y conocimiento, así como a la realización de actividades y organización de eventos comunitarios que incluyan a las familias, reduciendo la brecha generacional.

ODS 11: Ciudades y Comunidades Sostenibles. Mediante la realización de proyectos comunitarios entre distintas generaciones se colabora en iniciativas que mejoran el entorno escolar y local, pudiendo aprovechar la experiencia de los abuelos/as en sostenibilidad y cuidado del medio ambiente.

ODS 17: Alianzas para Lograr los Objetivos. Únicamente mediante la colaboración entre generaciones, la familia y el resto de ciudadanos de la comunidad en la que se vive, es posible establecer alianzas con organizaciones que trabajen con personas mayores para implementar programas que beneficien tanto a estudiantes como a abuelos y abuelas.

Para terminar este apartado cabe reiterar que incluir a los abuelos en la escuela no solo enriquece la educación de los discentes, sino que también fortalece los lazos familiares y comunitarios, promoviendo un desarrollo sostenible e inclusivo. Incorporar a los abuelos en el ámbito escolar no solo beneficia a las generaciones más jóvenes, sino que también contribuye al bienestar emocional y social de los mayores, creando una comunidad más unida y diversa. Es por todo ello que las relaciones multigeneracionales e intergeneracionales y su trascendental importancia se recogen en el siguiente apartado del presente capítulo.

2.5 Relaciones multigeneracionales e intergeneracionales

Queda expuesta la necesidad de nuevas oportunidades y participación social de las personas mayores, pero no podemos olvidar que en esta participación las personas no envejecen en solitario, sino que lo hacen en entorno en el que viven, compartiendo su día a día con otras generaciones. Así, la OMS (2015) subraya que el envejecimiento tiene lugar en contextos donde se encuentra la presencia de más personas como otros parientes, vecinos o amigos, generándose una solidaridad intergeneracional. En esta intergeneracionalidad, tanto las generaciones mayores como las más jóvenes se benefician de dicho intercambio.

Pero en primer lugar, antes de profundizar en el tema de las relaciones generacionales, cabe delimitar el concepto de generación. Según Buz y Bueno (2006) se entiende por *generación* el “grupo de personas que ha compartido experiencias parecidas, que tiene edades similares, y que sigue determinadas tendencias” (p.4).

Destacan que a lo largo de la vida, las personas y la familia vamos avanzando por disímiles etapas

dejamos de ser niños para convertirnos en adolescentes, luego en jóvenes, más tarde en adultos y, por fin, en personas mayores. Desde la psicología se llaman “transiciones vitales” a esta serie de cambios según los cuales las personas sufren cambios cualitativos y cuantitativos en diversos aspectos de su vida (físicos, económicos, morales, psicológicos, etc.) y en derechos y obligaciones asociados al rol que se vive en cada momento. De modo similar al individuo, la sociedad sufre procesos de transición y, por extensión, las familias que pertenecen a esas sociedades se ven abocadas a sufrir transiciones fruto de los cambios sociales y de la evolución de los propios integrantes de las familias (p. 4).

Así, la RAE (2023) generaliza el concepto de generación a un conjunto de personas que nacen en fechas cercanas y reciben una educación y una influencia cultural y social semejantes, y que por lo general, adoptan indirectamente una actitud común en el ámbito del pensamiento y formas de actuación en la sociedad.

Lo cierto es que la realidad actual es compleja y vivimos en una sociedad donde los cambios son vertiginosos: la migración, las nuevas tecnologías, la aparición de nuevos modelos de familia, la transformación de valores sociales, el cambio a hábitos más saludables y el aumento de esperanza y por el ende calidad de vida, supone que, cohabitamos cada vez más, con personas de distintas culturas y edades. Newman y Sánchez (2007, p.18) entienden que

el propósito de la integración social es la creación de una sociedad para todos, en la que cada persona, con sus propios derechos y responsabilidades, tenga una función activa que desempeñar. Una sociedad tan integrada como ésta debe basarse en el respeto de todos los derechos humanos y todas las libertades fundamentales, la diversidad cultural y religiosa, la justicia social y las necesidades especiales de los sectores vulnerables y desfavorecidos, la participación democrática y el imperio de la ley.

Considerando la socialización como un proceso por el que se adquieren las habilidades, actitudes, valores y las pautas cognitivas y afectivas que permiten actuar eficazmente como un miembro de un grupo, supone un proceso continuo, en el que

todas las edades y personas se encuentran con situaciones y problemas nuevos que deben superar. Las relaciones sociales con personas de otras edades, son idóneas para adquirir habilidades y las disposiciones necesarias para superarlos. Las personas mayores contribuyen al desarrollo de hábitos sociales y a la configuración de la personalidad, estimulan la mente y el pensamiento y aportan múltiples efectos beneficiosos sobre la salud y el bienestar.

El ser humano tiene la necesidad innata de establecer relaciones e interactuar con otros, de crear vínculos entre sí construyendo significados que definen al mundo y a ellos mismos, de interactuar en la sociedad (cultura, estilos de vida, intereses) a la que pertenecen, por lo que esto conlleva a la creación de una sociedad de naturaleza manifiestamente multigeneracional, a partir y desde la atención a las personas de distintas generaciones (Muñoz, 2021).

En esta línea, Sáez (2009, p.6) ya defendía la idea de que unas generaciones no pueden existir sin las otras, ya que cada generación reconoce en la otra un momento evolutivo de su propia existencia. Es por ello que

la idea de intergeneración, relación entre generaciones, responde a la verdadera condición, a la auténtica ontología de la naturaleza humana. En el recorrido de la especie, estos eslabones han ido perdiendo capacidad de soldura y cohesión, pero son indispensables para la supervivencia de la sociedad, una condición real para lograr la verdadera solidaridad intergeneracional.

De este modo, las *relaciones multigeneracionales* son las relaciones establecidas entre personas que además de ser de distinta generación, coexisten, comparten un mismo tiempo y crean vínculos y lazos de unión que dan sentido a todo lo que acaece. Para Castro (2007), el aumento de las familias multigeneracionales ha provocado a su vez, la creciente diversidad entre las relaciones padres-hijos y abuelos-nietos en la actualidad y la necesidad de estudiar las mismas para entender el comportamiento humano en el presente. Haciendo referencia a las relaciones generacionales padre-hijo corrobora que evolucionan a la vez que estos crecen y maduran, pero siempre estableciendo un fuerte vínculo o apego que continúa durante toda la vida.

Por otro lado, destaca que las *relaciones intergeneracionales* son las relaciones que se caracterizan por la desigualdad de estatus y roles sociales dentro de la comunidad en la que se encuentran las personas participan, a la vez que son relaciones solidarias, de

gran apoyo en momentos vitales y transmisoras del linaje (nexo entre el cambio histórico e individual), conocimientos, actitudes y valores.

Sánchez, et al. (2010, p.26) defienden que todo ser humano es intergeneracional:

Somos y existimos porque, inmediatamente después de nacer, comenzamos a cruzarnos con otras personas que con un recorrido más largo en sus propios cursos vitales, apoyan nuestra existencia: pensamos en padres, maestros y otras personas adultas –parientes o no– de quienes irremisiblemente dependemos para salir adelante en nuestras fases más tempranas de la vida. En esos momentos nadie dudaría de lo imprescindible del contacto intergeneracional.

Vega y Bueno (1995, citados en Montesinos, 2022) analizaron la importancia de las relaciones intergeneracionales desde tres ámbitos: (a) *ámbito sociológico*, analizando la organización social, diferencia entre generaciones y tipos de vínculos que se dan entre ellas, (b) *ámbito político*, tratando el fomento de actitudes recíprocas entre los distintos grupos de edad, reparto de recursos sociales, fomentando la solidaridad y actitudes recíprocas evitando conflictos y (c) *ámbito de los servicios sociales*, intentando aprovechar los recursos y ayuda que cada generación puede aportar a la otra, en el contexto familiar y comunitario.

Si repasamos la literatura internacional sobre las relaciones intergeneracionales, nos encontramos con alguno los siguientes imperativos para explicar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales en este momento (Sánchez, et al., 2010):

- a) El imperativo *demográfico*: cada vez vivimos más años y coincidimos más tiempo con personas de otras generaciones de las que somos coetáneos.
- b) El imperativo del *restablecimiento del ciclo de cuidados*: todos necesitamos sentir a lo largo de la vida que somos importantes para alguien y se preocupa, sobre todo en los momentos de dificultad. Las relaciones intergeneracionales ayudan a la reciprocidad del cuidado y atención entre generaciones.
- c) El imperativo del *envejecimiento activo*: la solidaridad intergeneracional es un factor importante tanto en la equidad de las generaciones como la oportunidad de desarrollar actividades conjuntas. Es una mirada al futuro de todos. Todos tomamos parte porque todos queremos vivir una vida larga y saludable.

d) El imperativo de *cohesión social*: hace referencia a la capacidad de la sociedad para asegurar el bienestar de todos sus miembros minimizando disparidades, procurando una comunidad que se apoye mutuamente, con individuos libres que persiguen metas comunes.

e) El imperativo de *comunidades en las que se pueda vivir mejor*: las buenas relaciones intergeneracionales son fuente de vínculos que ayuden a recuperar y acrecentar la confianza mutua, bien sea dentro de la familia o con amigos, ayudando a aumentar el grado de confianza social, que está ligada a la satisfacción con la vida y al apego a la comunidad local.

f) El imperativo de la *continuidad cultural*: las personas de todas las edades deben tener la oportunidad de encontrarse y asegurar la transmisión de sus experiencias históricas y culturales.

g) El *imperativo relacional*: la intergeneracionalidad apoya su existencia en las relaciones, del tipo que sean, entre generaciones. Por tanto, es el aspecto relacional es el que permite producir, transformar o reproducir relaciones. No hay relación intergeneracional porque convivan niños y personas mayores, sino que, dicha relación existe, si la unión entre esos jóvenes y adultos favorece la constitución de reglas y el intercambio mutuo.

Dentro de la familia se establecen las relaciones intergeneracionales, entre hijos, padres, abuelos y nietos, las cuales según Sussuman (1992, citado en Rico, et al., 2001) son el componente más sobresaliente de la red parental. Con el aumento de las generaciones y las nuevas estructuras familiares, han aumentado las relaciones intergeneracionales, ya que a pesar de la distancia con los miembros de la familia (ya no residen de forma conjunta sino en viviendas diferentes), los lazos se siguen manteniendo y en estos momentos parece ser que son más intensos que nunca debido al aumento de contacto y de los años compartidos entre generaciones. Esto se debe al aumento de la esperanza de vida, el cual ha dado lugar por una parte a un aumento del número de años en los que una persona desempeña el rol de abuelo y por otra parte el surgimiento de relaciones más profundas, ya que al tener un menor número de nietos las relaciones que establecen con ellos son más exclusivas (Rico, et al., 2000).

Todos estos cambios han provocado que “las relaciones intergeneracionales pasen a desempeñar un papel socializador importante, que puede convertirse en una

necesidad tanto en la infancia como en la adultez y la vejez” (Rico, et al., 2001, p.43), ya que como afirman García y Bedmar (2002, p.217) dichas relaciones hondon en el desarrollo de la personalidad del individuo, “las vivencias maduras implican la realización de valores relacionados con el desarrollo y el crecimiento personal, que dan singularidad y unicidad a la experiencia personal”.

Además de este indudable papel que estas relaciones intergeneracionales tienen en el desarrollo social de las personas, cabe destacar los importantes efectos positivos que estas relaciones tienen a nivel biológico y cultural. Desde la perspectiva sociológica estas relaciones reflejan la organización social, transmiten normas y constituyen el nexo entre el cambio histórico y el individual, nexo que a nivel familiar se denomina linaje. Desde el punto de vista político pueden llevar a la equidad o la solidaridad. Desde el punto de vista psicológico posibilita el desarrollo y satisfacción personal (Rico, et al., 2001).

Uno de los aspectos de este enfoque de las relaciones intergeneracionales para que sean satisfactorias, es la necesidad de que se establezca una relación dialógica. Para Siguan (1993), este diálogo demanda la presencia de distintas generaciones, actividades compartidas y responsabilidad. Desde la perspectiva de los jóvenes este diálogo es primordial para conocer las posibilidades de enriquecimiento personal (citado en Muñoz, 2021).

Del mismo modo, García y Bedmar (2002, p.98) ya apuntaban que

la intergeneracionalidad [...] fomenta la participación activa de los mayores en la sociedad, al tener en cuenta la experiencia que conlleva el paso de los años y la revalorización del sentimiento de realización personal y social. A los jóvenes proporciona modelos de referencia de cara a favorecer el aprendizaje de valores y formas de comportamiento, que faciliten una mejor vinculación con el contexto en el que se desenvuelven. Para los niños, descubrir lo que ocurría en el pasado a través de las personas de más edad, supone un medio de percibir la evolución de la historia, las costumbres, las tradiciones... así como el significado que implica aprender a aprender a través de medios que no son los habituales.

Uno de los objetivos originarios de las relaciones intergeneracionales ha sido la transmisión generacional de las normas que caracterizan cada una de las edades, pero

dentro de este proceso pueden surgir conflictos entre las generaciones implicadas que requieren de negociaciones, originando nuevas reglas en un determinado periodo histórico que bien pueden permanecer o modificarse en la siguiente generación. Esto ha llevado a la necesidad de generar espacios de unión intergeneracional, con un enriquecimiento recíproco de los participantes en las actividades que relacionan ambas generaciones (Montesinos, 2022).

De forma similar, Sánchez et al., (2010) exponen que estas disputas

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

Sin duda, las distancias generacionales en la sociedad mundial están cambiando, encaminándose a la línea de ayudar a disminuir la separación y entendiendo que la mayor cercanía podría suponer un mayor bienestar para todos. Ante esta situación, (Muñoz, 2021) ha realizado una síntesis de las iniciativas que diferentes organizaciones internacionales y nacionales han propiciado para promover e impulsar las relaciones intergeneracionales:

Así, destaca la primera Asamblea Mundial sobre el envejecimiento organizada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1982, en la que se elaboró el informe “Plan de Acción Internacional de Viena sobre el Envejecimiento”, el cual incluía herramientas para que las políticas de los gobiernos nacionales e internacionales mejoraran la calidad de vida de las personas mayores (ONU, 1982).

Más tarde, en 1991 la Asamblea General aprueba 18 derechos de las personas mayores, recogidos en los Principios de las Naciones Unidas en favor de las Personas de Edad, referidos al cuidado, autorrealización, dignidad, independencia y participación (ONU, 1991).

Ocho años después, la misma organización en 1999, proclamó el Año Internacional de las Personas de Edad con el fin de fomentar las relaciones generacionales con el lema “Hacia una sociedad para todas las edades”.

A nivel nacional, se prolongaron las acciones sobre el envejecimiento y en 2002 se celebró en Madrid la Segunda Asamblea sobre el Envejecimiento, donde se decretó la Declaración Política y el Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento de Madrid, el cual respaldó la necesidad de diseñar una política para afrontar el envejecimiento y que se reconociese el potencial de las personas mayores, así como la necesidad de promover la solidaridad intergeneracional (ONU, 2002).

En el mismo año pero posterior a la Asamblea de Madrid, La Comisión Económica para Europa organizó la Conferencia Ministerial sobre el Envejecimiento, en la que se acordó la promoción de la solidaridad intergeneracional y participación de las personas mayores en la sociedad como recurso inestimable para el logro de una sociedad para todos (IMSERSO, 2002).

El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España (IMSERSO, 2003), elaboró el Plan de Acción para las Personas Mayores con programas dirigidos a las personas mayores en las diferentes comunidades autónomas españolas.

Posteriormente la Comisión Europea (CE) en 2005, publica el “Libro Verde. Frente a los cambios demográficos, una nueva solidaridad entre generaciones” con el fin de reflexionar sobre los nuevos retos a los que nos enfrentamos con el cambio demográfico y defender una nueva solidaridad entre generaciones.

En 2011, El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España (IMSERSO), publicó el “Libro Blanco de Envejecimiento Activo”, documento de gran importancia en el ámbito, el cual enmarca la política social sobre personas mayores en España, las relaciones intergeneracionales y diversos programas intergeneracionales como vía de acercamiento y los beneficios obtenidos para ambas generaciones.

Un año después, “La Carta de los Derechos Fundamentales” de la Unión Europea, recoge la igualdad, la no discriminación por edad y los derechos de las personas mayores, entre los que destaca llevar una vida digna y participar en la vida social y cultural. Así en 2012 se nombra al “Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional” subrayando que el envejecimiento activo es una oportunidad de perdurar en el mercado laboral, compartir experiencias, tener un papel

activo y vivir de forma más saludable en una sociedad asentada en la solidaridad intergeneracional (IMSERSO, 2012).

Más cercana, la “Estrategia Europa 2020” puesta en marcha desde el año 2010, pretende construir una economía y un crecimiento más integrador, que permita a los estados de la UE tener altos niveles de productividad y cohesión social; haciendo frente al envejecimiento de la población, la salud y la desigualdad. En ella se incluye el programa “Horizonte 2020” que identifica entre los retos prioritarios el de la salud, cambio demográfico y bienestar (UE, 2014).

Por último, la OMS en este momento organiza el Decenio del Envejecimiento Saludable (2020-2030) en consonancia con los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) expuestos por las Naciones Unidas y consiste en diez años de colaboración internacional para fomentar el envejecimiento saludable y mejorar la vida de las personas mayores, sus familias y comunidades.

En la Tabla 10 se muestra un resumen del recorrido de todas las actuaciones llevadas a cabo tanto a nivel nacional como internacional, para el fomento de las relaciones intergeneracionales.

Tabla 10

Iniciativas para el impulso de las relaciones intergeneracionales

<i>Fomento de las relaciones intergeneracionales</i>	
Naciones Unidas (1982)	Asamblea Mundial sobre el envejecimiento Plan de Acción Internacional de Viena sobre el Envejecimiento”
Naciones Unidas (1991)	Principios de las Naciones Unidas en favor de las Personas de Edad
Naciones Unidas (1999)	Año Internacional de las Personas de Edad: Hacia una sociedad para todas las edades
Naciones Unidas (2002)	Segunda Asamblea sobre el Envejecimiento Declaración Política y el Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento de Madrid
Comisión Económica para Europa (2002)	Conferencia Ministerial sobre el Envejecimiento
IMSERSO (2003)	Plan de Acción para las Personas Mayores
Comisión Europea (2005)	Libro Verde. Frente a los cambios demográficos, una nueva solidaridad entre generaciones
IMSERSO (2011)	Libro Blanco de Envejecimiento Activo
Unión Europea (2012)	La Carta de los Derechos Fundamentales Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional
Unión Europea (2014)	Estrategia Europa 2020 Programa “Horizonte 2020

<i>Fomento de las relaciones intergeneracionales</i>	
OMS (2020)	Decenio del Envejecimiento Saludable
Naciones Unidas (2022)	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Como vemos, tras esta muestra de apoyos internacionales y nacionales, son multitudinarias las actuaciones que se realizan para el desarrollo de las relaciones intergeneracionales para la consecución de una sociedad para todas las edades que preserve el envejecimiento activo, la solidaridad intergeneracional y el impulso de programas intergeneracionales, aunque cabe destacar que durante el periodo vivido por la situación de pandemia mundial, el modo de establecimiento de dichas relaciones se vio afectado como se expone a continuación.

2.5.1 Relaciones intergeneracionales y COVID-19

En marzo del año 2020, el virus Covid-19, provocó a nivel mundial una pandemia que dio lugar a una importante crisis sanitaria, económica y social. Respecto al tema que nos atañe, llevó a la sociedad al confinamiento y por ende al salvamiento de distancia social y física, lo cual afectó tanto personas mayores como jóvenes.

Las personas mayores, y en concreto los abuelos, en los últimos años han asumido funciones esenciales con sus nietos de educación, socialización, transmisión de valores e historia familiar, mediación con sus padres, juego y en los últimos años, han intervenido brindando apoyo psicológico, económico y social en tiempos de crisis (Balaguer, 2020, citado en Muñoz, 2021). En esta crisis de la COVID-19, las nuevas tecnologías han permitido el acercamiento de las dos generaciones mediante reuniones virtuales, aunque no todos reúnen las condiciones para poder comunicarse de este modo.

En el caso de los mayores, la Encuesta sobre Equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los hogares (INE, 2019) informa de que con el aumento de la edad disminuye el uso de internet, siendo el grupo de edad de 65 a 74 años quienes utilizan menos la red. [...] Las personas mayores de 65 años muestran mayores dificultades [...] que los más jóvenes a la hora de acercarse y utilizar las TIC, pero en la comparativa entre equipamientos tecnológicos, el teléfono móvil es ampliamente más usado que el ordenador (Muñoz, 2021, p.75).

Esta autora destaca que necesitamos el contacto personal, la cercanía, relaciones reales o un abrazo, pero a la vez defiende que durante esta época de crisis, la distancia física no ha tenido por qué dar lugar a una distancia social, ya que mediante el contacto a través de las tecnologías se ha mantenido la relación entre generaciones y continúan los vínculos, evitando que se produzcan sentimientos de soledad o desamparo. Pone de relieve:

la necesaria responsabilidad con el otro, la necesidad del otro, la importancia de las relaciones con los demás [...]. Necesitamos de apoyo, de relación y de comunicación con los demás, sean de la edad que sean. Por eso, nos reafirmamos en la idea de que puede ser que hoy, más que nunca, sean imprescindibles los vínculos entre las distintas generaciones; al final nos necesitamos todos porque nos constituimos por los vínculos (p.76).

En definitiva, a lo largo del segundo capítulo de la presente memoria, se han analizado los cambios demográficos, sociales y familiares más influyentes en las estructuras y dinámicas familiares actuales, dando paso a diversidad de formaciones familiares y otorgando nuevos roles a los abuelos y abuelas como es el de cuidadores.

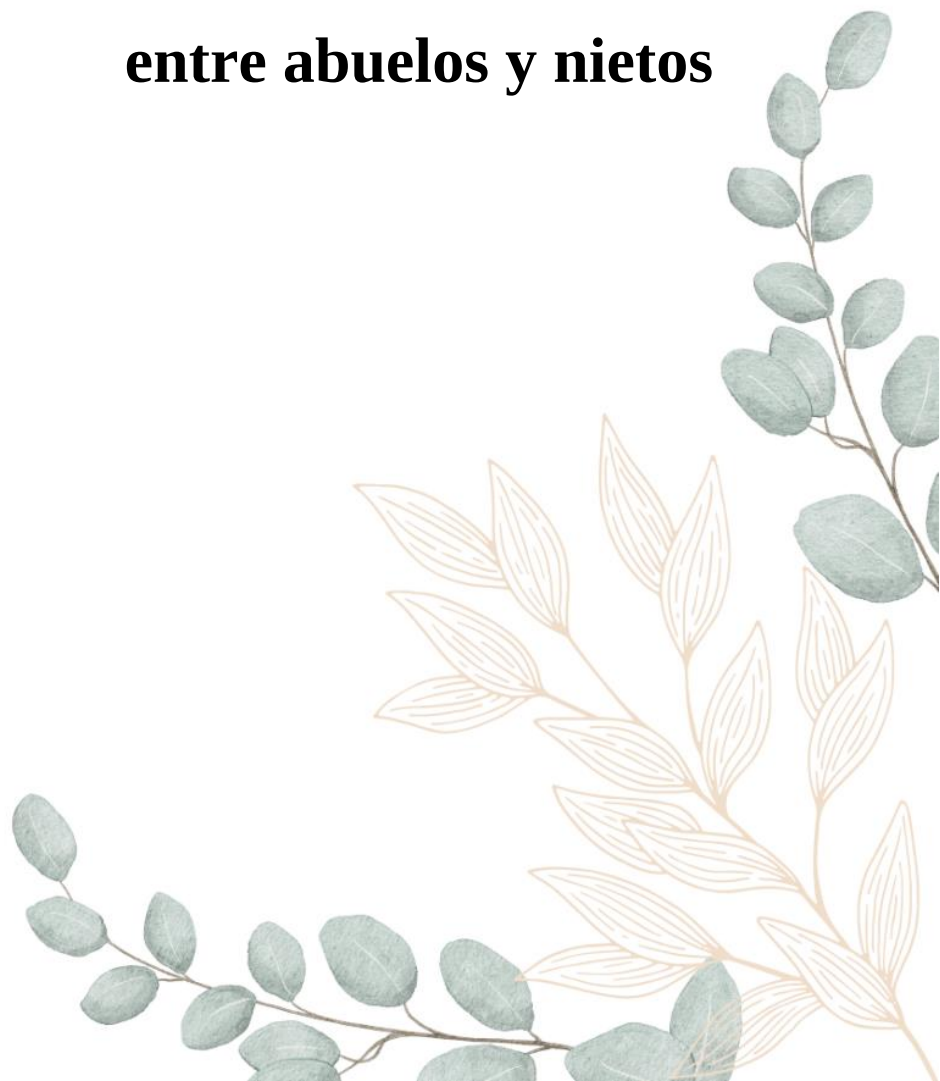
Del mismo modo, la revisión de los estudios sobre el envejecimiento activo y las relaciones multigeneracionales e intergeneracionales, ha expuesto los grandes beneficios que estas aportan, mejorando de la calidad de vida de todas las generaciones implicadas.

Por último, dados los hechos acontecidos en los últimos años, se ha demostrado cómo estas relaciones se han visto influenciadas por la COVID-19, teniendo que mantener el contacto abuelos y nietos mediante el móvil u ordenador, pero sin llegar perder esa necesaria unión.



CAPÍTULO 3

Relaciones intergeneracionales y entre abuelos y nietos





CAPÍTULO 3

3.1 Características familiares que repercuten en las relaciones abuelos-nietos

3.2 Relaciones abuelos nietos

3.3 Perfiles de abuelidad





Capítulo 3

Relaciones intergeneracionales y entre abuelos y nietos

Una vez fundamentada la importancia de las relaciones intergeneracionales en el capítulo anterior de la memoria, el presente capítulo lleva a cabo una revisión de las relaciones intergeneracionales contextualizadas en el ámbito familiar.

En él, se realiza un análisis de los estudios sobre las características familiares que intervienen en las relaciones establecidas entre las figuras de abuelidad y los nietos y nietas, y cómo estas reportan beneficios bidireccionales a nivel afectivo, actitudinal, comportamental y simbólico.

Finalmente se realiza un repaso de los roles ejercicios por los abuelos durante las últimas décadas, haciendo hincapié en el cambio de roles que observamos en los últimos años debido a los cambios sociales acontecidos mencionados en los capítulos anteriores.

3.1 Características familiares que repercuten en las relaciones abuelos-nietos

Las características familiares pueden tener un impacto significativo en las relaciones entre abuelos y nietos. Estas características pueden influir en la dinámica, en la calidad y en la cercanía de estas relaciones. Algunas de las características familiares que pueden repercutir en las relaciones abuelos-nietos han sido estudiadas a lo largo de los años por autores como Balea, et al. (2020), Noriega (2015), Pinazo y Montoro (2004), Rico, et al. (2001), Triado y Villar (2000) o Valencia (2004).

Así, Pinazo y Montoro (2004) describen una serie de factores que afectan a las relaciones abuelos-nietos y que son determinantes para la calidad del vínculo intergeneracional. Entre ellos destaca: las variables sociodemográficas, el grado de contacto, la relación entre padres y abuelos, las actividades intergeneracionales y el tipo de rol atribuido a los abuelos.

En relación a los *componentes sociodemográficos*, la distancia física entre los abuelos y los nietos puede ser un factor importante. Si viven cerca, es más probable que pasen tiempo junto y desarrollen una relación más estrecha. La distancia puede dificultar la interacción regular. Pinazo y Montoro (2004) encuentran diferencias entre las relaciones en los casos en los que los abuelos residen solos, relativamente cerca de sus nietos, en el mismo barrio, ciudad o si comparten residencia familiar.

Del mismo modo, otro de los elementos sociodemográficos importantes es la estructura familiar, ya que en casos en los que padres de los nietos están casados, divorciados o separados, influye en cómo se mantienen las relaciones abuelos-nietos y se ven afectadas. La cantidad de nietos y abuelos en la familia también afecta en la atención y el tiempo que los abuelos pueden dedicar a cada nieto, llegando en ocasiones a requerir una gestión del tiempo más cuidadosa para dichas relaciones.

Así Triado y Villar (2000) ponen la atención en la influencia de la edad en estas relaciones, ya que la edad de los abuelos puede influir en su capacidad para participar en actividades físicas y sociales con sus nietos. Relacionada a la edad encontramos la salud de los abuelos, que también puede determinar si necesitan cuidados especiales de sus nietos. Exponen que los intercambios y ayuda entre abuelos y nietos tiende a cambiar con la edad, así los abuelos más jóvenes tienden a mantener mayor relación emocional con sus nietos y los abuelos más mayores, ayudan menos y demandan más apoyo por parte de sus nietos.

Del mismo modo, la *frecuencia de relación y contacto* entre nietos y abuelos/abuelas es un factor decisivo, ya que esta relación intergeneracional mejora con una mayor frecuencia de contacto de los nietos con las figuras de abuelidad favoreciendo la cercanía emocional y dando a la aparición de la figura de abuelo y nieto favorito. Pinazo y Montoro (2004) destacan que cuanto mayor es el contacto con los abuelos, más satisfechos están los nietos. En su estudio exponen que los nietos reconocen mantener con sus abuelos una frecuencia de relación de tipo semanal y diaria y que éstos mantienen un contacto más estrecho con su abuela materna, apoyando la idea de que los abuelos maternos son los más influyentes en las vidas de los nietos. A su vez, en su estudio se corroboró que los nietos identifican como favorita la figura de la abuela materna seguida de la paterna.

La relación abuelos-nietos también está determinada de forma positiva por el grado de *contacto o intimidad entre padres y abuelos*, ya que a mayor contacto entre padres y abuelos, también será mayor el contacto con los nietos y por ende, la calidad en la relación intergeneracional entre nietos y abuelos.

Otro factor significativo que contribuye a la mejora de la relación intergeneracional es la existencia de *actividades intergeneracionales* compartidas. Pinazo y Montoro (2004, p.156) seleccionaron 18 posibles actividades y las agruparon en tres dimensiones: a) actividades de acompañamiento (conversar, pasear, visitar a familiares y amigos, discutir y tomar decisiones importantes, rezar); b) actividades en tareas domésticas (cocinar, limpiar, realizar labores domésticas e ir de compras) y c) actividades de entretenimiento (jugar, hacer excursiones, viajes, preparar y participar en fiestas, escuchar música y bailar).

Estos autores destacan que en mayor medida se llevan a cabo actividades en tareas domésticas (20.9 %), seguidas de las tareas de acompañamiento (18.3 %), siendo las menos realizadas entre abuelos y nietos las actividades recreativas (12.2 %). Además resaltan que existe una relación entre la unión abuelo-nieto y la realización de tareas de forma conjunta. Así, a una mayor frecuencia de actividades, como conversar, pasear, mirar recuerdos familiares, visitar familiares o tomar decisiones, mayor es el vínculo afectivo entre ambos. Destacan que los nietos participan más en actividades con sus abuelas que con sus abuelos, participando en conversaciones sobre cosas relevantes de su vida diaria o prestar ayuda en tareas domésticas. Los tipos de interacción más frecuentes con los abuelos son las visitas breves para conversar y la participación en

discusiones importantes. Los abuelos son vistos por sus nietos como confidentes y compañeros.

Por último el *rol atribuido a los abuelos* es otro de los factores influyentes en la relación. Las expectativas y roles asignados a los abuelos y nietos en la familia pueden variar según la cultura y las circunstancias y es necesario aceptarlos para mantener relaciones armoniosas. Pinazo y Montoro (2004) destacan entre los roles de abuelidad, que los nietos ven a los abuelos como promotores de la familia y la continuidad familiar, mientras a las abuelas, como influyentes en el desarrollo de valores, ideales familiares, identidad personal y creencias religiosas.

Otros factores patentes en estos estudios y que pueden afectar en dichas relaciones son los *recursos económicos* de la familia ya que los abuelos en momentos de crisis proporcionan apoyo financiero, la *comunicación* para mantener unas relaciones saludables, poder resolver conflictos y mantener una conexión sólida, y las *tradiciones familiares* como celebraciones o costumbres, que pueden ser una forma importante de fortalecer los lazos entre abuelos y nietos y transmitir valores y la cultura de una generación a otra.

Noriega (2015) coincide con los autores anteriores en que los factores que más inciden en estas relaciones son: la distancia geográfica entre la vivienda del abuelo y del nieto, el parentesco (abuelos maternos o paternos), la edad y sexo (del abuelo y del nieto) y la relación que tienen los abuelos con sus hijos, y los describen del siguiente modo:

- *La distancia geográfica.* Aunque no es usual que los abuelos convivan con los nietos en nuestro país, Abellán et al. (2007) expone que en España dos tercios de los padres viven cerca de los abuelos, sobre todo en el caso de las madres. Así, los nietos que viven más cerca de los abuelos son los que tienen más contacto con ellos, dando lugar a que los abuelos se impliquen en los cuidados de sus nietos, ambos se relacionan positivamente y su relación es de calidad (Creasey y Kaliher, 1994; Kornhaber, 1996; Tobío y Caballero, 2010). Por el contrario, otros estudios afirman que la distancia geográfica no transgrede significativamente en la imagen que tienen los nietos acerca de la relación que mantienen con sus abuelos (Attar-Schwartz et al., 2009, todos citados en Noriega, 2015).

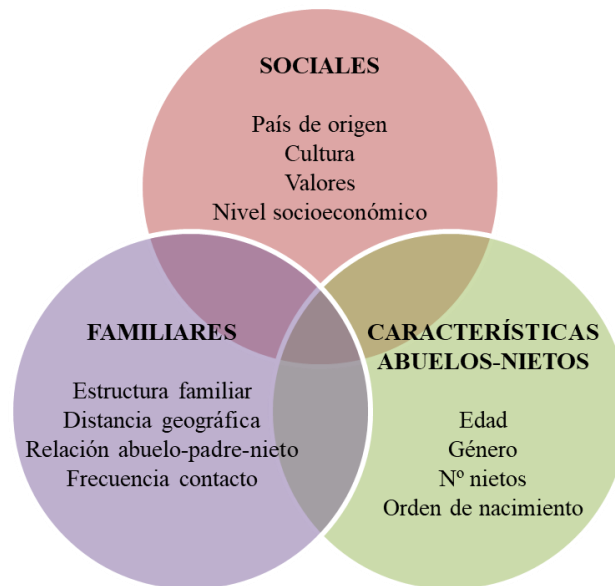
- *Parentesco.* Los abuelos maternos tienen un mayor número de contactos y una relación más estrecha con los nietos que los abuelos paternos. Los nietos perciben como figuras favoritas a los abuelos maternos y más aun a la abuela materna (González y De la Fuente, 2008; Osuna, 2006; Pinazo y Montoro, 2004, Rico et al., 2001; Roberto y Stroes, 1992 y Triadó et al., 2000). En esta línea, Attar-Schwartz et al. (2009, citado en Noriega, 2015) encontraron como preferidas a las abuelas maternas, seguidas de las abuelas paternas y, en último término, los abuelos maternos y paternos respectivamente.
- *La edad del abuelo y del nieto.* Desde el punto de vista de los abuelos y nietos, la edad perfecta para ser abuelo en España es la comprendida entre 60 y 70 años, debido a que en este rango de edad los abuelos ya están jubilados y disponen de más tiempo para disfrutar de los nietos (Viguer et al., 2010). Si se atiende a la edad del nieto, ésta depende del momento evolutivo en el que se encuentre: a) infancia b) adolescencia y c) adultez (Cherlin y Furstenberg, 1986, citado en Noriega, 2015). En la a) infancia los niños de estas edades perciben mayores niveles de expresión de afectos y cercanía. En la b) adolescencia, se producen cambios físicos y psicológicos que ayudan al joven a construir su identidad personal, diferenciándose de sus adultos cercanos, por lo que en comparación con la etapa anterior se produce un distanciamiento y disminuye el contacto, confianza y admiración de los abuelos. No obstante, siguen considerando a sus abuelos como personas muy significativas. En la c) adultez, los contactos se establecen de forma voluntaria y se produce una inversión de roles: los abuelos pasarían de brindar cuidados a los nietos a ser cuidados por sus nietos.
- *El sexo del abuelo y del nieto.* A pesar de que tanto abuelos como abuelas brindan cuantiosos cuidados y atenciones a los nietos, son las abuelas las que más se implican y con mayor frecuencia ofrecen cuidados a los nietos. Desde el punto de vista de los nietos, son valoradas de forma más positiva las abuelas al apreciar como más íntima su relación, que los abuelos (Castañeda et al., 2004; Creasey & Koblewsky, 1991; Kennedy, 1992; Pratt et al., 2008). En esta línea, Attar-Schwartz et al. (2009) encontraron como favoritas a las abuelas maternas, seguidas de las abuelas paternas y, en último lugar, los abuelos maternos y paternos respectivamente (citados en Noriega, 2015).

- *La relación que tienen los abuelos con sus hijos.* Los padres actúan como mediadores entre abuelos y nietos, ya que establecen el tiempo que estos comparten y transmiten a sus hijos actitudes y sentimientos acerca de los abuelos. Así se observa una relación entre la calidad de la relación abuelos-hijos y la calidad de la relación abuelos-nietos (Block, 2000). El ejemplo más claro es en los casos de separación o divorcio, donde muchos abuelos ven reducidos o incluso pierden los contactos con los nietos cuando la relación con la otra figura paterna es conflictiva (Lussier et al., 2002; Megías & Ballesteros, 2011). Aunque cabe destacar que, cuando los nietos son adolescentes esta influencia de los padres en su relación con los disminuye.
- *Número y orden de los nietos.* En esta línea, los nietos únicos describen relaciones más próximas con los abuelos y, en el caso de haber varios nietos en la familia son los mayores los que reciben más atenciones y más individualizadas, ya que los abuelos no tienen que dividir sus atenciones con varios nietos, lo cual influye positivamente en la calidad de la relación. Por otro lado, los nietos más pequeños al ser más dependientes perciben que los abuelos se implican más en momentos de dificultad (González y de la Fuente, 2008; Noriega, 2015 y Rico et al., 2001).
- *Estructura familiar.* En este sentido, Lussier et al. (2002) encontraron que los abuelos de familias biparentales tenían contactos más frecuentes con los nietos, seguidos de los abuelos con hijas solteras, abuelos paternos cuyos hijos no tenían la custodia y por último, abuelos de familias reconstituidas, resaltando una disminución notable de los contactos entre abuelos paternos y nietos tras la separación de sus hijos.

En la Figura 10 se muestran de forma clara y sintetizada los condicionantes más significativos de estas relaciones.

Figura 10

Condicionantes de las relaciones abuelos-nietos



Nota. Adaptada de Valencia (2004).

Por último, cabe matizar que a pesar de que todos estos factores pueden influir en las relaciones abuelos-nietos, cada familia posee unas circunstancias y características únicas, y lo más importante es que sus miembros colaboren y participen para mantener y fortalecer las relaciones entre abuelos y nietos y todas las generaciones disfruten de sus beneficios.

3.2 Relaciones abuelos-nietos

Las relaciones entre abuelos y nietos han evolucionado a lo largo del tiempo debido a una serie de cambios sociodemográficos y familiares expuestos en el capítulo anterior, como la mayor longevidad por el aumento de la esperanza de vida y la mejora de la calidad de la misma, lo que significa que las personas tienen la oportunidad de vivir más tiempo y disfrutar de relaciones intergeneracionales más prolongadas (Noriega, 2015).

Esto a su vez, ha dado lugar a que en las últimas décadas se haya producido un cambio en las relaciones familiares, aumentando las relaciones intergeneracionales y entre ellas las establecidas entre abuelos y nietos, llegando estos a formar parte de las rutinas cotidianas de muchas familias en España (González y De la Fuente, 2008; Rodrigo y Palacios, 2014). Triadó, et al. (2009) afirma que cada vez son más las personas mayores que se implican de forma regular en el cuidado de sus nietos, como

forma de ayudar a sus hijos a poder conciliar la vida laboral y familiar. Además en determinadas ocasiones los abuelos también son un apoyo económico en situaciones de crisis familiares. Autores como Pérez Ortiz (2004, citado en Triadó, et al., 2009) sugieren que esta situación de ayuda es muy frecuente, demostrando con sus estudios que entre los mayores de 65 años con hijos, el 35% presta algún tipo de ayuda en tareas domésticas o en el cuidado de los nietos.

Ser abuelo conlleva acceder a una función específica, dentro de la dinámica familiar. Este papel, es atribuido por los miembros de la unidad familiar. Esta transformación del papel de ser abuelo ha aumentado así como las consecuencias que determina este nuevo rol, cambiando pensamientos que se adjudicaban tradicionalmente a dicho papel (Rico et al., 2001). La generación intermedia de abuelos, nada tiene que ver con los abuelos de generaciones anteriores, ya que el abuelo actual desempeña un papel mucho más activo. El abuelo cuida a los propios padres, les da apoyo a sus hijos y nietos, e incluso se encuentra aún en edad de trabajar, y tiene un perfil totalmente diferente al abuelo tradicional. Ricis (2017) añade que las personas mayores actualmente están muy unidas a sus hijos, los apoyan y se muestran activas, deseosas de hacer multitud de actividades y de disfrutar de su tiempo libre.

Tradicionalmente, la función de los abuelos hacía referencia a la intervención en el cuidado de nietos en momentos puntuales, en contraposición a la situación actual en la que se ven involucrados en el cuidado diario de los nietos en apoyo a la función de los padres. Así, según Noriega (2015) se han podido distinguir entre: abuelos que colaboran de forma habitual en el cuidado y socialización de los nietos como complemento a la función de los padres y 2) abuelos que cuidan de los nietos solo en momentos puntuales. Además esta autora, establece que las causas que atribuyen los abuelos al desempeño de este nuevo papel como apoyo a los cuidados parentales son:

- Las exigencias laborales de los padres
- Una mayor confianza en familiares para brindar cuidados a los hijos
- El divorcio o la separación de los hijos y
- Las dificultades económicas

Colás-Bravo (2005) y García et al., (2014) coinciden en que las exigencias vinculadas al trabajo de los padres es la causa mayor de la nueva función que han adquirido los abuelos, ya que muchos padres se encuentran estresados y angustiados por sus tareas laborales, la mujer se ha incorporado al mundo laboral y hoy en día se

necesita más apoyo para trabajar y tener hijos, por lo que en este sentido la ayuda de los abuelos se ha convertido en una ficha clave para la familia.

A esto se suma que actualmente, la maternidad es mucho más tardía, estimándose entre los 30 y 50 años, lo que hace que, a su vez, los abuelos se inciden en su rol con posterioridad, entre los 60-80 años. Esto manifiesta que en el pasado los niños eran educados por los padres, que pertenecen a una sola generación superior, mientras que en la actualidad se establece un salto generacional, dando lugar a una mayor permisividad por parte de los abuelos y modificación de las normas impuestas por los padres (Ricis, 2017).

Según (Ricis, 2017, p. 47) “ejercer como abuelo es una de las grandes satisfacciones que la mayoría de las personas quieren realizar en sus vidas” y conlleva dos tipos de relaciones, por una la ya nombrada relación entre abuelos y nietos, y por otra, la relación establecida entre los abuelos y sus hijos. En la primera, los abuelos actúan como moderadores entre generaciones y facilitando los vínculos entre los miembros de la unidad familiar. En la segunda, en la relación abuelos-hijos, actúan como personas llenas de consejos y experiencias, contribuyendo al acercamiento entre padres, hijos y nietos. Éstos, recogen las tradiciones culturales y familiares gracias a su gran experiencia. En cualquier caso, señalan que los abuelos intentan siempre ayudar a sus hijos y nietos en momentos complicados, siendo gran parte de ellos los que se encargan de llevar y recoger a los nietos al colegio, darles de comer e incluso a veces, ayudarles con los deberes escolares.

Por tanto, asumir la nueva visión de las relaciones abuelos-nietos implica dejar atrás la percepción negativa de la vejez en la que los abuelos se mostraban débiles, teniendo en cuenta y aprovechando las muchas potencialidades, contribuciones y posibilidades de desarrollo que presentan las personas mayores en su entorno inmediato, en la comunidad en la que vive, o en sentido más amplio en la sociedad (Triadó, 2018).

En cuanto a las consecuencias que este rol tiene, muchos abuelos se sienten satisfechos de poder aportar cuidados y ayuda a la familia, cobrando para ellos un significado especial. Sin embargo, esta situación de ayuda también puede tener consecuencias desagradables para la persona mayor por el exceso de estrés, acuñando el término “síndrome de la abuela esclava” (Guijarro, 2001, citado en Triadó, et al., 2009).

Rivas (2015) estableció los beneficios derivados de estas relaciones en el plano afectivo, actitudinal, comportamental y simbólico, describiéndolos del siguiente modo:

Beneficios afectivos. Las relaciones abuelos-nietos generan vínculos afectivos y emocionales muy significativos de los que nacen los siguientes beneficios:

- Creación de *sentimientos de satisfacción y utilidad* por parte de abuelos, al sentirse útiles y válidos, y en los nietos, al ser acompañados y escuchados por sus abuelos
- Mejora en el *plano emocional* de los nietos, ya que al relacionarse con sus abuelos, estos se interesan por sus actividades y se adaptan a sus modelos comunicativos, produciéndose una cercanía que favorece su desarrollo emocional. Hakoyama, & MaloneBeach (2013, citadas en Montesinos 2022) estudiaron que cuando los nietos son más pequeños, perciben a sus abuelos como compañeros de juegos y acompañantes en su crecimiento, mientras que cuando son mayores pasan a confidentes.
- *Fortalecimiento de lazos afectivos* entre la familia, ya que los abuelos median en los conflictos familiares que puedan surgir.

Beneficios actitudinales. 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.

Bolas et al. (2007) y Montesinos (2022) señalan que se producen aprendizajes en nietos con abuelos con algún tipo de dependencia, al sentir el afecto de su familia por los abuelos, generando así una opinión positiva hacia los más mayores.

Roa y Vacas (2001) exponen que otro aprendizaje que se produce a partir de estas relaciones, es el cambio de concepto que los nietos poseen de las personas mayores.

Beneficios comportamentales. Estos beneficios de este plano pueden darse de forma *directa o indirecta*. Los beneficios *directos* se observan cuando los abuelos actúan como controladores de las conductas de los nietos o mediadores en las conductas autoritarias de los padres. Los beneficios indirectos se obtienen a través del modelo de actuación de los abuelos e interiorización de las normas.

En este sentido, son cinco los beneficios en los que los abuelos pueden participar indirectamente:

1. Enseñándole a los nietos estrategias para manejar situaciones de estrés.
2. Fomentando la comunicación entre nietos y personas con diferentes puntos de vista, y ayudando a controlar las relaciones interpersonales.
3. Mostrando conductas cívicas positivas, resaltando la importancia de los abuelos en la familia y su cuidado.
4. Proporcionando capacidad de autonomía personal a los nietos.
5. Les enseñan a integrarse en la vida familiar.

Beneficios simbólicos. Los abuelos transmiten valores que enriquecen a los nietos, ayudándoles a diferenciar lo bueno de lo malo y haciéndoles comprender que pueden llegar a ser mejores personas siguiendo los consejos recibidos de los abuelos. En este sentido, González et al., (2015 citado en Montesinos, 2022, p.114) 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.

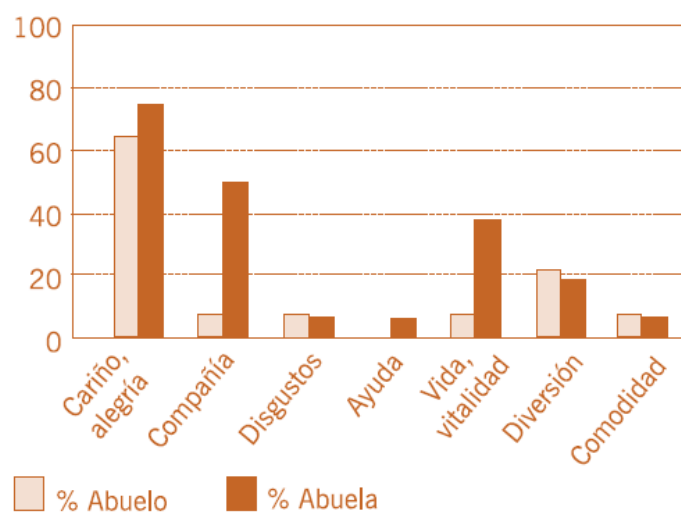
Del mismo modo, González et al. (2015) la relación abuelo-nieto proporciona un apoyo psicológico para las personas mayores, ayudándoles a adaptarse a la sociedad cambiante en la que vivimos y reduciendo sus niveles de estrés. Pero ante todos estos beneficios, no debemos olvidar que

la relación entre abuelos y nietos suele ser satisfactoria para ambos y además es una relación bidireccional, es decir, hay un intercambio en dos direcciones. Los abuelos dan a sus nietos afecto, amor, cuidados, valores morales, experiencia de vida, soporte, comprensión, amistad, tiempo, compañía y reciben estimulación, entretenimiento, amor, inspiración, continuidad en el futuro y amistad (Rico, et al. 200, p.34).

Osuna (2006) en su investigación con 30 abuelos demostró los beneficios que los abuelos obtenían de las relaciones establecidas con sus nietos, descubriendo diferencias en función del género del abuelo (Figura 11). Abuelos y abuelas coinciden en el gran cariño y alegría que reciben de sus nietos, pero las abuelas enfatizan más en la aportación que sus nietos le brindan de compañía y vitalidad, mientras que los abuelos inciden más en la satisfacción y la diversión.

Figura 11

Aportación de la relación abuelos-nietos a los abuelos



Nota. Tomada de Osuna (2006, p.22)

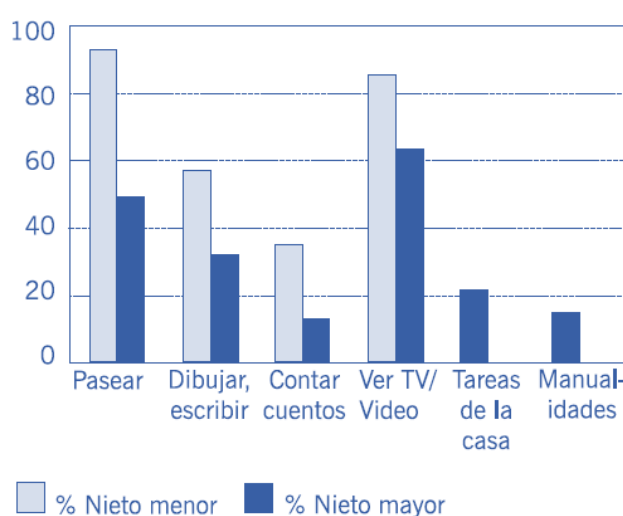
De este modo, indagó qué actividades realizan en común abuelos y nietos y con qué actividad disfruta más el abuelo. Así, de las actividades de ocio realizadas conjuntamente entre abuelos y nietos destaca la “conversación” sobre experiencias de los abuelos, deportes, colegio o amistades de los nietos. Otras actividades muy frecuentes pero en menor medida fueron ver la tele, pasear, ir al parque; jugar; dibujar y ver recuerdos familiares.

A su vez, descubrieron que a las actividades compartidas variaban en función del género del abuelo y la edad del nieto. Explicó que en función del género, coincide que la tarea más realizada con el abuelo y la abuela es la de “pasear”, mientras que con los abuelos prevalece la actividad de “explicar historias de la vida del abuelo” y con la abuela la actividad de “dibujar, escribir” y “hacer deberes del colegio”.

En función de la edad (ver Figura 12), descubrió que los nietos más pequeños, de seis a ocho años, eran atendidos en mayor medida que los nietos mayores (9-12 años) y que a medida que crecen, van cambiando las actividades que comparten con sus abuelos. Con los nietos más pequeños los abuelos suelen pasear, ver la tele y dibujar, mientras que con los nietos mayores aunque siguen realizando estas actividades, comienzan a compartir tareas de la casa y realización de manualidades.

Figura 12

Diferencias en la realización de actividades en función de la edad de los nietos



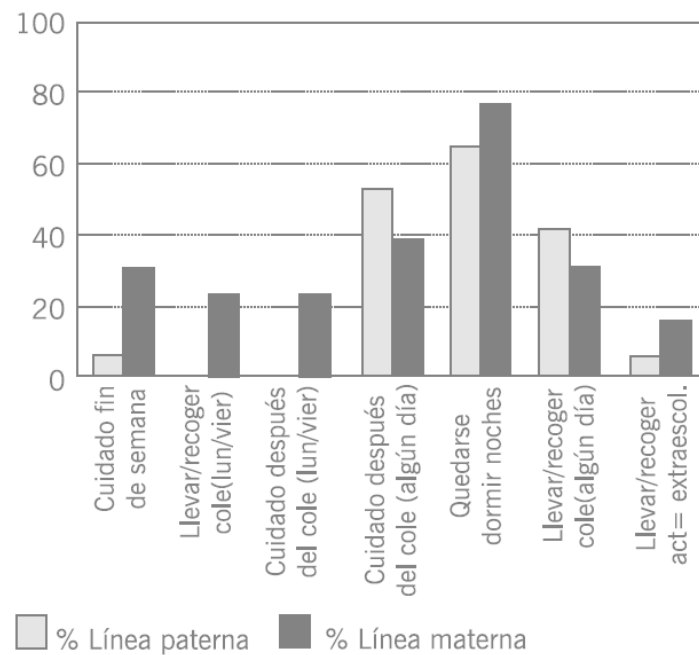
Nota. Tomada de Osuna (2006, p.18).

En cuanto al grado de disfrute de las actividades que comparten abuelos y nietos y que describen tu relación intergeneracional, Osuna (2006) halló que un 47% de los abuelos disfruta mucho conversando sobre sus experiencias vividas y anécdotas familiares con sus nietos, seguido de un 20% que prefiere pasear con sus nietos y un 17% a los que les gusta jugar. Destaca que muchos de los abuelos mencionan que la actividad favorita con sus nietos es simplemente la “de estar con ellos”, ya que disfrutan y se divierten mucho.

Además, la relaciones abuelos-nietos están marcadas por las actividades que comportan responsabilidad del abuelo hacia el nieto, dándole su atención y cuidado. Entre estas actividades, como podemos ver en la Figura 13 y separados los abuelos por linaje, el mismo autor subraya para ambos abuelos la responsabilidad de quedarse a dormir noches con sus nietos, seguida de la responsabilidad de cuidar al nieto/a después del colegio y llevar o recoger al nieto/a del colegio.

Figura 13

Responsabilidades de los abuelos en función de la línea familiar



Nota. Tomada de Osuna (2006, p.21).

En definitiva, “los abuelos se han convertido en imprescindibles para el sostén de las familias” (Montesinos, 2022, p.115). Son fuente de experiencias, pilares en el desarrollo de sus nietos y apoyo emocional en situaciones complicadas de la vida de padres y nietos. Por todo ello, a lo largo del próximo apartado se lleva a cabo una revisión de los roles que ejercen los abuelos en la actualidad.

3.3 Perfiles de abuelidad

Los roles de las figuras de abuelidad han cambiado y no consisten en un rol delimitado, sino que cada persona lo desarrolla adaptándolo a sus propias características y a las de sus nietos, aunque existen ciertas funciones que son consideradas en gran parte de los estudios actuales y que son clasificadas de modos diferentes. A pesar de ello, todos estos perfiles, exponen la gran importancia que ostenta el papel de los abuelos y abuelas en nuestras vidas (Noriega y Velasco, 2013; Rojo y Motos, 2021).

El rol del abuelo y abuela tiene múltiples significados y esto se refleja en el estilo con el que se desempeña. Las funciones asociadas al papel de abuelo/a suelen variar a través del curso vital individual en función de unas variables como las citadas

anteriormente: la edad del abuelo, etapa de la vida del niño/a, el género y el papel que los padres y madres desempeñan en la situación de los abuelos/as, entre otras.

De este modo, el estereotipo de abuelo canoso leyendo el periódico ha quedado atrás y los abuelos actuales no se identifican con la figura distante y autoritaria que caracterizaba a los abuelos de antes. “Frente al respeto y la obediencia, los abuelos de hoy en día buscan relaciones más simétricas con los nietos, donde predomina el intercambio y la expresión de afectos” (Noriega, 2015, p.62). Como consecuencia, un mismo abuelo puede asumir roles muy disímiles en función de las circunstancias personales, económicas, familiares y sociales en la que se encuentre en cada etapa de su vida (Rico, et al. 2001). Por tanto, el rol de abuelo se caracteriza por una gran pluralidad, encontrando abuelos de edades, situaciones laborales, niveles socioeconómicos, recursos y apoyos sociales muy variados. Todo esto ha hecho que el rol de abuelo sea calificado desde una perspectiva multidimensional.

Existen muchas investigaciones que han definido los distintos roles que presentan los abuelos en relación a sus nietos como son las de los autores Castro (2007), González (2010), Montesinos (2022), Osuna (2006), Pinazo, (1999), Pinazo y Montoro (2004), Bernad (2012), Ricis (2017), Rico, et al. (2000), Roa y Vacas (2001) o Triadó y Villar (2000), Torrado, (2016).

Entre esas funciones podemos nombrar de forma general y según Rico et al. (2000) las siguientes: ser compañero de juegos, contador/a de cuentos, historiador de la familia, ofrecer soporte emocional y económico, amor incondicional, transmitir conocimientos, valores morales y consejos, ayudar en momentos de crisis, actuar como modelos de rol, o como puente entre padres e hijos.

Como vemos, el rol de abuelo es un rol multidimensional con diversas facetas, entre las que Pinazo (1999) destaca la:

- a) *Actitudinal*: concierne a las normas, derechos y obligaciones de los abuelos.
- b) *Conductual*: relacionada con las actividades que realizan los abuelos con sus nietos.
- c) *Emocional*: Corresponde con la satisfacción del rol. El valor emocional del rol se acentúa porque los abuelos no tienen las mismas responsabilidades con sus nietos que tuvieron con sus hijos.

d) *Simbólica*: AtaÑe a los diferentes significados que le dan a la figura de los abuelos.

En este ámbito de la investigación científica y realizando una visión general de los estudios sobre las relaciones abuelos-nietos, se encuentran diversas tipologías de roles de abuelos basadas en las autopercepciones de los abuelos, pero lo cierto es, que son menos las tipologías han basadas en las percepciones de los nietos.

Las investigaciones iniciales minimizaban el papel imprescindible de ser abuelo, sugiriendo que para la mayoría de personas este papel apenas tenía significado. Esto llevó a la idea de “rol sin rol” debido a que abuelos no ejercen las mismas obligaciones que el rol que tienen los padres. Por suerte, estudios llevados a cabo posteriormente difirieron notoriamente la línea de esta primera investigación (Osuna, 2006).

De este modo, otros estudios realizados en los años 60, como el de Neugarten y Weinstein (citados en Osuna, 2006, p.17) establecieron una tipología de cinco estilos diferentes de abuelo:

Búsqueda de diversión (estilo relajado y no autoritario de relación con los nietos); *abuelos formales* (comportamiento rígido y tradicional, autoritarios); *abuelos distantes* (raras veces ven a sus nietos); *abuelos subrogados, cuidadores* (asumen duras responsabilidades y cuidados de los nietos/as todos los días); y *reserva de la sabiduría familiar* (información sobre raíces familiares, guardián de la historia familiar).

Estos autores sirvieron de base para las investigaciones realizadas posteriormente y que han ido definiendo los roles que han desempeñado los abuelos con el paso del tiempo.

De este modo, en 1976, Wood y Robertson (citado en Pinazo, 1999) clasificaron el rol de abuelo en cuatro tipos basados en el sentido percibido del rol teniendo en cuenta dos dimensiones (véase Figura 14): a) *Dimensión social de la abuelidad*. Asociada con el rol atribuido a las necesidades y normas sociales, modelos de actuación y reforzamiento de valores familiares y b) *dimensión personal de la abuelidad*. Asociada a la personalidad, individualidad, autorrealización y bienestar.

Posteriormente, estos cuatro tipos de roles de abuelidad quedan explicados por Maldonado-Saucedo (2015) de la siguiente forma:

- *Contradictorios*. Son los abuelos que tienen alta puntuación en las dos dimensiones, se sienten orgullosos de su rol, satisfechos con su experiencia y cumplen con las normas sociales.
- *Simbólicos*. Son los abuelos con un nivel alto en lo social y bajo en lo personal. Se enfocan en las normas sociales y lo moralmente adecuado, olvidando el aspecto personal.
- *Individualista-narcisistas*. Al contrario que los anteriores, estos abuelos poseen un alto puntaje en lo personal y bajo en lo social. Se sienten satisfechos al compartir experiencias con sus nietos y los ven como un medio para alejarse de la vejez y soledad.
- *Remotos*. Estos abuelos, al contrario que los primeros, tienen bajas puntuaciones en ambas dimensiones, dándole poca importancia a su rol de abuelo.

Figura 14

Modelo de abuelidad de Wood y Robertson (1976)



Nota. Tomada de Pinazo (1999, p. 171).

Años más tarde, en 1985, Kvníck (citado en Maldonado-Saucedo, 2015, Pinazo 1999 y Roa y Vacas (2001) investigó a 286 abuelos y el significado que tenía para ellos “ser abuelos”, es decir, ejercer su rol, definiendo cinco dimensiones:

- *Fundamental o central.* Este autor definía el ser abuelo como lo principal en sus vidas, ya que las llena de sentido y contribuye a la formación de la identidad personal.
- *Vejez valiosa.* Para ellos el rol de abuelo era una fuente de sabiduría y el nexo con la tradición.
- *Inmortalidad a través de la familia.* Los abuelos veían su rol y a sus nietos como recurso para continuar perpetuando la familia y el linaje.
- *Recuerdo del propio pasado.* Ser abuelos les permitía revivir sus experiencias personales e identificarse con sus propios abuelos.
- *Indulgencia.* Rol asociado por parte de los abuelos a la escasa severidad y un mayor consentimiento con sus nietos.

En un estudio análogo al anterior, Cherlin y Furstenberg (1986, citado en Pinazo 1999, p.172) establecieron puntuaciones para cada modelo de abuelidad en función de dos variables: intercambio de servicios e influencia parental, de las que derivan seis roles:

- *Independientes.* Abuelos que puntúan bajo en cada una de las dimensiones y tienen un contacto mínimo con sus nietos.
- *Pasivos.* Bajos en ambas pero tienen mucho contacto intergeneracional.
- *Activos.* Altos en una o en ambas dimensiones e indiferentes al alcance del contacto.
 - *Activos apoyadores.* Altos en intercambio de servicios.
 - *Activos autoritarios.* Muy parecidos a los padres en su influencia.
 - *Activos influyentes.* Altos en intercambio de servicios e influencia paternal.
- *Compañeros.* Afectuosos pero algo pasivos. No juegan un rol activo en el cuidado y disciplina de los nietos.
- *Distantes.* Son distantes geográficamente pero no necesariamente alejados a nivel emocional. Es similar al estilo «figura distante» de Neugarten y Weinstein.
- *Comprometidos.* Hacen respetar la disciplina y mantienen las reglas familiares. Es similar a los estilos «formal y padre sustituto» de los autores anteriores.

Por último, en la revisión realizada por Pinazo (1999), se incluye a Smith, el cual en 1991 instauro cuatro tipos en relación al género y linaje de los mismos, distinguiendo entre abuela materna, abuelo materno, abuela paterna y abuelo paterno.

Siguiendo con la trayectoria internacional de las investigaciones realizadas sobre el rol de los abuelos, Roberto y Stroes (1992) identificaron cinco roles de abuelidad: formal, el que busca la diversión y disfrute, el que desempeña el rol de un padre sustituto, el que es la reserva de sabiduría de la familia, y el abuelo como figura distante.

De forma sintetizada, en la siguiente Tabla 11 se aclaran los distintos roles de abuelidad ofrecidos por los autores anteriormente mencionados:

Tabla 11

Revisión de los perfiles de abuelidad según distintos autores

Año	Autor	Estilos o roles
1964	Neugarten y Weinstein	1. Formal 2. Buscador de diversión 3. Padre sustituto 4. Reserva de sabiduría familiar 5. Figura distante
1976	Wood y Robertson	1. Contradictorio 2. Distante 3. Simbólico 4. Individualista
1985	Kivinick	1. Centralidad 2. Vejez valiosa 3. Indulgencia 4. Inmortalidad 5. Indulgencia
1985	Cherlin y Furstenberg	1. Independiente 2. Pasivo 3. Activo (autoritario, apoyador, influyente)
1986	Cherlin y Furstenberg	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

Año	Autor	Estilos o roles
1992	Roberto y Stroes	1. Formal 2. El que busca la diversión y el disfrute 3. El que desempeña el rol de padre sustituto 4. El que es la reserva de sabiduría familiar 5. El abuelo como figura distante

Nota. Adaptada de Montesinos (2022).

A nivel nacional, Triadó y Villar (2000) determinaron que las funciones que comúnmente desempeñan los abuelos son: cercanía emocional, consejo y participación en normas, mediador de conflictos entre hijos y nietos, cuidador sustituto, vínculo con el pasado, ayuda económica, actividades de ocio y demanda de ayuda.

Un año después, Roa y Vacas (2001) en su estudio con 570 nietos destacaron el factor personal-social dentro de estas relaciones y el papel significativo de la abuela materna, estableciendo los perfiles de abuelidad por género y linaje (ver Figura 15). Para los perfiles de *abuela materna* se encontraron los siguientes roles:

- *Abuela distante.* Era la abuela poco indulgente. Los nietos tenían una connotación negativa de ella, ya no se interesaba en aspectos de carácter social y personal de los nietos.
- *Abuela próxima.* Esta abuela se mostraba indulgente y muy interesada en todos los aspectos del nieto. No sustituía a los padres ni se relacionaba a connotaciones negativas asociadas a las personas mayores. Son las más abundantes.
- *Abuela Sustituta.* Similar al anterior, pero este rol de abuela ejercía totalmente se sustituta de los padres y era asociada negativamente por los nietos a las personas mayores.
- *Abuela modelo.* Definida como abuela ideal, próxima, indulgente, preocupada por sus nietos, no era sustituta de los padres y los nietos veían en ella lo mítico en las conductas asociadas a las personas mayores.

Para los perfiles de *abuela paterna* se descubrieron los siguientes roles:

- *Abuela Formal.* Abuela poco interesada, poco indulgente, ni preocupada ni despreocupada, ni asociada a la negatividad por parte de sus nietos.
- *Abuela próxima.* Abuela indulgente, poco sustituta de la labor de los padres, muy interesada en los aspectos personales y sociales de sus nietos. Era asociada a lo contrario de la negatividad de los estereotipos de la vejez.

- *Abuela modelo.* Es el perfil más cuantioso de abuela paterna. Referida como la ideal, indulgente, preocupada por los aspectos sociales y personales de los nietos, pero valorada con aspectos negativos y considerada como sustituta de los padres.
- *Abuela social.* Presentaba una preocupación muy alta por aspectos sociales y personales de sus nietos, mientras obtenía una puntuación justa en los ítems de indulgencia y sustitución de los padres. Son las menos dadas del estudio.

En cuanto a los perfiles de *abuelo materno* se hallaron los siguientes roles:

- *Abuelo formal.* Era un abuelo poco indulgente, no implicado en aspectos sociales, personales y sustitución de sus nietos, y era visto mayor con punto intermedio.
- *Abuelo próximo.* Era indulgente, valorado positivamente por sus nietos, interesado en un grado normal por los aspectos personales y sociales de sus nietos y poco sustituto de los padres.
- *Abuelo Social.* Perfil de abuelo preocupado por los aspectos sociales y personales de sus nietos, poco indulgente y ligeramente sustituto de los padres.
- *Abuelo Modelo.* Es el abuelo ideal, indulgente, preocupado por sus nietos. Con él asocian características de las personas mayores.

Para los perfiles de *abuelo paterno* se establecieron los siguientes roles:

- *Abuelo Formal.* Este perfil presenta baja indulgencia y un gran interés por los aspectos sociales, personales y de sustitución. Son considerados con problemas de la vejez y los abuelos más abundantes dentro del estudio.
- *Abuelo próximo.* Se mostraba indulgente, no sustituto y con visión positiva de las personas mayores, aunque no presentan interés en aspectos sociales y personales de sus nietos.
- *Abuelo sustituto.* Abuelo altamente indulgente, preocupado por sus nietos, visto positivamente y no asociado a características negativas de las personas mayores. Destacaba por ser sustituto de los padres.

- *Abuelo modelo*. Abuelo poco indulgente, discretamente interesado y no sustituto de los padres, asociado por sus nietos con la perspectiva tradicional de las personas mayores.

Los resultados de su estudio mostraron que las abuelas maternas obtenían puntuaciones muy altas en el perfil de abuela próxima, mientras que en las paternas destacaban en el rol de abuela modelo. Además, como se puede comprobar en la Figura 15, los roles de abuelo materno y abuela paterna fueron los mismos, por lo que concluían que los nietos veían estas figuras de forma similar, aunque el abuelo materno destacaba por tener el papel de abuelo formal y la abuela paterna de abuela modelo.

Figura 15

Roles de abuelidad según género y linaje (Roa y Vacas, 2001)

ABUELAS		ABUELOS	
Materna	Paterna	Materno	Paterno
• Distante • Próxima • Sustituta • Modelo	• Formal • Próxima • Modelo • Social	• Formal • Próximo • Modelo • Social	• Formal • Próximo • Sustituto • Modelo

Nota. Elaboración propia.

Después, Pinazo y Montoro (2004, p.156) llevaron a cabo una investigación sobre el papel del abuelo favorito desde el punto de vista sus nietos. Destacaron que los nietos perciben a los abuelos maternos más cercanos y con roles más positivos, mientras que los abuelos paternos tienen papeles más distantes. Identificaron los siguientes roles:

cuidador (escucha, cuida a los nietos), *indulgente* (consiente a los nietos), *promotor de la entidad familiar y la continuidad* (completa detalles de la niñez de los padres y otras historias familiares), *maestro* (imparte enseñanzas de destreza y conocimientos), *modelo de rol-valores tradicionales* (insiste en valores tradicionales) y *transmisor de valores* (actividades religiosas, dador de consejos).

Fergusson (2004, citado en Noriega, 2015), dados los cambios acontecidos en la sociedad con respecto al matrimonio y formación de nuevas formas de organización

familiar, realizó un estudio sobre el papel de los abuelos en familias divorciadas estableciendo cuatro perfiles:

- a) *Abuelos como padres o abuelos como abuelos*: dependiendo de si desempeñaban un rol de padres o no interferían en las funciones educativas y de cuidado de los nietos.
- b) *Abuelos centrados en el adulto o abuelos centrados en el nieto*: dependiendo de si la atención y conversaciones estaban focalizadas en el abuelo o nieto.
- c) *Abuelos partidistas o no partidistas del divorcio*: abuelos que no aprobaban la ruptura matrimonial, ven el divorcio como una amenaza y mantienen contacto con la ex pareja de su hijo con el fin de no perder el contacto con los nietos.
- d) *Abuelos rechazantes o entusiastas*: dependiendo de su identificación o no con su rol.

Años más tarde, Castro (2007) realizó una tipología de perfiles de abuelidad que continua activa en la actualidad y que posteriormente fue analizada por González et. al (2010), Sanz et al. (2011) y Montesinos (2022), estableciendo los roles que se observan en la Tabla 12.

Tabla 12

Roles y funciones de los abuelos

Roles	Función
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 qué 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

Roles	Función
Confidente y compañero	Afinidad y comprensión
Abuelos indiferentes	Distantes

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

Ligado estrechamente a estos roles, nació el *modelo de solidaridad intergeneracional*, el cual estableció siete categorías de solidaridad en las que los nietos se relacionaban con sus abuelos (Giarrusso et al., 2005):

- *Solidaridad asociativa*. Relacionada con la frecuencia y naturaleza de los contactos.
- *Solidaridad afectiva*. Hace referencia a la percepción de la unión emocional.
- *Solidaridad funcional*. Caracterizada por la asistencia mutua.
- *Solidaridad estructural*. Referida a las distintas conformidades en las estructuras familiares.
- *Solidaridad normativa*. Concernida a la transmisión de valores familiares.
- *Solidaridad consensual*. Atañida a la llegada de acuerdos entre distintas generaciones.
- *Conflictos entre generaciones*. Surge de las discrepancias y diferencia de opiniones así como la resolución de posibles conflictos entre las dos generaciones.

Investigaciones más recientes como la de Bernad (2012) estableció los perfiles de abuelidad en dos grupos según la perspectiva de los más mayores, no descartando la posibilidad de pertenencia a ambos grupos a la vez. Estos quedan descritos a continuación y aparecen reflejados de forma abreviada en la Figura 16.

El primer grupo, instituía los abuelos “*por elección*”, los cuales estaban caracterizados por elegir atender libremente a sus nietos y a su vez incluía los siguientes perfiles de abuelos:

- *Abuelos cooperantes*. Eran los que veían con frecuencia a sus nietos y colaboraban en su crianza y cuidado.
- *Abuelos historiadores*. Son los que transmitían la historia y tradiciones familiares a sus nietos.
- *Abuelos transmisores de valores* a su nietos

- *Abuelos enseñantes* de su experiencia, conocimientos y habilidades.

En el segundo grupo, formado por los abuelos forzosos o también llamados “*por obligación*”, se encuentran los abuelos que se niegan a desempeñar su rol y cuidar de sus nietos, ya que consideran que esa labor correspondía a sus padres. Esta categoría incluía los siguientes perfiles de abuelos:

- *Abuelos ausentes y amantes de su independencia*, son los que niegan a sus nietos y dedican su tiempo libre al ocio y aficiones personales.

- *Abuelos esclavos*. Son los que al incorporarse la madre al mundo laboral, han asumido toda la carga de la crianza de sus nietos. Es el grupo más numeroso en las últimas décadas.

- *Abuelos permisivos*. Son los abuelos que quieren cubrir la falta de atención a sus nietos, volviéndose más indulgentes, evitando conflictos y cediendo ante chantajes.

Figura 16

Perfiles de los abuelos según Bernard (2012)



Nota. Elaboración propia.

Por su parte Voli (2011, citado en Ricis, 2017, p.50) puntualiza el rol del abuelo como educador, siendo para los nietos un facilitador de aprendizajes y múltiples destrezas.

Entre estas destrezas podemos resaltar el ser autoridad y aprendiz, constructor de hábitos y solucionador de problemas, junto a mediador de conflictos, compañero de juegos, contador de historias, humorista y evaluador de experiencias e

intérprete de diversas situaciones, pasando por diplomático, economista y comunicador.

Ricis (2017) destaca que este nuevo rol de los abuelos como “*padres sustitutos*”, debe ser aceptado y asumido por los abuelos, pero no como otra oportunidad para ser padres, sino como el momento de ser aquello que les toca ser, abuelos de sus nietos, evitando así, conflictos con sus hijos.

Navarro y Herrera (2023), recientemente, describen a los abuelos con el rol de “*mal criador*”, ya que estos no sienten la necesidad de ser estrictos con sus nietos y nietas, permitiendo actitudes que cuando ellos fueron padres no toleraron ni aceptaron de sus hijos, destacando la fuerte diferencia de ser padre a ser abuelo. En este caso, el rol de los abuelos y abuelas es descrito desde una perspectiva más alegre dado el modo en cómo se relacionan con sus nietos, sin imponer normas, sin ser estrictos y compartiendo de forma general actividades de ocio. Aunque cabe destacar que existe una diferenciación entre los roles asumidos por las abuelas y los de los abuelos, teniendo las mujeres una participación más activa, con mayores responsabilidades en los momentos compartidos con sus nietos y ejerciendo más el rol desde una perspectiva de cuidado.

Para finalizar el Capítulo 3 de la presente memoria, cabe destacar a modo de síntesis, que son diversos los factores que intervienen en las relaciones abuelos-nietos, como son la edad, el sexo, la distancia geográfica, el grado de contacto, las relaciones establecidas entre la familia, las actividades compartidas o el rol asignado a los abuelos y abuelas.

De lo que no cabe duda, es que estas relaciones entre abuelos y nietos aportan beneficios para ambas generaciones, tanto a nivel afectivo, como actitudinal y simbólico, ya que ofrecen una gran cantidad de valores. Además, se han analizado la multitud de roles ejercidos por los abuelos y abuelas en los últimos años, como es el de educador, historiador, transmisor de valores o mal criador.

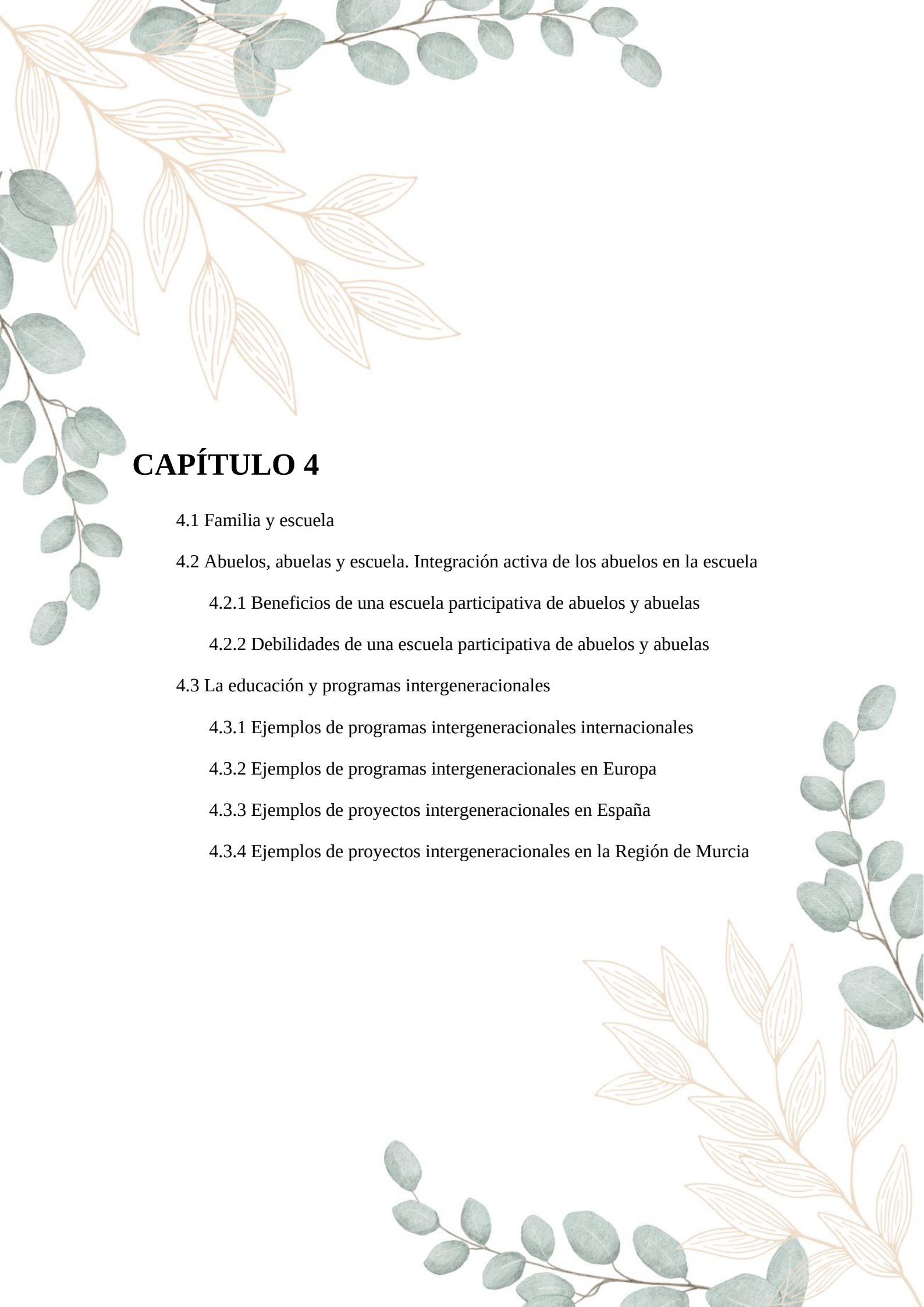
En cualquier caso, estas relaciones abuelos-nietos ayudan a ambos a resolver conflictos internos, aportando sentimientos de utilidad y equilibrando positivamente el estado psicológico y social. Dada su importancia, en el siguiente capítulo se analiza dicha relación en profundidad y la necesidad de su implicación en el ámbito educativo.



CAPÍTULO 4

Relación dialógica entre familia, abuelos y escuela





CAPÍTULO 4

4.1 Familia y escuela

4.2 Abuelos, abuelas y escuela. Integración activa de los abuelos en la escuela

4.2.1 Beneficios de una escuela participativa de abuelos y abuelas

4.2.2 Debilidades de una escuela participativa de abuelos y abuelas

4.3 La educación y programas intergeneracionales

4.3.1 Ejemplos de programas intergeneracionales internacionales

4.3.2 Ejemplos de programas intergeneracionales en Europa

4.3.3 Ejemplos de proyectos intergeneracionales en España

4.3.4 Ejemplos de proyectos intergeneracionales en la Región de Murcia



Capítulo 4

Relación dialógica entre familia, abuelos y escuela

En el presente capítulo se trata la temática que rodea a las relaciones abuelos-nietos y su inclusión en la Educación Infantil y Primaria. En primer lugar, se revisa la literatura sobre la relación establecida entre familia, abuelos/abuelas y escuela, destacando la relevancia de su colaboración y llevando a cabo una tipificación de las modalidades familiares atendiendo a su implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Seguidamente, se revisa la importancia de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la formación y educación de sus nietos y nietas, realizando una aproximación a las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos en la educación. Para ello, se realizó un análisis de los distintos proyectos intergeneracionales exponiendo ejemplos de estos programas a nivel internacional, europeo, nacional y regional.

4.1 Familia y escuela

La relación entre la familia y la escuela es de vital importancia en la educación y el desarrollo de los niños. Esta relación se refiere a la comunicación y colaboración entre los padres, tutores y cuidadores de los más pequeños y el personal de la escuela. Es por ello, que la relación familia-escuela ha sido objeto de estudio e investigación por parte de numerosos autores (Gomariz et al., 2020) y expertos en el campo de la educación como se expone a continuación.

Como se ha reflejado en el Capítulo 3, a pesar de que la familia es el primer agente educativo de los niños, la revisión de la bibliografía incide en una educación globalizada que debe incluir no sólo el ámbito familiar y escolar, sino también el comunitario con el fin de lograr un desarrollo integral de los niños. Se trata por tanto, de una educación como compromiso compartido por familia, colegio y comunidad, en la que se trabaja simultáneamente para lograr un objetivo común: el desarrollo de los niños (Domingo et al., 2010; Montesinos, 2022).

Dentro del ámbito familiar, Franco-Marín et al. (2022) señalan que la familia posibilita una estimulación cognitiva, lingüística, social, emocional y motora, gracias a los vínculos en ella establecidos y las prácticas de socialización prematuras desarrolladas, mediante actividades de cuidado, crianza, afecto y protección. Sin embargo, en la sociedad actual nos encontramos con familias muy diversas, con distintas maneras de entender las relaciones y la participación, diversidad de funcionamientos familiares, así como distintos grados de cohesión, adaptación y comunicación que deben ser tenidos en cuenta a la hora de establecer la relación familia-escuela (Domingo et al., 2010).

Por otro lado, en el ámbito escolar, la escuela supone una institución que explora la diversidad de sus estudiantes y favorece ambientes relajados de trabajo en equipo, con el fin de formar a personas autónomas y con herramientas para desenvolverse en el futuro. Resulta aquí necesario que actualmente las escuelas promuevan un aprendizaje solidario, fundamentado en el sentido de la responsabilidad y orientado a la construcción e inversión de una sociedad que se corresponda con la diversidad, democracia y diálogo (Rodríguez-Bustamante et al., 2018).

A nivel comunitario, un grupo social en el que se fomente la educación y sus individuos se desarrollen de manera apropiada, es capaz de proporcionar sentimientos

de integración, apoyo social, colaboración, mayor autoestima y mayor participación en actividades (Gracia y Herrero, 2006).

Bas-Peña y Pérez (2010), atendiendo a la educación globalizada, defiende que la institucionalización de los sistemas educativos ha generado que la familia, tradicionalmente considerada como el único agente educativo de la infancia, haya cedido actualmente parte de su compromiso a las escuelas, favoreciendo la educación escolar y la colaboración entre ambos agentes educativos.

En efecto, los sistemas nucleares escuela, familia y comunidad se constituyen como entornos de mutua interacción y hacen parte de un complejo engranaje estructural que propicia y fortalece cambios continuos y dinámicos en los adolescentes [...] que resultan determinantes en el crecimiento de las personas (Chaves y Narváez-Burbano, 2023, p.67).

Tal como lo afirmaron Rodríguez-Bustamante et al. (2021), el desarrollo humano y educativo se origina en los ambientes en los que se desarrollan los individuos a lo largo de su vida, por lo que todos los entornos del niño deben promover competencias, valores, creencias y costumbres que a su vez fomenten capacidades y habilidades para saber desarrollarse en la sociedad desde la libertad y autonomía.

Rodríguez (2023) afirma que tanto familia como escuela son dos agentes activos en la educación de las personas y, por ende, deben vincularse en relaciones sanas para el logro de la construcción de las bases interaccionales entre los individuos y la sociedad en la que viven.

Es por ello que la familia recurre a la escuela y decide tomarla como aliada en la labor del desarrollo humano, emocional, espiritual, académico y personal de sus hijos. Dentro de la comunidad familiar y escolar, cada uno de los integrantes es importante y requiere de un nivel de intervención y acompañamiento para su éxito, de aquí, que la colaboración entre la familia y la escuela debe estar mediada por la comunicación, como una de las bases para el entendimiento, comprensión y convivencia del ser humano (Guzón y Gonzáles, 2019).

Dentro de la misma línea de colaboración familia y escuela, Arenas et al. (2019) reconocen que ambos deben ser un conjunto que aporte a la sociedad y funde las bases para el desarrollo de los individuos, destacando

la importancia de la universidad, colegios, escuela y la familia en la transformación de pensamiento, conocimiento y construcción de la cultura [...], en el que se debe empezar por generar espacios de formación que sensibilicen a los futuros profesionales, padres de familia y ciudadanos en general sobre la importancia del estudio de los conflictos sociales y una transformación de hábitos en cuanto resolución de conflictos, para preparar a la sociedad para una inclusión. (p. 27).

Parody et al. (2019) plantean un reto a nivel educativo, que supone un cambio en las relaciones familia-escuela y formas de organización. Estos proponen para ello, aumentar las relaciones establecidas entre familia-escuela, implicando, vinculando e integrando a la familia con la escuela, en los programas, proyectos y escenarios de participación, donde cada cuidador de los niños, pueda participar en acciones concretas de la Institución Educativa para el desarrollo integral del alumnado. Como indica (Chaves y Narváez-Burbano, 2023).

Esta labor se inicia desde la necesidad de lograr que la relación familia-colegio se construya en base a elementos claves como: transparencia, honestidad, credibilidad y coherencia de ambas agentes de cambio, siempre enfocado hacia el bienestar y desarrollo oportuno de los estudiantes; y finaliza en la adquisición de conocimientos coherentes que permitan llevar una vida en sociedad orientada a logros personales, familiares y sociales (p.5).

Por tanto, como afirma Rodríguez, et al. (2021), el ideal de la educación para el logro del éxito en el niño, es alcanzar que las familias se impliquen de forma proactiva y adecuada en los procesos formativos de sus hijos, siendo tanto padres como docentes claros, coherentes, respetuosos y depositarios de confianza mutua.

En este sentido, Pizarro et al. (2013) reafirman que “los nuevos escenarios educativos demandantes de calidad y equidad ubican la vinculación familia-escuela en un sitio clave, pues si se da positivamente, tendrá potencialidades de colaboración mutua, favoreciendo aprendizajes significativos en los estudiantes” (p. 271). Por lo que, la familia debe participar, interesarse, comprometerse y acompañar a sus niños en todas las tareas escolares, mientras que

la escuela debe considerar los distintos estilos parentales y los distintos niveles de participación que puedan existir dentro de la comunidad escolar.

Esto, para generar diferentes vías de comunicación que les permitirá llegar a todos los padres y apoderados, al ser una estrategia o política de la escuela generar vínculos con cada uno de ellos (p. 283)

Rodríguez (2023) en su reflexión acerca de la diada familia-colegio, considera que la familia pone en sus hijos los sueños y frustraciones, las cuales determinan la receptividad y colaboración en el colegio, las actitudes en reuniones y demás eventos de la institución educativa en los que participe la familia. En esta línea, las escuelas deben construir puentes hacia las familias, con el fin de llevar a cabo un trabajo conjunto. En la misma línea Montesinos (2022, p.98) expone que “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”, estableciendo puentes de unión entre la familia y escuela que posibiliten los beneficios deseados para los alumnos, aunque esto suponga una enorme dificultad y un reto actual.

Dentro de la tipificación de participación de la familia en la escuela, Rodríguez (2023), menciona las siguientes modalidades familiares que quedan sintetizadas en la Figura 17:

- *Las muy implicadas*: su característica principal es la presencia, atención, colaboración y participación en asociaciones y grupos de apoyo a la escuela, demostrando su afecto y apoyo; factor positivo para el desarrollo de los más pequeños.
- *Las ausentes*: son el opuesto a los implicados. Se trata de familias que delegan toda la responsabilidad a la escuela, sin implicarse en el proceso educativo de sus hijos, convirtiéndose con el paso del tiempo en dificultades, un serio obstáculo para la alianza y factores de riesgo que afectan al alumno.
- *Las intermitentes*: caracterizados por la ambivalencia de mantenerse vinculados a la escuela, como su nombre indica, unas veces lo hacen y otras no, soliendo desaparecer a la hora de brindar apoyo al colegio o mediar en alguna situación que requiera su ayuda.
- *Las tangenciales*: esta tipología familiar se caracteriza por interesarse en los procesos escolares de su hijo a la vez que se aleja de los mismos. Son familias que acuden a las reuniones, pero señalando lo ocupados que están y a la vez del

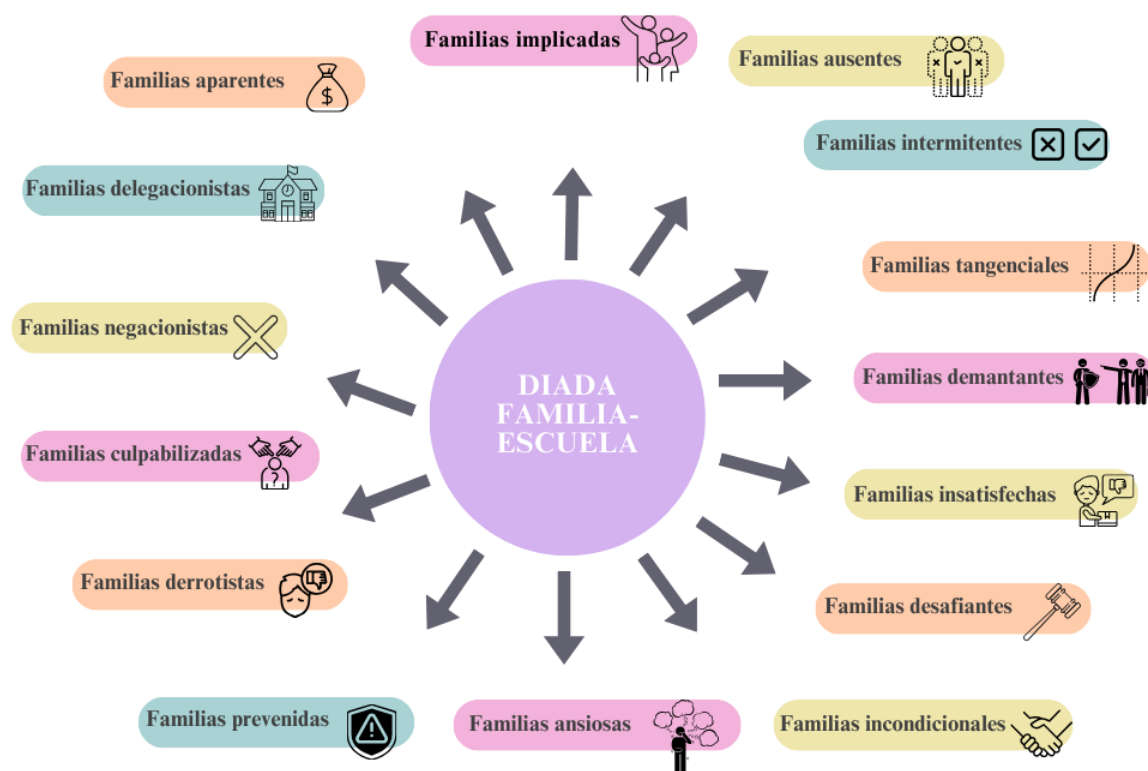
poco tiempo del que disponen para la educación de sus hijos, siendo grave el intento por vincularse con la escuela.

- *Las demandantes:* son quienes hacen énfasis en las carencias sin reconocer el servicio prestado por la escuela, considerando que esta no cumple con la ley. Sin embargo, desconocen el rol educativo de la familia y toman decisiones apresuradas, afectando al rendimiento de sus hijos.
- *Las insatisfechas:* Son quienes además de demandantes, no titubean al declarar sus inconformidades, critican en lugar de proponer soluciones para el cambio, creen que quienes fallan son la institución y docentes, pero no se retiran de la institución y viven en una perjudicial relación de contradicción con la escuela.
- *Las desafiantes:* son una combinación de los demandantes e insatisfechos. Consideran que pueden tomar decisiones para cambiar aspectos que les parecen disfuncionales, llevando a la institucionalidad a otras instancias, con el agravante de que en su discurso está siempre presente la amenaza legalizada por medio de una demanda o de cualquier otro tipo de sanción.
- *Las incondicionales:* son las familias que confían plenamente en la escuela y reconocen los beneficios para el desarrollo humano de sus hijos, se convierten en aliados de la labor educativa y mantienen una relación sana y de diálogo. Son personas sensibles y con un interés real en la formación integral, creen en la institución y respetan los procesos.
- *Las ansiosas:* este tipo de familias dificulta las relaciones y genera muchas trabas, porque no escuchan, se precipitan y sacan conclusiones apartadas de la realidad. La escuela debe tener cuidado y permanecer tranquila para amortiguar las demandas existentes en el momento adecuado.
- *Las prevenidas:* Son las familias que se encuentran a la defensiva y su actitud demuestra desconfianza frente a lo que el colegio comparte. La sensación con esta clase de padres es que la institución los responsabiliza por las acciones de su hijo.
- *Las derrotistas:* también conocidos como los pesimistas, se caracterizan por la tendencia negativa hacia la información y las respuestas, tomando a sus hijos como casos en los que no hay nada qué hacer. Pareciera ser que han renunciado a ejercer su rol de adultos y sienten poco interés por motivar a sus hijos.

- *Las culpabilizados*: son las familias que saben que no han hecho lo que les correspondía como padres y tienen comportamientos codependientes frente a sus hijos, queriéndolo arreglar la mayoría de ocasiones con regalos materiales.
- *Las negacionistas*: son las familias que se caracterizan por no reconocer lo negativo de sus propios hijos, encapsulan el aprendizaje hacia un todo va bien, dejando a sus hijos sin poder aprender realmente y crecer educativamente.
- *Las delegacionistas*: es el tipo de familias que no ha trabajado en su figura de autoridad y pretenden encontrarla en la escuela o el maestro, otorgándole funciones que corresponden a la propia familia.
- *Las aparentes*: Es una tipología muy acorde con la época del consumismo y el hecho de “tener antes que ser”. La imagen que proyecta es la de familia muy unida y feliz, pero las acciones de los hijos revelan lo contrario (presentación personal y de los aspectos escolares muy descuidados). Su preocupación no es acorde a la vinculación con la institución.

Figura 17

Tipologías familiares según la relación familia-escuela



Nota. Elaboración propia.

Diversos autores han desarrollado marcos para entender los tipos y componentes que existen en la conexión padres-escuela. Según Rivas (2009), existen cuatro modelos distintos de colaboración familia-escuela recogidos en la Tabla 13.

Tabla 13

Colaboración familia-escuela

Modelos de colaboración familia-escuela	
Modelo basado en la <i>colaboración</i>	Es una de las tipologías más habituales. Cimentado en la colaboración, este modelo defendido por Epstein (1995), sustenta que hay una esfera de relación superpuesta entre la familia, la escuela y la comunidad que es la clave del éxito. Se basa en la ayuda entre padres y profesores, partiendo de unos objetivos y responsabilidades compartidos.
Modelo <i>comprendivo de escuela</i>	Comer, et al. (1996) consideran que es posible trabajar conjuntamente cuando los maestros crean un clima favorable en la escuela, cuentan con un equipo directivo que coordina actividades, con un equipo de apoyo que colabora en el proceso educativo y un equipo de participación que involucre a las familias en la escuela.
Modelo basado en las <i>fuentes de conocimiento</i>	Moll, et al. (1992), señalaron que un buen funcionamiento de estas relaciones, dependerá del apoyo mutuo, la confianza y el respeto que padres y maestros brinden a sus propios roles como agentes educativos distintos.
Modelo basado en la <i>formación</i>	Según Delgado (1991), este modelo sostiene que la clave es desarrollar nuevos conocimientos, destrezas y habilidades para el logro de una colaboración familia-escuela efectiva. En función del modelo que la escuela defienda, las actividades propuestas a los padres serán distintas, por lo que van a exigir de ellos una asunción de responsabilidades diferente.

Aparte de los modelos de colaboración que recogió Rivas (2009), Hoover-Dempsey et al. (2005) y posteriormente, Hoover-Dempsey y Sandler (2012) plantearon un modelo de involucración de las figuras paternas en la educación de sus hijos, tratando dos grandes variables: la participación familiar en la escuela y la influencia de esta en el rendimiento académico de los niños según la autopercepción del alumnado. De este modo, describieron cinco factores influyentes en estas variables: 1) Involucramiento, haciendo referencia a las creencias que la familia tiene respecto al rol que deben de ejercer en la dinámica escolar, 2) mecanismos de colaboración de la familia como el modelaje, refuerzo y motivación, 3) percepción de los alumnos de los mecanismos de colaboración utilizados por la familia, 4) variables motivacionales de los menores, como autoeficacia, motivación intrínseca y la autorregulación, y 5) el rendimiento académico.

Muchos más estudios como el de Aierbe-Barandiaran, et al. (2023), Castro et al. (2014), Epstein (2001), Epstein y Clark (2004), Espinoza-Freire (2022), Fontana (2023) y Vega (2012), Gomariz et al. (2020), han demostrado los múltiples beneficios que los

niños obtienen cuando la familia participa y colabora de manera activa y eficaz en la vida de los centros educativos, potenciando en ellos la motivación, autoestima, adaptación, comunicación, adquisición de aprendizajes, rendimiento académico, éxito y desarrollo integral.

Así Espinoza-Freire (2022, p.66) en su reciente estudio propone una tipología de involucramiento de la familia con la escuela basada en Epstein (1995), en la cual plantea seis maneras de trabajar conjuntamente para potenciar los beneficios de los estudiantes:

- Tipo 1. *Obligaciones básicas de la familia*. Se refiere al apoyo que tienen con los estudios de los niños, creando condiciones positivas para fomentar el éxito escolar.
- Tipo 2. *Comunicación*. Consiste en diseñar e implementar formas prácticas de doble comunicación entre la familia y la institución sobre el progreso de los estudiantes.
- Tipo 3. *Voluntariado*. Radica en los padres de familia que tienen iniciativa para intervenir en funciones de la institución educativa para el progreso de los estudiantes.
- Tipo 4. *Aprendizaje en casa*. Se basa en como las familias ayudan a sus hijos en casa, con sus tareas y actividades escolares.
- Tipo 5. *Toma de decisiones*. Colaboración activa de los padres de familia en decisiones escolares y en el desarrollo de actividades para el progreso de la escuela.
- Tipo 6. *Colaborar con la comunidad*. Consiste en la participación de los padres de familia en actividades de la comunidad que fomenten un mejor rendimiento académico en sus hijos.

Igualmente, Barrera y Hernández (2018), consideran que la escuela debe coordinar canales de comunicación con la familia, organizar espacios de colaboración y brindar a los padres conocimientos sobre cómo actuar en el hogar para generar en sus hijos actitudes positivas ante el aprendizaje. Entre las acciones estratégicas que estos autores recomiendan se encuentran:

- Propiciar un espacio de trabajo o estudio adecuado sin distracción para la correcta realización de las tareas del niño.

- Crear y fomentar horarios saludables, fijando suficientes horas para el descanso y hábitos de estudio adecuados.
- Implementar rutinas para impulsar buenos hábitos de conducta, incluyendo momentos de descanso, de realización de tareas, de un tiempo libre para actividades de ocio, deportes o compartir con el resto de la familia o los amigos.
- Delegar funciones asequibles de acuerdo a la edad del niño (ordenar materiales escolares, preparar la mochila cada día, etc.
- Mostrar preocupación e interés por conocer diariamente las actividades que los hijos han hecho en la escuela, charlar con sus hijos y supervisar la realización de deberes escolares.

Torio (2004) añade desde el punto de vista familiar: a) motivar a los alumnos desde casa a aprender, b) crear un clima facilitador de aprendizaje en los niños, c) atender al tiempo de ocio de los niños, interactuando en momentos de juego, d) trabajar las normas del colegio también desde casa, e) atender a la orientación personal de sus hijos y f) educación en valores.

En el otro lado, las familias demandan de la institución escolar: a) dotar a sus hijos de una educación de calidad, b) contar con docentes como modelos para interpretar y comprender la realidad que les rodea, c) formar en valores desde la escuela, d) usar los recursos tecnológicos con medida, d) atender a las necesidades individuales, y e) garantizar la seguridad y protección del alumnado.

Por su parte Tellez (2020) concreta además, acciones estratégicas para promover las relaciones familia-escuela, como las escuelas de padres, asociaciones de madres y padres del alumnado (AMPA) talleres, entrevistas con la familia para tratar sus preocupaciones, jornadas de puertas abiertas, reuniones grupales de padres, reuniones de coordinación, actividades artísticas, recreativas o deportivas en las que la familia pueda colaborar.

En resumen, los resultados de todas estas investigaciones, desvelan que la relación que existe entre el involucramiento de la familia y el aprendizaje de los hijos, influye en la optimización del ambiente escolar, la motivación del alumnado y el consecuente favorecimiento del rendimiento académico de los estudiantes.

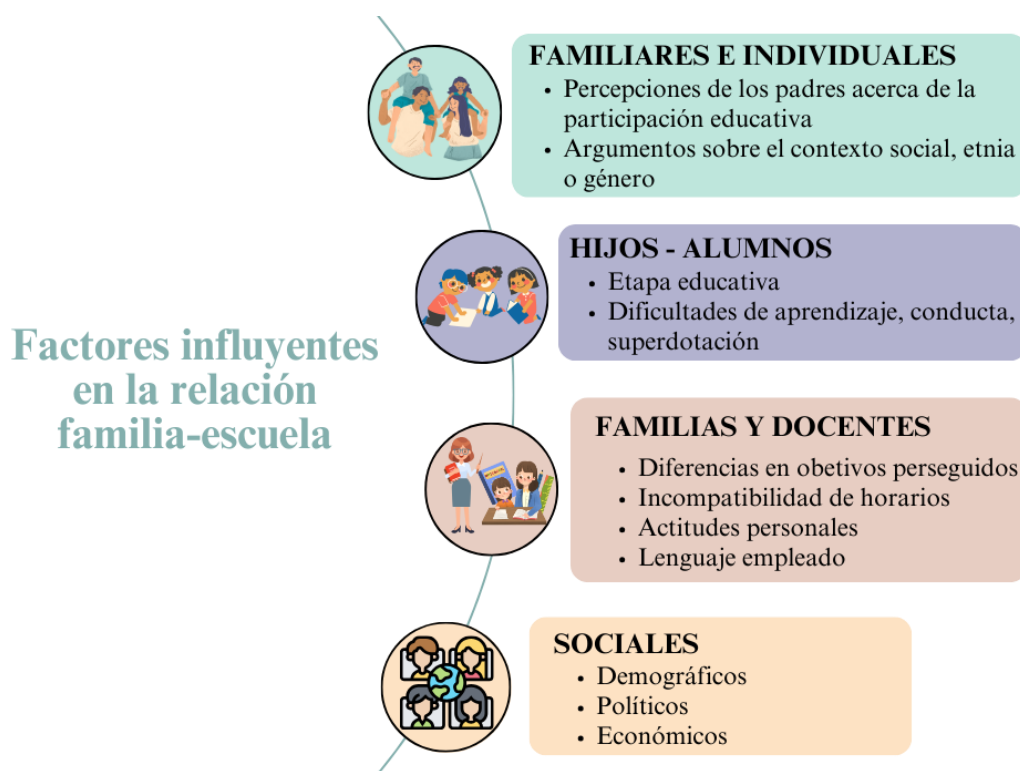
En este sentido, otras investigaciones como la de Jensen et al. (2007), exponen que si no existe una cooperación entre la familia y escuela, se produce una relación

basada en la desconfianza, que influye potencialmente en los estudiantes, siendo muchos los que poseen una idea negativa hacia la institución escolar y finalmente, con el paso del tiempo acaban fracasando en sus estudios.

De este modo, Hornby y Lafaele (2011) exponen la dificultad de esta relación en el contexto de su práctica, considerando que la brecha entre la retórica y la realidad se debe a la influencia de factores a nivel de padres y familia, niños, padres-maestros y sociedad, destacando como factores condicionantes que dificultan la diada familia-escuela los siguientes (véase Figura 18):

Figura 18

Factores condicionantes de la relación familia-escuela



Nota. Adaptada de Hornby y Lafaele (2011).

Aunque la familia de hoy es más abierta y flexible, como afirma Santiso (2000), sigue ocupando un papel fundamental en el equilibrio psicológico y afectivo de los hijos, además de ser la encargada de su educación, protección y cuidado. Por ello, para potenciar las relaciones entre la familia y la educación de sus hijos, los centros educativos deben tomar la palabra e intervenir en el marco de este binomio para unificar la relación familia-escuela. Así Alfageme y Miralles (2010) exponen que:

Estudiar la familia es una necesidad de la sociedad y de los profesionales de la educación porque la realidad del aula es cada vez más diversa y plural debido a

la estructura de las familias del alumnado, porque ejerce gran influencia en la educación de los niños y las niñas y porque es necesaria e imprescindible la colaboración entre familia y escuela (p.47).

Dejando patente la necesidad de una relación entre familia y escuela y haciendo un análisis comparativo de la normativa curricular relacionada con el concepto de familia, comprobamos que la LOGSE reguló mejor la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos relacionados con la familia incluyendo contenidos como los tipos de estructura familiar (familia nuclear, con padres separados, adoptivos, sin hermanos, con un solo progenitor...), que el resto de normativas posteriores no han considerado. Sin embargo, la LOCE y LOE, utilizan más la familia para infundir valores como el respeto e igualdad entre géneros, sin tener en cuenta su potencialidad para enseñar la diversa tipología familiar, valores y actitudes relacionados con la diversidad y la multiculturalidad.

Asimismo, actualmente la LOMLOE (BOE, 2020, n.º 340) expone con respecto a las familias que

la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no solo recae sobre el esfuerzo del alumnado individualmente considerado, sino también sobre el de sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la implicación de la sociedad en su conjunto. Es decir, para garantizar una educación de calidad para todos los ciudadanos es imprescindible el compromiso de todos los componentes de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad (p. 4).

Así, las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con la vida de los centros docentes.

En resumen, todos estos autores y la legislación vigente, han contribuido significativamente a la comprensión de la importancia de la relación entre la familia y la escuela en el contexto educativo y han proporcionado marcos teóricos y prácticos para mejorar esta colaboración en beneficio de los estudiantes. Sus investigaciones y teorías siguen siendo relevantes en la actualidad y continúan informando las prácticas educativas en todo el mundo.

Definitivamente, una relación sólida y colaborativa entre la familia y la escuela es esencial para el éxito educativo y el desarrollo integral de los estudiantes. Cuando los

padres y la escuela trabajan juntos en beneficio de los niños, se crea un entorno propicio para el aprendizaje y el crecimiento, por lo que resulta imprescindible atender a estas relaciones, donde no solo tienen cabida las figuras parentales sino también, como hemos visto a lo largo de los apartados anteriores, los/as abuelos/as y toda la comunidad próxima al entorno del centro educativo.

4.2 Abuelos, abuelas y escuela. Integración activa de los abuelos en la escuela

Como ya hemos comentado en el apartado 4.1, la familia supone un pilar fundamental en los mecanismos de aprendizaje e incorporación a una cultura y en la transmisión de conocimientos, habilidades, estatus social y valores. Según Alfageme y Miralles (2010) se puede decir que ésta explica la evolución histórica de la sociedad, la cual ha sufrido profundas transformaciones en los últimos tiempos.

Durante la segunda mitad del siglo XX, con el avance industrial y desarrollo tecnológico, se han producido en Europa una serie de cambios económicos y sociales, que han dado lugar a diversas modificaciones en la sociedad:

Así se han observado cambios en las familias tanto a nivel de estructura como de dinámica, surgiendo nuevas formas familiares, así como variaciones en las características y duración de los roles de los distintos miembros que la componen y en las relaciones que mantienen entre ellos (Rico, et al., 2001, p.33).

Esto se debe a que en las últimas décadas se han producido unas transformaciones de índole social muy importantes como: incorporación de la mujer al mundo laboral, su necesaria aportación a la economía doméstica para poder alcanzar un cierto nivel de vida o la igualdad de funciones, cargos y responsabilidades entre el hombre y la mujer. Todos ellos han generado nuevas necesidades, diferentes a las que se enfrentaban las generaciones pasadas (Sanz et al., 2011). Dichos cambios también han tenido efectos en el sistema de valores, ideas y normas de la vida actual, por ejemplo, en la disminución de matrimonios, el aumento de nuevas formas familiares (familias monoparentales, recompuestas, homosexuales...), la fragilidad de las uniones con aumento de divorcios, el incremento de la edad media del matrimonio, cambios jurídicos con respecto a la familia, aumento de la esperanza de vida, reducción del

número de nacimientos o incremento de hijos nacidos fuera del matrimonio (Bas y Pérez, 2010).

Ante tantos cambios los modelos de organización familiar pasados han perdido protagonismo en su configuración y organización, lo que ha originado cierta inseguridad sobre las normas a seguir en la educación de sus descendientes. Pero más allá de la forma que adquiera,

la familia sigue siendo la institución cuya función fundamental es responder a las necesidades y a las relaciones esenciales para el desarrollo integral del niño. El principal objetivo de la educación consiste en 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 la misma (Bas y Pérez, 2010, p. 44).

Ante esta vorágine de tipologías familiares, es evidente que sus cambios han modificado significativamente las relaciones entre los miembros de la familia, en concreto las relaciones establecidas entre abuelos y nietos. Al igual que la familia, estas relaciones han ido cambiando y los abuelos ejercen su rol durante un periodo mayor de tiempo, debido al aumento de la esperanza de vida y poseen una independencia física de los hijos (Sanz et al., 2011).

Estos aspectos han forjado una nueva visión de la abuelidad, distinta a la vivida en las últimas décadas, generando nuevas funciones entre las que se encuentra la de hacerse cargo de sus nietos (Hoyuelos, 2004). Con este nuevo rol, los abuelos se sienten satisfechos, útiles y rejuvenecidos por la felicidad que aportan sus nietos (Noriega y Velasco, 2013).

Estas relaciones abuelos-nietos, ofrecen multitud de posibilidades educativas que la escuela puede aprovechar desde los primeros cursos escolares, dado el relevante papel que juegan en el desarrollo del niño (Montesinos et al., 2014). Todas las interacciones sociales entre estas dos generaciones contribuyen al desarrollo de conocimientos e identidad personal de ambas. Los vínculos comunicativos, sociales y afectivos entre un abuelo y su nieto, conceden la cimentación de su personalidad y comprensión del mundo que les rodea, desde una reciprocidad psíquica y social, por lo que la figura del abuelo contribuye a las funciones esenciales de la Educación Infantil y

Primaria, convirtiéndose así en un elemento motivador y de gran valor educativo (Rocha et al., 2008).

Según García (2002), la inclusión de los abuelos en la escuela facilita el diálogo entre culturas, permite partir de aspectos motivacionales, infunde valores conducentes y enriquece los proyectos de vida de ambas generaciones. Sáez (2002c) añade que la relación entre abuelos-nietos-escuela conlleva el desarrollo de

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

Por ello, la inclusión de los abuelos en la escuela no sólo se lleva a cabo por el simple sentimiento de empleabilidad de las figuras de abuelidad, si no para que tanto abuelos como nietos se eduquen en la reflexión, el pensamiento crítico, el diálogo y sepan distinguir entre lo que es importante y lo que no, con el objetivo final de ser ciudadanos responsables, respetuosos, solidarios y sepan convivir con los demás (García, 2003).

En la misma línea, Tedesco (2007) defiende la inclusión de los abuelos en la escuela para el desarrollo de personas a través del intercambio de experiencias y expectativas entre las dos generaciones, más que contenidos académicos. La escuela desde este punto de vista, según este autor, debería promover más experiencias de conectividad.

Así, la inclusión de los abuelos en la escuela supone actualmente un nuevo reto educativo y las políticas educativas y sociales deberían favorecer dichas relaciones y al colectivo de las personas mayores, dándole protagonismo a conceptos como: escuela participativa, interactiva, comunitaria y sostenible, solidaridad intergeneracional, traspaso del conocimiento y espacios de encuentro que inviten a personas de todas las edades a interactuar y a crear vínculos, en definitiva esto refiere a una Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas (EPA), (Sánchez et al., 2020).

Por ello, la escuela puede proporcionar la EPA como ese espacio de encuentro entre abuelos, nietos y comunidad educativa, para que se establezcan relaciones, lazos y aprendizajes recíprocos, ya que el aprendizaje es un proceso que se desarrolla a lo largo

de todo el ciclo de la vida y el conocimiento es un constructo social, dentro de una comunidad heterogénea (Sánchez et al., 2016).

Son muchos los ejemplos que avalan que las relaciones educativas entre abuelos y nietos suponen un enriquecimiento personal mutuo, los veremos en el siguiente apartado. En ellos, Muñoz (2022, p. 109) afirma que:

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

La incorporación de personas mayores en la escuela cobra un gran valor en la tarea de educar a los niños, de estimularlos con su ejemplo, sabiduría y experiencia. Como afirma Sáez (2011), las relaciones son el eje de nuestra vida, somos las experiencias que vivimos, con los que convivimos, con los que compartimos emociones y vivencias, sentimientos y deseos, y a las personas mayores no les cuesta establecer ese vínculo relacional con los niños.

Las figuras de abuelidad, incluso las que no han ido a la escuela o lo han hecho durante un periodo corto de su infancia, son capaces de transmitir sus conocimientos y experiencias, la llamada “cultura iletrada”, pero a su vez, pueden verse enriquecidas al realizar aprendizajes que les fueron limitados en su niñez por las circunstancias de la época en la que les tocó vivir (Freire, 1970, citado en Muñoz, 2022)

En este sentido, la inclusión de los abuelos en la escuela supone un enriquecimiento tanto para los más pequeños como las figuras de abuelidad, dando lugar a la “zona de gratuidad relacional” (Sáez, 2009). Los abuelos acuden a las escuelas y realizan actividades con sus nietos sin roles predeterminados que cumplir, por lo general están en tiempo de jubilación, por lo que acuden sin prisas ni presiones de horario, participan de forma incondicionada y desinteresada. Los más pequeños, por su parte, se muestran altamente motivados, despliegan su inocencia, frescura y autenticidad. Es una relación limpia, en la que afloran los sentimientos y emociones.

4.2.1 Beneficios de una escuela participativa de abuelos y abuelas

Dado el aumento en la relevancia del rol de las figuras de abuelidad, las escuelas deben ser conscientes de la realidad actual y crear una relación bidireccional abuelos-nietos dentro de sus aulas, que resulte útil tanto para los nietos y sus aprendizajes, como para los propios abuelos y su desarrollo personal, ayudándoles a sentirse satisfechos, felices, útiles e integrados en la sociedad en la que viven (Alvira, 2014; Cantero et al., 2018; Sanz et al., 2011).

Estas actuaciones favorecen el aprendizaje intergeneracional y ayudan a incluir a la familia en la escuela y a acercar a los jóvenes a sus abuelos, rompiendo con uno de los estereotipos con los que nos encontramos hoy día de vejez y con la barrera de su participación en el ámbito educativo. Así, la familia, la sociedad y la escuela en concreto, debe aprovechar el gran potencial que poseen los abuelos, ya que

los abuelos (...) 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 (Roa et al., 2016, p. 2061).

Además, según Muñoz (2021) los más pequeños necesitan para su pleno desarrollo de otros saberes, habilidades, conocimientos y valores, pues la educación tiene carácter integrador y necesita, de la sabiduría, experiencias y transmisión de historias vividas que pueden aportar los más mayores. Por otro lado, estas experiencias al mismo tiempo, podrían favorecer a los abuelos y abuelas formándoles en el manejo de las nuevas tecnologías, temas de salud (Sanz et al., 2011) y elementos naturales como plantas o animales (Gomariz et al., 2020).

Sin embargo, en la revisión de la literatura, nos encontramos con numerosos estudios innovadores que han implicado a la familia en tareas, proyectos o experiencias de centros escolares, pero son pocas las programaciones docentes que cuentan con los abuelos para el desarrollo de sus actividades en el aula y aportación de nuevos aprendizajes al alumnado (Roa et al., 2016).

En esta línea existen algunos estudios, programas o proyectos que veremos en el próximo apartado, que incluyen a los abuelos y abuelas en centros educativos logrando

un gran éxito ya que según Cantero et al. (2018) son muchos los beneficios que éstos aportan (véase Tabla 14):

Tabla 14

Beneficios de incluir a los abuelos y abuelas en las aulas educativas

Inclusión de los abuelos y abuelas en las escuelas
Fomentan el voluntariado de la comunidad.
Los alumnos obtienen un mejor rendimiento educativo y motivación hacia el aprendizaje.
Aumentan el conocimiento de valores y tradiciones culturales debido a la multitud de recursos que poseen los mayores para generar situaciones de aprendizaje entre los más pequeños.
Aumentan la autoestima y calidad de vida de ambos, dotándoles de ilusión y sentimiento de utilidad a los abuelos.

Gutiérrez y Hernández (2013b) añaden además, que esta relación abuelos-nietos-escuela mejora el compromiso de los alumnos, disminuye el absentismo escolar y contribuye al aprendizaje de contenidos académicos a la vez que a la adquisición de habilidades sociales y personales, enseñándonos a vivir todos juntos, superar estereotipos y fomentar relaciones basadas en el respeto.

Montero (2003) expone que este tipo de enseñanza que incluye a los/as abuelos y abuelas en la formación de sus nietos, hace posible que se desarrollen los cuatro pilares en los que se asienta la educación a lo largo de la vida, los cuales son enseñar a vivir con los demás, enseñar a conocer, a hacer y a ser, como podemos ver en la Tabla 15.

Tabla 15

Cuatro pilares de la educación basada en la inclusión de los abuelos en la escuela

Implicación de los abuelos	Características
<i>Enseñar a vivir con los demás en la diversidad</i>	Socialización entre generaciones distintas, donde abuelos y nietos se complementan y aportan beneficios recíprocos.
<i>Enseñar a conocer</i>	La educación abuelos-nietos desarrolla capacidades de comunicación, convivencia y contacto con los demás, ayudándoles a conocer el mundo que les rodea.
<i>Enseñar a hacer</i>	Abuelos y nietos aprenden a través de la interacción, diálogo y reflexión. Los nietos adquieren habilidades gracias a la experiencia de los mayores.
<i>Enseñar a ser</i>	Los abuelos son ejemplos de autorrealización y modelos a seguir para los más pequeños. En su relación, se desarrolla la personalidad de los nietos, con experiencias positivas basadas en la felicidad.

Siguiendo la línea de Montero, defendiendo el desarrollo integral de los más pequeños, Muñoz (2021) afirma que mediante el diálogo entre abuelos y nietos se desarrolla una verdadera solidaridad intergeneracional y una educación para la ciudadanía en todo su sentido, tendiendo a las generaciones más jóvenes principios fundamentales como son el diálogo, la comprensión, el reconocimiento mutuo, la colaboración, el respeto y la ayuda. En definitiva, una escuela participativa de abuelos y abuelas, supone una escuela y educación para toda la vida y para convivir con los demás, con valores sociales solidarios y alejada del individualismo y competitividad.

Además, la EPA contribuye al aprendizaje de los cambios sociales acontecidas en las últimas décadas, ya que los abuelos y abuelas son la encarnación de nuestra historia. A través de sus relatos, conocemos otras épocas y acontecimientos pasados. Y ante tantas transformaciones, las figuras de abuelidad también aprenden de los/as nietos/as dada la evolución acontecida en torno a las nuevas tecnologías, acercándose muchos de ellos a sus nietos en busca de consejos o para aprender a manejar el móvil, ordenador y/o redes sociales (Sánchez-Oro et al., 2013). Como defiende Orosa (2021) son muchos los aspectos socioculturales que han contribuido a la necesidad de aprendizaje de las figuras de abuelidad, debido al gran avance en tecnologías que han penetrado en la industria y mercado actual.

Así, a través de la puesta en marcha de escuelas participativas de abuelos y abuelas, la educación intergeneracional pasará a tener un carácter cercano y será posible una mayor comprensión de la realidad heterogénea en la que vivimos, aunque para ello será necesario hacer una reflexión desde el punto de vista educativo para poder desarrollar una propuesta adecuada, con una visión complementaria a la actual y basada en una metodología comunitaria, participativa e interactiva, en la que cada uno de los participantes podrá ayudar de forma activa dentro del aula.

Por todo ello, desde el punto de vista educativo, actualmente resulta necesario realizar un análisis en profundidad para la puesta en práctica de programas de educación intergeneracional y posibilitar, un mayor acercamiento entre las personas mayores y los más pequeños en los centros escolares (Martínez y Rodríguez, 2018). Con este fin, McCrea, Weissmann y Horpe-Brown (2004, citado en Martínez y Rodríguez, 2018) proponen seis fases para que se lleve a cabo dicho programa de forma adecuada que quedan reflejadas en la Figura 19.

Figura 19

Fases para el desarrollo de un programa intergeneracional basado en las relaciones abuelos-nietos



Nota. Elaboración propia.

Para resumir, teniendo en cuenta todos los beneficios de incluir a los abuelos en las aulas, consideramos necesario el fomento de iniciativas que sitúen a estas figuras de abuelidad como “maestros de experiencias vitales” en las aulas de Educación Infantil y Primaria y que tanto abuelos y abuelas como nietos, se favorezcan de la gran riqueza de sus relaciones (Sanz et al., 2011). Todo ello podría llevarse a cabo mediante el desarrollo de escuelas participativas de abuelos y abuelas como hemos ido mencionando a lo largo del presente capítulo, aunque su puesta en marcha puede conllevar algunas dificultades como se muestra a continuación.

4.2.2 Debilidades de una escuela participativa de abuelos y abuelas

Las experiencias que los niños y niñas viven en la familia con sus abuelas y abuelos y posteriormente en el centro escolar, han de poseer continuidad llegando a lograr que ambos contextos se apoyen recíprocamente, más aun poniendo de relieve la corta edad del alumnado en los centros escolares que señala la necesidad de implicar a las figuras mayores del contexto familiar (Martín y Gairín, 2007).

Sin embargo, las figuras de abuelidad destacan la crisis pedagógica en la que consideran que se encuentra actualmente la escuela, ya que a su parecer se centra en la formación académica de los niños y las niñas, la cual está impregnada de contenidos curriculares y científico-tecnológicos, pero deja en declive aspectos relacionados directamente con el ser humano como son el desarrollo de la identidad, la personalidad, la autoestima o valores (Mínguez, 2010 y Mínguez et al., 2018). Ello pone de

manifiesto la necesidad de llevar a cabo actuaciones que cambien este paradigma, abriendo las puertas de las escuelas a la comunidad, las familias y las figuras de abuelidad, ya que estas son grandes transmisoras de conocimientos y valores morales que habitualmente se transmiten en el ámbito familiar (Ortega y Mínguez, 2009).

Además, en las escasas experiencias de colaboración con las escuelas, las figuras de abuelidad muestran enfoques diferentes sobre su participación en el centro escolar en función de la etapa en la que se encuentren sus nietas y nietos. Estas perciben que es más fácil colaborar en los primeros cursos de Educación Infantil y Primaria que en etapas posteriores como la Educación Secundaria Obligatoria. Tales figuras consideran que durante los primeros años de escuela, resulta más necesaria su implicación y es dónde ellos se sienten más competentes para ayudarles (Rivera y Milicic, 2006).

Pero lo cierto es, que en las últimas décadas han concurrido dificultades para la participación de las familias y en concreto de las abuelas y abuelos en las escuelas ya que “la institución escolar se ha caracterizado por dar más importancia a los aspectos académicos y curriculares que a las relaciones interpersonales con las familias en el proceso educativo” (Rodríguez-Ruiz et al., 2016, p.80).

Autores como Anderson y Minke (2007), añaden que la invitación directa del profesorado a las familias y figuras de abuelidad para que se involucren en la escuela, influye en la decisión que ellos tomen de participar. Para poder llevar a cabo esta colaboración de los mayores, los centros educativos y sus maestros deben promover su participación. El profesorado ha de invitar y motivar a los abuelos y abuelas a participar en el centro, a valorar sus potencialidades y el enriquecimiento de su labor conjunta para un correcto desarrollo de la función educativa y socializadora.

Además, dadas las dificultades para participar y la diversidad de circunstancias familiares implicadas, se observa que actualmente las escuelas están recurriendo a otro tipo de vías de comunicación y participación que se apoyan en recursos tecnológicos como páginas web, correo electrónico o blog del centro o aula, para informar a las familias sobre temas de interés y actividades que se lleven a cabo. En este sentido, Rodríguez-Ruiz et al. (2016) advierten que la comunicación entre familia y escuela tiende a ser más distante y no tan presencial, con las ventajas y limitaciones que eso conlleva. Por tanto, sugieren incrementar la calidad de la relación y comunicación entre las familias y los centros, manteniendo la riqueza de recursos tecnológicos disponibles, pero sin olvidar en primera instancia las relaciones presenciales.

Así, actualmente son muchos los centros educativos de Educación Infantil y Primaria que desean trabajar conjuntamente para conseguir metas socializadoras y educativas adecuadas para los niños y niñas. Ello demanda compartir información con el centro y maestros, llegar a acuerdos sobre su participación y los roles a desempeñar por los abuelos en la escuela, asumir responsabilidades de forma conjunta y mantener una relación basada en el respeto y la confianza (Martínez et al., 2010).

La participación de las figuras de abuelidad en los centros permite: aproximar las culturas familiar y escolar, favorece la educación de los niños y su rendimiento escolar, y constituye, de esta manera, un indicador de calidad educativa. Por todo ello, los profesionales de la enseñanza tienen que conocer y estar preparados para atender a esta diversidad familiar y en concreto a las relaciones abuelos-nietos en los centros educativos, teniendo presente que la familia y figuras de abuelidad, son el agente más importante en la educación de los/as niños/as y un eje generador de identidad personal y social (Montesinos, 2022). Petrus (2001) añade que lo verdaderamente importa es el encuentro y la apertura de puertas de la escuela a la gente mayor. En definitiva, la EPA pretende garantizar una educación inclusiva y equitativa que promueva oportunidades de aprendizaje para todos independientemente de la edad que tengan (ONU, 2021).

Por ello, se debe luchar por lograr la participación de las personas mayores en las cuestiones sociales, culturales y educativas (OMS, 2002), con el objetivo de conseguir la implicación y el desarrollo de familias, abuelos/as, nietos/as y en definitiva, toda la comunidad educativa y social. Esto requiere de un gran esfuerzo y de la colaboración, asociación y cooperación global para garantizar una educación comunitaria e inclusiva para todos.

Las escasas experiencias de escuelas participativas de abuelos y abuelas realizadas hasta el momento exponen la falta de políticas gubernamentales, leyes y prácticas que coloquen como prioridad para el logro de una educación de calidad, la inclusión de todos los grupos sociales, incluidos los abuelos y abuelas (OMS, 2020).

4.3 La educación y los programas intergeneracionales

Una vez analizados todos los beneficios de incluir a las figuras de abuelidad en las aulas, cabe distinguir que para el desarrollo de una educación intergeneracional en la escuela, resulta fundamental percibir la educación como un lugar de encuentro con lo

distinto, en el que los participantes lleguen a conocerse unos a otros y valoren positivamente sus diferencias (Savio y Benegas, 2012). Así Sáez (2002b, p. 29) definió la Educación Intergeneracional como los

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.

Atendiendo a esta definición, la *Educación Intergeneracional* establece sus bases en el encuentro entre dos o más generaciones, entre niños y figuras de abuelidad, pero sin reducirse exclusivamente a los abuelos biológicos, si no a personas mayores que cada vez están más formados y son usuales demandantes de actualización. Por lo que, para que este acercamiento entre ambos sea real, es necesario crear espacios de comunicación entre las generaciones, favoreciendo las aproximaciones culturales y buscando motivaciones comunes que faciliten la interacción entre ambos (Martínez De Miguel y Ecarbajal, 2009).

Ligado a esta educación intergeneracional, actualmente y cada vez más, se están llevando a cabo multitud de Programas Intergeneracionales, definidos por Newman (1997) como aquellas actividades desarrolladas entre las escuelas, centros culturales, centros para mayores, centros de día, escuelas o universidades, que aumentan la cooperación e intercambio entre dos generaciones y establecen interacciones duraderas entre jóvenes y mayores (citado en García y Bedmar, 2002).

Dichos programas se llevan a cabo con el objetivo de atender a las necesidades reales y complementarias de ambas generaciones y ofrecer la oportunidad de desarrollarse e incrementar la autoestima de ambos participantes como queda reflejado en la Tabla 16.

Tabla 16

Necesidades de mayores y niños de participar en programas intergeneracionales

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

Necesidades de las personas mayores	Necesidades de los niños
Compartir costumbres culturales	Contar con una identidad cultural
Transmitir valores positivos	Tener modelos positivos
Dejar un legado	Estar conectados con generaciones anteriores

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

En sus inicios los programas intergeneracionales se diseñaron puramente para poner en contacto a jóvenes y mayores, pero con el paso del tiempo, se ha puesto de manifiesto que son una estupenda manera de que las personas mayores continúen como figuras productivas y valoradas en la sociedad (Hatton-Yeo, & Ohsako, 2001). Estos ponen en contacto a personas de distintas edades, construyen vínculos muy significativos y proporcionan un medio de transmisión de tradiciones y cultura entre los participantes, a la vez que mejora su autopercepción. En estos programas, los jóvenes participantes ganan conocimiento y estima hacia las personas mayores y se benefician de la guía, consejo, sabiduría, apoyo y amistad que les brindan los abuelos y abuelas (Pinazo y Kaplan, 2007).

Para entender mejor lo que son los programas intergeneracionales y poder abordarlos, se presentan recogidas en la Tabla 17 diversas definiciones de distintos autores que han trabajado sobre ellas.

Tabla 17

Definiciones de programas intergeneracionales

Autor	Definición
Consortio Internacional para los Programas Intergeneracionales (1990)	Los programas intergeneracionales son medios para el intercambio intencionado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones mayores y las más jóvenes con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales
Ventura-Merkel y Lidoff (1983)	Actividades que incrementan la cooperación, la interacción y el intercambio entre personas de diferentes generaciones. Implican compartir habilidades, conocimientos y experiencias entre jóvenes y mayores.
McCrea et al. (2004)	Un programa organizado para fomentar interacciones entre niños, jóvenes y personas mayores que sean continuadas, mutuamente beneficiosas y que conduzcan al desarrollo de las relaciones.
Generations United (2004)	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. Adaptada de Sánchez y Díaz (2005, p.394).

Asimismo, posteriormente, el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMERSO, 2010) expuso que 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).

Teniendo en cuenta todas estas definiciones, queda expuesto que pueden existir muchos tipos de programas intergeneracionales, con actividades muy distintas, que dependerán del lugar donde se realicen las interacciones, los participantes, los objetivos o la duración. Sin embargo, hay algunos puntos en común en todos ellos, que es interesante resaltar (Pinazo, 2012):

- Las actividades se deben relacionar con las necesidades individuales de cada grupo de participantes y deben ir orientadas a conseguir beneficios para ambos participantes.
- Los programas intergeneracionales deben estar bien planificados, asegurar que las actividades sean apropiadas culturalmente y en función del momento de desarrollo evolutivo de sus participantes, que se lleve a cabo un entrenamiento de los participantes y un seguimiento diario del programa.
- Los programas intergeneracionales deben conseguir el *empowerment* de los participantes, es decir, la participación, motivación y el conocimiento del mismo por parte de los participantes. De ello dependerá el éxito del programa.

Actualmente, según lo descrito en Pinazo et al. (2009) los programas intergeneracionales encontrados, han conseguido hasta ahora:

- *Educación/formación/apoyo educativo de abuelos y niños*: Personas mayores que participan en programas intergeneracionales han conseguido mejorar las habilidades de lectoescritura en niños, han sido sus mentores y orientadores y han colaborado con los maestros en el aula aportando su experiencia biográfica. Por su parte, los más pequeños consiguen que las figuras de abuelidad aprendan

informática, uso de las nuevas tecnologías o mejoren su conocimiento de idiomas.

- *Desarrollo juvenil*: Los mayores orientan a los jóvenes y contribuyen a paliar la violencia en la escuela y en el barrio. Un ejemplo de ello es el Programa Intergeneracional *Xeracciona* de Camiña Social.
- *Desarrollo comunitario*: niños y mayores con los programas intergeneracionales están mejorando la vida de sus comunidades mediante acciones conjuntas en torno a temas como el cuidado del medioambiente, el tráfico, la oferta cultural, la reconstrucción histórica de lugares de interés, la preservación de la memoria de los barrios, el diseño de espacios públicos, o el arte, como en *Magic Me* en Reino Unido o *Dialog der Generationen* en Alemania.

Springate et al. (2008, citado en Pinazo, 2012) elaboraron un resumen de resultados y beneficios de estos programas intergeneracionales como muestra la Figura 20.

Figura 20

Resultados conseguidos con los programas intergeneracionales



Nota. Tomada de Pinazo (2012, p.59).

Para reflejar tales afirmaciones sobre los programas intergeneracionales a continuación de exponen algunos ejemplos de proyectos, prácticas y experiencias puestas en marcha entre personas mayores y jóvenes, clasificados por su desarrollo en el

ámbito internacional, europeo, nacional y regional según autores como Álvarez y Hernández (2022), Alvero, et al. (2021), Arbó (2017), Castro Gallardo (2007), Gutiérrez (2010), López (2021), Montesinos (2022), Moreno (2015), Muñoz (2021), Pérez-Muñoz (2015), Sánchez et al. (2020), Sanmartín (2016), Sáez (2002b), Sánchez et al. (2007), Sánchez, et al. (2010) y Sánchez y Díaz (2005).

4.3.1 Ejemplos de programas intergeneracionales internacionales

Son muchos los países que realizan algún tipo de programa intergeneracional a nivel mundial, por lo que a continuación se exponen algunos de ellos, se explican sus finalidades y actividades intergeneracionales llevadas a cabo entre abuelos-nietos en el desarrollo de los mismos. Posteriormente quedan resumidos en la Figura 21.

Proyecto *SHINE: Estudiantes ayudan en la naturalización de personas mayores* (EE. UU.). En este proyecto, los estudiantes universitarios prestaron ayuda a personas mayores inmigrantes enseñándoles el idioma y ayudándoles a integrarse en su comunidad.

Programa *Experience Corps* (EE. UU.). En él personas mayores de 50 años o más, fueron voluntarias y participaron en la escuela de su barrio dedicando 15 horas semanales a mejorar las habilidades de lectoescritura de niños en Educación Primaria. Con el programa se demostró que hasta un 60 % del alumnado mejoró en las habilidades de alfabetización.

SMART Reading: en Oregón (EE.UU.), es una organización que moviliza a voluntarios de edades mayores para leer con niños desde preescolar hasta tercero de primaria, fomentando las relaciones intergeneracionales de la comunidad y desarrollado la autoconfianza de los niños, habilidades de alfabetización y amor por la lectura.

Proyecto *Fellows, Fellowship and Lifelong Learning Opportunities at Waialae School* (Hawai, EE. UU.). Propulsó la creación de centros de personas mayores integrados en las escuelas para favorecer el intercambio entre mayores y pequeños. Los mayores recibieron formación para realizar actividades en la escuela, participaron en celebraciones, tutorizaron a alumnos y dialogaron con ellos acerca de temas comunes o de su comunidad.

Programa *Generations Together* (EE. UU.). Esta experiencia fomentó el desarrollo de programas así como la investigación y formación de los docentes de la

Universidad de Pittsburg para adquirir el conocimiento y habilidades necesarias para incluir experiencias intergeneracionales en las aulas.

Programa Abuelos por decisión propia (Uruguay). Fomentó el papel de abuelidad no consanguíneo en personas mayores con formación adecuada y relación distante con sus nietos, mediante visitas a los centros de protección de menores del país y contacto telefónico con los más pequeños.

Programa Rent-A-Family (Japón). Desarrollado en Tokio, este programa con la interacción de ambas generaciones, logró desarrollar en los mayores experiencias de vida familiar para paliar el sentimiento de soledad, mediante la puesta en marcha de experiencias lúdicas conjuntas.

Centro 3-en-1 Tampines (Singapur). Esta experiencia reunió a los niños de una guardería de dos hasta seis años, personas mayores de un centro de día y a alumnos de 12 años de un centro educativo que atiende a niños tras el horario escolar. En el proyecto se realizaban diariamente actividades conjuntas y en total participaron 70 abuelos y abuelas voluntarios (la mayoría personas jubiladas).

Figura 21

Programas intergeneracionales internacionales



Nota. Elaboración propia.

Como queda expuesto, son muchos los programas intergeneracionales llevados a cabo en distintos países de todo el mundo que promueven la conexión y el entendimiento entre personas de diferentes edades. Las iniciativas mostradas, fomentan el intercambio de conocimientos, experiencias y habilidades, lo que enriquece a ambas partes involucradas. Además, ayudan a combatir la soledad y el aislamiento social de los mayores, fortaleciendo lazos generacionales y creando un ambiente inclusivo y solidario.

4.3.2 Ejemplos de programas intergeneracionales en Europa

Del mismo modo que a nivel mundial, son varios los países europeos que realizan programas intergeneracionales, por lo que a continuación se explican algunos de ellos y más adelante quedan resumidos en la Figura 22.

Proyecto *Guía Rotterdam* (Holanda). Esta experiencia propulsó la colaboración de personas mayores lugareñas para ayudar a niños de minorías étnicas a integrarse en el barrio y sociedad, mediante el establecimiento de diálogos y fomento de la amistad.

Programa *Memorias del barrio* (Holanda). Es un programa en el que participaron personas mayores y jóvenes de distintas culturas en que realizaban actividades creativas para crear una imagen actual y futura del barrio en el que residían. Posteriormente, las producciones fueron exhibidas en asociaciones del barrio para el disfrute de todos los ciudadanos.

Proyecto *Magic Me* (Reino Unido). Esta organización se dedica a poner en marcha programas intergeneracionales que, a través del arte, facilitan la interacción entre niños en edad escolar y personas mayores con demencia. Los grupos intergeneracionales (niños mayores de 8 años y adultos mayores de 60) se reúnen semanalmente en escuelas, museos, clubes de personas mayores, residencias, organizaciones comunitarias y culturales para la realización de una actividad creativa compartida, en la que se estimula la conversación y el intercambio cultural.

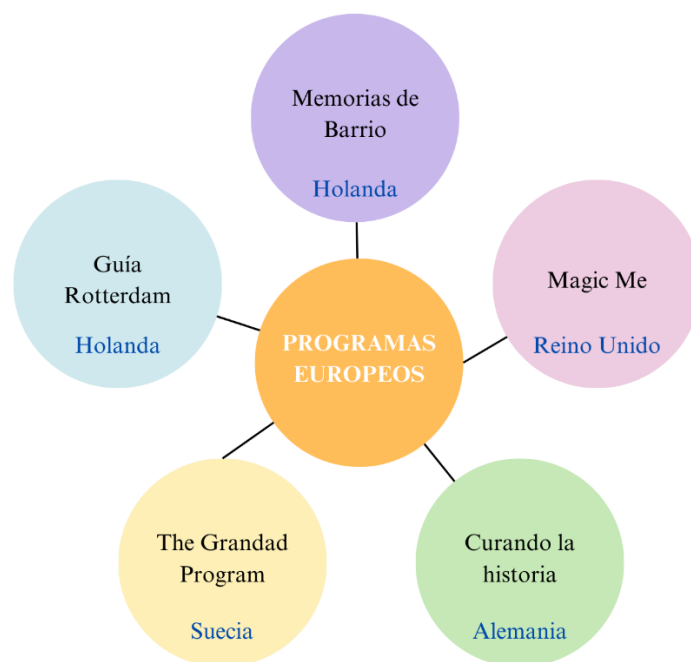
Proyecto *Curando la historia* (Alemania). Se trataba de un proyecto basado en el diálogo entre jóvenes alemanes y mayores judíos supervivientes del Holocausto sobre la Segunda Guerra Mundial, con el fin de acercar la historia a los más jóvenes y fundar un futuro pacífico.

Programa *The Grandad Program* (Suecia). El objetivo del proyecto fue acercar las figuras de abuelidad a los más pequeños, mediante voluntariados en las escuelas y la

puesta en marcha de talleres y labores de apoyo (preparación de eventos, organización de actividades lúdicas o resolución de conflictos), contando con la coordinación de los profesionales de las escuelas.

Figura 22

Programas intergeneracionales europeos



Nota. Elaboración propia.

En definitiva, en Europa también se ha llevado a cabo diversidad de programas entre distintas generaciones con el fin de fomentar experiencias y habilidades sociales, transmitir historia y establecer lazos comunitarios.

4.3.3 Ejemplos de proyectos intergeneracionales en España

Asimismo, son numerosos los proyectos intergeneracionales que podemos encontrar en la geografía española que han intentado describir, analizar y evaluar la situación actual de los abuelos en España dada las nuevas necesidades sociales mencionadas en capítulos anteriores (véase Figura 23). En el presente apartado nos aproximaremos a algunos de ellos:

Proyecto *Los mayores también cuentan* (Madrid). Proyecto impulsado por la Fundación Girasol en el que se llevan a cabo sesiones de cuentacuentos por parte de abuelos partícipes con el fin de prestar sus servicios en los espacios del barrio. Con él, se consiguió que los mayores alcanzaran destrezas que les permitían mantener activa su memoria y a su vez, que los más jóvenes valorasen a las personas mayores.

Proyecto promoción del alojamiento de jóvenes universitarios con personas de edad avanzada (Sevilla). Este proyecto se realizó conjuntamente con el Instituto Andaluz de Servicios Sociales y la Universidad de Sevilla, y consistió en el alojamiento a los jóvenes durante su periodo de estudios en los hogares de abuelos voluntarios. Con él se fomentó la convivencia y el diálogo intergeneracional, las personas mayores se sintieron menos solas y los jóvenes pudieron establecer relaciones sociales con ellas.

Programa Universidad de la experiencia (Salamanca). 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 el intercambio de conocimientos y experiencias, fomento de la participación de las personas mayores en la sociedad y divulgación en los distintos campos de la cultura.

Proyecto Los mayores en el Aula (Córdoba). Proyecto que acercó a personas mayores a los centros educativos, fomentando en Educación Infantil y Primaria el intercambio de experiencias entre abuelos y nietos mediante actividades de cuentacuentos y teatros infantiles. Los objetivos para los más pequeños fueron fomentar el amor hacia los abuelos y el valor de las tradiciones y transmisión oral, mientras que para los mayores era empoderar su figura y sentirse partícipes.

Proyecto MENTOR (Granada). Respaldado por la asociación OFECUM (Oferta Cultural de Universitarios Mayores) e inspirado en el programa intergeneracional norteamericano Experience Corps, este programa intergeneracional trata de mejorar la capacidad y hábito de lectura de niños inmigrantes residentes en Granada gracias a la ayuda de un abuelo mentor por cada niño lector. Los voluntarios mayores fueron formados para fomentar la lectura en los niños y servir de guías y tutores para los pequeños.

Programa CINTER (Centro Intergeneracional de Referencia de Macrosad, Granada). Proporciona un espacio de convivencia e interacción entre niños de cero a tres años, personas mayores y profesionales. Sus instalaciones acogen una Escuela Infantil y un Centro de Día para personas mayores en el mismo espacio y diariamente se realizan interacciones y actividades programadas entre los pequeños y las figuras de abuelidad. Con ellas, ambas generaciones colaboran y aprenden unos de otros a cómo vivir mejor y ser más felices a lo largo de todo el ciclo vital.

Proyecto *Alpartir, el pueblo escuela* (Zaragoza). El pueblo de Alpartir, con 600 habitantes y un Colegio rural de Educación Infantil y Primaria con 38 alumnos denominado Ramón y Cajal, trabaja por proyectos en los cuales todas las personas voluntarias del pueblo colaboran con la escuela. Así, se realiza una asamblea al mes en la que niños y adultos, se relacionan, intercambian ideas y toman decisiones que tienen que ver con la escuela y el pueblo en general. Así, todos los vecinos están involucrados en la vida escolar.

Programa *Convivencia Intergeneracional* (Cáceres): El Instituto de Educación Secundaria de Jarandilla de la Vega se ha convertido en un espacio intergeneracional en el que participan los alumnos del propio instituto, las personas mayores de la residencia de Servimayor y los alumnos del Centro de Educación Infantil la Casita. Los mayores, acuden dos días a la semana al aula que tienen asignada del instituto para desarrollar actividades junto con los alumnos, convirtiéndose en escenarios de aprendizaje y desarrollo de la autonomía, además de promocionar el valor educativo y de beneficios mutuos para estudiantes y mayores.

Programa *La sabiduría de lo tradicional* (Teruel). En un aula de Primaria de un centro educativo de Teruel, para que los alumnos adquiriesen conocimientos sobre manifestaciones de su cultura popular como refranes, juegos tradicionales o adivinanzas y los pusieran en práctica, desarrollaron 11 sesiones con mayores en una residencia cercana al colegio, de forma que ellos se enriquecían de la sabiduría de los abuelos, y a su vez los abuelos eran acompañados, atenuaban la soledad y la monotonía.

Programa *La tierra nos une* (Logroño, La Rioja). Se trata de una experiencia de colaboración entre una escuela de Educación Infantil y Primaria y un centro de personas mayores que se está llevando a cabo desde hace más de una década. En sus inicios el programa contaba con la participación de abuelos voluntarios para hablar de oficios antiguos y juegos tradicionales, contar cuentos, compartir el cuidado del huerto ecológico o participar en la preparación de la semana cultural que cada año se realiza con una temática en la escuela (saberes y sabores tradicionales, un viaje a través de los cinco continentes, las nuevas maravillas del mundo, el cine...). Posteriormente, se llevó a cabo “Cosme radio” una experiencia de radio muy valiosa para el diálogo y convergencia de perspectivas intergeneracionales. Actualmente y dada la situación generada por la COVID-19, el programa desarrolló “Avanza@TIC” una actividad en la que los alumnos de sexto de primaria enseñaban con sus tabletas a las personas mayores

el uso de las TIC, la comunicación a través de ellas y el uso de diferentes aplicaciones digitales.

Proyecto *La memoria industrial* (Donostia, País Vasco). Este programa comenzó en 2005 y fue diseñado por la responsable de educación del Museo Rezola. Tiene una doble finalidad, por una parte, que mayores y niños realicen juntos actividades en un espacio museístico (juegos tradicionales, diálogo sobre viejos oficios a través de fotografías expuestas en el museo, etc.) y, por otra, aprovechar la memoria industrial de los abuelos y transmitirla a los niños.

Programa *La pequeteca. Cuentos para educar en valores* (Asturias). Esta experiencia desarrollada en la biblioteca de Coaña actualmente vigente, con el fin de implicar a la familia y escuela en la promoción de hábitos lectores, favorecer el acercamiento de la población a la biblioteca y ensalzar la figura de las personas mayores y hacerlas protagonistas, valorando sus conocimientos y provocando un contacto intergeneracional.

Programa de *intercambio cultural* (Valladolid, Castilla y León). Este programa se viene realizando todo los cursos desde 1997 y en él participan personas mayores y alumnos universitarios, con el fin de posibilitar a las personas mayores un espacio donde desarrollar actividades para promover el crecimiento personal, la interacción social y la ocupación activa del tiempo libre con jóvenes y potenciar la solidaridad entre las generaciones y la transmisión de experiencias, conocimientos y valores a través de las relaciones entre los abuelos y jóvenes.

Programa *El día de las madrinas* (Palma de Mallorca, Islas Baleares). Desarrollado en el colegio público Cas Capiscol en colaboración con el Centro de Mayores de la zona, les padrines (las abuelas) acuden cada martes al aula de Educación Infantil de cinco años durante todo el curso y realizan tareas de ayuda y apoyo a la maestra en manualidades, enseñanza de normas de convivencia y transmisión de tradiciones mallorquinas (cocina, sobrasadas...).

Proyecto de *intercambio intergeneracional* (Rubí, Cataluña). Las actividades de este programa se estructuran en cuatro bloques: 1) la gente mayor enseña a la infancia (enséñame tu historia, un cuento, una canción, un juego, un juguete), 2) la gente mayor enseña a los jóvenes (su historia y cocina tradicional), 3) los jóvenes enseñan a la gente mayor (Internet, fotografía digital y telefonía móvil), y 4) jóvenes y

gente mayor comparten (intercambio de experiencias, tertulias, comparten bailes y música, construyen cajas de percusión, aprenden costura...).

Programa *Disfruta de la experiencia* (Andorra, Aragón). Personas mayores de la Residencia, del Centro de Mayores y de la Asociación de Mayores, entran en las aulas de 2.º, 3.º y 5.º de Educación Primaria y del colegio de Educación Especial para enseñar a los niños cuentos, tradiciones gastronómicas y culturales locales, como las jotas, juegos de calle o realización de juguetes con materiales reciclados. Antes y después de la visita de los mayores al aula, los niños trabajan en clase los temas de cada sesión.

Programa *Tenemos mucho en común* (Valencia, Comunidad Valenciana). Tras una formación previa y a través de un juego de dados y cartas con preguntas y respuestas, un grupo de abuelos va pasando por las aulas de 5.º y 6.º de Educación Primaria, promocionando estilos de vida saludable entre los alumnos y dan consejos sobre dieta sana, ejercicio físico, juegos en la calle o juegos grupales, a la vez que hablan de cómo era la vida “cuando yo tenía tu edad”.

Programa *Escuela de abuelos* (Aldaia-Quart de Poblet, Comunidad Valenciana). El programa va dirigido a abuelos y abuelas del Club de Convivencia de Jubilados y pensionistas con responsabilidad en la educación de sus nietos. En él participan abuelos, hijos y nietos con el fin de promover el desarrollo de las personas mayores, no sólo como cuidadores sino como educadores de sus nietos, a través del incremento de su formación y con el fin de atender las necesidades de mayores y pequeños.

Programa *Personas mayores, personas pequeñas* (Menorca, Islas Baleares). Dentro del programa Salud Joven se ofrece a los colegios la posibilidad de recibir en el aula de Educación Infantil de cinco años, a un abuelo o abuela para hablarle de su historia, de la vida en la Menorca tradicional, pesquera, agrícola y ganadera. Posteriormente, los mayores reciben la visita de los niños en la residencia donde viven y participan en sus tareas de psicomotricidad, estimulación cognitiva o manualidades.

Proyecto *De acampada con mis abuelos* (Pamplona, Navarra). Las jornadas intergeneracionales que se celebran cada año durante quince días en la residencia Multiva Alta, congregan alrededor de treinta niños de entre cuatro y 13 años y comparten con sus abuelos residentes, actividades educativas y de ocio y tiempo libre

como talleres de manualidades, cocina y medio ambiente, juegos, competiciones, excursiones, fiestas de disfraces y representaciones teatrales.

Proyecto Encuentros intergeneracionales (Meco, Madrid). Los niños de Educación Infantil de la escuela MICARE se reúnen con las personas mayores que residen en el Centro Care Meco, situado en el mismo edificio que la escuela. Las educadoras y las terapeutas ocupacionales organizan estos encuentros y actividades en conjunto con ambas generaciones.

Programa Marca las diferencias (Barcelona, Cataluña). Gracias a este taller intergeneracional, puesto en marcha por la Fundación la Caixa, niños y mayores reflexionan y juegan para descubrir las ventajas de utilizar productos del comercio justo.

Figura 23

Programas intergeneracionales españoles



Nota. Elaboración propia.

Queda de manifiesto que son muchas las ciudades de España que se han interesado en el desarrollo de programas intergeneracionales a través de los cuales se intenta fomentar el diálogo, la convivencia y el intercambio de conocimientos entre generaciones. Algunos de ellos se basaron en el teatro, cuentacuentos, manualidades, la lectura, la cocina o los juegos y oficios tradicionales.

4.3.4 Programas intergeneracionales en la Región de Murcia

De igual modo, son muchos los municipios de la Región de Murcia que realizan algún tipo de programa intergeneracional (ver Figura 24) con el fin de poner en relación a personas mayores con niños que cursan Educación Infantil y Primaria (Gutiérrez, 2010; Moreno, 2015). A continuación se exponen algunos ejemplos de los encuentros entre intergeneracionales entre abuelos y nietos que se realizan en nuestra región.

El taller de la Experiencia (Puerto de Mazarrón). En él participan las personas mayores del Centro de Día de Mazarrón y los alumnos de sexto de Educación Primaria de varios colegios de la localidad. Pretende crear y fomentar un espacio de encuentro entre las dos generaciones, que éstas se conozcan más y compartan sus experiencias y conocimientos. Para el desarrollo de actividades los centros educativos seleccionan temáticas (historias de la infancia, juegos tradicionales, cómo era la vida antes) que son expuestas por los mayores y los niños realizan sus preguntas. También comparten excursiones, visitas al centro de mayores y a la escuela, talleres de pintura, cerámica o cine.

Programa La escuela y nuestros mayores (Molina de Segura). Es una iniciativa del que trata de relacionar a las personas mayores del Centro de Día con niños de los Centros de Enseñanza Primaria de esta localidad, con visitas de los niños y realización conjunta de actividades (sobre temas variados como el ocio, deportes, trabajos antiguos y actuales) y talleres de manualidades. Con él, se pretende fomentar el intercambio intergeneracional, favoreciendo la creación de vínculos entre las dos generaciones.

Proyecto Mis abuelos y yo (Roldán). Este proyecto relaciona a las personas mayores voluntarias con todos los escolares del centro educativo de la localidad, mediante la realización de actividades relacionadas con las áreas de lengua, música y educación física y contenidos del currículo. Estas actividades estrechan las relaciones entre los pequeños y los abuelos, potencian la autoestima de los mayores al sentirse útiles, estimulan en el niño el hábito de la lectura de forma divertida, valoran las diferencias como unión y mantienen vivas las tradiciones populares.

Proyecto Las profesiones contadas por nuestros mayores (El Esparragal). Ocho abuelos que tienen nietos en el centro escolar de Montepinar, participan en el proyecto junto con el alumnado del primer curso de Educación Primaria y sus maestros tutores. En él se propuso que las personas mayores participantes compartiesen con sus

nietos, sus experiencias en torno a sus profesiones, situación económica, social y política de años pasados.

Proyecto *Querid@s abuel@s, voces del pasado que expresan el presente* (Murcia). Se trata de una experiencia intergeneracional con una propuesta globalizada del aprendizaje de la expresión oral y escrita abordando dos áreas de contenidos: Lengua Castellana y Literatura, mediante el intercambio de cartas con abuelos y el área de Ciencias Sociales a través de la que se aborda mediante entrevistas, el sentido de pasado, presente y futuro desde elementos identificativos como son el trabajo, formas de vida y ocio.

Proyecto *Adopta un abuelo* (Cehegín). Actualmente el colegio trabaja con el Centro de día Virgen de las Maravillas, para crear una relación intergeneracional entre niños y mayores y compartir aprendizajes. Para ello todos los cursos realizan talleres y actividades conjuntas como fue en el día de la Región el “encuentro de artistas del noroeste” cuyo objetivo ha sido la transmisión de los valores universales de la cultura con la visita de artistas locales (cantantes, músicos, escritores y magos) y stands de productos típicos de la Región, la elaboración de una “carta a los reyes magos”, en la que el alumnado de 1.º a 4.º, elaboraba una carta muy especial para pedir sus deseos navideños junto a los abuelos o la actividad “aprender es siempre un regalo” en la que los mayores tienen la oportunidad de aprender inglés gracias a los pequeños, que les enseñan lo que aprenden en el colegio.

Proyecto *Los abuelos vuelven al cole* (Santomera). El CEIP Ramón Gaya adoptó un sistema de enseñanza que ya se llevaba a cabo en Estados Unidos, con la intención de mejorar nuestro sistema educativo, incorporando un modelo de colegio intergeneracional en educación Primaria. Este proyecto requiere la presencia de personas mayores voluntarias del pueblo, en las aulas como apoyo educativo en tareas de comprensión lectora y lógica-matemática, actuando no como docentes, sino como mentores o tutores y siempre de acuerdo con los maestros.

Figura 24

Programas intergeneracionales de la Región



Nota. Elaboración propia.

Una vez vistos todos los programas y proyectos que ponen en relación a las figuras de abuelidad y a los más pequeños, queda manifestado que estos ofrecen grandes experiencias y mejoran los vínculos entre ambas generaciones. Yendo un paso más adelante, incluir a los abuelos en las aulas de los colegios aporta beneficios tanto para los niños como para los ancianos, por lo que actualmente las figuras de abuelidad deben tomar más partida en el ámbito educativo de los nietos dada su gran experiencia y sabiduría.

Con respecto a la situación de estos programas en España es notable su aumento, pero la mayoría de los ejemplos estudiados que incluyen a los abuelos en las escuelas y los hacen partícipes en la educación de sus nietos, provienen de propuestas de residencias, centros de día o centros de mayores, por lo que en este momento, resulta necesario el desarrollo de una *Escuela Participativa de Abuelos*, donde las figuras de abuelidad sean incluidas en las aulas de los pequeños, ya que ha quedado demostrado que dichas relaciones abuelos-nietos tienen una gran repercusión positiva tanto en niñas y niños como en los mayores.



CAPÍTULO 5

Objetivos e hipótesis





Capítulo 5

Objetivos e hipótesis

Este capítulo está destinado a exponer las cuestiones principales, los objetivos e hipótesis de las investigaciones que se han desarrollado, empírica e instrumental. Esta última era necesaria para contrastar la fiabilidad y la validez de los instrumentos elaborados a propósito de los objetivos e hipótesis de la investigación empírica y, en consecuencia, para valorar la calidad científica de los datos cuantitativos y cualitativos recogidos de los participantes: docentes de Educación Infantil y Educación Primaria, madres/tutoras y padres/tutores del alumnado de ambas etapas educativas y abuelas y abuelos que residen en la localidad donde está ubicado el centro escolar al que pertenece el profesorado y las familias citadas, una localidad periférica de la ciudad de Murcia.

Como apuntamos en la introducción de esta memoria, nuestra investigación trató de dar respuesta a esta cuestión principal: *¿cuáles son las percepciones y creencias de los docentes de Educación Infantil y Primaria, las familias del alumnado de tales etapas educativas y las figuras de abuelidad pertenecientes a una localidad periférica de la ciudad de Murcia, sobre las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos y una propuesta futura de una escuela participativa de abuelos y abuelas en la citada localidad?* Esta cuestión principal llevó a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo valoran los docentes y las familias del alumnado los roles de los abuelos y las abuelas, tanto por la línea materna como por la paterna? ¿Existen unos roles de las figuras de abuelidad significativamente asignados por el profesorado y las familias a la de la línea materna? ¿Y a la de la línea paterna?
- Un mismo papel vinculado a los abuelos y abuelas, ¿es significativamente más característico de un determinado perfil de abuelidad (línea materna frente a línea paterna) según los juicios de los docentes y las familias de los discentes?
- En un análisis comparativo entre las valoraciones de los docentes y las familias del alumnado, ¿se producen diferencias en los roles de los abuelos y las abuelas tanto por línea materna como paterna?

- Las personas mayores, no necesariamente con nietos y nietas, ¿qué valores fundamentales transmiten a los niños y niñas de acuerdo con las estimaciones realizadas por los docentes y las familias del alumnado? ¿Este perfil axiológico de las personas mayores se caracteriza de forma diferente por el profesorado y las familias?
- ¿Cómo describen los docentes y las familias del alumnado la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela (naturaleza, finalidades y actividades)? ¿Qué tipo de formación deben recibir tales figuras para su participación en las escuelas desde la perspectiva del profesorado y las familias? ¿Existen diferencias entre las percepciones de los maestros y maestras y las familias de los discentes con respecto a la participación e inclusión de los abuelos y abuelas en los centros educativos y al tipo de formación que estos y estas necesitan para tal fin?
- ¿Qué conocimiento tienen los docentes y familias de los discentes sobre la escuela participativa de abuelos y abuelas (EPA)? ¿De qué manera valoran el profesorado y las familias las debilidades inherentes a las figuras de abuelidad y personas mayores en general, para la puesta en marcha de una EPA? A juicio de docentes y familias, ¿quiénes han de responsabilizarse de formar a las figuras de abuelidad para una EPA? ¿Quiénes tienen que financiar dicha escuela? ¿Se constatan diferencias significativas entre las perspectivas de los docentes y las familias en relación con las debilidades de las personas mayores, los agentes formativos y la financiación de las EPA?
- ¿Qué experiencias transmiten los abuelos y abuelas acerca de las relaciones que mantienen con sus nietos y nietas (vínculos funcionales y afectivos)? ¿Cómo se perciben a sí mismos los abuelos y abuelas ante la posibilidad de colaborar en una EPA? ¿Han participado antes? ¿Qué conocimientos y capacidades declaran poseer que pueden trasladar al alumnado de Educación Infantil y Primaria? ¿Qué fortalezas y debilidades afirman tener respecto a tales conocimientos y capacidades?

La cuestión principal de la presente investigación empírica y los interrogantes que emanaron de la misma, permitió la formulación de este propósito u objetivo general: *conocer las percepciones y creencias sobre las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos y una propuesta futura de una EPA en una localidad periférica de la*

ciudad de Murcia, que tienen los docentes de Educación Infantil y Primaria, las familias del alumnado de tales etapas educativas y las figuras de abuelidad pertenecientes a dicha localidad.

Este propósito se concretó en siete objetivos específicos y sus respectivas hipótesis, cuando correspondía:

Objetivo específico 1. Comparar los roles de los abuelos y abuelas por línea materna y paterna desde las estimaciones del profesorado y de las familias del alumnado y valorar si existe un perfil característico de las abuelas y abuelos por ambas líneas.

Hipótesis 1.1 Las figuras de abuelidad por línea materna son caracterizadas significativamente con un perfil más diverso con respecto a sus roles, por parte tanto de los docentes como de las familias del alumnado, a diferencia de las figuras de abuelidad paternas.

Hipótesis 1.2 En un mismo rol, las abuelas y los abuelos por línea materna asumen un nivel de responsabilidad superior al que lo hacen tales figuras por línea paterna, según el profesorado y las familias del alumnado.

Hipótesis 1.3 Los docentes del alumnado valoran significativamente de forma más alta los roles de las figuras de abuelidad de ambas líneas, materna y paterna, que las familias.

Objetivo específico 2. Valorar el perfil axiológico que transmiten las personas mayores, sean o no abuelas y abuelos, desde la perspectiva de los docentes y familias del alumnado, y constatar si la trazabilidad de dicho perfil coincide entre el profesorado y las familias.

Hipótesis 2.1 Las personas mayores, sean o no abuelas y abuelos, se diferencian en sus perfiles axiológicos según hayan sido caracterizados por el profesorado o por las familias.

Objetivo específico 3. Analizar la percepción que tienen los docentes y familias del alumnado sobre la naturaleza, tipo de actividades, finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas, así como acerca de las necesidades de formación de dichas figuras para conseguir la citada participación escolar.

Hipótesis 3.1 Las percepciones que tienen los docentes sobre la naturaleza y tipo de actividades de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en los centros educativos son significativamente distintas a las de las familias, en cuanto que las familias definen un modelo de participación de los abuelos y abuelas en la escuela menos inclusivo que el profesorado.

Hipótesis 3.2 Las valoraciones que hacen los docentes acerca de las finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas son significativamente diferentes a las de las familias, en cuanto que el profesorado enfatiza más las de carácter socioemocional.

Hipótesis 3.3 Las perspectivas que tienen los docentes en torno a las necesidades de formación de las figuras de abuelidad son significativamente distintas a las de las familias, ya que estas últimas valoran con mayor grado de acuerdo las necesidades formativas relacionadas con las disciplinas obligatorias de las áreas del currículo escolar.

Objetivo específico 4. Comparar el conocimiento del profesorado y de las familias de los discentes sobre sus experiencias de las Escuelas Participativas de Abuelos y Abuelas (EPA) en las etapas de Educación Infantil y Primaria, así como sus valoraciones acerca de las debilidades inherentes a las figuras de abuelidad y personas mayores en general para la puesta en marcha de una EPA y sobre quiénes deberían ser los agentes formadores y de financiación de estas escuelas.

Hipótesis 4.1 Los docentes valoran significativamente con un grado de acuerdo más alto las debilidades de las figuras de abuelidad y personas mayores para una EPA que las familias del alumnado.

Hipótesis 4.2 Los docentes evidencian un modelo educativo de gestión de las EPA más comunitario (agentes formadores y financiación) que las familias del alumnado.

Objetivo específico 5. Describir las experiencias que transmiten las abuelas y los abuelos acerca de las relaciones funcionales y afectivas que mantienen con sus nietas y nietos.

Objetivo específico 6. Descubrir las creencias que tienen las figuras de abuelidad sobre sí mismas ante su posible participación en una EPA.

Objetivo específico 7. Analizar las fortalezas y debilidades que tienen las abuelas y abuelos sobre sus conocimientos y capacidades a partir de sus propias valoraciones para la puesta en marcha de una EPA.

El logro de los siete objetivos de la investigación empírica enunciados, demandó el diseño ad hoc de tres instrumentos de recogida de datos de los participantes en la misma: docentes de Educación Infantil y Primaria, familias de los discentes de tales etapas educativas y abuelos y abuelas; todos ellos pertenecientes a una localidad próxima a la ciudad de Murcia.

De aquí que en este trabajo se planteara también otra cuestión de investigación de carácter instrumental, atendiendo a este interrogante: *¿es posible diseñar unos instrumentos de recogida de información que gocen del suficiente rigor científico destinados a docentes de Educación Infantil y Primaria, familias del alumnado de tales etapas educativas y figuras de abuelidad pertenecientes a una localidad periférica de la ciudad de Murcia, que permitan valorar sus percepciones y creencias en torno a las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos y la puesta en marcha futura de una escuela participativa de abuelos en dicha localidad?* Esta pregunta de investigación se vertebró en las siguientes preguntas:

- ¿Los instrumentos diseñados *ad hoc* evidencian una validez de contenido adecuada mediante el juicio de expertos? ¿Existe un acuerdo significativo entre los jueces tanto en las dimensiones de tales instrumentos como en cada uno de sus ítems o preguntas?
- ¿Las escalas de los cuestionarios gozan de consistencia interna y validez de constructo?

Esta segunda cuestión principal y sus respectivos interrogantes demandó la formulación del siguiente objetivo general: *explorar los criterios de rigor científico de los instrumentos diseñados a propósito para la investigación empírica con la finalidad de conocer las percepciones y creencias de los docentes de Educación Infantil y Primaria, las familias del alumnado de tales etapas educativas y las figuras de abuelidad pertenecientes a una localidad periférica de la ciudad de Murcia, sobre las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos y una propuesta futura de una escuela*

participativa de abuelos en la citada localidad. En particular, tales instrumentos son dos cuestionarios estructurados destinados cada uno de ellos a los citados docentes y familias (EPA-D y EPA-F) y un guion de una entrevista semiestructurado dirigido a los abuelos y abuelas mencionados (EA).

Este propósito se concretó en tres objetivos específicos y sus respectivas hipótesis, cuando correspondía:

Objetivo específico 1. Analizar la validez de contenido, mediante el juicio de expertos, de los cuestionarios EPA-D (Cuestionario sobre la Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas dirigido a los Docentes) y EPA-F (Cuestionario sobre la Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas dirigido a las Familias) y del guion de entrevista EA (guion de Entrevista dirigida a Abuelos y Abuelas sobre escuelas participativas).

Hipótesis 1.1 Existe un acuerdo significativo entre las valoraciones de los jueces en los criterios pertinencia, coherencia, suficiencia, adecuación, relevancia y claridad del EPA-D.

Hipótesis 1.2 Se produce una concordancia significativa entre las estimaciones de los expertos en los criterios pertinencia, coherencia, suficiencia, adecuación, relevancia y claridad del EPA-F.

Hipótesis 1.3 Se evidencia una concordancia significativa entre los juicios de los expertos en los criterios pertinencia, coherencia, suficiencia, adecuación, relevancia y claridad del EA.

Objetivo específico 2. Valorar la confiabilidad de las escalas de los cuestionarios EPA-D y EPA-F.

Objetivo específico 3. Explorar la validez de constructo de las escalas de los cuestionarios EPA-D y EPA-F.

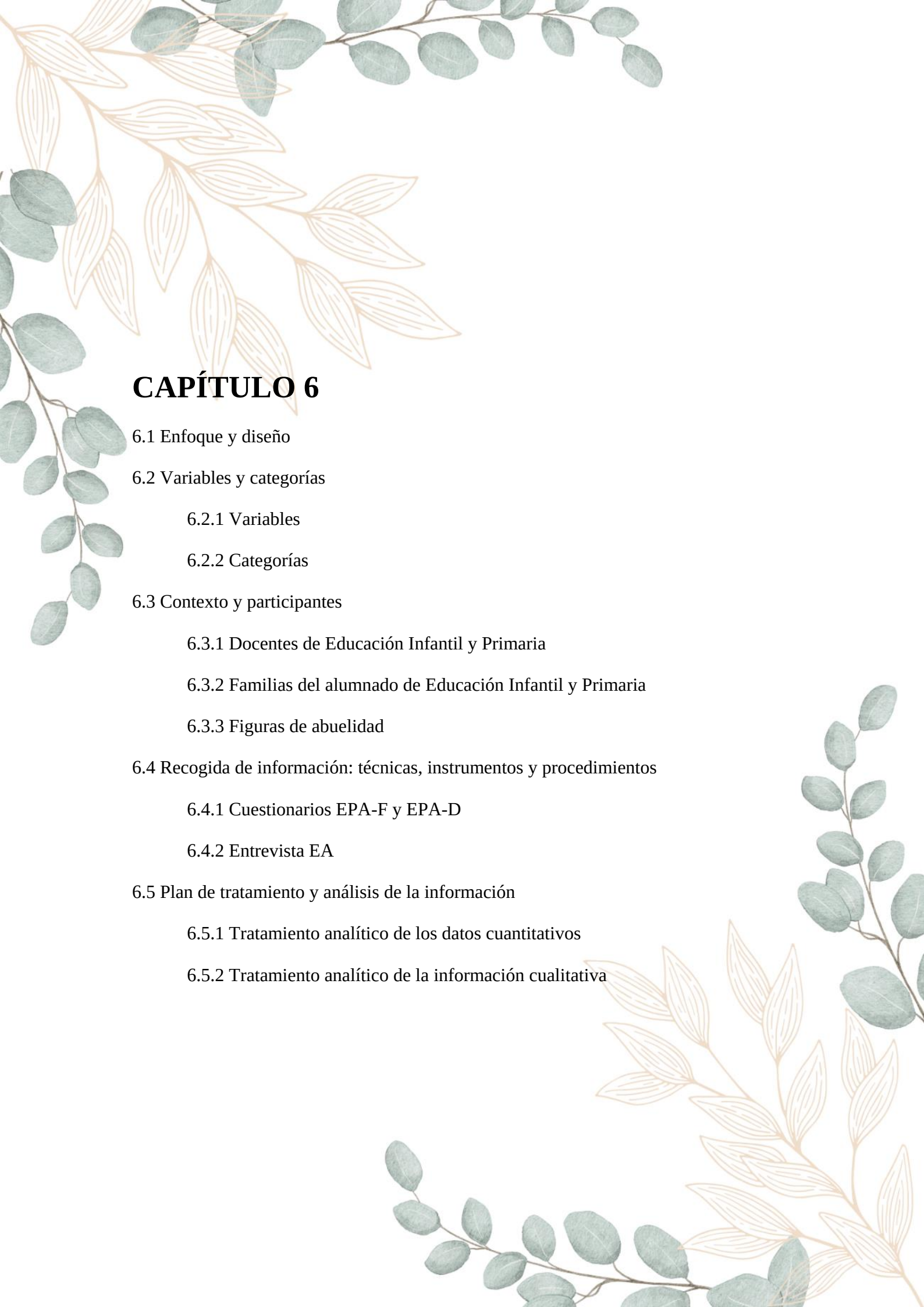
Los aspectos metodológicos, el análisis y los resultados de esta investigación instrumental se recogen en un capítulo independiente de la presente memoria (capítulo 7), tras la descripción del método empleado para el desarrollo de la investigación empírica.



CAPÍTULO 6

Método de la investigación empírica





CAPÍTULO 6

6.1 Enfoque y diseño

6.2 Variables y categorías

6.2.1 Variables

6.2.2 Categorías

6.3 Contexto y participantes

6.3.1 Docentes de Educación Infantil y Primaria

6.3.2 Familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria

6.3.3 Figuras de abuelidad

6.4 Recogida de información: técnicas, instrumentos y procedimientos

6.4.1 Cuestionarios EPA-F y EPA-D

6.4.2 Entrevista EA

6.5 Plan de tratamiento y análisis de la información

6.5.1 Tratamiento analítico de los datos cuantitativos

6.5.2 Tratamiento analítico de la información cualitativa



Capítulo 6

Método de la investigación empírica

Este capítulo describe los diferentes elementos que configuran la metodología de la *investigación empírica* desarrollada y que nos permitió dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteadas. Como ya apuntamos en el capítulo anterior, exponemos el método, los resultados y la discusión de la *investigación instrumental* para el próximo capítulo. Ciñéndonos en este capítulo a la investigación empírica, el método empleado se introduce con su enfoque y diseño, las variables y categorías, los participantes y su contexto, las técnicas e instrumentos de recogida de información y los procedimientos empleados, finalizando con el plan de tratamiento y análisis de la información.

6.1 Enfoque y diseño

La investigación empírica consistió en un estudio de caso en el que se utilizó un método descriptivo-comparativo y de carácter transversal, en el que se complementaron los enfoques cuantitativo y cualitativo (Getterman, & Fetters, 2018). En particular, se empleó la estrategia de un estudio de caso simple incrustado o “*embedded*” (Yin, 2003, p. 40), en cuanto que se contextualiza en un el escenario socioeducativo de una pedanía cercana a la ciudad de Murcia y se contó con dos unidades de análisis. La primera de ellas fueron los docentes y familias del alumnado del único centro ordinario de Educación Infantil y Primaria existente en la pedanía y la segunda, abuelos y abuelas de dicha pedanía a los que se accedió a través de su Centro Social de Mayores. Este contexto y sus participantes se describe detalladamente en el tercer apartado del presente capítulo. De acuerdo con Yin (2003) esta es una buena estrategia metodológica cuando se trata de explorar y describir un fenómeno, proceso o programa sobre el que no se ha indagado previamente sobre el mismo y que se pretende trazar un diagnóstico inicial para la puesta en marcha de un plan de acción, como era nuestro caso.

Por su parte, el enfoque cuantitativo se concretó en un diseño no experimental comparativo en el que se usó una estrategia asociativa por no cumplir con dos de los criterios básicos de la investigación experimental: “manipulación de variables y control mediante asignación aleatoria” (Ato et al., 2013, pp. 1052-1053).

A pesar del incumplimiento de estos dos criterios, en la estrategia asociativa, propia de los estudios de encuesta, “los objetivos de investigación se traducen en hipótesis que persiguen las comparaciones entre grupos y la predicción o explicación de comportamientos o procesos” (Ato et al., 2013, p. 1053). La recogida de información del estudio de encuesta se llevó a cabo con dos cuestionarios estructurados, uno destinado al profesorado y otro a las familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria, denominados respectivamente EPA-D (*Cuestionario sobre la Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas dirigido a los Docentes*) y EPA-F (*Cuestionario sobre la Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas dirigido a las Familias*).

El enfoque cualitativo asumió las características propias de un diseño interpretativo de tipo fenomenológico, el cual:

... describes the common meaning for several individuals of their lived experiences of a concept or a phenomenon. Phenomenologists focus on

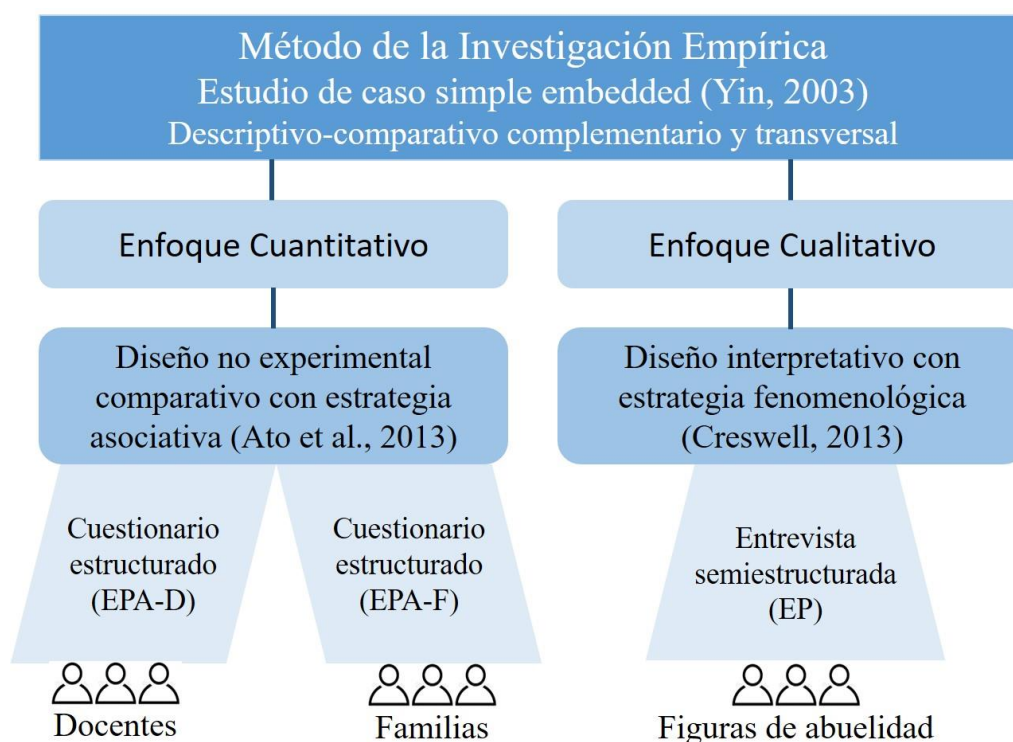
describing what all participants have in common as they experience a phenomenon (...). The basic purpose of phenomenology is to reduce individual experiences with a phenomenon to a description of the universal essence (...). To this end, qualitative researchers identify a phenomenon (...). The inquirer then collects data from persons who have experienced the phenomenon, and develops a composite description of the essence of the experience for all of the individuals. This description consists of “what” they experienced and “how” they experienced it. (Creswell, 2013, p. 76).

En este diseño, la recogida de información se realizó mediante la técnica de la entrevista; una entrevista desarrollada con las figuras de abuelidad participantes cara a cara, para la que se diseñó un guion semiestructurado (*EA, guion de Entrevista dirigida a Abuelos y Abuelas sobre escuelas participativas*).

La Figura 25 sintetiza el diseño de la investigación empírica descrita.

Figura 25

Enfoque y diseño de la investigación empírica



6.2 Variables y categorías

Atendiendo a los diseños de la investigación empírica, diferenciamos entre variables (enfoque cuantitativo) y categorías (enfoque cualitativo).

6.2.1 Variables

Las variables, según la función metodológica que desempeñaron en el diseño cuantitativo se reflejan en la Tabla 18 (objetivos específicos primero a cuarto; véase capítulo 5 de esta memoria).

Tabla 18

Variables según su actuación metodológica en el diseño cuantitativo de la investigación empírica para cada una de sus hipótesis

Objetivo específico (OE) e Hipótesis (H)	Variable Independiente (VI)	Variable Dependiente (VD)
OE 1: H 1.1 Las figuras de abuelidad por línea materna son caracterizadas significativamente con un perfil más diverso con respecto a sus roles, por parte tanto de los docentes como de las familias del alumnado, a diferencia de las figuras de abuelidad paternas.	Líneas de abuelidad: materna y paterna.	• Perfil de abuelidad materno según sus papeles, a juicio de los docentes: seis variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo). • Perfil de abuelidad materno según sus roles principales, a juicio de los docentes: siete variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo). • Perfil de abuelidad materno según sus papeles, a juicio de las familias: seis variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo). • Perfil de abuelidad materno según sus roles principales, a juicio de las familias: siete variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo).
OE 1: H 1.2 En un mismo rol, las abuelas y los abuelos por línea materna asumen un nivel de responsabilidad superior al que lo hacen tales	Líneas de abuelidad: materna y paterna.	• Perfil de abuelidad materno según sus papeles, a juicio de los docentes: seis variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de

Objetivo específico (OE) e Hipótesis (H)	Variable Independiente (VI)	Variable Dependiente (VD)
figuras por línea paterna, según el profesorado y las familias del alumnado.		acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo). • Perfil de abuelidad materno según sus roles principales, a juicio de los docentes: siete variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo). • Perfil de abuelidad materno según sus papeles, a juicio de las familias: seis variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo). • Perfil de abuelidad materno según sus roles principales, a juicio de las familias: siete variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo).
OE 1: H 1.3 Los docentes del alumnado valoran significativamente de forma más alta los roles de las figuras de abuelidad de ambas líneas, materna y paterna, que las familias.	Participantes: docentes y familias.	• Perfil de abuelidad ambas líneas (materna y paterna) según sus papeles y roles: 13 variables (valores promedios, 1 a 5).
OE 2: H 2.1 Las personas mayores, sean o no abuelas y abuelos, se diferencian en sus perfiles axiológicos según hayan sido caracterizados por el profesorado o por las familias.	Participantes: docentes y familias.	• Perfil axiológico de las personas mayores priorizado: tres variables (valor más importante en primer lugar, valor más importante en segundo lugar y valor más importante en tercer lugar) con 11 categorías. • Perfil axiológico de las personas mayores priorizado en primer lugar de relevancia: 11 variables (1: Sí, 2: No). • Perfil axiológico de las personas mayores priorizado en segundo lugar de relevancia: 11 variables (1: Sí, 2: No). • Perfil axiológico de las personas mayores priorizado en tercer lugar de relevancia: 11 variables (1: Sí, 2: No). • Perfil axiológico de las

Objetivo específico (OE) e Hipótesis (H)	Variable Independiente (VI)	Variable Dependiente (VD)
OE 3: H 3.1 Las percepciones que tienen los docentes sobre la naturaleza y tipo de actividades de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en los centros educativos son significativamente distintas a las de las familias, en cuanto que las familias definen un modelo de participación de los abuelos y abuelas en la escuela menos inclusivo que el profesorado.	Participantes: docentes y familias.	personas mayores priorizado global: 11 variables (1: Sí, 2: No). • Naturaleza de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas: cuatro variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo). • Actividades de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas: 12 variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo).
OE 3: H 3.2 Las valoraciones que hacen los docentes acerca de las finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas son significativamente diferentes a las de las familias, en cuanto que el profesorado enfatiza más las de carácter socioemocional.	Participantes: docentes y familias.	• Finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas: ocho variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo).
OE 3: H 3.3 Las perspectivas que tienen los docentes en torno a las necesidades de formación de las figuras de abuelidad son significativamente distintas a las de las familias, ya que estas últimas valoran con mayor grado de acuerdo las necesidades formativas relacionadas con las disciplinas obligatorias de las áreas del currículo escolar.	Participantes: docentes y familias.	• Necesidades formativas de las figuras de abuelidad para su participación e inclusión en las escuelas: 12 variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo).
OE 4: H 4.1 Los docentes valoran significativamente con un grado de acuerdo más alto las debilidades de las figuras de abuelidad y personas mayores para una Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas (EPA) que las familias del alumnado.	Participantes: docentes y familias.	• Debilidades de las figuras de abuelidad y personas mayores para una EPA: 11 variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo).
OE 4: H 4.2 Los docentes evidencian un modelo educativo de gestión de las EPA más comunitario (agentes formadores y financiación) que las familias del alumnado.	Participantes: docentes y familias.	• Agentes formadores del modelo educativo de las EPA: ocho variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de

Objetivo específico (OE) e Hipótesis (H)	Variable Independiente (VI)	Variable Dependiente (VD)
		acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo). • Agentes de financiación de las EPA: cuatro variables (1: Muy en desacuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4: Bastante de acuerdo; 5: Muy o totalmente de acuerdo).

Nota. Los objetivos específicos e hipótesis están formulados en el capítulo 5 de esta memoria.

6.2.2 Categorías

El sistema de categorías del diseño cualitativo quedó definido según una vía mixta (deductiva-inductiva) a tenor de la información proporcionada por las figuras de abuelidad mediante las entrevistas que se desarrollaron. De aquí que en este apartado solamente se haga referencia al sistema de categorías deductivo porque el inductivo se ha ido construyendo a partir de los significados transmitidos por las abuelas y abuelos, formando parte de los propios resultados que han permitido el logro de los objetivos específicos quinto, sexto y séptimo de la investigación empírica (véase capítulo 5 de esta memoria).

El sistema de categorías de carácter deductivo y sus respectivos indicadores figuran en la Tabla 19. A continuación, se describen cada una de las categorías.

- *Relaciones funcionales y afectivas que mantienen las figuras de abuelidad con sus nietos y nietas.* Son los significados que transmiten las abuelas y abuelos sobre la relación que mantienen con sus nietas y nietos y que definen el perfil de abuelidad (actividades que realizan con sus nietos y nietas, funciones que desempeñan con estos, mediadas por el género de los abuelos y abuelas, la proximidad geográfica y la asiduidad del contacto).
- *Autoconcepto y autoestima de las figuras de abuelidad ante su posible participación en una EPA.* Describe al conjunto de creencias y valoraciones que las figuras de abuelidad tienen sobre sí mismas como posibles agentes y destinatarios de una escuela participativa de abuelas y abuelos.
- *Fortalezas y debilidades de las figuras de abuelidad para su participación en una EPA.* Puntos fuertes y débiles que se detectan en los significados que transmiten las figuras de abuelidad en torno a su formación, conocimientos,

capacidades/habilidades, recursos y demandas percibidas de los niños y niñas y en su contexto sociocultural.

Estas tres categorías actuaron como familias o protocategorías analíticas –que agruparon diferentes significados, siempre relacionados con los indicadores que iban asociados y otros que fueron surgiendo en el proceso analítico de síntesis de la información, un proceso de comparación constante de carácter inductivo.

Tabla 19

Sistema de categorías e indicadores del diseño cualitativo de la investigación empírica para cada uno de sus objetivos específicos

Objetivo específico (OE)	Categoría	Indicador
OE 5: Describir las experiencias que transmiten las abuelas y los abuelos acerca de las relaciones funcionales y afectivas que mantienen con sus nietas y nietos.	Relaciones funcionales y afectivas que mantienen las figuras de abuelidad con sus nietos y nietas.	• Asiduidad del contacto • Cercanía geográfica • Actividades con los nietos y nietas • Relevancia de las relaciones de abuelidad • Estados emocionales y sentimientos • Enseñanzas • Aprendizajes
OE 6: Descubrir las creencias que tienen las figuras de abuelidad sobre sí mismas ante su posible participación en una EPA.	Autoconcepto y autoestima de las figuras de abuelidad ante su posible participación en una EPA.	• Aficiones • Participación en una escuela • Motivación para enseñar y aprender • Actividades de su posible participación en la escuela
OE 7: Analizar las fortalezas y debilidades que tienen las abuelas y abuelos sobre sus conocimientos y capacidades a partir de sus propias valoraciones para la puesta en marcha de una EPA.	Fortalezas y debilidades de las figuras de abuelidad para su participación en una EPA.	• Fortalezas: Conocimientos (incluidas TIC), capacidades, valores y recursos. • Debilidades: Conocimientos (incluidas TIC), capacidades, valores y recursos. • Necesidades de aprendizaje de infancia y juventud.

Nota. Los objetivos específicos están formulados en el capítulo 5 de esta memoria.

6.3 Contexto y participantes

En este apartado se describen a todas las personas participantes en los procesos de recogida de información de la investigación y sus escenarios.

El trabajo se contextualiza en el municipio de Murcia, en una pedanía ubicada en el norte a 3.5 kilómetros del centro de la ciudad, e implica a tres grupos: docentes, padres y madres del alumnado de la etapa de Educación Infantil y Primaria y figuras de

abuelidad. Los dos primeros grupos se enmarcan en el único centro público ordinario de Educación Infantil y Primaria existente en la pedanía. Es un colegio que cuenta con dos líneas y al que acuden niñas y niños de familias con un nivel socioeconómico medio-medio y medio-bajo. Es una escuela grande en la que el claustro estaba conformado por 52 maestras y maestros que atendían a 398 escolares de ambas etapas educativas durante el curso académico 2021/2022, periodo en el que se llevó a cabo la recogida de la información.

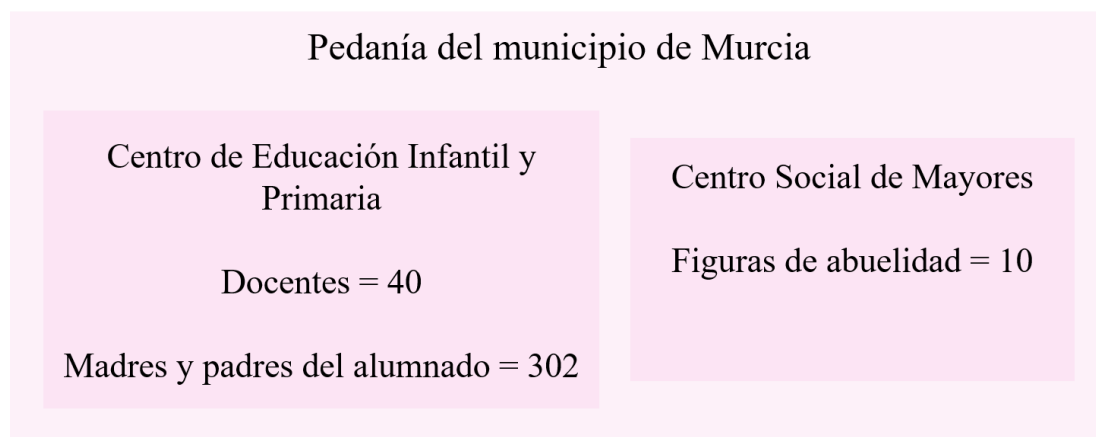
Por su parte, las figuras de abuelidad, se sitúan en el Centro Social de Mayores de la citada pedanía, el cual acoge también al Centro de la Mujer (Fundación Integra Digital de la Región de Murcia, n.d.). Ambos colaboran estrechamente con el Centro Cultural de la pedanía y su completa agenda sociocultural y lúdica permite dinamizar a toda la comunidad y especialmente, a las personas mayores y mujeres.

En los últimos años, la pedanía ha aumentado notablemente su censo poblacional pasando de los 2565 habitantes en el año 2000 a los 8917 habitantes en el 2021 (Centro Regional de Estadística de Murcia, 2022; Instituto Nacional de Estadística, INE, 2022). Ello se ha debido a lo que aconteció en el resto de España, esto es, a la expansión urbanística producida en este periodo en torno a los centros de las ciudades, dotándolas de grandes zonas residenciales y del sector servicios. Precisamente este sector se ha tornado en el pilar fundamental de la economía de nuestra pedanía, junto con el industrial. Desde entonces, muchas personas jóvenes adquirieron una vivienda donde se contextualiza nuestro trabajo y emprendieron su vida familiar con el nacimiento de sus hijos e hijas en muchos casos y con la necesidad emergente de su escolarización obligatoria. Por este motivo, el centro educativo de donde se ha recolectado gran parte de los datos, tuvo que ser reacondicionado y ampliado culminando sus obras en septiembre de 2021. Solamente existe otro centro de titularidad pública de educación especial en la pedanía.

En la presente investigación han participado un total de 352 docentes, familias de los discentes y figuras de abuelidad de la pedanía murciana mencionada (Figura 26) que describiremos posteriormente en este mismo apartado. Para el procedimiento de su selección se utilizó un *muestro no probabilístico o no aleatorio por conveniencia* (Otzen y Manterola, 2017; Sabariego, 2014), ya que las muestras fueron elegidas de acuerdo con su accesibilidad y disponibilidad voluntaria.

Figura 26

Distribución de los participantes según el contexto socioeducativo de la investigación



En cuanto a la elección de la localidad y el centro educativo consideramos importante explicar que también estuvo determinada por la situación socioeducativa del momento derivada del estado de alarma sanitaria por la Covid-19. La “nueva normalidad” y el hecho de que la autora de este trabajo de tesis formara parte del claustro docente hizo posible llevar hacia adelante este ilusionante proyecto. Además, aclarar que esta razón fue la que motivó que, como principal implicada en el estudio, decidiese no formar parte de la muestra de docentes del colegio.

La realización del trabajo de campo en el centro educativo se produjo en primer lugar, manteniendo contacto con el equipo directivo, solicitando la autorización para su desarrollo e informando de los objetivos del mismo. Cabe destacar la gran ayuda y disponibilidad que los docentes y familias mostraron en todo momento manifestándose interesados por la investigación e innovación educativa.

Para facilitar la colaboración de las figuras de abuelidad en el estudio, utilizamos los criterios de que acudiesen con más o menos frecuencia al Centro Social de Mayores, que residieran cerca del centro educativo de la pedanía y que no tuvieran ninguna disfuncionalidad que les impidiera la comunicación con la investigadora para la realización de las entrevistas. Compartimos nuestros intereses con el Centro Social de Mayores cuando contactamos con su presidente y este concedió el permiso para acceder a él y realizar las entrevistas con los abuelos y abuelas interesados en el proyecto que pasaron a ser partícipes del mismo.

A continuación, quedan detalladas las muestras diferenciando entre sus tres grupos: docentes, padres y madres del alumnado y figuras de abuelidad. Señalar que el

acceso a estos colectivos se produjo una vez que se recibió el informe favorable de la investigación por parte de la *Comisión Ética de la Universidad de Murcia* ([Apéndice A](#)).

6.3.1 Docentes de Educación Infantil y Primaria

Para la realización del estudio se contó con la colaboración de 40 docentes del centro de los 52 que conformaban su claustro. En consecuencia, se produjo una mortandad experimental de 12 docentes (23.08 %). En la Tabla 20 se observa que la mayoría eran maestras (87.50 %, $n = 35$) y que solo un docente había alcanzado el grado oficial de máster.

Tabla 20

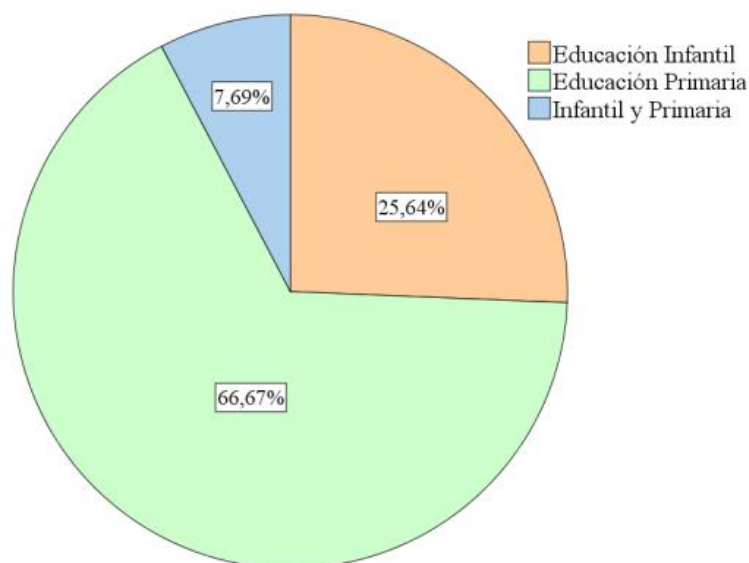
Distribución de los docentes según su género y nivel de estudios máximo alcanzado

Variables y categorías		N	n	%
Género	Masculino	40	5	12.50
	Femenino	40	35	87.50
Estudios máximos	Grado	40	39	97.50
	Máster	40	1	2.50

Como la Figura 27 refleja, prácticamente siete de cada diez docentes impartían docencia solo en Educación Primaria ($n = 26$). Los tres restantes, o lo hacen únicamente en Educación Infantil ($n = 10$) o en ambas etapas educativas ($n = 3$).

Figura 27

Distribución de los docentes de acuerdo con el nivel educativo en el que impartían enseñanzas



Las especialidades mayoritarias de los 18 docentes que respondieron a esta pregunta, se concentraron en Lengua Extranjera -inglés y francés- y Pedagogía Terapéutica, lo que supuso una frecuencia relativa acumulada del 61.12 % de los mismos, frente a las especialidades minoritarias (Educación Especial, Audición y Lenguaje y Religión) que suman un total del 16.68 % (Tabla 21).

Tabla 21

Distribución de los docentes según su especialidad educativa

Especialidad	n	%
Lengua extranjera: francés	3	16.67
Lengua extranjera: inglés	5	27.78
Religión	1	5.56
Psicopedagogía	2	11.11
Audición y Lenguaje	1	5.56
Educación Física	2	11.11
Pedagogía Terapéutica	3	16.67
Educación Especial	1	5.56

Con respecto a los años de experiencia del profesorado, encontramos que estaba comprendida entre los tres y 36 años ($M = 18.75$, $DT = 8.68$), mientras que su permanencia en el centro oscilaba entre uno y 25 años ($M = 6.55$ y la $DT = 6.70$).

Por tanto, el perfil general de los docentes participantes quedó caracterizado por ser mayoritariamente mujeres y que impartían sus enseñanzas en la etapa de Educación Primaria, con un nivel de estudios máximo alcanzado de grado, concentrando su especialización en Lengua Extranjera (inglés y francés) y Pedagogía Terapéutica, con una experiencia docente media-alta y una elevada variabilidad con respecto a sus años de permanencia en el colegio (de incorporación reciente a consolidados).

6.3.2 Familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria

Las familias participantes fueron 302 padres/madres/figuras de tutela legales de los 398 discentes del centro de Educación Infantil y Primaria. Por tanto, la mortandad experimental ascendió a un 24.12 % ($n = 96$).

De la totalidad de estas figuras, la mayoría fueron madres/tutoras ($n = 223$, 73.80 %), en contraposición a los padres/tutores ($n = 79$, 26.20 %). Sus edades oscilan de los 25 a 60 años ($M = 40.34$, $DT = 6.02$).

De las 301 familias que indicaron su nivel de estudios máximo (Tabla 22), se observó que casi la mitad manifestaron poseer estudios universitarios ($n = 136$, 45.20 %) y que solo 13 no completaron la escolarización obligatoria (4.30 %); el resto afirmó tener estas últimas enseñanzas ($n = 40$, 13.30 %) o haber alcanzado las medias ($n = 112$, 37.20 %). Además, en la citada tabla, se pone de relieve que de los 302 participantes, un 23.50 % contestó que se encontraba en una situación laboral inactiva (trabajo en el propio hogar, en paro y pensionistas/jubilados), frente al 76.50 % restante que declaró tener un trabajo remunerado.

Tabla 22

Estadísticos descriptivos de la formación y situación laboral de los padres/madres/tutelas

Variables y categorías		<i>n</i>	%
Estudios universitarios	Estudios obligatorios incompletos	13	4.30
	Educación obligatoria completa	40	13.30
	Bachillerato/formación profesional	112	37.20
	Estudios universitarios	136	45.20
Situación laboral	Trabaja en el propio hogar	39	12.90
	En paro	28	9.30
	Pensionista/jubilado	4	1.30
	Trabajo remunerado	231	76.50

En relación a los puestos de trabajo, fueron 231 familias las que facilitaron esta información y otras siete cuyas respuestas impidieron clasificarlos. Por tanto, los datos procesados se correspondieron con 224 participantes (Tabla 23). Entre sus ocupaciones destacaron en este mismo orden (del 19.20 al 10.30 %), aquellas que fueron clasificadas en el grupo de trabajadores en el sector servicios y vendedores, profesionales de la enseñanza, personal de apoyo administrativo y profesionales de la salud. En oposición, las que se revelaron minoritarias (menos del 1 %) fueron las incluidos en los grupos de trabajadores agrícolas, técnicos de ingeniería y enseñanza, trabajadores del transporte y de las fuerzas y cuerpos de seguridad del estado.

Tabla 23

Distribución de las figuras parentales según sus profesiones

Grupo profesional	<i>n</i>	%
Funcionarios	7	3.10
Directores y gerentes de empresas	12	5.40
Profesionales de la ingeniería	7	3.10
Profesionales de la salud	23	10.30
Profesionales de la enseñanza	33	14.70
Profesionales del derecho	18	8
Técnicos de ingeniería	2	.90

Grupo profesional	n	%
Técnicos de la salud	10	4.50
Técnicos de enseñanza	2	.90
Personal de apoyo administrativo	32	14.30
Trabajadores de servicios y vendedores	43	19.20
Trabajadores agrícolas	1	.40
Trabajadores de la construcción	4	1.80
Trabajadores de la industria	7	3.10
Operadores de máquinas	7	3.10
Limpiadores	12	5.40
Trabajadores del transporte	2	.90
Fuerzas y cuerpos de seguridad del estado	2	.90

Nota. Las profesiones de las figuras parentales se clasificaron atendiendo a la proporcionada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que diferencia entre 10 grupos principales de puestos de trabajo (<https://ilostat.ilo.org/es/resources/concepts-and-definitions/classification-occupation/>).

Por su parte, las 302 figuras parentales declararon que sus unidades familiares estaban conformadas por uno a ocho hijos e hijas ($M = 2.03$, $DT = .85$). De estos, un máximo de dos cursaban Educación Infantil ($M = .46$, $DT = .60$) y de cuatro Educación Primaria ($M = 1.16$ y $DT = .72$). Un mínimo de estas tres y un máximo de estas cuatro familias afirmaron tener escolarizada a su prole en ambas etapas educativas ($M = 1.63$ y $DT = .72$).

Las familias ofrecieron información sobre qué figuras de abuelidad vivían por ambas líneas, materna y paterna. En términos globales, la Figura 28 sintetiza los datos aportados tanto de las variables directas como transformadas. De los 302 que respondieron, 127 manifestaron que vivían todas estas figuras (42.10 %), 110 que lo hacían tres (36.40 %), 50 dos (16.60 %), 13 uno (4.30 %) y dos ninguno (.70 %). Por tanto, el valor promedio del número de abuelos y abuelas que vivían fue de 3.15 ($DT = .89$).

Por línea paterna, 175 familias respondieron que ambas figuras de abuelidad vivían (57.90 %), mientras que 98 afirmaron que vivía una de estas figuras (32.50 %) y otras 29 que habían fallecido las dos (9.60 %). En concreto, 196 padres y madres indicaron que vivía el abuelo (64.90 %) y 249 que lo hacía la abuela (82.50 %).

Respecto a la línea materna, son 217 familias quienes manifestaron que ambas figuras vivían (71.90 %), 72 solo una (23.80 %) y 13 ninguna (4.30). Además, 234 madres y padres contestaron que el abuelo vivía (77.50 %) y 276 que lo hacía la abuela (91.40 %).

Figura 28

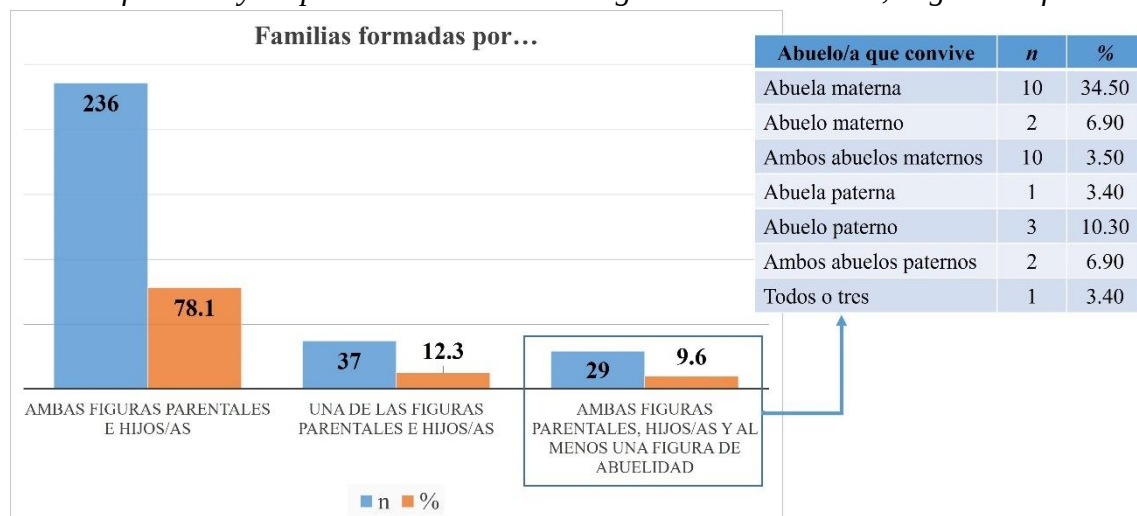
Estadísticos descriptivos sobre las figuras de abuelidad que vivían según las familias

Línea paterna						Línea materna					
Abuelo			Abuela			Abuelo			Abuela		
Sí	No		Sí	No		Sí	No		Sí	No	
<i>n</i>	%		<i>n</i>	%		<i>n</i>	%		<i>n</i>	%	
196	64.90		106	35.10		249	82.50		53	17.50	
Ambos			Uno			Ninguno					
<i>n</i>	%		<i>n</i>	%		<i>n</i>	%		<i>n</i>	%	
175	57.90		98	32.50		29	9.60		217	71.90	
									72	23.80	
									13	4.30	
Todas la figuras de abuelidad por ambas líneas											
Todos		Tres		Dos		Uno		Ninguno			
<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
127	42.10	110	36.40	50	16.60	13	4.30	2	.70		
<i>N</i> = 302		<i>R</i> = 4		<i>Min.</i> = 0		<i>Máx.</i> = 4		<i>M</i> = 3.15		<i>DT</i> = .89	

Teniendo en cuenta la diversidad de tipologías familiares existentes (Figura 29), prácticamente ocho de cada diez familias manifestaron estar formadas por ambas figuras parentales y sus hijos/as ($n = 232$, 78.10 %). En contraposición, en torno a una de cada diez familias respondió que estaban integradas bien por una de las figuras parentales y sus hijos/as ($n = 37$, 12.30 %) o bien ambas figuras parentales, sus hijos/as y al menos uno de los abuelos/as ($n = 29$, 9.60%). En este último modelo familiar, destacaron en iguales proporciones aquellas que convivían con la abuela materna y con ambas figuras de abuelidad maternas (en ambos casos, $n = 10$, 34.10 %).

Figura 29

Modelo familiar y si procede abuelos/as integradas en el mismo, según las familias



A la vista de la información proporcionada por las familias encuestadas, el perfil general de estas quedó caracterizado de este modo:

- Muy por encima de los padres/tutores, fueron las madres/tutoras quienes participaron respondiendo a las preguntas del cuestionario. Padres y madres, en conjunto, se encontraban en la etapa intermedia de la adultez, casi la mitad poseía estudios universitarios y casi la otra mitad había cursado las enseñanzas obligatorias o medias (Formación Profesional o Bachillerato), más del 75 % se encontraba en una situación laboral activa, ocupando puestos de trabajo vinculados al sector servicios y vendedores, profesionales de la enseñanza, personal de apoyo administrativo y profesionales de la salud. Tenían un promedio de dos hijos/hijas que fundamentalmente estaban cursando Educación Primaria.
- Se evidenció que las abuelas maternas eran las que mayoritariamente vivían, si bien las dos figuras de abuelidad también lo hacen por ambas líneas, materna y paterna.
- Destacó el modelo familiar tradicional nuclear (ambas figuras parentales e hijos/hijas), muy por encima de la existencia del monoparental (una de las figuras parentales e hijos/hijas) y del tradicional extendido (ambas figuras parentales, hijos/hijas y al menos una figura de abuelidad). En este último modelo, la abuela materna o ambos abuelos maternos son quienes conviven con la familia fundamentalmente.

6.3.3 Figuras de abuelidad

Se contó con la participación voluntaria de 10 abuelos y abuelas a los que se les entrevistó en el Centro Social de Mayores de la pedanía murciana ya citada o en sus domicilios particulares, dejándolo a su criterio. Su perfil queda descrito en la Tabla 24, destacando que fueron hombres y mujeres en igual proporción, con una edad media de 74.60 años y todos ellos gozando de las situaciones de jubilación o pensionista. Declararon, asimismo, que el número medio de hijos e hijas que tenían era de 2.80 y de nietos/nietas de 4.10. El perfil sociodemográfico de las figuras de abuelidad quedó completado con el análisis de datos cualitativos de la presente tesis doctoral (objetivo específicos quinto, sexto y séptimo).

Tabla 24*Descripción de los abuelos y abuelas participantes*

Figura de abuelidad	Género	Edad	Situación laboral	N.º Hijos e hijas	N.º Nietos y nietas	Fue a la escuela
E8: Maruja	Femenino	83	Jubilada-Pensionista	4	9	No
E7: Paco	Masculino	66	Jubilado-Pensionista	3	5	Sí
E9: Teresa	Femenino	63	En paro	3	5	Sí
E6: Pepe	Masculino	84	Jubilado-Pensionista	4	9	Sí
E1: Reyes	Femenino	92	Jubilada-Pensionista	1	2	Sí
E2: Isabel	Femenino	77	Jubilada-Pensionista	3	4	Sí
E4: Antonio	Masculino	78	Jubilado-Pensionista	3	2	Sí
E3: Andrés	Masculino	71	Jubilada-Pensionista	2	2	Sí
E5: Carmina	Femenino	67	Jubilada-Pensionista	2	2	Sí
E10: Joaquín	Masculino	65	Jubilado-Pensionista	2	1	Sí

Nota. Los nombres de las abuelas y abuelos participantes no se corresponden con los reales.

6.4 Recogida de información: técnicas, instrumentos y procedimientos

Antes de detallar los aspectos relevantes a las técnicas, instrumentos y procedimientos empleados en esta investigación, reiterad que esta ha contado con el informe favorable de la Comisión Ética de la Universidad de Murcia ([Apéndice A](#)).

Tras este informe favorable, se procedió a la recogida de información. Los instrumentos descritos a continuación, permitieron la triangulación de fuentes y la complementariedad de los datos aportados por los mismos, lo cual otorga confirmabilidad a la información analizada según apuntó Guba (1983, citado en Dorio et al., 2014).

6.4.1 Cuestionarios EPA-F y EPA-D

Tras realizar una exhaustiva revisión literaria en torno a las relaciones abuelos-nietos y la participación de las figuras de abuelidad en la escuela (Aierbe-Barandiaran, et al., 2023; Balea et al., 2020; Fontana, 2023; Montesinos, 2022; Noriega, 2015; Sanz et al., 2011; Ricis, 2017; Rodríguez, 2023; entre otras muchas fuentes), se elaboraron ad hoc los dos cuestionarios del estudio.

El *Cuestionario sobre Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas dirigido a las Familias (EPA-F)* y el *Cuestionario sobre Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas dirigido a los Docentes (EPA-D)* se construyeron para dar respuesta a los objetivos específicos primero al cuarto de la investigación empírica de esta Tesis Doctoral.

Para el diseño definitivo de estos instrumentos, se llevó a cabo el análisis de la validez de contenido de los mismos mediante un proceso de juicio de expertos, el cual queda expuesto en el capítulo 7 de la Tesis y que se corresponde con la investigación instrumental del presente trabajo. Dicha investigación condujo a la introducción de las propuestas de mejora que las personas expertas participantes aportaron y, junto con los datos estadísticos, condujeron al diseño definitivo de ambos cuestionarios (EPA-F y EPA-D).

Los dos cuestionarios, tanto el dirigido a las familias (EPA-F) como el destinado a los docentes (EPA-D) presentaban características comunes al estar determinados por los objetivos e hipótesis de la presente investigación y las variables sobre las que se debían recoger datos a tenor de las variables latentes o constructos presentes. Además, ambos tenían un carácter transversal (aplicación en un único momento), impresos y diseñados para que los participantes fueran capaces de cumplimentarlos de forma independiente y autónoma (autocumplimentación). En el [Apéndice B](#) se halla el EPA-F y en el [Apéndice C](#) el EPA-D, pudiéndose observar las características comunes descritas, así como otras compartidas como son la sistematización de las dimensiones y el tipo de reactivos que, en una gran proporción, son de tipo Likert con cinco valores que tratan de medir el grado de acuerdo de los participantes con respecto a las sentencias planteadas (1: Muy en desacuerdo a 5: Muy o totalmente de acuerdo).

Para la construcción de ambos instrumentos, asimismo, se siguieron las directrices de la autora Serrano (2008), diferenciando las siguientes partes:

- *Presentación e instrucciones* con el objetivo de dar a conocer el propósito y la autoría de la investigación, motivar a los participantes a responder de manera sincera, garantizar el anonimato y la confidencialidad de la información aportada y proporcionar instrucciones básicas para la cumplimentación del cuestionario. Además, a través de dos preguntas, se solicitaba el consentimiento informado para colaborar con la cumplimentación del cuestionario en cuestión y si deseaba recibir información sobre los resultados del trabajo.

- *Información sociodemográfica* con la finalidad de recoger datos de los participantes en cada caso para su descripción personal, laboral y académica, entre otras. En el EPA-F son ocho las preguntas que nos permitieron recabar esta información, y en el EPA-D cinco.
- *Cuerpo de preguntas*, donde se plantean los reactivos nucleares para dar respuesta a los objetivos de la presente investigación. Estas preguntas quedaron sistematizadas en distintas dimensiones, en gran medida coincidentes. Las figuras 30 y 31 sintetizan el número de preguntas para cada una de tales dimensiones de ambos cuestionarios.
- *Observaciones*, un espacio reservado al final de cada cuestionario en el que ofrecía a familias y docentes la opción de aportar tantas consideraciones como estimaran en oportuno sobre la temática del estudio.

Figura 30

Dimensiones y preguntas del cuestionario dirigido a las familias EPA-F

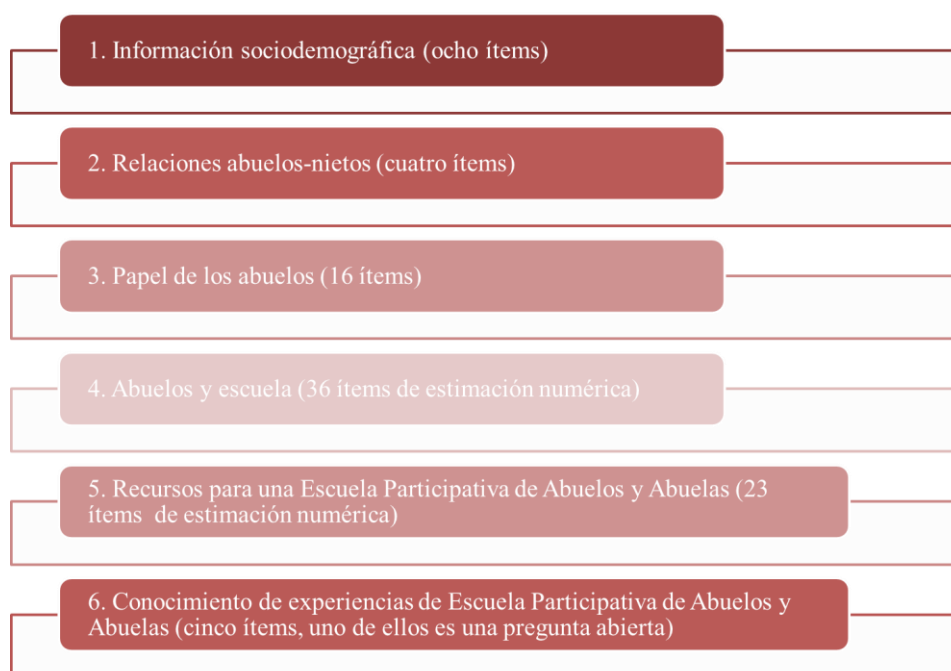
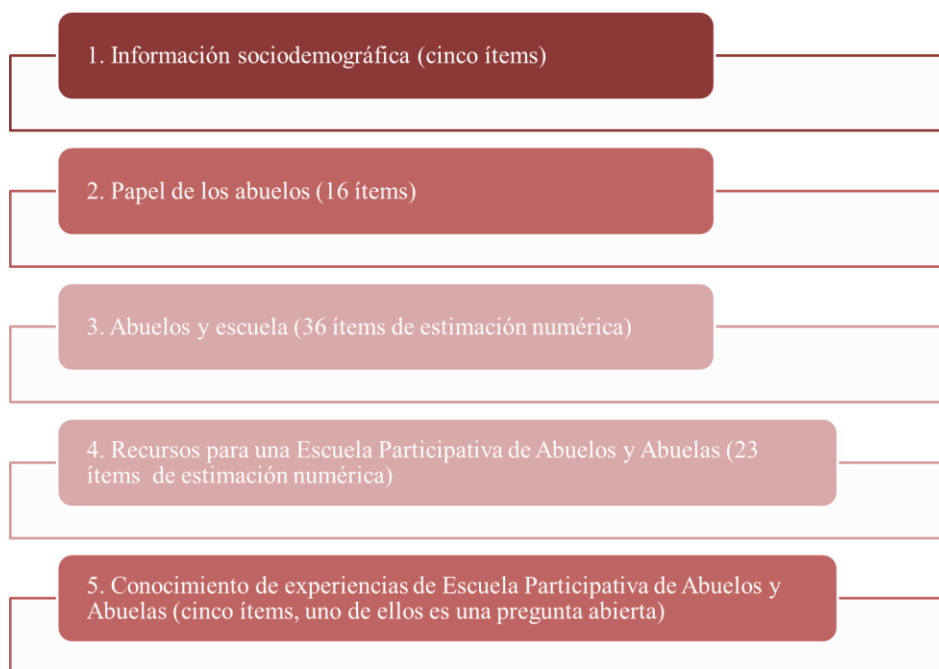


Figura 31

Dimensiones y reactivos del cuestionario dirigido a docentes EPA-D



A diferencia del EPA-F, el EPA-D contaba con una dimensión menos. Los ítems englobados en las dimensiones de la dos a la cuatro, eran de la misma escala tipo Likert, mientras que la dimensión cinco cuenta con cinco preguntas, cuatro de ellas cerradas y una abierta para expresar su conocimiento sobre experiencias de abuelos en escuelas.

Los cuestionarios fueron aplicados durante el segundo trimestre del curso 2020/2021, remitiéndose a los docentes y figuras parentales durante todo el mes de febrero junto con el anteriormente mencionado informe favorable de la Comisión Ética de la Universidad de Murcia.

En el caso de los *docentes*, se aprovechó la asistencia de la totalidad de los maestros a una sesión de claustro docente. Al finalizar este se aprovechó para reunir y solicitar la colaboración de todos ellos/ellas. El encuentro se produjo el primer día de febrero de 2022 en la sala de usos múltiples del centro. En primer lugar, se proporcionó el cuestionario impreso a cada docente (EPA-D) y se usó el monitor interactivo del aula para su proyección, con el fin de facilitar la explicación del objetivo del estudio y seguimiento del instrumento. Al iniciar la sesión, se expuso la estructuración por dimensiones del cuestionario y los ítems y aspectos a cumplimentar por el profesorado. Posteriormente, se realizó de forma individualizada y autónoma la cumplimentación de cada una de las dimensiones de forma ordenada, dejando el tiempo necesario para que

cada uno de los maestros expusiese dudas que le pudieran ir surgiendo. Estas fueran solventadas de forma común. Finalmente se pidió la colaboración de maestros/maestras que asumían la tutoría de aula para la recogida de los cuestionarios destinados a las familias (EPA-F). La sesión tuvo una duración total de dos horas.

En el caso de las *familias*, se aprovecharon las reuniones trimestrales de madres y padres, celebradas en los días dos y tres de febrero de 2022, para solicitar su colaboración en el estudio. En primer lugar, la investigadora presentó a las familias la finalidad de la investigación, explicó la cumplimentación de los cuestionarios, aseguró su anonimato y finalmente, solicitó su participación destacándoles la gran importancia de la misma. A su vez, se especificó que en los días próximos, sus hijos e hijas llevarían a casa el cuestionario para ser cumplimentado por parte de las figuras parentales dentro del plazo establecido. Los cuestionarios no se facilitaron a los padres y madres presentes en ese momento, ya que no todos pudieron asistir a las citadas reuniones. Los cuestionarios impresos fueron distribuidos al alumnado por las maestras y maestros tutores de cada curso, el cinco de febrero. Las familias contaron con más de tres semanas para su cumplimentación y entrega (en total 24 días). La mayoría de los cuestionarios fueron realizados y devueltos a los docentes tutores y tutoras en las dos semanas siguientes. A pesar de ello, una vez transcurrida una semana desde su entrega, dichos maestros y maestras, a través de la plataforma digital de comunicación educativa de uso habitual del centro (Classroom), enviaron un recordatorio a todas las familias para fomentar su participación. Cabe destacar, la gran colaboración, interés y disposición por parte de los docentes, compañeros y compañeras de la investigadora.

El periodo vivido con la COVID-19, incluido el estado de alarma sanitaria, y las políticas post COVID determinaron las fechas de recogida de información y el tamaño de las muestras. Estas circunstancias sobrevenidas obligaron a que los cuestionarios repartidos con anterioridad a las familias y docentes fueran invalidados y, como ya se ha comentado, obligó a un replanteamiento del diseño de la tesis doctoral, su desarrollo y duración.

6.4.2 Entrevista EA

Esta estrategia permitió recabar datos mediante la comunicación interpersonal establecida entre la investigadora y las figuras de abuelidad, a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre la temática propuesta, profundizar en ella, realizar un análisis detallado y una comprensión in situ de estas figuras, atendiendo a los

objetivos planteados en la investigación. Como señaló Díaz-Bravo et al. (2013) la entrevista es más eficaz que otros instrumentos como son los cuestionarios, ya que obtiene información más completa, presenta la posibilidad de esclarecer dudas durante su desarrollo y asegura respuestas útiles. El *Guion de Entrevista dirigida a Abuelos y Abuelas sobre Escuelas Participativas* (EA) se encuentra en el [Apéndice D](#).

Así, con esta técnica e instrumento se pudo dar respuesta a los objetivos específicos quinto, sexto y séptimo de la investigación empírica de este trabajo de tesis doctoral.

Para su diseño se efectuó una revisión de la bibliografía relacionada con el tema de estudio que nos atañe y posteriormente, al igual que se procedió con el EPA-F y el EPA-D, el guion de la entrevista fue sometido a un proceso de validación mediante el juicio de expertos, el cual queda expuesto en el capítulo 7 de la presente investigación.

Las entrevistas se realizaron de forma individualizada en el Centro Social de Mayores o en los domicilios las figuras de abuelidad participantes según su conveniencia. Así mismo, la fecha y hora del encuentro se concretaron por consenso entre cada uno de los mayores y la entrevistadora.

Debido a la situación laboral activa de la entrevistadora, autora de esta tesis doctoral, las entrevistas se desarrollaron a lo largo de más de un año, en particular desde el 27 de octubre 2021 hasta el 16 de diciembre de 2022. La duración media para la realización de las entrevistas a las figuras de abuelidad partícipes fue aproximadamente de 48 minutos. Toda la información expuesta en la entrevista fue recogida mediante un registro de audio en formato MP3 para su posterior transcripción a texto. Esta información se tornó en los documentos primarios de texto que permitió su análisis cualitativo. Cabe destacar que el registro de texto incorporó expresiones o aspectos del lenguaje paraverbal que denotaban emociones con el objeto de “captar” los significados explícitos y tácitos que quisieron transmitirnos las figuras de abuelidad.

Durante su desarrollo, la entrevistadora intentó mantener una actitud de escucha activa, empática e interpretativa con la finalidad de obtener una comprensión lo más profunda posible del discurso de los participantes.

Las entrevistas, con un grado de estructuración y directividad medio, contó con un total de 51 preguntas abiertas (véase [Apéndice D](#) del guion de la entrevista y Figura

32) y transcurrió siguiendo las siguientes fases (Díaz-Bravo et al., 2013; Serrano-Pastor, 2021):

- *Acogida*: se dio la bienvenida a la abuela o abuelo participante, así como el agradecimiento por su colaboración. Se le transmitió alegría por su participación en la investigación para la mejora de la educación de los niños y las niñas, valorando la importancia de su ayuda, a la vez que se les pedía el consentimiento para la grabación en audio de la entrevista como medio de recogida de información.
- *Presentación*: se informó al abuelo o abuela del objetivo y autoría de la investigación y se le motivó a responder de forma sincera, preservando el anonimato y la confidencialidad de todos los datos aportados.
- *Información sociodemográfica*: se plantearon ocho preguntas referentes a los indicadores personales del abuelo o abuela (edad, situación laboral, escolarización, visita al Centro Social de Mayores, número de hijos/hijas y nietos/nietas...).
- *Cuerpo de preguntas/desarrollo de la entrevista*: en este apartado se encontraban las 41 preguntas nucleares de la entrevista distribuidas en cuatro dimensiones: relaciones abuelos-nietos (cinco reactivos), papel de los abuelos (cuatro preguntas), sentimientos de los abuelos (cinco cuestiones) y abuelos y escuela (27 preguntas). Con el fin de dar confirmabilidad a la información aportada por cada figura de abuelidad entrevistada, se realizaron preguntas espejo durante la entrevista cuando nos interesaba profundizar más en una respuesta o esta no la comprendíamos; también se hizo una retroalimentación al final de cada dimensión con el objeto de que el abuelo o la abuela pudiera completar o matizar los significados transmitidos.
- *Cierre*: al final de la entrevista, mediante dos preguntas más, el abuelo o la abuela tuvo la ocasión de narrar cómo sintieron a lo largo del desarrollo de la misma y se les ofreció un tiempo para que en el caso de que lo desearan, pudiesen añadir más información.
- *Despedida*: de nuevo se agradeció a cada participante sus aportaciones, colaboración y tiempo.

Figura 32

Dimensiones y preguntas del guion de la entrevista dirigida a los abuelos y las abuelas (EA)



6.5 Plan de tratamiento y análisis de la información

La información recogida con los cuestionarios EPA-D y EPA-F fue codificada y registrada según las variables definidas en una matriz de datos con el programa estadístico IBM SPSS para Windows (versión 28) con el que también se realizaron los análisis de los datos cuantitativos. Por su parte, la información aportada por las figuras de abuelidad entrevistadas, formaron parte de un único proyecto conformado por tantos documentos primarios de texto como entrevistas transcritas de cada uno de las citadas figuras. Este proyecto o unidad hermenéutica fue creada con el programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti 9, con el que asimismo desarrollamos el proceso analítico de síntesis y disposición de la información.

6.5.1 Tratamiento analítico de los datos cuantitativos

Los datos del diseño cuantitativo se analizaron con estos tipos de técnicas: exploratorias y confirmatorias.

Las *técnicas exploratorias* nos permitieron, además de corregir los datos anómalos en las matrices de datos y crear nuevas variables a partir de otras ya

operativizadas para optimizar los análisis, decidir sobre el tipo de pruebas inferenciales a utilizar, paramétricas o no paramétricas, en función de las distribuciones de los datos de los diferentes grupos de las variables. Se realizaron las pruebas de contraste de normalidad de Shapiro-Wilk ($n < 50$) o de Kolmogorov-Smirnov ($n \geq 50$) dependiendo del tamaño de las muestras. Así mismo, se llevaron a cabo las pruebas de Levene para testear el supuesto de homogeneidad de la varianza, esto es, si las varianzas de los grupos de las variables implicadas eran o no iguales. En ambos casos se asumió un nivel crítico α del .05.

Cabe destacar que las pruebas de normalidad arrojaron diferencias estadísticamente significativas en todos los grupos de variables testeados ($p \leq .05$), por lo que se incumplía con este supuesto. No obstante, en algunos de estos contrastes sí se hallaron resultados que evidenciaron la homogeneidad de las varianzas de tales grupos al no ser significativamente diferentes ($p > .05$). En consecuencia, y teniendo en cuenta el tamaño de las muestras y las escalas de medida de las variables dependientes (ordinales), se optó por aplicar técnicas no paramétricas ([Apéndice E](#)).

Las *técnicas confirmatorias* utilizadas fueron de carácter descriptivo y para el contraste de hipótesis, pruebas de asociación Chi-Cuadrado de Pearson y no paramétricas.

Los estadísticos descriptivos calculados fueron fundamentalmente las frecuencias absolutas (n) y relativas (%), valores mínimos (*Mín*) y máximos (*Máx*), medias (*M*), desviaciones estándar (*DT*) y cuartiles (Q_1 , $Q_2 = Med$, Q_3), en función de las escalas de medida de las variables implicadas (nominales, ordinales y de razón). El uso de estos estadísticos se completó con el uso de recursos gráficos, tales como diagramas de barras, gráficos circulares y tablas. El análisis descriptivo-comparativo de las variables exigió también el uso de las citadas técnicas para cada uno de los grupos o muestras, bien segmentando las matrices de datos (variables ordinales o de razón) o a través de tablas cruzadas o de contingencia (variables nominales).

Las pruebas de asociación Chi-Cuadrado de Pearson (χ^2) se realizaron para contrastar la relación entre dos variables categóricas y fueron acompañadas de la Corrección de Continuidad de Yates y de los tests *V* de Cramer para tablas 2 x 2, estos últimos como medidas de la fuerza de la asociación entre las variables categóricas. Todas ellas con contrastes bilaterales y a un nivel crítico α del .05.

Los tests no paramétricos que se desarrollaron fueron el de Friedman (χ_F^2) para más de dos muestras relacionadas, el de los rangos con signo de Wilcoxon (Z) para dos grupos relacionados y el de Mann-Whitney (U) para dos muestras independientes. Cuando se obtuvo un efecto estadísticamente significativo en la prueba ANOVA de Friedman, se calcularon las correspondientes pruebas *post hoc* de Wilcoxon de rangos con signo para conocer qué pares de condiciones contribuían a explicar dicho efecto. La totalidad de estos contrastes se llevaron a cabo mediante pruebas bilaterales y asumiendo un nivel crítico α del .05.

Las magnitudes de los efectos de las que actuaron como variables independientes en las variables dependientes en las pruebas de Wilcoxon y U de Mann-Whitney, cuando arrojaron diferencias significativas, se calcularon mediante la fórmula proporcionada por Rosenthal (1991, p. 19), basada en la puntuación Z (z-score) y donde N es el número total de observaciones (1).

$$r = \sqrt{\frac{Z^2}{N}} = \frac{Z}{\sqrt{N}} \quad (1)$$

6.5.2 Tratamiento analítico de la información cualitativa

Una vez que se creó la unidad hermenéutica o proyecto con el programa ATLAS.ti 9, se inició el proceso de análisis de la información proporcionada por las figuras de abuelidad durante las entrevistas. Como se mencionó, cada una de las entrevistas, registradas en audio, fueron transcritas a texto originando 10 documentos primarios.

El proceso del análisis de los datos cualitativos (ADC) se basó en el modelo interactivo o cíclico de Miles y Huberman (1994), quienes diferenciaron cuatro componentes: recogida, reducción y disposición de la información, y obtención y verificación de conclusiones. Para estos autores, la persona investigadora “steadily moves among these four “nodes” during data collection and then shuttles among reduction, display, and conclusion drawing/verification for the remainder of the study.” (Miles, & Huberman, 1994, p. 12).

Desde este planteamiento, desarrollamos cuatro ciclos básicos en el proceso del ADC (Serrano-Pastor, 2023) que se plasman en la Figura 33. De este modo, el proceso de reducción de la información comenzó por explorar el conjunto de elementos de significado presentes en las respuestas de las abuelas y abuelos, con la elaboración de nubes de palabras. Esta estrategia gráfica ofreció una visión contextualizada de tales

significados y de su enraizamiento y densidad, entendida esta como la frecuencia en la que aparecían, y que nos permitió ir contrastando el sistema de categorías e indicadores previamente establecido para entrar en las fases siguientes.

Figura 33

Ciclos nucleares del proceso de reducción de la información del análisis de datos cualitativos (ADC)



Nota. Tomada de Serrano-Pastor (2023, p. 17).

El ciclo de segmentación de la información se realizó adoptando el criterio temático que, con la estrategia de la comparación constante, fue sistematizando y dando sentido al proceso de categorización y codificación. Este proceso, como ya apuntamos, partió de un sistema de categorías deductivo que fue retroalimentándose y ampliándose inductivamente con otras categorías (vía mixta). Como señalaron Miles y Huberman (1994):

Then, too, we should not forget why we are out in the field in the first place: to describe and analyze a pattern of relationships. That task requires a set of analytic categories (...). Starting with them (deductively) or getting gradually to them (inductively) are both possible. In the life of a conceptualization, we need both approaches (...) to pull a mass of facts and findings into a wideranging, coherent set of generalizations. (p. 17).

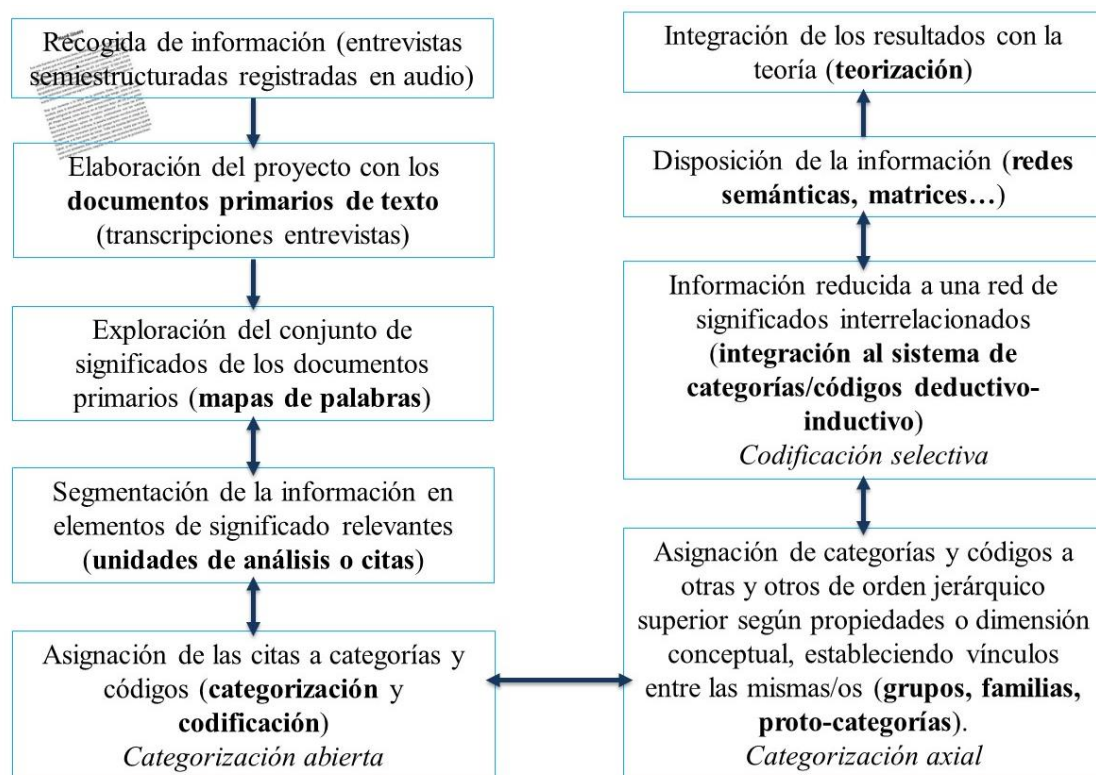
La citada estrategia de la comparación constante trató de identificar las semejanzas y diferencias a partir del análisis deductivo-inductivo de significados observados en el contenido de la información recolectada. Como explicaron Schettini y Cortazzo (2015), esta tarea nunca es rutinaria, sino muy creativa y es la base de la teoría

que generará un proceso dialógico a partir de los procesos de categorización/codificación abierta, axial y selectiva. Los códigos establecidos fueron de carácter descriptivo e inferencial atendiendo a la clasificación de Miles y Huberman (1994).

Respecto a los recursos que se utilizaron para la disposición de la información y que condujo al ciclo de conceptualización fueron, fundamentalmente, las redes semánticas. Estas fueron de un gran valor para representar los patrones de las relaciones halladas entre las categorías de diferente nivel jerárquico, fruto de los procesos de la categorización/codificación axial y selectiva. La Figura 34 trata de resumir el complejo proceso que se llevó a cabo.

Figura 34

Ciclos nucleares del proceso de reducción de la información del análisis de datos cualitativos (ADC)



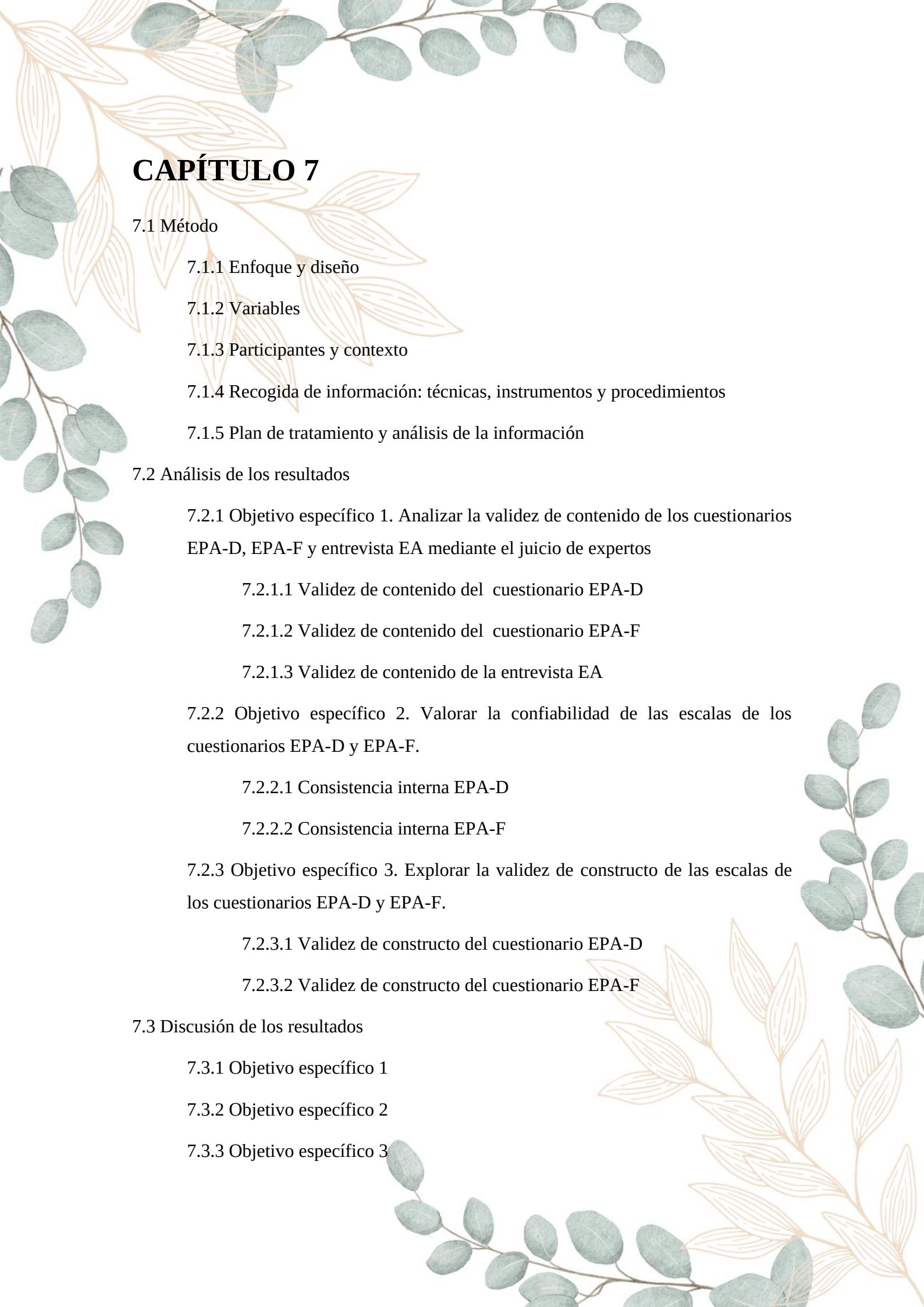
Nota. Adaptada de Serrano-Pastor (2023, p. 21).



CAPÍTULO 7

Investigación instrumental: método y análisis e interpretación de los resultados





CAPÍTULO 7

7.1 Método

7.1.1 Enfoque y diseño

7.1.2 Variables

7.1.3 Participantes y contexto

7.1.4 Recogida de información: técnicas, instrumentos y procedimientos

7.1.5 Plan de tratamiento y análisis de la información

7.2 Análisis de los resultados

7.2.1 Objetivo específico 1. Analizar la validez de contenido de los cuestionarios EPA-D, EPA-F y entrevista EA mediante el juicio de expertos

7.2.1.1 Validez de contenido del cuestionario EPA-D

7.2.1.2 Validez de contenido del cuestionario EPA-F

7.2.1.3 Validez de contenido de la entrevista EA

7.2.2 Objetivo específico 2. Valorar la confiabilidad de las escalas de los cuestionarios EPA-D y EPA-F.

7.2.2.1 Consistencia interna EPA-D

7.2.2.2 Consistencia interna EPA-F

7.2.3 Objetivo específico 3. Explorar la validez de constructo de las escalas de los cuestionarios EPA-D y EPA-F.

7.2.3.1 Validez de constructo del cuestionario EPA-D

7.2.3.2 Validez de constructo del cuestionario EPA-F

7.3 Discusión de los resultados

7.3.1 Objetivo específico 1

7.3.2 Objetivo específico 2

7.3.3 Objetivo específico 3



Capítulo 7

Investigación instrumental: método y análisis e interpretación de los resultados

Como describimos en el capítulo 5, esta investigación instrumental surge de la segunda cuestión principal *¿es posible diseñar unos instrumentos de recogida de información que gocen del suficiente rigor científico destinados a docentes de Educación Infantil y Primaria, familias del alumnado de tales etapas educativas y figuras de abuelidad pertenecientes a una localidad periférica de la ciudad de Murcia, que permitan valorar sus percepciones y creencias en torno a las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos y la puesta en marcha futura de una escuela participativa de abuelos en dicha localidad?* Esta pregunta de investigación con sus interrogantes que se concretan en el segundo objetivo general de la memoria y a su vez éste en tres objetivos específicos y sus respectivas hipótesis, quedan resueltas en el presente apartado.

Así, este capítulo describe los diferentes elementos que configuran la metodología de la *investigación instrumental* desarrollada, detallando el método empleado con su enfoque y diseño, las variables, los participantes y su contexto, los instrumentos de recogida de información y los procedimientos empleados, el plan de tratamiento y análisis de la información y el análisis y discusión de los resultados para cada uno de los citados objetivos específicos.

7.1 Método

Este primer apartado del capítulo se centra en los aspectos metodológicos de la investigación instrumental, señalando el enfoque y diseño empleado, las variables, los participantes implicados, los instrumentos de recogida de información y los procedimientos empleados y el plan de tratamiento y análisis de la información.

Entendiendo los métodos científicos como los diferentes modos o procedimientos utilizados en la investigación para obtener los datos objetivos que se utilizarán como base para la inferencia, la interpretación, profundización y explicación de la realidad, resulta esencial adoptar el método científico más apropiado a las características del estudio seleccionado (Bisquerra, 2014; Cabezas et al., 2018).

Así, para alcanzar dicho rigor científico, la Tesis sigue el modelo de investigación descrito a continuación.

7.1.1 Enfoque y diseño

La investigación instrumental utilizó un método *analítico-multifactorial*, con el fin de otorgar rigor científico a los instrumentos de recogida de información. Este diseño trató de analizar la composición factorial de un conjunto de datos y la construcción de instrumentos de medición (Colás y Buendía, 1994; Cubo, 2011).

Dicha investigación se desarrolló mediante un *enfoque cuantitativo* (Creswell, 2012; Creswell & Plano, 2011) el cual asumió las características propias de un diseño no experimental, el cual se basa en la

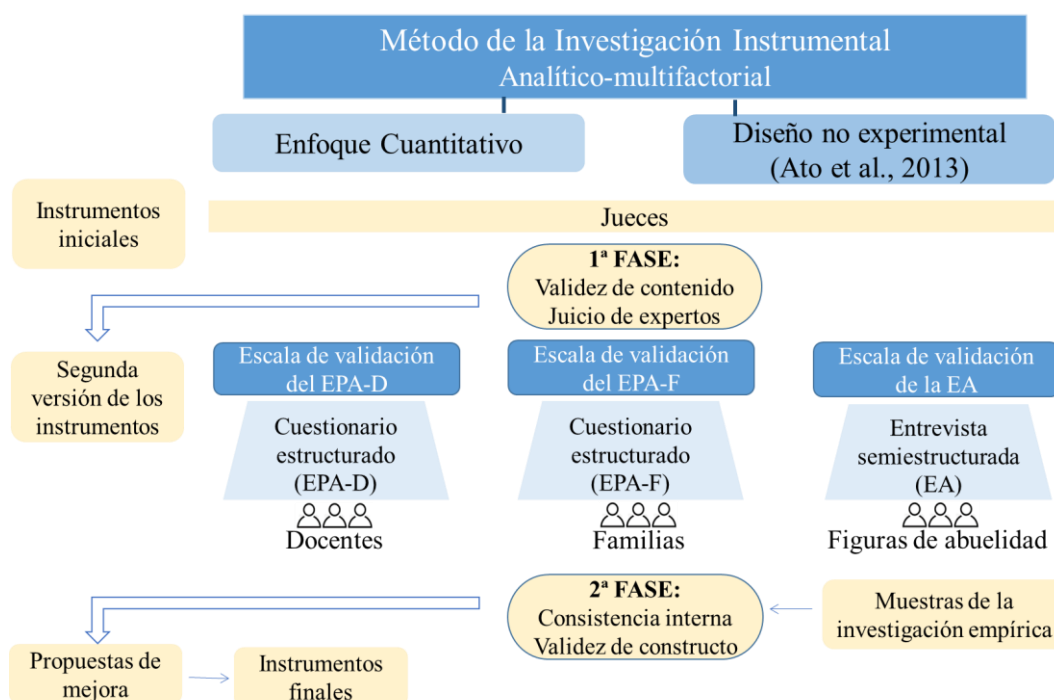
búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee el control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente (Kerlinger y Lee, 2002, p.504).

El diseño descrito se desarrolla a lo largo de dos fases: 1) analizar la validez de contenido de los ítems de los cuestionarios por los jueces con respecto a los constructos definidos y 2) explorar la fiabilidad entendida como consistencia interna y validez de constructo de los instrumentos elaborados.

La Figura 35 sintetiza el diseño de la investigación instrumental descrita.

Figura 35

Diseño de la investigación instrumental



Inicialmente, para diseñar los cuestionarios psicométricos *ad hoc* se tuvo en cuenta la Teoría Clásica de los Test (Múñiz, 2017) y para la actuación del juicio de expertos los aspectos recogidos por Skjong y Wentworht (2000) y Dorantes et al., (2016), los cuales eran: preparar instrucciones, seleccionar a los panelistas, entregar una invitación de participación personalizada explicando los objetivos del estudio y el propósito de los instrumentos, explicar el contexto y establecer el acuerdo entre los expertos.

Así, durante la *primera fase* se diseñaron las propuestas iniciales de los cuestionarios “Escuela participativa de abuelos y abuelas” dirigido a las familias (EPA-F), dirigido a docentes (EPA-D) y de la entrevista en profundidad destinada a los abuelos (EA) y se realizó el análisis de la validez de contenido utilizando la estrategia del juicio de expertos. Para ello, se contó con 15 panelistas encargados de validar su contenido, sus aspectos técnicos y metodológicos (Bruna, et al., 2019; Cubo, 2011; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Rodríguez y Morál, 2016; Skjong, & Wentworth, 2001; Souza et al., 2017; Wynd et al., 2003). Tras el juicio de expertos se obtuvieron y realizaron diversas mejoras dando lugar al segundo diseño de los instrumentos. Para la selección de los jueces, se establecieron una serie de requisitos detallados en el apartado 7.1.3 del presente trabajo de investigación.

La *segunda fase* de esta investigación instrumental consistió en la aplicación de los cuestionarios EPA-F, EPA-D y entrevista EA con la muestra participante, cumplimentando los mismos familias y docentes y realizando las entrevistas con las figuras de abuelidad para su posterior valoración de la consistencia interna y validez de constructo.

En esta segunda fase, participaron 40 docentes de Educación Infantil y Primaria, 302 familias del alumnado de un centro educativo del municipio de Murcia ubicado en la pedanía de Churra y 10 abuelos y abuelas de la misma pedanía. En base a los datos obtenidos, se calculó la consistencia interna mediante el procedimiento del alfa de Cronbach y la validez de constructo mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Esta fase arrojó diversas propuestas de mejora que dieron lugar a los instrumentos finales.

A continuación, se exponen de manera definida cada una de las características que se analizaron en el proceso de validación de los instrumentos: 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 generalmente se evalúa a través de un panel o juicio de expertos y consiste en cuánto de adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, conforme a lo que se pretende medir. Los componentes de dicho universo pueden designarse como ítems o reactivos.

Fiabilidad entendida como consistencia interna

La confiabilidad tipo consistencia interna describe el grado en que los ítems de una escala se correlacionan entre ellos, es decir, la magnitud en que miden el mismo constructo. Si los puntos que componen una escala miden el mismo constructo, deben mostrar una alta correlación, en otras palabras, la escala debe mostrar un alto grado de homogeneidad (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

Validez de constructo

Según Serrano (2008) una prueba tiene validez de constructo si mide la variable latente o el constructo que pretende medir. Para poder corroborar si la estructura interna de los instrumentos elaborados se adapta a la estructura teórica en función de la cual se

elaboraron, se ha llevado a cabo el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), el cual permite transformar un conjunto extenso de variables interrelacionadas, en otro conjunto menor de factores, en el que cada factor, representa la información que tienen en común los ítems pertenecientes a un mismo factor (Cubo y Ramos, 2011).

7.1.2 Variables

Para dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteadas en este trabajo, llevamos a cabo un estudio de los fenómenos implicados en el problema de investigación, entendidos como aquellos hechos que se pretenden medir, controlar y estudiar, y que según Amiel (2007) reciben el nombre de variables de investigación.

Atendiendo a los diseños de la investigación instrumental, diferenciamos entre *variables dependientes* e *independientes* correspondientes a cada fase de la investigación como muestra la Tabla 25.

Tabla 25

Variables de la investigación según su actuación metodológica en la investigación instrumental

Objetivo específico	Variables independientes o factores	Variables dependientes	
		Dimensiones	Ítems
1	Juez 1, juez 2, juez 3... juez 15. (EPA-D, EPA-F y EA)	Pertinencia Coherencia Suficiencia	Adecuación Relevancia Claridad
2	Ítems del cuestionario EPA-D y EPA-F	-	-
3	Ítems del cuestionario EPA-D y EPA-F	-	-

7.1.3 Contexto y participantes

En este apartado describiremos únicamente el contexto y los participantes del proceso de análisis de la validez de contenido mediante el juicio de expertos que concierne a los tres instrumentos diseñados (EPA-D, EPA-F y EA). Con el fin de no reiterar la información, el contexto y los participantes implicados en los procesos analíticos de la fiabilidad entendida como consistencia interna y la validez de constructo llevada a cabo con un análisis factorial exploratorio, se describen detalladamente en los subapartados 6.3.1 y 6.3.2 del capítulo 6.

Para el desarrollo de la investigación instrumental y realización del juicio de expertos se invitó a participar a diversos panelistas expertos, los cuales todos participaron en el proceso de validez de contenido de los cuestionarios EPA-F Y EPA-D, así como de la entrevista en profundidad dirigida a los abuelos EA.

La selección de expertos se realizó mediante la forma de muestreo más frecuente en investigación educativa, tratándose de un muestreo no probabilístico o no aleatorio de tipo intencional u opinático por accesibilidad (Bisquerra, 2014; Taherdoost, 2016). De esta forma “sobre la base del conocimiento que tiene el investigador de la población, se hace un juicio sobre qué sujetos deberían ser seleccionados para proporcionar la información más adecuada que responda al propósito de la investigación” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 142). En otras palabras, la muestra "selecciona a sujetos particulares que son expertos en un tema o relevantes como fuentes de información según criterios establecidos previamente" (Sabariego, 2012, p.148).

El número de jueces participantes superó a 10. Siguiendo el rango medio propuesto por autores como Cabero y Borroso (2013) o Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), se seleccionaron 15 especialistas, siendo algunos de ellos expertos en medición y evaluación. Dicho número considerable de panelistas contribuyó a que el proceso de análisis de validez de contenido de nuestras pruebas gozase de un rigor científico adecuado.

Según Montesinos (2022, p.206) el juicio de expertos consiste en “una opinión entendida de participantes con reconocida experiencia, cualificados en la temática de la investigación y que aportan juicios y evidencias de valor”. Autores como Escobar y Cuervo (2008), Rodríguez y Moral (2016), Souza et al. (2017), Bruna et al. (2019), Zamora et al., 2020 o Velandia-Mesa et al. (2021), detallan que estos deben reducir al máximo posible sus valoraciones subjetivas y su interdependencia, por lo que recomiendan seleccionar sólo a aquellos que tengan pericia en este tipo de tareas y a su vez presenten una trazabilidad homogénea en su perfil profesional. Por esta razón, la selección de los jueces colaboradores fue sustancial, dada su experiencia en la realización de juicios, imparcialidad, disponibilidad y motivación para formar parte del proceso.

Previamente, para la selección de los jueces, se intentó que estos tuvieran disponibilidad, voluntad para participar e imparcialidad (Skjong y Wentworht, 2000). Además, basándonos en Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) se estableció una serie de requisitos, de los cuales, los panelistas debían cumplir como mínimo un par de ellos. Entre ellos se establecían los siguientes: a) poseer la licenciatura/diplomatura/grado en educación, pedagogía o poseer el título de doctor, b) tener experiencia en el campo de la educación, c) tener experiencia en el trabajo con las

familias, d) tener conocimientos en la temática de familia-escuela y en concreto las relaciones escuela-abuelos, e) disfrutar de experiencia en proyectos de innovación y f) controlar el proceso de diseño y valoración de instrumentos de carácter investigativo y educativo.

Zamora, et al. (2020) señalan la identificación de los especialistas como pieza muy relevante del proceso del juicio de expertos, de ahí que se trace el perfil de los 15 jueces participantes, como se puede observar en la Tabla 26.

Tabla 26

Perfil de los expertos participantes en el proceso de análisis de validez de contenido

Categoría		Frecuencia	Porcentaje
Estudios universitarios	Doctorado	5	33.30
	Grado, licenciatura, diplomatura	10	66.70
Profesión	Profesor titular de universidad	4	26.70
	Profesor asociado de universidad	1	6.70
	Maestro en Educación Primaria	6	40.00
	Maestro en Educación Infantil	2	13.30
	Profesional de la psicopedagogía	1	6.70
	Orientadora en Educación Infantil y Primaria	1	6.70

Así, un 33.30 % de los 15 jueces participantes, posee estudios de doctorado ($n = 5$), frente a un 66.70 % que tiene estudios de grado, licenciatura o diplomatura ($n = 10$). Con respecto a la categoría profesional, encontramos que en su mayoría, un 40.00 % de los expertos, son maestros de Educación Primaria ($n = 6$), y un 26.70 % son profesores titulares de la universidad ($n = 4$) y solo uno es un profesor asociado de universidad, profesional de la psicopedagogía y orientador en Educación Infantil y Primaria respectivamente (6.70 %, $n = 1$).

La pericia de los jueces en este ámbito de estudio tanto en su experiencia profesional, docente como investigadora es muy significativa. Dicha pericia está presente ya que los panelistas poseen evidencias empíricas en las valoraciones que ellos han dado de los conocimientos que perciben acerca de los tópicos que hemos recogido: relaciones intergeneracionales, relaciones abuelos-nietos, escuela participativa de abuelos, relaciones familia-escuela, diseño de cuestionarios y validación de cuestionarios (véase Tabla 27).

Además, la experiencia docente de los jueces participantes está comprendida entre los 4 y 44 años de experiencia, siendo la $M = 20.40$ y la $DE = 10.78$.

Tabla 27*Estadísticos descriptivos de la experiencia y conocimientos de los expertos partícipes*

Característica	n	VMín	VMáx	M	DE
Experiencia docente	15	4	44	20.40	10.78
Conocimiento en "relaciones intergeneracionales"	15	2	9	7.07	2.25
Conocimiento en "abuelos nietos"	15	2	9	7.47	1.73
Conocimiento en "escuela participativa de abuelos"	15	0	10	5.67	3.11
Conocimiento en "relaciones familia-escuela"	15	3	10	8.67	1.84
Conocimiento en "diseño de cuestionarios"	15	2	10	7.47	2.33
Conocimiento en "validación de cuestionarios"	15	2	10	7.53	2.33

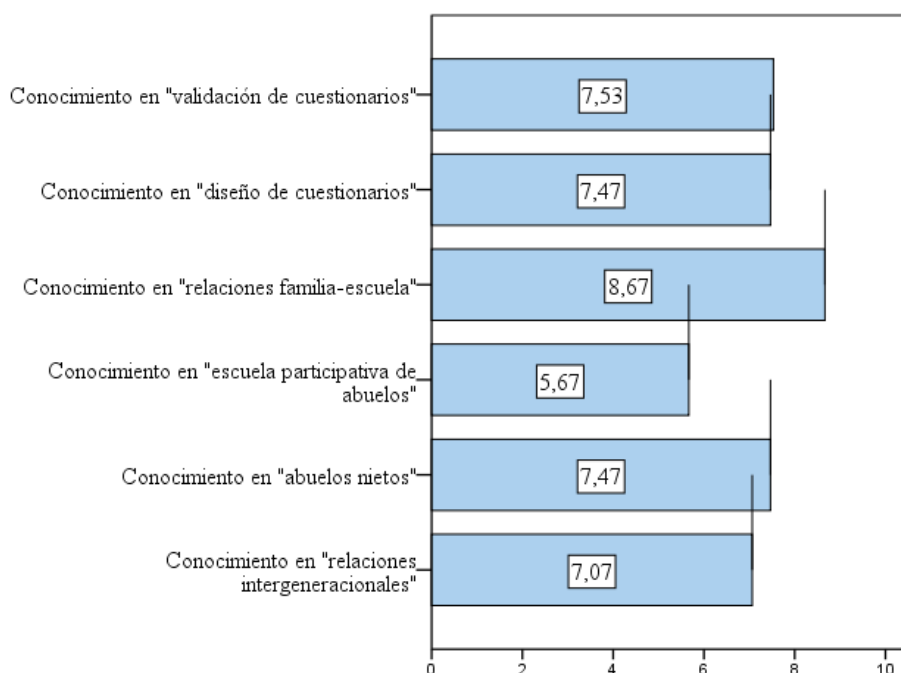
En la Figura 36 se representa el conocimiento medio de los jueces sobre cada una de las temáticas seleccionadas. Se observa que la totalidad de los mismos obtiene una puntuación superior a cinco y que incluso alcanzan la puntuación más alta en el conocimiento sobre “relaciones familia-escuela”, que está comprendido entre tres y 10, siendo la $M = 8.67$ y la $DT = 1.84$, seguido del conocimiento de “validación de cuestionarios”, comprendido entre 2 y 10 ($M = 7.53$ y la $DT = 2.33$).

De forma coetánea el grado de conocimiento en relación al “diseño de cuestionarios”, comprendido entre dos y 10 ($M = 7.47$ y la $DT = 2.33$), coincide con el grado de conocimiento acerca de a las “relaciones abuelos-nietos”, comprendido entre 2 y 9, ($M = 7.47$ y la $DT = 1.73$).

En menor medida que en los anteriores ámbitos mencionados, los expertos muestran un conocimiento más bajo en torno a las “relaciones intergeneracionales”, comprendido entre 2 y 9 ($M = 7.07$ y la $DT = 2.25$) y “escuela participativa de abuelos”, teniendo como valor máximo 10 ($M = 5.67$ y la $DT = 3.11$).

Figura 36

Nivel medio de conocimiento de los participantes sobre las temáticas seleccionadas para el proceso de juicio de expertos



7.1.4 Recogida de información: técnicas, instrumentos y procedimientos

El presente apartado se centra en la validez de contenido, por juicio de expertos como parte del proceso para la medición de los instrumentos diseñados *ad hoc* para la recogida de información de nuestra investigación. Según Escobar-Perez y Cuervo-Martínez (2008), esta técnica debe realizarse de manera apropiada, ya que constituye el único indicador de la validez de contenido y

requiere interpretar y aplicar sus resultados de manera acertada, eficiente y con toda la rigurosidad metodológica y estadística, para permitir que la evaluación basada en la información obtenida de la prueba pueda ser utilizada con los propósitos para la cual fue diseñada (p.27).

La validez de contenido de esta investigación instrumental se establece en tres pruebas (dos cuestionarios, EPA-D y EPA-F y una entrevista, EA), existiendo la necesidad de validar dichos instrumentos en términos de su contenido, y es en este punto donde la evaluación realizada por expertos partícipes cobra importancia, pues son quienes según su juicio, eliminan ítems irrelevantes y/o modifican otros que lo requieran.

La validez de contenido consiste en qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba de un universo con posibles reactivos o ítems, de acuerdo con lo que se pretende medir (Cohen & Swerdik, 2001, citado en Escobar-Perez y Cuervo-Martínez, 2008). Esta da certeza acerca de la validez de constructo y para establecer un posible universo de reactivos, anteriormente se deben especificar las dimensiones a medir y sus indicadores, a partir de los cuales se trazarán los ítems. Los ítems capturan las dimensiones que la prueba pretende medir, por lo que, en todas las dimensiones y en las tres pruebas, intentamos que los ítems fueran relevantes y representativos del constructo (Ding & Hershberger, 2002, citado en Escobar-Perez y Cuervo-Martínez, 2008).

La forma de evaluar dicha validez de contenido fue a través de un panel, juicio de expertos o *face validity*. Este constituye una estrategia habitual para contrastar la validez de contenido que evalúa el grado de concordancia entre los jueces, en la que como expertos en el tema, emiten sus valoraciones sobre los reactivos o ítems de la herramienta, según los criterios previamente establecidos (Wynd et al., 2003; Zamanzadeh, 2015; Souza et al., 2017; Bruna et al., 2019; Zamora et al., 2020).

Así, el juicio de expertos para el análisis de la validez de contenido se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” que surge de la necesidad de estimar la validez de contenido de una prueba y para efectuarlo se debe recabar información de manera sistemática (Escobar y Cuervo, 2008, p.29).

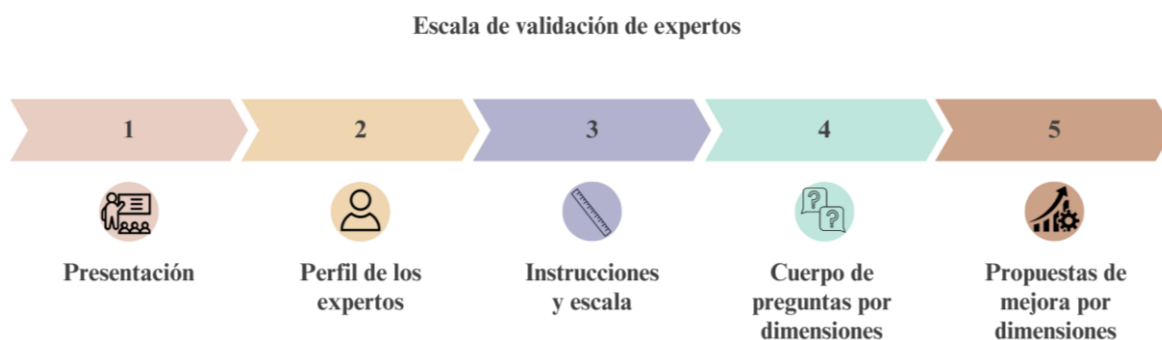
Para realizar el juicio de expertos en nuestro estudio y con el objetivo de que fuese lo más eficiente posible, basándonos en autores como Skjong y Wentworht (2000) seguimos una serie de pasos expuestos a continuación que permitieron organizar la información.

En *primer lugar*, definimos la finalidad del juicio de expertos que fue validar el contenido de las pruebas diseñadas y el objetivo de las mismas, para la cual diseñamos las escalas de validación de cada uno de los instrumentos empleados en la investigación: EPA-D (Cuestionario sobre la Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas dirigido a los Docentes), EPA-F (Cuestionario sobre la Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas dirigido a las Familias) y EA (Entrevista semiestructurada dirigida a las figuras de abuelidad). Posteriormente elaboramos las *escalas de validación* tanto de los cuestionarios como de la entrevista, basándonos en las propuestas de diseño de planillas

de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y en las de Cubo (2011), las cuales fueron rediseñadas y adaptadas de acuerdo con los objetivos de la investigación. Así, las tres escalas de validación siguieron la estructura presentada en la Figura 37 y aparecen recogidas en el [Apéndice F](#) (escala de validación del EPA-D), [Apéndice G](#) (escala de validación del EPA-F) y [Apéndice H](#) (escala de validación del EA).

Figura 37

Estructura de las escalas de validación de los jueces



En *segundo lugar*, seleccionamos a los panelistas, personas con conocimientos y experiencia sobre un tema o campo específico, siguiendo todos los criterios de selección ya mencionados en el apartado 7.1.3 del presente capítulo.

En *tercer lugar*, se invitó a los expertos al proceso de validación mediante correos electrónicos, solicitando su colaboración, explicando el papel que representarían en dicho proceso y el objetivo del estudio. Una vez aceptada la colaboración, se concretó la cita para realizar la reunión con el experto de forma individual.

Estas reuniones se llevaron a cabo en las instalaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, Centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Murcia y otros lugares de trabajo de los participantes.

En el encuentro, en primer lugar y para poner en contexto a los panelistas, se presentaron las escalas de validación y los objetivos de la investigación. A continuación, se les pidió que registraran sus propias puntuaciones según los criterios establecidos, valorando y argumentando las probabilidades de error para cada dimensión e ítem considerado. Se dejó un tiempo para la realización de las valoraciones y posteriormente, se pusieron en común con la autora de la investigación con el fin de ser profundizadas como propuestas de mejora de carácter cualitativo. Toda esa información se recogió mediante anotaciones de cada uno de los expertos en cada una

de sus escalas y dimensiones. Cada sesión tuvo una duración aproximadamente de tres horas.

Estos criterios de valoración se dividieron en dos grandes bloques: los indicadores para medir cada una de las dimensiones y los ítems de la prueba, y por otro lado, los criterios establecidos para valorar cada uno de los ítems del instrumento de forma individual.

Los criterios asociados con cada una de las dimensiones del instrumento fueron (Cubo, 2011; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008):

- *Pertinencia (P)*: grado en el que la dimensión se ajusta al objeto de estudio.
- *Coherencia (C)*: grado de relación lógica o vínculo entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa.
- *Suficiencia (S)*: grado en el que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.

Por otro lado, los criterios establecidos para valorar cada uno de los ítems del instrumento de forma individual eran:

- *Adecuación (A)*: grado en el que el ítem y la dimensión se ajusta al objeto de estudio.
- *Relevancia (R)*: grado en el que el ítem es esencial o importante en relación al resto de ítems de la dimensión.
- *Claridad (CL)*: grado en el que el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

Para la valoración de estos criterios, los jueces utilizaron una escala ordinal con cuatro valores, en la que el 1 significaba “muy bajo nivel de cumplimiento con el criterio” y el 4 “nivel alto de cumplimiento”. Además, para cada una de estas dimensiones, los expertos contaron con un espacio abierto para que pudieran proponer las modificaciones que consideraran pertinentes, ítems adicionales o propuestas de mejora relevantes (Zamora, et.al, 2020). Dicho juicio de expertos evitó sesgos ya que, a través de la utilización de dicha escala, los jueces emitieron su valoración de la forma más objetiva posible. De esta manera, si un 80 % o más, de los expertos estaban de acuerdo con la validez de un ítem éste fue incorporado al instrumento (Hyrkäs et al., 2003, citado en Escobar y Cuervo, 2008).

En forma de síntesis de todo lo expuesto, en las Tablas 28 y 29 se recogen las características de cada una de las escalas de validación con las que contaban los panelistas.

Tabla 28

Estructura de la escala de validación del cuestionario EPA-F

Estructura	Descripción
Presentación	Exposición del objetivo del estudio, solicitud de participación y consentimiento informado.
Perfil de los expertos	Solicitud de datos del panelista: estudios realizados, profesión, años de experiencia y grado de conocimiento sobre las temáticas relacionadas con la investigación.
Instrucciones y escala	Descripción de los criterios para evaluar las dimensiones y cada uno de los ítems de la escala. Preguntas por dimensión, criterios de la dimensión (P, C, S), criterios de los ítems (A, R, CL) y propuestas de mejora, organizadas en:
Cuerpo de preguntas	D1. Información sociodemográfica D2. Relaciones abuelos-nietos D3. Papel de los abuelos D4. Abuelos y escuela D5. Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas D6. Conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas

La escala de validación del cuestionario EPA-D es idéntica a la expuesta anteriormente del EPA-F, a diferencia de que no cuenta con la dimensión “D2. Relaciones abuelos-nietos”.

Tabla 29

Estructura de la escala de validación de la entrevista EA

Estructura	Descripción
Presentación	Sección dedicada a la presentación del objetivo del estudio, solicitud de participación y consentimiento informado de la escala.
Perfil de los expertos	En esta sección se solicitan los datos del panelista: estudios realizados, profesión, años de experiencia y grado de conocimiento sobre las temáticas relacionadas con la investigación.
Instrucciones y escala	Descripción de los criterios para evaluar las dimensiones y cada uno de los ítems de la escala. Recoge las preguntas por dimensión, los criterios de dimensión (P, C, S), los criterios de los ítems (A, R, CL) y las propuestas de mejora. Las dimensiones son:
Cuerpo de preguntas	D1. Información sociodemográfica D2. Relaciones abuelos-nietos D3. Papel de los abuelos D4. Sentimientos de los abuelos D5. Abuelos y escuela D6. Cierre de la entrevista

7.1.5 Plan de tratamiento y análisis de la información

La información recogida con los cuestionarios EPA-D y EPA-F y la entrevista EA para el análisis de la validez de contenido, consistencia interna y validez de constructo, fue codificada y registrada según las variables definidas en una matriz de datos con el programa estadístico IBM SPSS para Windows (versión 28) con el que también se realizaron los análisis de los datos cuantitativos.

Los estadísticos descriptivos calculados fueron fundamentalmente las frecuencias absolutas (n) y relativas (%), valores mínimos ($VMín$) y máximos ($VMáx$), medias (M), desviaciones estándar (DE) y cuartiles (Q_1 , $Q_2 = Med$, Q_3), en función de las escalas de medida de las variables implicadas (nominales, ordinales y de razón). El uso de estos estadísticos se completó con el uso de recursos gráficos, tales como diagramas de barras y tablas.

Para contrastar las hipótesis estadísticas de concordancia entre los jueces y establecer su grado de acuerdo, se llevó a cabo la prueba no paramétrica para más de dos muestras relacionadas W de Kendall (W) acompañada de las pruebas de asociación Chi-Cuadrado de Pearson (χ^2) que se realizaron para contrastar la relación entre dos variables categóricas.

El cálculo de la consistencia interna o confiabilidad de los cuestionarios EPA-D y EPA-F, tanto de sus escalas totales como de sus subescalas según sus dimensiones, se realizó mediante el método de la alfa de Cronbach. Además, se valoró la homogeneidad de cada uno de los ítems analizando la exclusión de cada ítem para comprobar si aumentaba el valor de coeficiente α .

Para la validez de constructo de ambos cuestionarios se calcularon las pruebas Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett para valorar la idoneidad de las matrices de datos conseguidos, no pudiéndose resolver dichos test en el cuestionario EPA-D al tratarse de una matriz que no era cierta positiva. Posteriormente, dicha validez de constructo se estimó mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) a través del método de componentes principales, utilizando el criterio de Kaiser para la extracción de factores (valores propios > 1) con el método ortogonal Varimax para la rotación de los factores o componentes principales. El punto de corte para decidir qué variables saturaban en un determinado factor o componente principal para el

cuestionario EPA-D fue de .33 y para el cuestionario EPA-F de .40. A continuación se detallan los resultados de todos los procesos analíticos realizados.

7.2 Análisis de los resultados

En este apartado se exponen los análisis y resultados de los tres objetivos específicos que forman parte de la investigación instrumental de la memoria, correspondientes al objetivo general dos: *explorar los criterios de rigor científico de los instrumentos diseñados a propósito para la investigación empírica con la finalidad de conocer las percepciones y creencias de los docentes de Educación Infantil y Primaria, las familias del alumnado de tales etapas educativas y las figuras de abuelidad pertenecientes a una localidad periférica de la ciudad de Murcia, sobre las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos y una propuesta futura de una escuela participativa de abuelos en la citada localidad*. En particular, tales instrumentos son dos cuestionarios estructurados destinados cada uno de ellos a los citados docentes y familias (EPA-D y EPA-F) y un guion de una entrevista semiestructurado dirigido a los abuelos y abuelas mencionados (EA).

Para dar respuesta a ellos, a continuación se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de la validez de contenido tanto del EPA-F, como del EPA-D y la EA, así como la consistencia interna y la validez de constructo de los dos cuestionarios de recogida de información, siguiendo el orden establecido de los objetivos específicos de la investigación instrumental planteado en capítulo 5.

7.2.1 Objetivo específico 1

Analizar la validez de contenido, mediante el juicio de expertos, de los cuestionarios EPA-D (Cuestionario sobre la Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas dirigido a los Docentes) y EPA-F (Cuestionario sobre la Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas dirigido a las Familias) y del guion de entrevista EA (guion de Entrevista dirigida a Abuelos y Abuelas sobre escuelas participativas).

Para dar respuesta a este objetivo específico, los jueces han ido emitiendo una serie de juicios de valor para cada una de las dimensiones y también para cada ítem individualmente, que componen los cuestionarios y la entrevista atendiendo a los criterios descritos en el apartado 7.1.4 y según la 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). Para ello hemos analizado los estadísticos descriptivos de sus valoraciones así como la validez de contenido mediante el juicio de expertos para cada una de las hipótesis planteadas en el mismo.

7.2.1.1 Validez de contenido del cuestionario EPA-D

A continuación se exponen los estadísticos descriptivos de las valoraciones emitidas por los panelistas y la validez de contenido mediante el juicio de expertos del cuestionario dirigido a los docentes.

a) Estadísticos descriptivos

Pertinencia de todas las dimensiones

Atendiendo los resultados obtenidos relativos al criterio de pertinencia del cuestionario EPA-D (véase Tabla 30) los panelistas han otorgado la máxima puntuación a la dimensión “conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos” con el valor máximo 4, $M = 4$ y $DE = 0$.

Del mismo modo, consideran muy pertinentes las dimensiones “información sociodemográfica” y “papel de los abuelos”, coincidiendo con el valor mínimo 3 y máximo 4 ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$). Seguida de estas dimensiones, se encuentra la de “abuelos y escuela”, comprendida entre 2 y 4, ($M = 3.67$ y $DE = 0.72$).

En oposición, han considerado pertinentes, pero en menor medida, la dimensión “recursos para una Escuela Participativa de Abuelos”, asignando puntuaciones comprendidas entre 2 y 4, obteniendo $M = 3.47$ y $DE = 0.74$.

Tabla 30

Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones del EPA-D según el criterio pertinencia

Dimensión	VMín	VMáx	M	DE	Q₁	Q₂	Q₃
Información sociodemográfica	3	4	3.93	0.26	4	4	4
Papel de los abuelos	3	4	3.93	0.26	4	4	4
Abuelos y escuela	2	4	3.67	0.72	4	4	4
Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos	2	4	3.47	0.74	3	4	4
Conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos	4	4	4	0	4	4	4

Coherencia de todas las dimensiones

Respecto al criterio de coherencia del instrumento EPA-D (ver Tabla 31) los panelistas han otorgado la máxima puntuación a las dimensiones “papel de los abuelos” y “conocimiento de experiencias de escuela participativa de abuelas y abuelos” coincidiendo con el valor máximo 4 ($M = 4$ y $DE = 0$). Del mismo modo, consideran muy pertinente la dimensión “información sociodemográfica”, con valores comprendidos entre 3 y 4 ($M = 3.87$ y $DE = 0.35$).

Las dimensiones menos coherentes para los jueces, son las de “abuelos y escuela” ($M = 3.53$ y $DE = 0.74$) y “recursos para una escuela participativa de abuelas y abuelos” ($M = 3.47$ y $DE = 0.74$), asignando ambas puntuaciones comprendidas entre 2 y 4.

Tabla 31

Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones del EPA-D según el criterio coherencia

Dimensión	VMín	VMáx	M	DE	Q₁	Q₂	Q₃
Información sociodemográfica	3	4	3.87	0.35	4	4	4
Papel de los abuelos	4	4	4	0	4	4	4
Abuelos y escuela	2	4	3.53	0.74	3	4	4
Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos	2	4	3.47	0.74	3	4	4
Conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos	4	4	4	0	4	4	4

Suficiencia de todas las dimensiones

Referente a la suficiencia (ver Tabla 32), los panelistas han otorgado la máxima puntuación a las dimensiones “papel de los abuelos” y “conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos” coincidiendo con el valor máximo 4 ($M = 4$ y $DE = 0$).

A su vez, con un alto nivel de suficiencia valoran la dimensión “información sociodemográfica”, con valores comprendidos entre 3 y 4 ($M = 3.8$ y $DE = 0.41$).

Las dimensiones con menor grado de suficiencia son “abuelos y escuela” ($M = 3.87$ y $DE = 0.52$) y “recursos para una escuela participativa de abuelas y abuelos” ($M = 3.53$ y $DE = 0.74$), asignando puntuaciones comprendidas entre 2 y 4.

Tabla 32

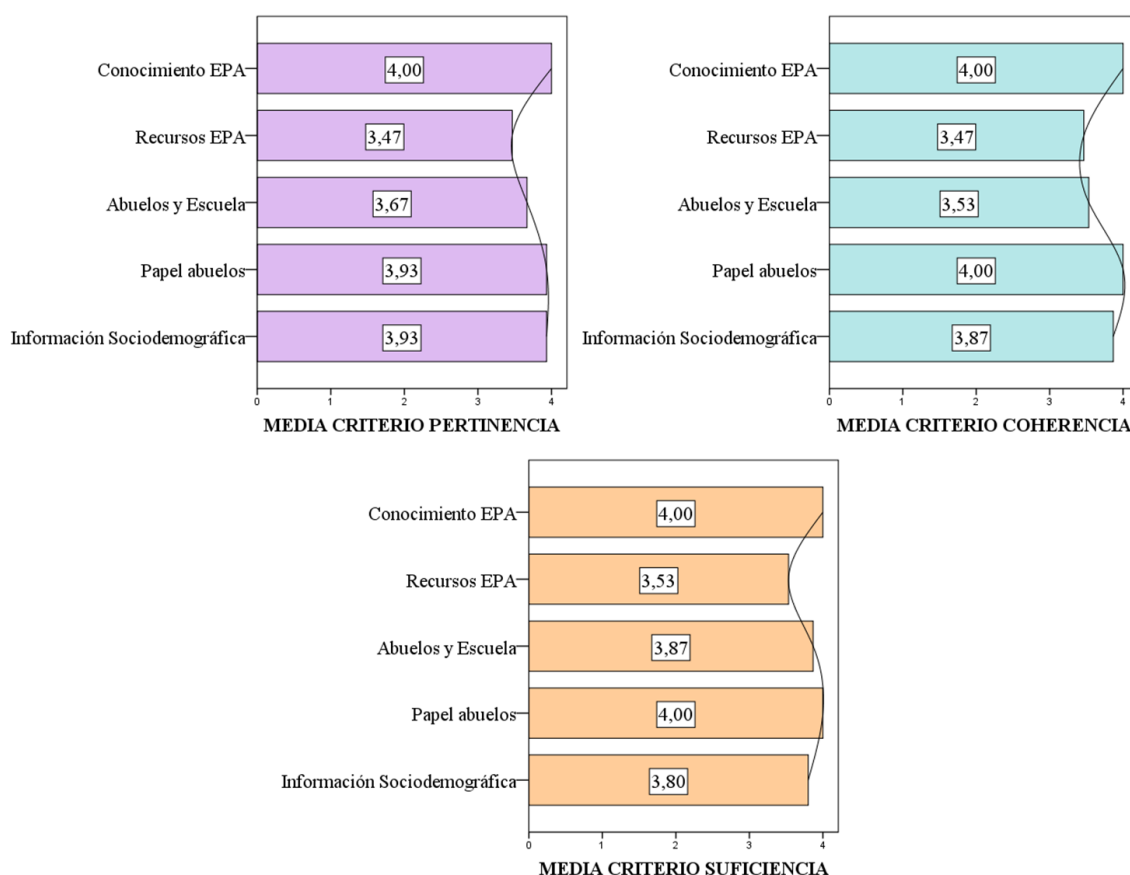
Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones del EPA-D según el criterio suficiencia

Dimensión	VMín	VMáx	M	DE	Q₁	Q₂	Q₃
Información sociodemográfica	3	4	3.80	0.41	4	4	4
Papel de los abuelos	4	4	4	0	4	4	4
Abuelos y escuela	2	4	3.87	0.52	4	4	4
Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos	2	4	3.53	0.74	3	4	4
Conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos	4	4	4	0	4	4	4

En resumen, las medias más altas obtenidas del instrumento EPA-D respecto a los criterios de pertinencia y coherencia, corresponden a las dimensiones “conocimiento de experiencias de escuela participativa de abuelas y abuelos” y “papel de los abuelos” e “información sociodemográfica”. Respecto al criterio de suficiencia coinciden las dos primeras dimensiones anteriores, además de destacar la de “abuelos y escuela”. La dimensión coincidente con la media más baja obtenida en los tres criterios, es “recursos para una escuela participativa de abuelas y abuelos” como se puede observar en la Figura 38.

Figura 38

Valoraciones medias de los jueces a las dimensiones del EPA-D según el criterio pertinencia, coherencia y suficiencia



En definitiva, los resultados evidencian que la presentación del EPA-D con todas sus dimensiones se ajusta al objeto de estudio (es altamente pertinente), presenta relación lógica o vínculo entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa (es coherente) y los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta (es suficiente), destacando las dimensiones “papel de los abuelos” y “conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos”.

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 1: información sociodemográfica

Atendiendo ahora a la valoración de los panelistas para cada uno de los ítems por dimensiones del cuestionario EPA-D, en la dimensión “información sociodemográfica” los expertos han considerado todos los ítems muy adecuados y relevantes (ver Tabla 33), obteniendo altas valoraciones en cada uno de ellos. Con el nivel más alto en ambos criterios destacan los reactivos 2 “estudios realizados” y 3 “experiencia docente” ($M = 4$ y $DE = 0$). Por el contrario, el menos adecuado ha sido el ítem 1 “género” ($M = 3.8$ y

$DE = 0.41$) y el menos relevante el reactivo 5, “titularidad del centro en el que trabaja” ($M = 3.6$ y $DT = 0.63$).

Atendiendo a la claridad, destaca con el máximo nivel de puntuación el ítem 3 “experiencia docente” ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$) seguido del 2 ($M = 3.87$ y $DE = 0.52$), destacando como menos claro el ítem 5 ($M = 3.53$ y $DE = 0.74$).

En los 5 ítems y tres criterios analizados de acuerdo con las puntuaciones de los jueces, todos obtienen la puntuación máxima, excepto el ítem 5 en los criterios de relevancia y claridad, que como mínimo alcanzan en el Q_2 el valor máximo.

Tabla 33

Análisis descriptivo ítems EPA-D dimensión 1. Información sociodemográfica

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	Q_1	Q_2	Q_3	<i>M</i>	<i>DE</i>	Q_1	Q_2	Q_3	<i>M</i>	<i>DE</i>	Q_1	Q_2	Q_3
1	3.67	0.82	4	4	4	3.8	0.41	4	4	4	3.73	0.7	4	4	4
2	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4	3.87	0.52	4	4	4
3	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
4	3.73	0.80	4	4	4	3.67	0.82	4	4	4	3.67	0.82	4	4	4
5	3.73	0.59	4	4	4	3.60	0.63	3	4	4	3.53	0.74	3	4	4

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 2: papel de los abuelos

En la segunda dimensión “papel de los abuelos” los expertos otorgaron altas puntuaciones a los 3 ítems que la forman (véase Tabla 34), considerando los ítems 1 “Papel abuelos” y 2 “El rol más importante que ejercen los abuelos es el de” como más adecuados, relevantes ($M = 4$ y $DE = 0$) y claros ($M = 3.87$ y $DE = 0.52$) y ($M = 3.87$ y $DE = 0.35$). Coincidieron como menos valorado en todos los criterios el ítem 3 “según algunas investigaciones, las personas mayores transmiten valores a los niños, sean sus nietos o no”, destacando una falta de claridad en el mismo ($M = 3.4$ y $DE = 1.12$).

En los tres ítems y criterios analizados, de acuerdo con las puntuaciones de los jueces los reactivos obtienen la puntuación máxima, excepto ítem 3, en el criterio de claridad, que como mínimo alcanzan en el Q_2 el valor máximo.

Tabla 34

Análisis descriptivo ítems EPA-D dimensión 2. Papel de los abuelos

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	Q_1	Q_2	Q_3	<i>M</i>	<i>DE</i>	Q_1	Q_2	Q_3	<i>M</i>	<i>DE</i>	Q_1	Q_2	Q_3
1	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4	3.87	0.52	4	4	4
2	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4

Adecuación						Relevancia					Claridad				
3	3.8	0.78	4	4	4	3.80	0.78	4	4	4	3.40	1.12	3	4	4

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 3: abuelos y escuela

En su tercera dimensión “abuelos y escuela” los expertos han considerado todos los ítems adecuados y relevantes otorgándoles altas valoraciones (ver Tabla 35). Con el nivel más alto en todos los criterios, coincide el reactivo 4 “la participación de los abuelos en la escuela podría consistir en...” ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$), seguido del ítem 2 “la participación de los abuelos en las clases” e ítem 1 “la inclusión de los abuelos en la escuela”.

Atendiendo a los menos valorados coincide en los tres criterios, el ítem 5 “para que los abuelos participaran en la escuela, deberían formarse en...” considerándolo el menos adecuado ($M = 3.47$ y $DE = 0.83$), menos relevante ($M = 3.53$ y $DE = 0.74$) y menos claro ($M = 3.6$ y $DE = 0.91$).

En todos los indicadores y tres criterios analizados de acuerdo con las puntuaciones de los jueces los ítems obtienen la puntuación máxima en todos los criterios, excepto el ítem 5, que como mínimo alcanza en el Q2 el valor máximo de adecuación y relevancia.

Tabla 35

Análisis descriptivo ítems EPA-D dimensión 3. Abuelos y escuela

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃
1	3.80	0.56	4	4	4	3.80	0.56	4	4	4	3.80	0.56	4	4	4
2	3.80	0.56	4	4	4	3.87	0.52	4	4	4	3.87	0.52	4	4	4
3	3.67	0.72	4	4	4	3.67	0.72	4	4	4	3.87	0.52	4	4	4
4	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
5	3.47	0.83	3	4	4	3.53	0.74	3	4	4	3.60	0.91	4	4	4

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 4: recursos para una Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas

En general, la dimensión “recursos para una Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas” aunque presenta altas valoraciones en uno de sus ítems, ha sido la dimensión peor valorada por los jueces del cuestionario EPA-D (ver Tabla 36). Esta puntuación se debe a que han coincidido en otorgar el valor 3 (moderado) a dos de los criterios establecidos en dos de los tres ítems.

Respecto al criterio de adecuación, el ítem 1 “para que los abuelos participaran en la escuela, deberían formarse en...” ($M = 3.4$ y $DE = 0.99$) y el ítem 2 “los responsables de formar a los abuelos deberían ser...” ($M = 3.4$ y $DE = 0.83$) han sido valorados con una puntuación menor. Sin embargo, el indicador 3 “la financiación de las escuelas participativas de abuelos correspondería a...” obtiene la valoración más alta ($M = 3.73$ y $DE = 0.59$).

De igual modo ocurre con el criterio de relevancia. Los expertos han considerado como más relevante el ítem 3 ($M = 3.8$ y $DE = 0.56$), seguido del ítem 2 ($M = 3.6$ y $DE = 0.74$) e ítem 1 ($M = 3.53$ y $DE = 0.99$).

Atendiendo al criterio de claridad, los panelistas consideran más claro el reactivo 3 ($M = 3.8$ y $DE = 0.56$), y el que menos el ítem 1 ($M = 3.53$ y $DE = 0.99$).

De acuerdo con las valoraciones de los expertos, el reactivo 1 obtiene la puntuación máxima en los criterios de relevancia y claridad, mientras que en el criterio de adecuación la obtiene como mínimo en el Q_2 . Respecto al reactivo 2, obtiene la puntuación máxima en el criterio de claridad, pero en los criterios de adecuación y relevancia la obtiene como mínimo en el Q_2 . El ítem 3, obtiene puntuaciones máximas en todos los criterios.

Tabla 36

Análisis descriptivo ítems EPA-D dimensión 4. Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	M	DE	Q_1	Q_2	Q_3	M	DE	Q_1	Q_2	Q_3	M	DE	Q_1	Q_2	Q_3
1	3.40	0.99	3	4	4	3.53	0.99	4	4	4	3.53	0.99	4	4	4
2	3.40	0.83	3	4	4	3.60	0.74	3	4	4	3.67	0.72	4	4	4
3	3.73	0.59	4	4	4	3.80	0.56	4	4	4	3.80	0.56	4	4	4

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 5: conocimiento de experiencias de escuela participativa de abuelos y abuelas

En su conjunto, la última dimensión “Conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas” ha sido la mejor valorada por los jueces del cuestionario EPA-D (véase Tabla 37). Esta puntuación se debe a que han coincidido en otorgar el valor máximo 4 (alto), a todos los criterios establecidos para los ítems que la forman.

Así, los ítems 1 “¿Conoce alguna experiencia de Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas en Educación Infantil y Primaria?”, 3 “Etapa educativa en la que se ha desarrollado ” y 4 “Curso / cursos en los que se ha desarrollado”, obtienen puntuaciones máximas en los tres criterios, siendo solo el ítem 2 “Indique el tipo de conocimiento que tiene” en los criterios de adecuación y relevancia el que presenta una calificación media un poco más baja ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$) y el ítem 5 “Descripción de la experiencia” considerado adecuado pero en menos medida ($M = 3.87$ y $DE = 0.53$) y a la vez menos claro ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$).

Tabla 37

Análisis descriptivo ítems EPA-D dimensión 5. Conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃
1	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4
2	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	4	0	4	4	4
3	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4
4	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4
5	3.87	0.53	4	4	4	4	0	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4

En definitiva, los resultados de los panelistas evidencian que la presentación del EPA-D con todos sus ítems es altamente adecuada (el ítem y la dimensión se ajusta al objeto de estudio), relevante (el ítem es esencial o importante en relación al resto de ítems de la dimensión) y clara (el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas). A pesar de ello, al finalizar sus valoraciones, los expertos hicieron propuestas de mejora para el cuestionario EPA-D aportando ideas para que según su juicio, determinados aspectos, resultaran más adecuados y comprensibles. Estas propuestas concernían fundamentalmente al uso de un lenguaje inclusivo y a la excesiva longitud del mismo y aparecen reflejadas en el [Apéndice I](#). Todas estas mejoras se incorporaron a la versión definitiva del EPA-D una vez que fueron estimadas por la autora y directoras de esta memoria.

b) Validez de contenido mediante el juicio de expertos EPA-D

Para llevar a cabo el primer nivel de validación del cuestionario dirigido a los docentes EPA-D, se realizó la *W* de Kendall. Para ello se planteó la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1.1 Existe un acuerdo significativo entre las valoraciones de los jueces en los criterios pertinencia, coherencia, suficiencia relativos, adecuación, relevancia y claridad del EPA-D.

Criterios de las dimensiones

Los resultados de la prueba W de Kendall (Tabla 38) revelan que hay concordancia estadísticamente significativa entre los rangos promedios asignados por los jueces en relación al criterio de pertinencia y suficiencia a las 5 dimensiones del EPA-D. Es decir, los expertos concuerdan en sus juicios en que las 5 dimensiones son pertinentes y suficientes para obtener la medición de dicho instrumento. Sin embargo, los resultados de la prueba que atañen al criterio de coherencia revelan que no hay concordancia entre las valoraciones de los expertos.

A continuación se describen los resultados de la prueba W de Kendall sobre las valoraciones de los jueces según el criterio analizado para cada una de las dimensiones, que han realizado según una escala de estimación numérica de longitud cuatro (1. Muy bajo nivel de cumplimiento, 2. Bajo, 3. Moderado y 4. Alto).

Tabla 38

Pruebas W de Kendall para el cuestionario EPA-D en los criterios relativos a sus dimensiones: Pertinencia, coherencia y suficiencia

Criterio	n	W de Kendall	χ^2	gl	p	Fuerza de la concordancia*
Pertinencia	5	.409	28.599	14	.012	Moderada
Coherencia	5	.323	22.629	14	.067	Regular
Suficiencia	5	.361	25.255	14	.032	Regular

Nota. Según los criterios de Landis y Koch (1977).

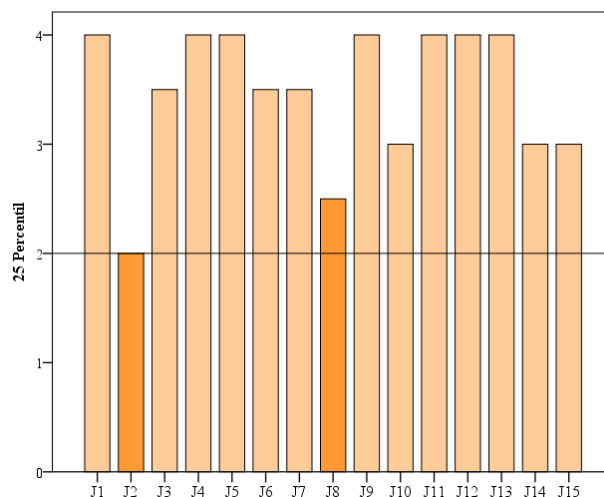
En conclusión, el EPA-D goza de validez de contenido en el dominio de pertinencia ($W = .409$, $\chi^2 = 28.599$, $gl = 14$, $p < .05$), ya que los expertos concuerdan en sus juicios en que las dimensiones se ajustan al objeto de estudio, presentando una fuerza de concordancia moderada. Igual ocurre con el dominio suficiencia ($W = .361$, $\chi^2 = 25.255$, $gl = 14$, $p < .05$), en cuanto que existe concordancia estadísticamente significativa ya que los jueces consideran que los ítems de una dimensión bastan para obtener la medición de éstas, con una fuerza de concordancia regular.

Sin embargo, no hay concordancia entre los jueces para el criterio coherencia ($W = .323$, $\chi^2 = 22.629$, $gl = 14$, $p > .05$), por lo que consideran que no hay una relación lógica entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa. Como observamos en la

Figura 39 del análisis descriptivo del criterio de coherencia, los jueces 2 y 8 son los que más se distancian del resto de expertos ($RP_{J2} = 5.60$, $Q1_{J2} = 2$, $RP_{J8} = 4.7$, $Q1_{J8} = 2.5$).

Figura 39

Estadísticos descriptivos de la prueba W de Kendall para el criterio de coherencia de las dimensiones del EPA-D



Criterios de los ítems

Según los resultados de las pruebas W de Kendall para valorar la adecuación de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-D, se observa que el instrumento goza de validez de contenido en el dominio en cuanto que existe concordancia estadísticamente significativa entre los expertos coincidiendo en que hay un vínculo entre los ítems y las dimensiones a las que pertenecen casi en la totalidad de sus dimensiones (ver Tabla 39).

En la dimensión “papel de los abuelos” ($W = .199$, $\chi^2 = 44.507$, $gl = 14$, $p < .05$) la intensidad de concordancia es leve, en “abuelos y escuela” ($W = .266$, $\chi^2 = 174.831$, $gl = 14$, $p < .05$) y “conocimiento de experiencias de EPA” ($W = .257$, $\chi^2 = 28.824$, $gl = 14$, $p < .05$) es regular, mientras que en la dimensión “recursos para una EPA” ($W = .456$, $\chi^2 = 184.987$, $gl = 14$, $p < .05$) presenta una intensidad moderada.

Tabla 39

Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la adecuación de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-D

Dimensión	N	W de Kendall	χ^2	gl	p	Fuerza de la concordancia*
Información sociodemográfica	5	.175	12.283	14	0.584	Leve
Papel de los abuelos	16	.199	44.507	14	.00	Leve
Abuelos y escuela	47	.266	174.831	14	.00	Regular
Recursos para una	29	.456	184.987	14	.00	Moderada

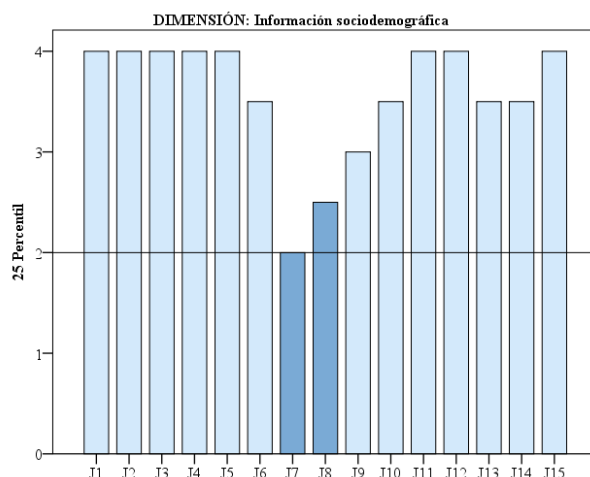
Dimensión	N	W de Kendall	χ^2	gl	p	Fuerza de la concordancia*
EPA						
Conocimiento de experiencias de EPA	8	.257	28.824	14	.0110	Regular

Nota. Según los criterios de Landis y Koch (1977).

Sin embargo, no hay concordancia entre los jueces para la dimensión “información sociodemográfica” ($W = .175$, $\chi^2 = 12.283$, $gl = 14$, $p > .05$) del EPA-D. Según el análisis descriptivo del criterio de dicha dimensión, los jueces 7 y 8 son los que más se distancian del resto de jueces ($RP_{J7} = 5.8$, $Q1_{J7} = 2$, $RP_{J8} = 7.1$, $Q1_{J8} = 2.5$) como observamos en la Figura 40.

Figura 40

Estadísticos descriptivos de la prueba W de Kendall para el criterio adecuación de los ítems de las dimensiones del EPA-D



Según los resultados de las pruebas W de Kendall para valorar el criterio de relevancia de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-D, se observa que el instrumento también goza de validez de contenido ya que existe concordancia estadísticamente significativa entre los panelistas coincidiendo en que los ítems son esenciales o importantes en relación al resto de ítems de la dimensión a la que pertenecen y por tanto deben ser incluidos en la mayoría de las dimensiones (ver Tabla 40). En la dimensión “papel de los abuelos” ($W = .237$, $\chi^2 = 56.417$, $gl = 14$, $p < .05$), “abuelos y escuela” ($W = .268$, $\chi^2 = 176.324$, $gl = 14$, $p < .05$) y “conocimiento de experiencias de EPA” ($W = .375$, $\chi^2 = 42$, $gl = 14$, $p < .05$) la fuerza de la concordancia es regular como se observa en la Tabla 40 según el criterio de Landis y Koch (1977). Sin embargo, en la dimensión “recursos para una EPA” ($W = .467$, $\chi^2 = 189.654$, $gl = 14$, $p < .05$) la fuerza de la concordancia es moderada.

Tabla 40

Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la relevancia de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-D

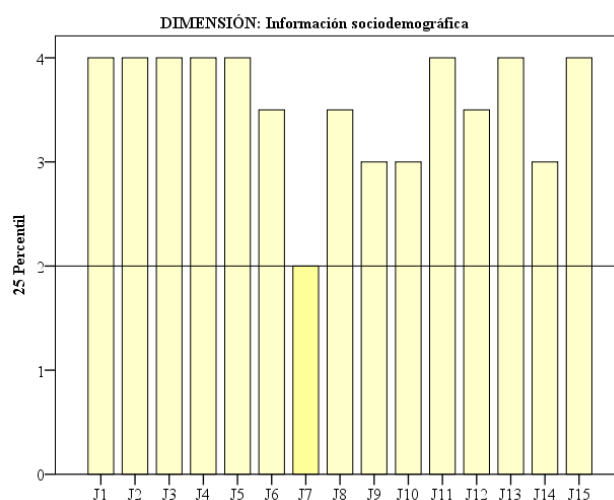
Dimensión	N	W de Kendall	χ^2	gl	p	Fuerza de la concordancia*
Información sociodemográfica	5	.303	21.226	14	.096	Moderada
Papel de los abuelos	17	.237	56.417	14	.00	Regular
Abuelos y escuela	47	.268	176.324	14	.00	Regular
Recursos para una EPA	29	.467	189.654	14	.00	Moderada
Conocimiento de experiencias de EPA	8	.375	42	14	.00	Regular

Nota. Según los criterios de Landis y Koch (1977).

Por el contrario, en la dimensión “información sociodemográfica” ($W = .303$, $\chi^2 = 21.226$, $gl = 14$, $p > .05$) no existe concordancia estadísticamente significativa entre los panelistas, determinando así que los ítems no son esenciales. Según el análisis descriptivo del criterio de dicha dimensión, el juez 7 es nuevo el que más se distancia del resto de jueces ($RP_{J7} = 6$, $Q1_{J7} = 2$) como observamos en la Figura 41.

Figura 41

Estadísticos descriptivos de la prueba W de Kendall para el criterio relevancia de los ítems de las dimensiones del EPA-D



Los resultados de las pruebas W de Kendall para valorar el criterio de claridad de los ítems de cada una de las dimensiones del EPA-D, arrojan que el instrumento también goza de validez de contenido ya que existe concordancia estadísticamente significativa entre los expertos coincidiendo en que los ítems se comprenden fácilmente y su sintáctica y semántica son adecuadas en 3 de sus 5 dimensiones (véase Tabla 41). En la dimensión “abuelos y escuela” ($W = .396$, $\chi^2 = 260.385$, $gl = 14$, $p < .05$) el grado

de concordancia es regular, en “papel de los abuelos” ($W = .414$, $\chi^2 = 98.542$, $gl = 14$, $p < .05$) es moderado y “recursos para una EPA” ($W = 0.638$, $\chi^2 = 259.173$, $gl = 14$, $p < .05$) es substancial.

Tabla 41

Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la claridad de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-D

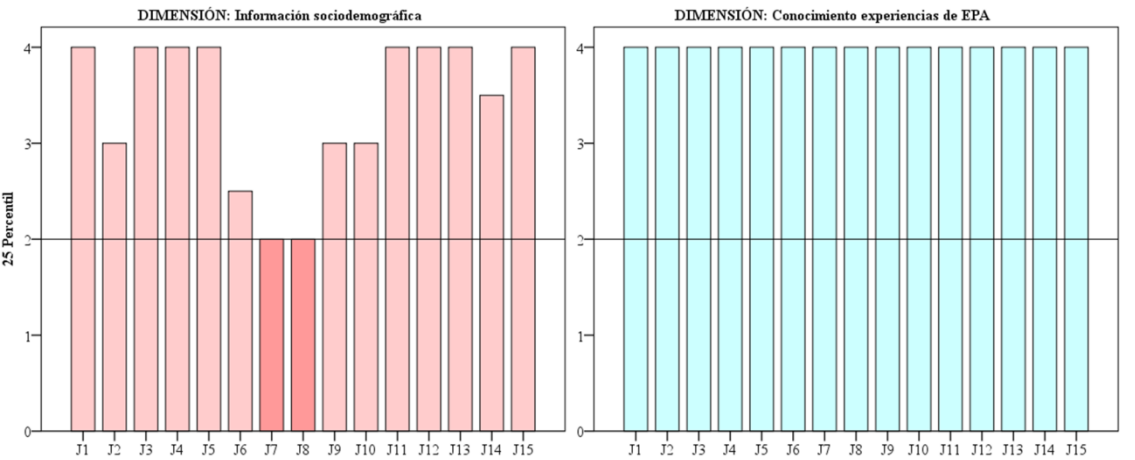
Dimensión	N	W de Kendall	χ^2	gl	p	Fuerza de la concordancia*
Información sociodemográfica	5	.301	21.052	14	.100	Regular
Papel de los abuelos	17	.414	98.542	14	.00	Moderada
Abuelos y escuela	47	.396	260.385	14	.00	Regular
Recursos para una EPA	29	0.638	259.173	14	.00	Substancial
Conocimiento de experiencias de EPA	8	.116	13	14	0.527	Leve

Nota. Según los criterios de Landis y Koch (1977).

En contraposición, no hay concordancia estadísticamente significativa entre los panelistas en las dimensiones “información sociodemográfica” ($W = .301$, $\chi^2 = 21.052$, $gl = 14$, $p > .05$) y “conocimiento de experiencias de EPA” ($W = .116$, $\chi^2 = 13$, $gl = 14$, $p > .05$) concluyendo así que los ítems no son tan comprensibles a diferencia de los del resto de dimensiones. Según el análisis descriptivo del criterio de dicha dimensión, los jueces 7 y 8 vuelven a coincidir en ser los que más se distancian del resto de jueces ($RP_{J7} = 6.2$, $Q1_{J7} = 2$, $RP_{J8} = 5.9$, $Q1_{J8} = 2$) como observamos en la Figura 42.

Figura 42

Estadísticos descriptivos de la prueba W de Kendall para el criterio claridad de los ítems de las dimensiones del EPA-D



En conclusión, todos estos resultados indican que se debe revisar el instrumento EPA-D en sus criterios de coherencia, adecuación, relevancia y claridad para que aumente su validez de contenido. Además, cabe destacar, que en general tanto en el EPA-F como en el EPA-D son los jueces dos, siete y ocho, los que coinciden por sus rangos promedios en ser los que más se distancian del resto de panelistas.

7.2.1.2 Validez de contenido del cuestionario EPA-F

A continuación se exponen los estadísticos descriptivos de las valoraciones emitidas por los panelistas y la validez de contenido mediante el juicio de expertos del cuestionario dirigido a las familias.

a) Estadísticos descriptivos

Pertinencia de todas las dimensiones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos relativos al criterio de pertinencia del EPA-F (ver Tabla 42), los panelistas han otorgado una alta puntuación a las dimensiones “información sociodemográfica”, “relaciones abuelos-nietos” y “papel de los abuelos”, coincidiendo los valores mínimos en 3 y máximos en 4 ($M = 3.87$ y $DE = 0.35$). Seguida de estas dimensiones, se encuentra la de “conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos”, comprendida entre 2 y 4, siendo la $M = 3.87$ y $DE = 0.52$.

Del mismo modo los jueces han considerado pertinentes, pero en menor medida, las dimensiones “abuelos y escuela” ($M = 3.73$ y $DE = 0.70$) y “recursos para una Escuela Participativa de Abuelos” ($M = 3.47$ y $DE = 0.74$) asignando puntuaciones comprendidas entre 2 y 4.

Tabla 42

Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones del EPA-F según el criterio pertinencia

Dimensión	VMín	VMáx	M	DE	Q₁	Q₂	Q₃
Información sociodemográfica	3	4	3.87	0.35	4	4	4
Relaciones abuelos-nietos	3	4	3.87	0.35	4	4	4
Papel de los abuelos	3	4	3.87	0.35	4	4	4
Abuelos y escuela	2	4	3.73	0.70	4	4	4
Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos	2	4	3.47	0.74	3	4	4
Conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos	2	4	3.87	0.52	4	4	4

Coherencia de todas las dimensiones

Atendiendo al criterio de coherencia (véase Tabla 43), todos los expertos han considerado con el mayor grado de coherencia la dimensión “papel de los abuelos”, con un valor máximo 4 ($M = 4$ y $DE = 0$). Seguida de esta dimensión, se encuentra la de “conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos”, comprendida entre los valores 3 y 4, siendo la $M = 3.93$ y $DE = 0.26$.

Las dimensiones “información sociodemográfica” y “relaciones abuelos-nietos”, le siguen a las anteriormente mencionadas, coincidiendo los valores mínimos en 3 y máximos en 4, ($M = 3.87$ y $DE = 0.35$), concediendo así mismo un alto nivel de coherencia.

Por el contrario, aunque también con altas valoraciones, los panelistas han considerado menos coherentes las dimensiones “abuelos y escuela”, con valores mínimos de 2 y máximos de 3 ($M = 3.73$ y $DE = 0.59$), y la dimensión “recursos para una Escuela Participativa de Abuelos”, asignando puntuaciones comprendidas entre 2 y 4 ($M = 3.60$ y $DE = 0.74$).

Tabla 43

Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones del EPA-F según el criterio coherencia

Dimensión	VMín	VMáx	M	DE	Q₁	Q₂	Q₃
Información sociodemográfica	3	4	3.87	0.35	4	4	4
Relaciones abuelos-nietos	3	4	3.87	0.35	4	4	4
Papel de los abuelos	4	4	4	0	4	4	4
Abuelos y escuela	2	4	3.73	0.59	4	4	4
Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos	2	4	3.60	0.74	3	4	4
Conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos	3	4	3.93	0.26	4	4	4

Suficiencia de todas las dimensiones

Como muestra la Tabla 44, con el mayor grado de suficiencia todos los expertos han otorgado a las dimensiones “papel de los abuelos” y “conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos”, el valor máximo 4 ($M = 4$ y $DE = 0$).

Continuando con las mayores puntuaciones obtenidas en lo que a suficiencia se refiere, se encuentran, coincidiendo con valores mínimos 2 y máximos 4, las

dimensiones “abuelos y escuela” ($M = 3.87$ y $DE = 0.52$), “relaciones abuelos-nietos” ($M = 3.80$ y $DE = 0.56$), e “información sociodemográfica” ($M = 3.73$ y $DE = 0.59$).

Con la menor puntuación, los panelistas han considerado menos suficiente la dimensión “recursos para una Escuela Participativa de Abuelos”, asignando puntuaciones comprendidas entre 2 y 4 ($M = 3.67$ y $DE = 0.72$).

Tabla 44

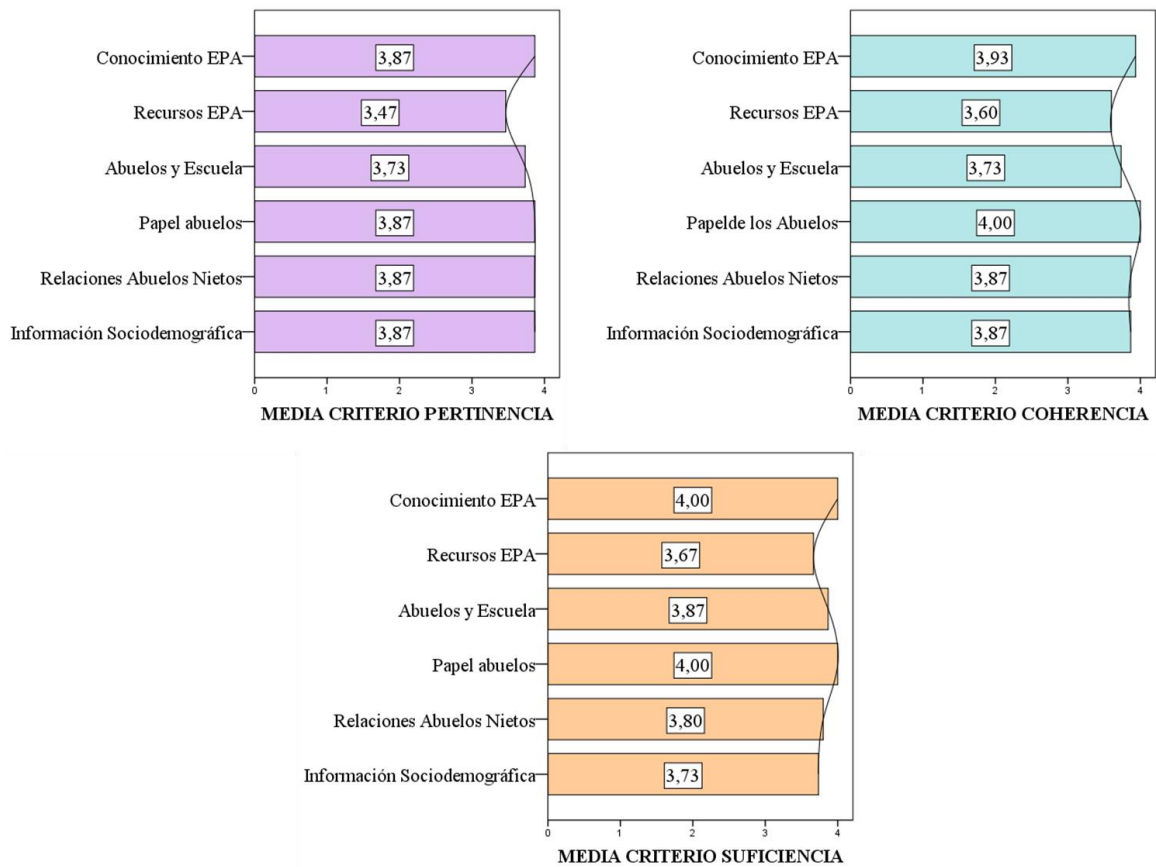
Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones del EPA-F según el criterio suficiencia

Dimensión	VMín	VMáx	M	DE	Q₁	Q₂	Q₃
Información sociodemográfica	2	4	3.73	0.59	4	4	4
Relaciones abuelos-nietos	2	4	3.80	0.56	4	4	4
Papel de los abuelos	4	4	4	0	4	4	4
Abuelos y escuela	2	4	3.87	0.52	4	4	4
Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos	2	4	3.67	0.72	4	4	4
Conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos	4	4	4	0	4	4	4

En resumen, las medias más altas obtenidas respecto al criterio de pertinencia, corresponden a las dimensiones de “papel de los abuelos”, “relaciones abuelos-nietos” e “información sociodemográfica”. Respecto al criterio de coherencia y suficiencia coincide la dimensión “papel de los abuelos” como se puede observar en la Figura 43.

Figura 43

Valoraciones medias de los jueces a las dimensiones del EPA-F según el criterio pertinencia, coherencia y suficiencia



Así, los resultados evidencian que la presentación del EPA-F con la estructura, diseño, preguntas y opciones de respuesta de todas sus dimensiones es moderada o altamente pertinente (se ajusta al objeto de estudio), coherente (existe una relación lógica entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa) y suficiente (los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta). En general, las propuestas de mejora que hacen los expertos atañen fundamentalmente al uso de un lenguaje inclusivo, la necesidad de diferenciar en algunas cuestiones entre abuelo materno, abuela materna, abuelo paterno y abuela paterna para arrojar datos más concretos y a la excesiva longitud del cuestionario.

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 1: información sociodemográfica

Atendiendo ahora a la valoración de los panelistas para cada uno de los ítems por dimensiones del cuestionario EPA-F, dentro de la dimensión “información sociodemográfica” (ver Tabla 45) los expertos han considerado todos los ítems muy

adecuados, obteniendo altas valoraciones en cada uno de ellos. Con el nivel más alto destaca el reactivo 9 “¿Qué abuelos y abuelas viven en la actualidad?” ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$). Asimismo consideran muy adecuados los ítems 4 “¿Qué edad tiene?”, ítem 5 “¿Qué estudios tiene?”, ítem 6 “¿En qué situación laboral se encuentra actualmente?” (ambos $M = 3.87$ y $DE = 0.35$) y el ítem 7 “¿Cuántos hijos e hijas tiene?” ($M = 3.87$ y $DE = 0.52$). Con un nivel menor de adecuación destaca el reactivo 2, “¿Desea recibir información sobre los resultados de este trabajo?” ($M = 3.33$ y $DE = 1.23$).

Con respecto a la relevancia de los ítems, las puntuaciones más altas pertenecen al ítem 3 “Persona que responde al presente cuestionario”, ítem 9 “¿Qué abuelos y abuelas viven en la actualidad?” y el ítem 10 “¿De qué tipo es su modelo familiar?” (todos $M = 3.93$ y $DE = 0.26$). Con menor nivel de relevancia consideran el reactivo 2, “¿Desea recibir información sobre los resultados de este trabajo?” ($M = 3.2$ y $DE = 1.27$).

Atendiendo a la claridad, destaca con el máximo nivel de puntuación el ítem 1 “¿Da su consentimiento informado para colaborar cumplimentando este cuestionario?”, ítem 4 “¿Qué edad tiene?”, e ítem 9 “¿Qué abuelos y abuelas viven en la actualidad?” ($M = 4$ y $DT = 0$). Con menor grado de claridad, han valorado los ítems 2 “¿Desea recibir información sobre los resultados de este trabajo?” ($M = 3.8$ y $DE = 0.78$), ítem 6 “¿En qué situación laboral se encuentra actualmente?” ($M = 3.8$ y $DE = 0.41$), ítem 7 “¿Cuántos hijos e hijas tiene?” e ítem 8 “¿Cuántos de estos hijos e hijas están escolarizados en Educación Infantil y/o Educación Primaria?”, con una $M = 3.8$ y $DE = 0.56$ todos. A pesar de ello, todos los demás reactivos han sido considerados con un alto nivel de claridad.

Tabla 45

Análisis descriptivo ítems EPA-F dimensión 1. Información sociodemográfica

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃
1	3.6	1.06	4	4	4	3.60	1.06	4	4	4	4	0	4	4	4
2	3.33	1.23	3	4	4	3.20	1.27	2	4	4	3.80	0.78	4	4	4
3	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
4	3.87	0.35	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4	4	0	4	4	4
5	3.87	0.35	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
6	3.87	0.35	4	4	4	3.73	0.46	3	4	4	3.80	0.41	4	4	4
7	3.87	0.52	4	4	4	3.73	0.59	4	4	4	3.80	0.56	4	4	4
8	3.73	0.80	4	4	4	3.93	0.59	4	4	4	3.80	0.56	4	4	4
9	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	4	0	4	4	4
10	3.87	0.35	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4

Cabe destacar que en los 10 ítems y los tres criterios analizados de acuerdo con las puntuaciones de los jueces, todos obtienen la puntuación máxima, excepto el ítem 2 en los criterios de adecuación y relevancia, que como mínimo alcanzan en el Q2 el valor máximo.

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 2: relaciones abuelos-nietos

En la segunda dimensión “relaciones abuelos-nietos” (Tabla 46) los expertos han considerado los ítems bastante adecuados otorgándoles valoraciones muy altas. Con el nivel más alto de adecuación destacan los reactivos 4 “¿Cómo contactan normalmente los abuelos con sus nietos?” ($M = 4$ y $DE = 0$) y 5 “¿Dónde residen los abuelos?” ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$). Asimismo consideran adecuado el ítem 3 “¿Cuál es el grado de alegría o entusiasmo que experimentan sus hijos en sus encuentros con los abuelos?” ($M = 3.87$ y $DE = 0.35$). Con un nivel menor de adecuación destaca el reactivo 1, “¿Qué nivel de contacto mantiene su hijo/hija con sus abuelos?” ($M = 3.73$ y $DE = 0.46$) y el 2 “¿Cuál es el nivel de frecuencia con la que sus hijos ven a sus abuelos?” ($M = 3.37$ y $DE = 0.59$).

Atendiendo a la relevancia de los ítems de la segunda dimensión, las puntuaciones más altas pertenecen al ítem 5, “¿Dónde residen los abuelos?” ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$), ítem 1 “¿Qué nivel de contacto mantiene su hijo/hija con sus abuelos?” ($M = 3.8$ y $DE = 0.41$), ítem 2 “¿Cuál es el nivel de frecuencia con la que sus hijos ven a sus abuelos?” ($M = 3.8$ y $DE = 0.56$) e ítem 3 “¿Cuál es el grado de alegría o entusiasmo que experimentan sus hijos en sus encuentros con los abuelos?” ($M = 3.8$ y $DE = 0.41$).

Teniendo en cuenta el criterio de claridad, destacan con el máximo nivel de puntuación los ítems 4 “¿Cómo contactan normalmente los abuelos con sus nietos?” y 5 “¿Dónde residen los abuelos?” ($M = 4$ y $DE = 0$), seguidos del ítem 1 “¿Qué nivel de contacto mantiene su hijo/hija con sus abuelos?” ($M = 3.8$ y $DE = 0.41$), ítem 2 “¿Cuál es el nivel de frecuencia con la que sus hijos ven a sus abuelos?” ($M = 3.8$ y $DE = 0.56$) y el ítem 3 “¿Cuál es el grado de alegría o entusiasmo que experimentan sus hijos en sus encuentros con los abuelos?” ($M = 3.6$ y $DE = 0.74$).

Tabla 46*Análisis descriptivo ítems EPA-F dimensión 2. Relaciones abuelos-nietos*

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃	M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃	M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃
1	3.73	0.46	3	4	4	3.80	0.41	4	4	4	3.80	0.41	4	4	4
2	3.73	0.59	4	4	4	3.80	0.56	4	4	4	3.80	0.56	4	4	4
3	3.87	0.35	4	4	4	3.80	0.41	4	4	4	3.60	0.74	3	4	4
4	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4
5	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	4	0	4	4	4

Destaca que en todos los ítems y tres criterios analizados, de acuerdo con las puntuaciones de los jueces, los 5 ítems obtienen la puntuación máxima, excepto el ítem 1, en el criterio de adecuación y el ítem 3, en el criterio de claridad, que como mínimo alcanzan en el Q₂ el valor máximo.

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 3: papel de los abuelos

De la tercera dimensión “papel de los abuelos” los expertos otorgaron altas puntuaciones a los 3 ítems que la forman (Tabla 47), considerando como más adecuado, relevante y claro el ítem 1 “papel abuelos” y coincidieron como menos valorado en todos los criterios el ítem 3 “según algunas investigaciones, las personas mayores transmiten valores a los niños, sean sus nietos o no”, destacando una falta de claridad en el mismo ($M = 3.33$ y $DE = 1.18$).

En los tres ítems y criterios analizados, de acuerdo con las puntuaciones de los expertos los reactivos obtienen la puntuación máxima, excluyendo al ítem 3 en el criterio de claridad, que como mínimo alcanzan en el Q₂ el valor máximo.

Tabla 47*Análisis descriptivo ítems EPA-F dimensión 3. Papel de los abuelos*

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃	M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃	M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃
1	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4	3.87	0.52	4	4	4
2	3.87	0.52	4	4	4	3.80	0.56	4	4	4	3.80	0.56	4	4	4
3	3.80	0.78	4	4	4	3.80	0.78	4	4	4	3.33	1.18	2	4	4

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 4: abuelos y escuela

De la cuarta dimensión “abuelos y escuela” los expertos han considerado todos los ítems adecuados y relevantes otorgándoles altas valoraciones (véase Tabla 48). Con el nivel más alto de adecuación y relevancia coinciden los reactivos 4 “la participación de

los abuelos en la escuela podría consistir en...” ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$), 2 “la participación de los abuelos en las clases...” y 3 “la participación de los abuelos en las clases les permitiría...” ($M = 3.87$ y $DE = 0.52$). Atendiendo ahora a los menos valorados coincide en esos dos criterios, el ítem 5 “para que los abuelos participaran en la escuela, deberían formarse en...” ($M = 3.27$ y $DE = 1.03$). Atendiendo al criterio de claridad, los panelistas de igual modo consideran más claro el reactivo 4 y menos el ítem 5 ($M = 3.47$ y $DE = 0.99$).

En todos los indicadores y tres criterios analizados de acuerdo con las valoraciones de los panelistas los ítems obtienen la puntuación máxima en todos los criterios, a excepción del ítem 5, que como mínimo alcanza en el Q_2 el valor máximo de adecuación, relevancia y claridad.

Tabla 48

Análisis descriptivo ítems EPA-F dimensión 4. Abuelos y escuela

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃
1	3.80	0.56	4	4	4	3.8	0.56	4	4	4	3.80	0.56	4	4	4
2	3.87	0.52	4	4	4	3.87	0.52	4	4	4	3.73	0.70	4	4	4
3	3.87	0.52	4	4	4	3.87	0.52	4	4	4	3.87	0.52	4	4	4
4	3.93	0.26	4	4	4	3.93	.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
5	3.27	1.03	2	4	4	3.27	1.03	2	4	4	3.47	0.99	3	4	4

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 5: recursos para una escuela participativa de abuelos y abuelas

En su conjunto, la dimensión “recursos para una Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas” ha sido la peor valorada por los jueces del cuestionario EPA-F (véase Tabla 49). Esta puntuación se debe a que han coincidido en otorgar el valor 2 (bajo) y 3 (moderado) a dos de los criterios establecidos en los tres ítems.

Respecto al criterio de adecuación, el ítem 1 “las debilidades de una escuela participativa son...” ($M = 3.13$ y $DE = 1.19$) y el ítem 2 “los responsables de formar a los abuelos deberían ser...” ($M = 3.33$ y $DE = 0.98$) han sido valorados con una puntuación menor. Sin embargo, el indicador “la financiación de las escuelas participativas de abuelos correspondería a...” obtiene la valoración más alta ($M = 3.53$ y $DE = 0.92$). De igual modo ocurre con ellos con el criterio de relevancia.

Atendiendo al criterio de claridad, los panelistas consideran más claro el reactivo 2 ($M = 3.67$ y $DE = 0.72$) y el que está presentado de manera menos clara el ítem 1 ($M = 3.27$ y $DE = 1.16$).

De acuerdo con las apreciaciones de los expertos, el reactivo 1 obtiene la puntuación máxima en los tres criterios como mínimo en el Q_2 . Respecto al reactivo 2, este obtiene la puntuación máxima en el criterio de claridad, pero en los criterios de adecuación y relevancia la obtiene como mínimo en el Q_2 . El ítem 3, obtiene puntuaciones máximas en dos de los criterios menos en el de adecuación, que como mínimo alcanza en el Q_2 el valor máximo.

Tabla 49

Análisis descriptivo ítems EPA-F dimensión 5. Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	Q_1	Q_2	Q_3	<i>M</i>	<i>DE</i>	Q_1	Q_2	Q_3	<i>M</i>	<i>DE</i>	Q_1	Q_2	Q_3
1	3.13	1.19	2	4	4	3.27	1.1	2	4	4	3.27	1.16	2	4	4
2	3.33	0.98	3	4	4	3.40	0.99	3	4	4	3.67	0.72	4	4	4
3	3.53	0.92	3	4	4	3.60	0.91	4	4	4	3.60	0.91	4	4	4

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 6: conocimiento de experiencias de escuela participativa de abuelos y abuelas

En general, la última dimensión “Conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas” ha sido la mejor valorada por los jueces del cuestionario EPA-F (véase Tabla 50). Esta puntuación se debe a que han coincidido en otorgar el valor 4 (alto) a todos los criterios establecidos para los ítems que la forman.

Así, los ítems 3 “etapa educativa en la que se ha desarrollado”, 4 “curso/cursos en los que se ha desarrollado” y 5 “descripción de la experiencia”, obtienen puntuaciones máximas en los tres criterios, siendo solo el ítem 1 “¿conoce alguna experiencia de Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas en Educación Infantil y Primaria?” en el criterio de adecuación el que presenta una calificación media un poco más baja ($M = 3.87$ y $DE = 0.52$)

En todos los indicadores y tres criterios analizados de acuerdo con las puntuaciones de los jueces los ítems obtienen la puntuación máxima en todos los criterios.

Tabla 50

Análisis descriptivo ítems EPA-F dimensión 6. Conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃
1	3.87	0.52	4	4	4	3.80	0.56	4	4	4	4	0	4	4	4
3	4	0	4	4	4	3.87	0.52	4	4	4	4	0	4	4	4
4	4	0	4	4	4	3.87	0.52	4	4	4	4	0	4	4	4
5	4	0	4	4	4	3.87	0.52	4	4	4	4	0	4	4	4

Los jueces propusieron mejoras concretas para cada dimensión del cuestionario sobre los aspectos que se deberían mejorar y aportaron incluso reformulaciones de preguntas que, según sus puntos de vista, resultaban más adecuadas y comprensibles. En el [Apéndice J](#) se sintetizan las mejoras que propusieron los panelistas y que posteriormente se incorporaron a la versión definitiva del EPA-F una vez que fueron valoradas por la autora y los directores de este trabajo.

b) Validez de contenido mediante el juicio de expertos EPA-F

Los resultados de la prueba W de Kendall revelan que no hay concordancia estadísticamente significativa entre los rangos promedios asignados por los jueces en relación al criterio de pertinencia y coherencia de sus 6 dimensiones. Es decir, los expertos no concuerdan en sus juicios en que las 6 dimensiones del EPA-F son pertinentes y coherentes para obtener la medición de dicho instrumento. Sin embargo, los resultados de la prueba que atañen al criterio de suficiencia revelan que sí hay concordancia entre las valoraciones de los expertos y coinciden en su juicio en que los ítems son suficientes.

A continuación en la Tabla 51 se describen los resultados de la prueba W de Kendall sobre las valoraciones de los jueces según el criterio analizado para cada una de las dimensiones, que han realizado según una escala de estimación numérica de longitud cuatro (1. Muy bajo nivel de cumplimiento, 2. Bajo, 3. Moderado y 4. Alto).

Tabla 51

Pruebas W de Kendall para el cuestionario EPA-F en los criterios relativos a sus dimensiones: Pertinencia, coherencia y suficiencia

Criterio	<i>N</i>	W de Kendall	χ^2	<i>gl</i>	<i>p</i>	Fuerza de la concordancia*
Pertinencia	6	.281	23.589	14	.051	Regular
Coherencia	6	.255	21.456	14	.091	Regular
Suficiencia	6	.422	35.421	14	.001	Moderado

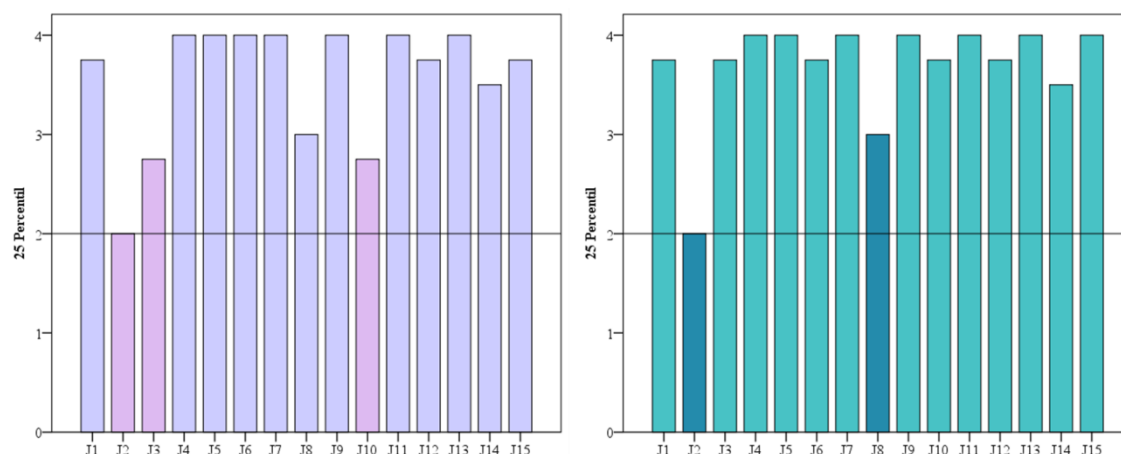
Nota. Según los criterios de Landis y Koch (1977).

En conclusión, el EPA-F goza de validez de contenido en el dominio de suficiencia en cuanto que existe concordancia estadísticamente significativa entre los 15 expertos ($W = .422, \chi^2 = 35.421, gl = 14, p < .05$), esto es, que los jueces concuerdan en sus juicios en que las dimensiones bastan y son suficientes para lo que están midiendo. Sin embargo, la fuerza de esta concordancia es moderada según el criterio de Landis y Koch (1977).

Por su parte, la concordancia entre los jueces para el criterio de pertinencia ($W = .281, \chi^2 = 23.589, gl = 14, p > .05$) y coherencia ($W = .255, \chi^2 = 21.456, gl = 14, p > .05$), evidencia que no es estadísticamente significativa para las 6 dimensiones del EPA-F. Como observamos en la Figura 44 del análisis descriptivo del criterio de pertinencia, los jueces 2, 3 y 10 son los que más se distancian del resto de jueces ($RP_{J2} = 6.42, Q1_{J2} = 2, RP_{J3} = 5.67, Q1_{J3} = 2.75, RP_{J10} = 5.5, Q1_{J10} = 2.75$). De igual modo, en el análisis descriptivo del criterio de coherencia los jueces 2 y 8 son los que más se distancian del resto de jueces ($RP_{J2} = 4.92, Q1_{J2} = 2, RP_{J8} = 5.42, Q1_{J8} = 3$).

Figura 44

Estadísticos descriptivos de la prueba W de Kendall para los criterios de pertinencia y coherencia de las dimensiones del EPA-F



Atendiendo ahora a los resultados de las pruebas W de Kendall para valorar la adecuación de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-F, se observa que el instrumento goza de validez de contenido en el dominio en cuanto que existe concordancia estadísticamente significativa entre los expertos coincidiendo en que hay un vínculo entre los ítems y las dimensiones a las que pertenecen: “información sociodemográfica” ($W = .424, \chi^2 = 59.304, gl = 14, p < .05$), “relaciones abuelos-nietos” ($W = .385, \chi^2 = 75.502, gl = 14, p < .05$), “papel de los abuelos” ($W = .251, \chi^2 = 59.699,$

$gl = 14, p < .05$), “abuelos y escuela” ($W = .257, \chi^2 = 169.208, gl = 14, p < .05$), “recursos para una EPA” ($W = .497, \chi^2 = 201.714, gl = 14, p < .05$) y “conocimiento de experiencias de EPA” ($W = .497, \chi^2 = 201.714, gl = 14, p < .05$).

Sin embargo, como se puede observar en la Tabla 52 la fuerza de esta concordancia en todas las dimensiones es moderada o regular según el criterio de Landis y Koch (1977).

Tabla 52

Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la adecuación de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-F

Dimensión	N	W de Kendall	χ^2	gl	p	Fuerza de la concordancia*
Información sociodemográfica	10	.424	59.304	14	.00	Moderada
Relaciones abuelos-nietos	14	.385	75.502	14	.00	Regular
Papel de los abuelos	17	.251	59.699	14	.00	Regular
Abuelos y escuela	47	.257	169.208	14	.00	Regular
Recursos para una EPA	29	.497	201.714	14	.00	Moderada
Conocimiento de experiencias de EPA	8	.392	43.885	14	.00	Moderada

Nota. Según los criterios de Landis y Koch (1977).

En la Tabla 53 los resultados de las pruebas W de Kendall para valorar el criterio de relevancia de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-F, muestran que el instrumento también goza de validez de contenido ya que existe concordancia estadísticamente significativa entre los panelistas coincidiendo en que los ítems son esenciales o importantes en relación al resto de ítems de la dimensión a la que pertenecen y por tanto deben ser incluidos.

A pesar de ello, en la dimensión “papel de los abuelos” ($W = .167, \chi^2 = 39.73, gl = 14, p < .05$), como se puede observar en la Tabla 53 la fuerza de esta concordancia es leve según el criterio de Landis y Koch (1977). En las dimensiones “información sociodemográfica” ($W = .384, \chi^2 = 53.752, gl = 14, p < .05$), “relaciones abuelos-nietos” ($W = .258, \chi^2 = 46.899, gl = 14, p < .05$) y “abuelos y escuela” ($W = .257, \chi^2 = 169.208, gl = 14, p < .05$) la fuerza de la concordancia es regular.

Sin embargo, en la dimensión “recursos para una EPA” ($W = .546$, $\chi^2 = 221.626$, $gl = 14$, $p < .05$) la fuerza de la concordancia es moderada y en “conocimiento de experiencias de EPA” ($W = .756$, $\chi^2 = 84.667$, $gl = 14$, $p < .05$) es substancial.

Tabla 53

Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la relevancia de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-F

Dimensión	N	W de Kendall	χ^2	gl	p	Fuerza de la concordancia*
Información sociodemográfica	10	.384	53.752	14	.00	Regular
Relaciones abuelos-nietos	13	.258	46.899	14	.00	Regular
Papel de los abuelos	17	.167	39.73	14	.00	Leve
Abuelos y escuela	47	.257	169.208	14	.00	Regular
Recursos para una EPA	29	0.546	221.626	14	.00	Moderada
Conocimiento de experiencias de EPA	8	0.756	84.667	14	.00	Substancial

Nota. Según los criterios de Landis y Koch (1977).

Los resultados de las pruebas W de Kendall para valorar el criterio de claridad de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-F (Tabla 54), arrojan que el instrumento también goza de validez de contenido ya que existe concordancia estadísticamente significativa entre los expertos coincidiendo en que los ítems se comprenden fácilmente y su sintáctica y semántica son adecuadas.

En la dimensión “relaciones abuelos-nietos” ($W = .134$, $\chi^2 = 26.311$, $gl = 14$, $p < .05$) la fuerza de esta concordancia es leve, seguida de las dimensiones “información sociodemográfica” ($W = .221$, $\chi^2 = 30.911$, $gl = 14$, $p < .05$), “abuelos y escuela” ($W = .321$, $\chi^2 = 211.315$, $gl = 14$, $p < .05$) y “conocimiento de experiencias de EPA” ($W = .31$, $\chi^2 = 34.741$, $gl = 14$, $p < .05$) cuya concordancia es regular.

Con una fuerza de la concordancia moderada se encuentra la dimensión “papel de los abuelos” ($W = .438$, $\chi^2 = 104.238$, $gl = 14$, $p < .05$) y con un nivel substancial de concordancia se encuentra la dimensión “recursos para una EPA” ($W = .603$, $\chi^2 = 244.709$, $gl = 14$, $p < .05$).

Tabla 54

Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la claridad de los ítems en cada una de las dimensiones del EPA-F

Dimensión	N	W de Kendall	χ^2	gl	p	Fuerza de la concordancia*
Información sociodemográfica	10	.221	30.911	14	.006	Regular
Relaciones abuelos-nietos	14	.134	26.311	14	.024	Leve
Papel de los abuelos	17	.438	104.238	14	.00	Moderada
Abuelos y escuela	47	.321	211.315	14	.00	Regular
Recursos para una EPA	29	0.603	244.709	14	.00	Substantial
Conocimiento de experiencias de EPA	8	.31	34.741	14	.002	Regular

Nota. Según los criterios de Landis y Koch (1977).

En conclusión, todos estos resultados indican que se debe revisar el instrumento EPA-F en sus criterios de pertinencia y coherencia para que aumente el grado en el que las dimensiones se ajustan al objeto de estudio y el grado de relación lógica entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa, acrecentando así su validez contenido.

7.2.1.3 Validez de contenido de la entrevista EA

A continuación se exponen los estadísticos descriptivos de las valoraciones emitidas por los panelistas y la validez de contenido mediante el juicio de expertos del guion de entrevista destinado a los abuelos y abuelas participantes.

a) Estadísticos descriptivos

Los resultados evidencian que la presentación del EA con la estructura, diseño, ítems y opciones de respuesta de todas sus dimensiones es moderada o altamente pertinente, coherente y suficiente (véase Tabla 55 en adelante).

Pertinencia de todas las dimensiones

Haciendo referencia al criterio de pertinencia del instrumento de la entrevista de abuelos y abuelas (EA), los expertos han otorgado la puntuación más alta a las dimensiones: papel de los abuelos y sentimiento de los abuelos, coincidiendo con el valor mínimo 3, máximo 4, $M = 3.87$ y $DE = 0.35$ (véase Tabla 55).

A su vez, consideran bastante pertinentes las dimensiones información sociodemográfica y relaciones abuelos-nietos, coincidiendo con valores comprendidos entre 3 y 4, $M = 3.80$ y $DE = 0.41$.

Las dimensiones con menor grado de pertinencia son las de abuelos y escuela, asignando puntuaciones comprendidas entre 3 y 4, obteniendo una $M = 3.73$ y $DE = 0.46$, y la dimensión cierre de la entrevista, con el valor mínimo 1 y máximo 4, $M = 3.73$ y $DE = 0.80$.

Tabla 55

Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones de la EA según el criterio pertinencia

Dimensión	VMín	VMáx	M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃
Información sociodemográfica	3	4	3.80	0.41	4	4	4
Relaciones abuelos-nietos	3	4	3.80	0.41	4	4	4
Papel de los abuelos	3	4	3.87	0.35	4	4	4
Sentimientos de los abuelos	3	4	3.87	0.35	4	4	4
Abuelos y escuela	3	4	3.73	0.46	3	4	4
Cierre de la entrevista	1	4	3.73	0.80	4	4	4

Nota. Según los criterios de Landis y Koch (1977).

Coherencia de todas las dimensiones

Los expertos han considerado como más coherente la dimensión papel de los abuelos, coincidiendo con el valor mínimo 3, máximo 4, $M = 3.93$ y $DE = 0.26$ (ver Tabla 56).

A su vez, consideran bastante coherentes las dimensiones relaciones abuelos-nietos, sentimientos de los abuelos y abuelos y escuela, coincidiendo con valores comprendidos entre 3 y 4, $M = 3.87$ y $DE = 0.35$.

Con el menor grado de coherencia se encuentran las dimensiones: información sociodemográfica con valores mínimos de 3 y máximos de 4, $M = 3.73$ y $DE = 0.46$, y cierre de la entrevista puntuada con el valor mínimo 1 y máximo 4, $M = 3.73$ y $DE = 0.80$.

Tabla 56

Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones de la EA según el criterio coherencia

Dimensión	VMín	VMáx	M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃
Información sociodemográfica	3	4	3.73	0.46	3	4	4
Relaciones abuelos-	3	4	3.87	0.35	4	4	4

Dimensión	VMín	VMáx	M	DE	Q₁	Q₂	Q₃
nietos							
Papel de los abuelos	3	4	3.93	0.26	4	4	4
Sentimientos de los abuelos	3	4	3.87	0.35	4	4	4
Abuelos y escuela	3	4	3.87	0.35	4	4	4
Cierre de la entrevista	1	4	3.73	0.80	4	4	4

Suficiencia de todas las dimensiones

Atendiendo al criterio de suficiencia del instrumento EA (ver Tabla 57), los jueces han concedido de forma equitativa la mayor puntuación a las dimensiones: relaciones abuelos-nietos, papel de los abuelos y abuelos y escuela, con valores mínimos 3, máximos 4, $M = 3.8$ y $DE = 0.41$. También con un alto grado de suficiencia, valoran la dimensión información sociodemográfica, comprendida entre 3 y 4, $M = 3.73$ y $DE = 0.46$.

Coinciden en que con un menor grado de suficiencia en las dimensiones cierre de la entrevista, otorgándole el valor mínimo 1, máximo 4, $M = 3.8$ y $DE = 0.76$, y la dimensión, sentimiento de los abuelos, otorgándole el valor mínimo 2, máximo 4, $M = 3.73$ y $DE = 0.59$.

Tabla 57

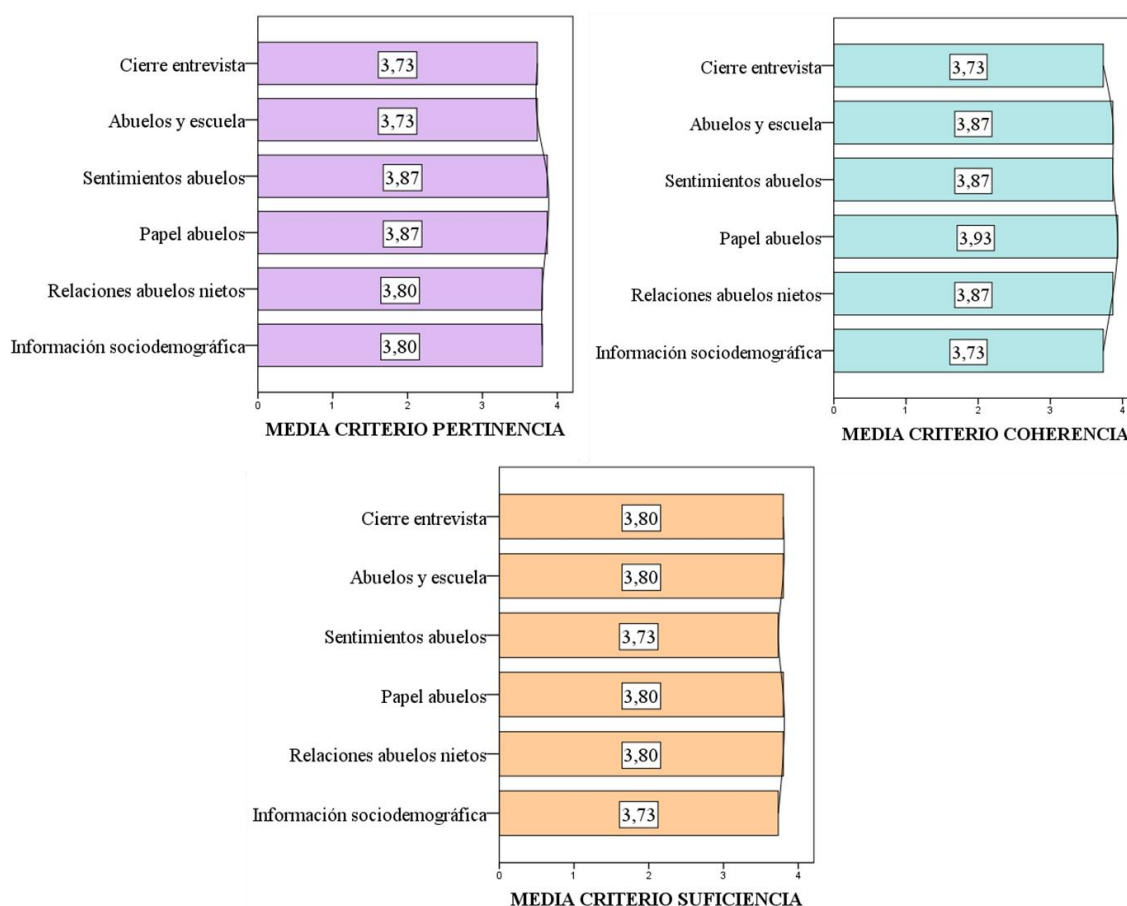
Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los jueces a las dimensiones de la EA según el criterio suficiencia

Dimensión	VMín	VMáx	M	DE	Q₁	Q₂	Q₃
Información sociodemográfica	3	4	3.73	0.46	3	4	4
Relaciones abuelos-nietos	3	4	3.80	0.41	4	4	4
Papel de los abuelos	3	4	3.80	0.41	4	4	4
Sentimientos de los abuelos	2	4	3.73	0.59	4	4	4
Abuelos y escuela	3	4	3.80	0.41	4	4	4
Cierre de la entrevista	1	4	3.80	0.76	4	4	4

En general, las medias más altas obtenidas del instrumento EA respecto al criterio de pertinencia, corresponden a las dimensiones de “papel de los abuelos” y “sentimientos de los abuelos”. De forma similar ocurre con el criterio de coherencia, donde destacan dichas dimensiones junto a la de “abuelos y escuela”. Atendiendo a la suficiencia, a su vez coinciden todas las dimensiones mencionadas anteriormente más la de “cierre de entrevista” como se puede observar en la Figura 45.

Figura 45

Valoraciones medias de los jueces a las dimensiones de la EA según el criterio pertinencia, coherencia y suficiencia



Así, los resultados evidencian que la presentación de la EA en su estructura, diseño y preguntas de todas sus dimensiones es altamente pertinente, coherente y suficiente.

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 1: información sociodemográfica

Atendiendo a la dimensión 1 “información sociodemográfica” de la entrevista EA, los expertos han considerado todos los ítems bastante adecuados, obteniendo altas valoraciones en cada uno de ellos (ver Tabla 58). Con el nivel más alto destacan con igual valoración, los reactivos 1 “¿Qué edad tiene usted?”, 2 “¿Ahora a qué se dedica? ¿Está usted jubilado? ¿Es pensionista?” y 8 “¿Y nietos? ¿Tiene usted nietos?” ($M = 3.93$ y $DT = .26$). En el lado opuesto, menos adecuado consideran el ítem 3 “¿Qué hace usted en un día normal, desde que se levanta hasta que se acuesta?” ($M = 3.53$ y $DE = 0.64$).

Asimismo consideran muy relevantes los ítems 1, 2 ($M = 3.87$ y $DE = 0.35$) y 8 ($M = 3.87$ y $DE = 0.37$) y menos relevante el 3 ($M = 3.6$ y $DE = 0.63$).

Con respecto a la claridad, coinciden como mejor valorados los ítems 1, 2, 4 “¿Qué aficiones tiene?” y 6 “¿Fue usted a la escuela?” ($M = 3.87$ y $DE = 0.35$). Los panelistas han considerado como menos claros en igual medida los reactivos 3 ($M = 3.67$ y $DE = 0.35$) y 7 “¿Cuántos hijos tiene?” ($M = 3.67$ y $DE = 0.49$).

En los 8 ítems y tres criterios analizados de acuerdo con las puntuaciones de los jueces, todos obtienen la puntuación máxima, excepto el ítem 3 en los criterios de adecuación y relevancia, y el ítem 7 en todos ellos, que como mínimo ambos alcanzan en el Q2 el valor máximo.

Tabla 58

Análisis descriptivo ítems EA dimensión 1. Información sociodemográfica

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃
1	3.93	0.26	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4
2	3.93	0.26	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4
3	3.53	0.64	3	4	4	3.60	0.63	3	4	4	3.67	0.35	4	4	4
4	3.80	0.41	4	4	4	3.80	0.41	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4
5	3.73	0.59	4	4	4	3.73	0.59	4	4	4	3.73	0.59	4	4	4
6	3.80	0.41	4	4	4	3.80	0.41	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4
7	3.73	0.46	3	4	4	3.73	0.46	3	4	4	3.67	0.49	3	4	4
8	3.93	0.26	4	4	4	3.87	0.36	4	4	4	3.80	0.41	4	4	4

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 2: relaciones abuelos-nietos

De la segunda dimensión “relaciones abuelos-nietos” los expertos han considerado los ítems adecuados otorgándoles altas valoraciones (ver Tabla 59). Con el nivel más alto de adecuación destacan los reactivos 1 “¿Vive usted cerca de sus nietos?” y 3 “¿Qué hace usted con sus nietos a los que ve? ¿Y con los que no ve o ve menos, qué hace?” ($M = 3.87$ y $DE = 0.35$). En contraposición, otorgan menor grado de adecuación al ítem 4 “¿Tiene usted algún nieto favorito?” ($M = 3.13$ y $DE = 0.35$).

En esta ocasión coinciden los reactivos más adecuados con los más relevantes según los expertos, los ítems 1 y 3, además del ítem 2 “¿Cuándo los ve?” ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$). A su vez el menos valorado y menos relevante es el ítem 4 ($M = 3.2$ y $DE = 1.08$).

Atendiendo al criterio de claridad, los panelistas han considerado muy claros los ítems 1, 2 y 3 ($M = 3.87$ y $DE = 0.35$), En el lado opuesto como menos claros consideran los ítems 4 ($M = 3.73$ y $DE = 0.59$) y 5 “¿Hace usted algo diferente con él (nieto favorito) que no haga con el resto de nietos?” ($M = 3.73$ y $DE = 0.46$).

En todos los ítems, de acuerdo con las puntuaciones de los jueces, los 3 primeros ítems obtienen la puntuación máxima en los tres criterios analizados. El ítem 4, en el criterio de adecuación alcanza como mínimo en el Q_3 el valor máximo y en el de relevancia en el Q_2 . Por último, el ítem 5 en el criterio de adecuación alcanza como mínimo en el Q_3 el valor máximo y en el de relevancia y claridad en el Q_2 .

Tabla 59

Análisis descriptivo ítems EA dimensión 2. Relaciones abuelos-nietos

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	M	DE	Q_1	Q_2	Q_3	M	DE	Q_1	Q_2	Q_3	M	DE	Q_1	Q_2	Q_3
1	3.87	0.35	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4
2	3.80	0.41	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4
3	3.87	0.35	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4
4	3.13	0.35	2	3	4	3.20	1.08	2	4	4	3.73	0.59	4	4	4
5	3.27	0.88	3	3	4	3.40	0.91	3	4	4	3.73	0.46	3	4	4

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 3: papel de los abuelos

De la tercera dimensión de la EA “papel de los abuelos” los expertos otorgaron altas puntuaciones (ver Tabla 60). Consideraron como más adecuado el ítem 4 “¿Eso que usted hace con sus nietos, le gustaría enseñarlo a otros niños? ¿Por qué?” ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$) y 2 “¿Qué le cuenta a sus nietos?” ($M = 3.87$ y $DE = 0.35$).

De igual modo, como más relevantes destacan los ítems 4 con la puntuación más alta y el ítem 2 ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$), coincidiendo con los más claros ($M = 3.87$ y $DE = 0.35$).

En los tres ítems y criterios analizados, de acuerdo con las puntuaciones de los jueces todos los reactivos obtienen la puntuación máxima.

Tabla 60

Análisis descriptivo ítems EA dimensión 3. Papel de los abuelos

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	M	DE	Q_1	Q_2	Q_3	M	DE	Q_1	Q_2	Q_3	M	DE	Q_1	Q_2	Q_3
1	3.80	0.41	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4	3.80	0.41	4	4	4
2	3.87	0.35	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4

	Adecuación					Relevancia					Claridad				
3	3.80	0.41	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4	3.80	0.41	4	4	4
4	3.93	0.26	4	4	4	4	0	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 4: sentimientos de los abuelos

En general, dentro de la EA, la dimensión 4 “Sentimientos de los abuelos” ha sido la mejor valorada por los jueces con diferencia, obteniendo así las medias más altas (ver Tabla 61). Esta puntuación se debe a que han coincidido en otorgar el valor 4 (alto) a todos los criterios establecidos para los ítems que la forman.

Destacan por su alto nivel de adecuación y relevancia los ítems 1 “¿Por qué para usted es/son importante/s su/s nieto/s?”, 2 “Su/s nieto/s es/son para usted, elija:” y 5 “¿Qué le gustaría aprender a usted?” ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$). Como más claro coincide el ítem 2 y destacan el ítem 4 “¿Ha aprendido algo de ellos? ¿Qué ha aprendido?” ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$).

En todos los indicadores y tres criterios analizados de acuerdo con las puntuaciones de los jueces los ítems obtienen la puntuación máxima en todos los criterios.

Tabla 61

Análisis descriptivo ítems EA dimensión 4. Sentimientos de los abuelos

	Adecuación					Relevancia					Claridad				
Ítem	M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃	M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃	M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃
1	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4
2	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
3	3.73	0.59	4	4	4	3.73	0.59	4	4	4	3.73	0.59	4	4	4
4	3.87	0.35	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
5	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.80	0.41	4	4	4

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 5: abuelos y escuela

En su conjunto, la dimensión “abuelos y escuela” ha sido la peor valorada por los jueces de la EA, aunque sus puntuaciones siguen siendo muy positivas (ver Tabla 62). Esta puntuación se debe a que han coincidido en otorgar el valor 2 (bajo) y 3 (moderado) a varios de criterios establecidos en los 29 ítems.

Respecto al criterio de adecuación, destacan el ítem 3 “¿Le gustaría ir a la escuela del pueblo a explicarle algo a los niños?” con la máxima puntuación, seguido de

los ítems 2 “¿Ha ido usted alguna escuela a explicarle algo a los niños alguna vez?”, 4 “¿Qué haría en la escuela?”, 7 “¿De qué cosas usted podría hablarle a los niños? ¿Qué podría enseñarles?”, 8 “¿Le podría contar cómo es el pueblo?”, 9 “¿Qué refranes sabe usted?”, 10 “¿Qué cuentos conoce usted?” y 11 “¿Qué canciones populares sabe y podría enseñarles?” ($M = 3.93$ y $DE = 0.26$). Sin embargo, como menos adecuados destacan los ítems 20 “¿Sabe usted tomar el pulso? ¿La temperatura? ¿Sabe usted qué hacer si alguien se desmaya en la calle? ¿Sabe usar un extintor? Si se está ahogando alguien en la playa, ¿sabe usted cómo ayudar a personas en caso de emergencia?” ($M = 2.87$ y $DE = 1.19$) y 22 “¿Y de geografía? ¿De las ciudades, de los montes, de los paisajes? ¿Cuánto sabe de geografía?” ($M = 2.93$ y $DE = 1.22$).

Como más relevantes los panelistas han considerado los ítems 2 y 23 “¿A qué juegos jugaba usted cuando era pequeño? ¿Con quién jugaba?” ($M = 4$ y $DE = 0$). Por el contrario, han valorado como menos relevantes los ítems 20 ($M = 3.07$ y $DE = 1.1$) y 22 ($M = 3.13$ y $DE = 1.13$).

Atendiendo al criterio de claridad, los panelistas consideran más claro el reactivo 2, 27 “¿Cree usted que ha cambiado la enseñanza de los valores? ¿Qué valores se enseñaban antes? ¿Y ahora?” y 29 “¿Qué considera que tienen que aprender los niños ahora?” ($M = 4$ y $DE = 0$) y los que están presentados de manera menos clara los ítems 21 “¿Y de historia cómo estamos? ¿Qué sabe usted de la historia? ¿De España? ¿Del mundo? ¿Y de Murcia? ¿Qué sabe usted? Cuénteme” ($M = 3.47$ y $DE = 0.74$) y 22 ($M = 3.47$ y $DE = 0.92$).

De acuerdo con las valoraciones de los expertos, la mayoría de reactivos obtienen la puntuación máxima en los tres criterios, siendo una pequeña minoría los que la obtienen como mínimo en el Q_2 y solo 3 ítems (19, 20 y 22) en el criterio de adecuación en el Q_3 y en el de relevancia el ítem 20.

Tabla 62

Análisis descriptivo ítems EA dimensión 5. Abuelos y escuela

Ítem	Adecuación					Relevancia					Claridad				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	Q_1	Q_2	Q_3	<i>M</i>	<i>DE</i>	Q_1	Q_2	Q_3	<i>M</i>	<i>DE</i>	Q_1	Q_2	Q_3
1	3.87	0.35	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
2	3.93	0.26	4	4	4	4	0	4	4	4	4	0	4	4	4
3	4	0	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
4	3.93	0.26	4	4	4	3.87	0.35	3	4	4	3.80	0.41	4	4	4
5	3.67	0.62	3	4	4	3.67	0.32	3	4	4	3.67	0.49	3	4	4
6	3.80	0.56	4	4	4	3.80	0.56	4	4	4	3.73	0.46	3	4	4

	Adecuación					Relevancia					Claridad				
7	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
8	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
9	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
10	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
11	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
12	3.87	0.35	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
13	3.67	0.62	3	4	4	3.67	0.62	3	4	4	3.73	0.59	4	4	4
14	3.67	0.62	3	4	4	3.67	0.62	3	4	4	3.60	0.36	3	4	4
15	3.73	0.59	4	4	4	3.67	0.62	3	4	4	3.67	0.62	3	4	4
16	3.67	0.49	3	4	4	3.67	0.49	3	4	4	3.80	0.41	4	4	4
17	3.67	0.62	3	4	4	3.67	0.62	3	4	4	3.73	0.46	3	4	4
18	3.33	1.11	3	4	4	3.33	1.11	3	4	4	3.53	0.83	3	4	4
19	3	1.13	2	3	4	3.20	1.01	2	4	4	3.67	0.62	3	4	4
20	2.87	1.19	2	3	4	3.07	1.1	2	3	4	3.60	0.74	3	4	4
21	3.13	1.13	2	4	4	3.33	0.98	3	4	4	3.47	0.74	3	4	4
22	2.93	1.22	2	3	4	3.13	1.13	2	4	4	3.47	0.92	3	4	4
23	3.73	0.8	4	4	4	4	0	4	4	4	3.87	0.35	4	4	4
24	3	1.2	2	4	4	3.27	1.03	2	4	4	3.87	0.35	4	4	4
25	3.53	1.06	4	4	4	3.67	0.82	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4
26	3.13	1.25	2	4	4	3.27	1.1	3	4	4	3.67	0.90	4	4	4
27	3.73	0.8	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	4	0	4	4	4
28	3.60	0.91	4	4	4	3.80	0.56	4	4	4	3.67	0.72	4	4	4
29	3.73	0.08	4	4	4	3.93	0.26	4	4	4	4	0	4	4	4

Adecuación, relevancia y claridad de los ítems de la dimensión 6: cierre de la entrevista

Las valoraciones de la última dimensión de la EA “cierre de la entrevista” han sido elevadas (ver Tabla 63). Tanto el ítem 1 “¿Quiere usted añadir algo más de lo que hemos estado hablando?” como el ítem 2 “¿Cómo se ha sentido usted a lo largo de esta entrevista?” han obtenido altas calificaciones en los criterios de adecuación y relevancia ($M = 3.73$ y $DE = 0.80$) y en el criterio de claridad la máxima valoración ($M = 4$ y $DE = .0$).

Tabla 63

Análisis descriptivo ítems EA dimensión 6. Cierre de la entrevista

	Adecuación					Relevancia					Claridad				
Ítem	M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃	M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃	M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃
1	3.73	0.80	4	4	4	3.73	0.80	4	4	4	4	0	4	4	4
2	3.73	0.80	4	4	4	3.73	0.80	4	4	4	4	0	4	4	4

En definitiva, al igual que pasa con los criterios de pertinencia, coherencia y suficiencia de las dimensiones, los resultados de los panelistas evidencian que la

presentación de la entrevista semiestructurada dirigida a los abuelos (EA) en todos sus reactivos es altamente adecuada, relevante y clara. A pesar de ello, al finalizar sus valoraciones, los expertos hicieron propuestas de mejora que quedan reflejadas en el [Apéndice K](#). Todas estas mejoras se incorporaron a la versión definitiva de la EA una vez que fueron consideradas por la autora y directoras de esta memoria.

b) Validez de contenido mediante el juicio de expertos EA

A continuación se describen los resultados de la prueba W de Kendall sobre las valoraciones de los jueces según el criterio analizado para cada una de las dimensiones, que han realizado según una escala de estimación numérica de longitud cuatro (1. Muy bajo nivel de cumplimiento, 2. Bajo, 3. Moderado y 4. Alto de cumplimiento).

Dichos resultados de la prueba W de Kendall revelan que hay concordancia estadísticamente significativa entre los rangos promedios asignados por los jueces en relación a los criterios pertinencia, coherencia y suficiencia a las 6 dimensiones de la EA.

La entrevista semiestructurada EA goza de validez de contenido en el dominio de pertinencia ($W = .493$, $\chi^2 = 41.404$, $gl = 14$, $p < .05$), ya que los expertos concuerdan en sus juicios en que las dimensiones se ajustan al objeto de estudio. Igual ocurre con el dominio coherencia ($W = 0.541$, $\chi^2 = 45.431$, $gl = 14$, $p < .05$), considerando que hay una relación lógica entre la dimensión y el constructo teórico, y con el dominio suficiencia ($W = 0.569$, $\chi^2 = 47.755$, $gl = 14$, $p < .05$), en cuanto que existe concordancia estadísticamente significativa ya que los jueces consideran que los ítems de una dimensión bastan para obtener la medición de éstas, con una fuerza de concordancia regular. Todos presentan una fuerza de concordancia moderada (véase Tabla 64).

Tabla 64

Pruebas W de Kendall para la entrevista EA en los criterios relativos a sus dimensiones: Pertinencia, coherencia y suficiencia

Criterio	N	W de Kendall	χ^2	gl	p	Fuerza de la concordancia*
Pertinencia	6	.493	41.404	14	.00	Moderada
Coherencia	6	0.541	45.431	14	.00	Moderada
Suficiencia	6	0.569	47.755	14	.00	Moderada

Nota. Según los criterios de Landis y Kock (1977).

Como se observan en la Tabla 65, los resultados de las pruebas W de Kendall para valorar la adecuación de los ítems en cada una de las dimensiones de la EA, muestran que el instrumento goza de validez de contenido en el dominio ya que hay concordancia estadísticamente significativa, coincidiendo en que hay un vínculo entre todos los ítems y las dimensiones a las que pertenecen. En la dimensión “abuelos y escuela” ($W = .351$, $\chi^2 = 211.423$, $gl = 14$, $p < .05$) la intensidad de concordancia es regular y en las dimensiones “información sociodemográfica” ($W = 0.529$, $\chi^2 = 96.238$, $gl = 14$, $p < .05$) y “relaciones abuelos-nietos” ($W = 0.525$, $\chi^2 = 36.777$, $gl = 14$, $p < .05$) es moderada.

Sin embargo, destacan las dimensiones “papel de los abuelos” ($W = 0.723$, $\chi^2 = 40.5$, $gl = 14$, $p < .05$) y “sentimientos de los abuelos” ($W = 0.778$, $\chi^2 = 141.618$, $gl = 14$, $p < .05$) ya que presentan una fuerza de la concordancia substancial y por encima de ellas se encuentra la dimensión “cierre de la entrevista” ($W = 1$, $\chi^2 = 28$, $gl = 14$, $p < .05$) cuya intensidad es casi perfecta.

Tabla 65

Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la adecuación de los ítems en cada una de las dimensiones de la EA

Dimensión	N	W de Kendall	χ^2	gl	p	Fuerza de la concordancia*
Información sociodemográfica	13	0.529	96.238	14	.00	Moderada
Relaciones abuelos-nietos	5	0.525	36.777	14	.001	Moderada
Papel de los abuelos	4	0.723	40.5	14	.00	Substancial
Sentimientos de los abuelos	13	0.778	141.618	14	.00	Substancial
Abuelos y escuela	43	.351	211.423	14	.00	Regular
Cierre de la entrevista	2	1	28	14	.014	Casi perfecta

Nota. Según los criterios de Landis y Kock (1977).

Según los resultados de las pruebas W de Kendall para valorar el criterio de relevancia de los ítems en cada una de las dimensiones de la EA (Tabla 66), se observa que el instrumento también goza de validez de contenido ya que existe concordancia estadísticamente significativa entre los panelistas coincidiendo en que todos los ítems son esenciales o importantes en relación al resto de ítems de la dimensión a la que pertenecen y por tanto deben ser incluidos en dicha dimensión. A pesar de ello, la dimensión “abuelos y escuela” ($W = .391$, $\chi^2 = 235.21$, $gl = 14$, $p < .05$) presenta una fuerza de la concordancia regular, y las dimensiones “información sociodemográfica”

($W = 0.581$, $\chi^2 = 106.194$, $gl = 14$, $p < .05$), “relaciones abuelos-nietos” ($W = .484$, $\chi^2 = 33.898$, $gl = 14$, $p < .05$) y “papel de los abuelos” ($W = 0.530$, $\chi^2 = 29.68$, $gl = 14$, $p < .05$) una fuerza moderada.

Con un nivel mayor de concordancia encontramos la dimensión “sentimientos de los abuelos” ($W = 0.778$, $\chi^2 = 141.618$, $gl = 14$, $p < .05$) cuya intensidad es substancial y en el máximo nivel de concordancia, siendo casi perfecta, destaca la dimensión “cierre de la entrevista” ($W = 1$, $\chi^2 = 28$, $gl = 14$, $p < .05$).

Tabla 66

Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la relevancia de los ítems en cada una de las dimensiones de la EA

Dimensión	N	W de Kendall	χ^2	gl	p	Fuerza de la concordancia*
Información sociodemográfica	13	0.583	106.194	14	.00	Moderada
Relaciones abuelos-nietos	5	.484	33.898	14	.002	Moderada
Papel de los abuelos	4	0.530	29.68	14	.008	Moderada
Sentimientos de los abuelos	13	0.778	141.618	14	.00	Substancial
Abuelos y escuela	43	.391	235.21	14	.00	Regular
Cierre de la entrevista	2	1	28	14	.014	Casi perfecta

Nota. Según los criterios de Landis y Kock (1977).

Los resultados de las pruebas W de Kendall para valorar el criterio de claridad de los ítems de las dimensiones de la EA (Tabla 67), arrojan que el instrumento goza de validez de contenido ya que hay concordancia entre los expertos coincidiendo en que los ítems se comprenden fácilmente y su sintáctica y semántica son adecuadas en todas sus dimensiones. En la dimensión “abuelos y escuela” ($W = .326$, $\chi^2 = 196.097$, $gl = 14$, $p < .05$) la fuerza de dicha concordancia es regular, mientras que en las dimensiones “relaciones abuelos-nietos” ($W = 0.591$, $\chi^2 = 41.399$, $gl = 14$, $p < .05$), “papel de los abuelos” ($W = 0.524$, $\chi^2 = 29.399$, $gl = 14$, $p < .05$) y “sentimientos de los abuelos” ($W = 0.584$, $\chi^2 = 106.229$, $gl = 14$, $p < .05$) es moderada. Existe mayor claridad en la dimensión “información sociodemográfica” ($W = 0.631$, $\chi^2 = 114.756$, $gl = 14$, $p < .05$), cuya intensidad es substancial.

Observamos que en la dimensión “cierre de la entrevista” la prueba W de Kendall no se ha podido realizar debido a que no existe la suficiente variabilidad en las valoraciones emitidas por los expertos y se ha convertido en una constante. El análisis

descriptivo realizado (véase tabla 63) nos permite observar que esta falta de variabilidad es consecuencia de que la mayoría de los jueces ha puntuado con el valor máximo los ítems de la dimensión. En consecuencia, aunque la concordancia entre los panelistas no haya podido ser contrastada, existen evidencias empíricas de que la misma se produce.

Tabla 67

Estadísticos de las pruebas W de Kendall para valorar la claridad de los ítems en cada una de las dimensiones de la EA

Dimensión	N	W de Kendall	χ^2	gl	p	Fuerza de la concordancia*
Información sociodemográfica	13	0.631	114.756	14	.00	Substancial
Relaciones abuelos-nietos	5	0.591	41.399	14	.00	Moderada
Papel de los abuelos	4	0.524	29.355	14	.009	Moderada
Sentimientos de los abuelos	13	0.584	106.229	14	.00	Moderada
Abuelos y escuela	43	.326	196.097	14	.00	Regular
Cierre de la entrevista	2	.	.	14	.	

Nota. Según los criterios de Landis y Kock (1977).

Todos estos resultados de la prueba W de Kendall revelan que hay concordancia estadísticamente significativa entre los rangos promedios asignados por los jueces en relación a los criterios de adecuación, relevancia y claridad en los ítems de las dimensiones de la EA.

7.2.2 Objetivo específico 2. Valorar la confiabilidad de las escalas de los cuestionarios EPA-D y EPA-F.

Para responder al objetivo específico segundo de la investigación instrumental, se han realizado los análisis de los datos obtenidos de la prueba de consistencia interna del Alfa de Cronbach en los instrumentos: Cuestionario sobre la Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas dirigido a los Docentes (EPA-D) y Cuestionario sobre la Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas dirigido a las Familias (EPA-F).

7.2.2.1 Consistencia interna EPA-D

El análisis de fiabilidad de los 85 ítems tipo Likert de la escala del cuestionario dirigido a los docentes, según el modelo α de Cronbach revela un coeficiente igual a 0.91 que según George y Mallery (2003) nos indica que la escala total también goza de una excelente consistencia interna (ver Tabla 68).

Por otro lado, el análisis de la fiabilidad de cada una de las dimensiones del cuestionario dirigido a los docentes, muestra que la dimensión “papel de los abuelos, según el modelo α de Cronbach arroja un coeficiente igual a .93 que según George y Mallery (2003), nos indica que dicha dimensión goza también de una consistencia interna excelente, mientras que el resto de dimensiones gozan de una buena confiabilidad.

Tabla 68

Análisis de fiabilidad de las dimensiones del cuestionario EPA-D

Dimensión	N.º elementos	α	Interpretación*
Escala total	85	0.91	Excelente (>.90)
Subescala Papel de los abuelos	26	0.93	Excelente (>.90)
Subescala Abuelos y escuela	36	0.85	Buena (>.80)
Subescala Recursos para una escuela participativa de abuelos	23	0.88	Buena (>.80)

Nota. Según las marcas interpretativas de George y Mallery (2003).

7.2.2.2 Consistencia interna EPA-F

El análisis de la fiabilidad de los 89 ítems tipo Likert, según el modelo α de Cronbach revela un coeficiente igual a 0.94 que según George y Mallery (2003), nos indica que la escala total goza de una consistencia interna excelente.

Así mismo, el análisis de la fiabilidad de cada una de las dimensiones del cuestionario dirigido a las familias (véase Tabla 69), indica que las dimensiones “papel de los abuelos” y “abuelos y escuela”, según el modelo α de Cronbach arrojan un coeficiente igual a 0.93 que según George y Mallery (2003), nos indica que dichas dimensiones también gozan a su vez de una excelente consistencia interna, frente a las otras dos dimensiones “relaciones abuelos nietos” y “recursos para una escuela participativa de abuelos” que reflejan una confiabilidad buena.

Tabla 69

Análisis de fiabilidad de las dimensiones del cuestionario EPA-F

Dimensión	N.º elementos	α	Interpretación*
Escala total	89	0.94	Excelente (>.90)
Subescala Relaciones abuelos nietos	4	0.82	Buena (>.80)
Subescala Papel de los abuelos	26	0.93	Excelente (>.90)
Subescala Abuelos y escuela	36	0.93	Excelente (>.90)
Subescala Recursos para una escuela participativa de abuelos	23	0.89	Buena (>.80)

Nota. Según las marcas interpretativas de George y Mallery (2003).

7.2.3 *Objetivo específico 3. Explorar la validez de constructo de las escalas de los cuestionarios EPA-D y EPA-F.*

Para dar respuesta al último de los objetivos específicos de la investigación instrumental, se analizan los datos recogidos de los cuestionarios EPA-D Y EPA-F, una vez cumplimentados por los docentes y figuras parentales del alumnado del centro partícipe en el estudio, mediante la validez de constructo, la cual queda expuesta a continuación para cada uno de dichos instrumentos.

7.2.3.1 *Validez de constructo del cuestionario EPA-D*

Para calcular la validez de constructo del cuestionario EPA-D se realizó un análisis factorial exploratorio con el análisis de componentes principales utilizando el criterio de Kaiser para la extracción de factores (valores propios > 1) y utilizando el método de rotación varimax.

A pesar de que los test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de Bartlett no pudieran resolverse, al tratarse de una matriz que no era cierta positiva, los resultados del AFE resultaron satisfactorios ya que de 85 variables se generó un modelo con 17 componentes principales que explicaron un 86.28 % de la varianza total y, en consecuencia supuso una pérdida del 13.73 % (Tabla 70).

Para ello se utilizó el método ortogonal varimax, para la extracción de factores y como criterio de extracción de componentes principales, nos decantamos posteriormente por la observación del gráfico de sedimentación cuyo punto de inflexión marcó el componente principal número 17 (véase Figura 46). Previamente a este criterio, utilizamos el de Kaiser (que extrajo 20 factores) y forzamos también a 19 y 18 componentes principales, pero en ninguno de los casos la solución era plausible ya que ninguna variable saturaba en estos últimos tres componentes principales con un valor al menos del .30. El punto de corte para decidir qué variables cargaban en cada uno de los componentes principales fue de .33.

Tabla 70

Resultados de la matriz de componentes principales del EPA-D

Componente	Ítems	Porcentaje que explica
CP1: formación necesaria de los abuelos para participar en la escuela y	Historia y geografía (0.90) Cuidado y primeros auxilios (0.89) Ciencias sociales y naturales 0(.89) Lectura y escritura (0.84) Tecnologías de la Información y la	17.24 %

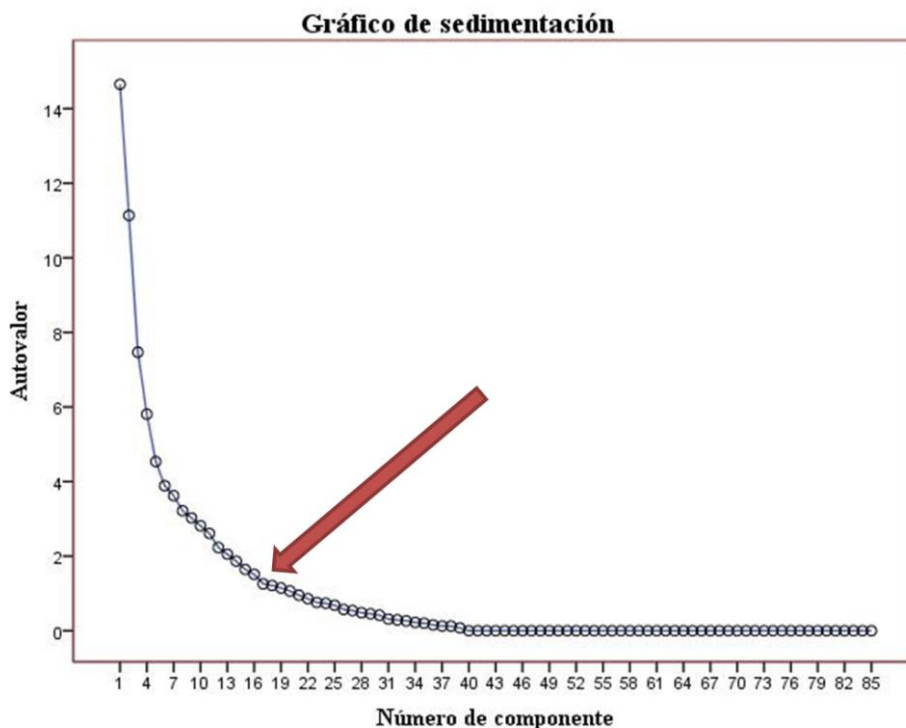
Componente	Ítems	Porcentaje que explica
responsables	Comunicación (0.82) Estrategias de enseñanza-aprendizaje (0.81) Lógica y matemáticas (0.80) Lengua extranjera (0.77) Talleres y manualidades (0.75) Valores y ética (0.70) Estrategias de comunicación (0.69) Secretariado de Padres del obispado a través de charlas (0.58) Emociones (0.57) Departamentos de orientación (0.56) Actividades de costumbres y juegos tradicionales (.34)	
CP2: debilidades de una EPA	Dependencia (0.91) Baja autoestima y no autorrealización (0.85) Falta de comprensión (0.81) Escasa participación en la sociedad y comunidad educativa (0.80) Invisibilidad social (0.67) Escasez de recursos materiales y económicos (0.66) Escasa autoridad que las familias otorgan (0.56) Falta de formación (0.55) Asociaciones de padres y madres del alumnado (AMPA) (0.52)	13.10 %
CP3: relevancia de las figuras de abuelidad	El rol de los abuelos paternos es el de transmisor de conocimientos y valores (0.82) El rol de los abuelos maternos es el de promotor de identidad (0.82) Los abuelos paternos crean un vínculo con el pasado familiar (0.76) Los abuelos maternos crean un vínculo con el pasado familiar (0.75) El rol de los abuelos maternos es el de transmisor de conocimientos y valores (0.74) El rol de los abuelos paternos es el de promotor de identidad (0.71) Los abuelos maternos ofrecen estabilidad emocional (0.58) Los abuelos maternos ofrecen apoyo familiar (0.59)	8.79 %
CP4: papel de los abuelos	Los abuelos paternos prestan ayuda económica (0.87) Los abuelos maternos prestan ayuda económica (0.86) Los abuelos maternos ejercen de cuidadores (0.65) Los abuelos paternos ejercen de cuidadores (0.65) El rol de los abuelos maternos es de cuidador (0.55) El rol de los abuelos paternos es de cuidador (0.53)	6.83 %
CP5: roles de abuelidad	El rol de los abuelos maternos es el de mediadores entre padres e hijos (0.81) El rol de los abuelos paternos es el de mediadores entre padres e hijos (.80) El rol de los abuelos maternos es el de compañero de juegos (.77)	5.34 %

Componente	Ítems	Porcentaje que explica
CP6: beneficios de las relaciones abuelos-nietos para las figuras de abuelidad	El rol de los abuelos paternos es el de compañero de juegos (.75)	4.57 %
	Construir aprendizajes nuevos (0.78)	
	Mejora ánimo y autoestima (0.77)	
	Sentirse útiles y satisfechos (0.75)	
	Salir de la rutina (0.74)	
CP7: inclusión de los perfiles de abuelidad en la escuela	Bienestar físico y psíquico (.44)	4.26 %
	Desarrollo de capacidades (.46)	
	Enriquece las relaciones familia-escuela (0.70)	
	Inclusión en el currículo (0.68)	
	Comunidad autónoma de la Región de Murcia (0.60)	
CP8: posibilidades de las relaciones abuelos-nietos	Permite que los niños aprendan (0.54)	3.78 %
	Falta de políticas educativas (.38)	
	Los abuelos paternos dan consejos y transmiten valores (0.86)	
	Los abuelos maternos dan consejos y transmiten valores (0.85)	
	Los abuelos paternos ofrecen estabilidad emocional (0.74)	
CP9: actividades de los abuelos en la escuela	Los abuelos paternos ofrecen apoyo familiar (0.58)	3.56 %
	Talleres manuales (0.91)	
	Centros de personas mayores (0.75)	
	Contando experiencias (0.58)	
	Actividades de formación de padres (0.53)	
CP10: participación de los abuelos en el ámbito educativo	Acompañamiento salidas escolares (.42)	3.31 %
	Contemplar solo actividades extraescolares (0.75)	
	Acompañar de formación (0.55)	
	Apoyo escolar fuera del colegio (0.53)	
	Orientadores familiares (.48)	
CP11: responsables de formar a las figuras de abuelidad	Ayuntamiento (.39)	3.07 %
	Asociaciones vecinales (0.82)	
	AMPA (0.73)	
	Centro educativo (0.73)	
CP12: actividades lúdicas de la EPA	Organizaciones no gubernamentales (.42)	2.63 %
	Actividades de colaboración con servicios (0.77)	
	Actividades festivas (0.76)	
CP13: La indulgencia en las relaciones abuelos-nietos	Actividades de canto (.50)	2.42 %
	El papel de los abuelos maternos es el de mostrarse indulgentes (0.74)	
CP14: baja autoridad otorgada a las personas mayores	El papel de los abuelos paternos es el de mostrarse indulgentes (0.72)	2.19 %
	Escasa autoridad que la sociedad otorga (0.66)	
CP15: características de la participación de los abuelos en la escuela	Escasa autoridad que las escuelas otorgan (0.58)	1.93 %
	Apoyo en tareas dentro del colegio (0.68)	
	Profesores de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas (0.66)	
	Actividad lúdica (.45)	
CP16: apoyo de las figuras de abuelidad	Docentes de Educación Infantil y Primaria del centro (.41)	1.78 %
	El rol de los abuelos paternos es el de ayuda en momentos difíciles (0.73)	
	El rol de los abuelos maternos es el de ayuda en momentos difíciles (0.65)	
CP17: Colaboración de los abuelos en	Lectura de cuentos, leyendas, refranes (0.77)	1.48 %

Componente	Ítems	Porcentaje que explica
tareas de clase		
Varianza total explicada		86.28 %

Figura 46

Gráfico de sedimentación con punto de inflexión del AFE del cuestionario EPA-D



Tras el análisis factorial exploratorio, se evidencia que el modelo factorial resultante del instrumento EPA-D amplía el número de dimensiones establecidas previamente por lo que, efectivamente, dicho instrumento brinda una adecuada validez de constructo.

7.2.3.2 Validez de constructo del cuestionario EPA-F

Por otra parte, realizamos el AFE de componentes principales del cuestionario EPA-F utilizando inicialmente el criterio de Kaiser (valores propios > 1) y como método de rotación el Varimax. De acuerdo con estos procedimientos se obtuvieron 19 componentes principales que explicaban un 75.20 %. Sin embargo, en el último componente principal no saturaba significativamente ninguna variable por lo que, forzamos la extracción a 18 componentes principales que explicaban el 74.04 % lo cual estimamos como un buen resultado dado que reducimos las 89 variables a 18 variables con tan solo una pérdida de varianza 25.96 %, como se puede observar en la Tabla 71.

Antes de continuar con el análisis de los resultados, destacar que las pruebas Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0.832) y de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 20379.61$, $gl = 3916$, $p = .000$) revelaron la idoneidad excepcional de la matriz de datos para la interpretación de los resultados generados por el AFE. Añadir que, el valor de saturación adoptado para decidir qué variables cargaban en un determinado componente principal fue de .40.

Tabla 71

Resultados de la matriz de componentes principales del EPA-F

Componente	Ítems	Porcentaje que explica
CP1: formación necesaria de los abuelos para participar en la escuela	Historia y geografía (0.91)	18.62 %
	Ciencias sociales y naturales (0.90)	
	Lectura y escritura (0.89)	
	Tecnologías de la Información y la Comunicación (0.85)	
	Lengua extranjera (0.82)	
	Talleres y manualidades (0.81)	
	Valores y ética (0.81)	
	Estrategias de comunicación (0.80)	
	Estrategias de enseñanza-aprendizaje (0.79)	
	Emociones (0.78)	
CP2: posibilidades de participación de los abuelos en la escuela	Cuidado y primeros auxilios (0.77)	12.36 %
	Salir de la rutina (0.86)	
	Sentirse útiles y satisfechos (0.85)	
	Mejora ánimo y autoestima (0.82)	
	Construir aprendizajes nuevos (0.81)	
	Bienestar físico y psíquico (0.77)	
	Desarrollo de capacidades (0.78)	
	Permite que los niños aprendan (0.73)	
	Contando experiencias (0.66)	
	Actividades de costumbres y juegos tradicionales (0.56)	
CP3: papel de los abuelos paternos	Talleres manuales (0.53)	8.40 %
	Transmisor de conocimientos y valores (0.86)	
	Los abuelos dan consejos y transmiten valores (0.85)	
	Los abuelos ofrecen estabilidad emocional (0.83)	
	Promotor de identidad (0.81)	
	Los abuelos crean un vínculo con el pasado familiar (0.78)	
	Ayuda en momentos difíciles (0.77)	
	Los abuelos ofrecen apoyo familiar (0.70)	
	Compañero de juegos (0.66)	
	Cuidador (0.65)	
CP4: papel de los abuelos maternos	Los abuelos ejercen de cuidadores (0.53)	5.49 %
	Los abuelos dan consejos y transmiten valores (0.86)	
	Transmisor de conocimientos y valores (0.81)	
	Promotor de identidad (0.81)	
	Los abuelos ofrecen estabilidad emocional (0.81)	
	Los abuelos crean un vínculo con el pasado familiar (0.75)	
	Los abuelos ofrecen apoyo familiar (0.71)	
	Ayuda en momentos difíciles (0.67)	

Componente	Ítems	Porcentaje que explica
CP5: debilidades de una EPA	Cuidador (0.60)	4.20 %
	Compañero de juegos (0.53)	
	Los abuelos ejercen de cuidadores (.49)	
	Baja autoestima y no autorrealización (0.80)	
	Escasa participación en la sociedad y comunidad educativa (0.79)	
	Falta de comprensión (0.77)	
	Invisibilidad social (0.75)	
	Dependencia (0.71)	
CP6: actividades de los abuelos en la escuela	Escasez de recursos materiales y económicos (0.58)	3.40 %
	Falta de políticas educativas (.49)	
	Falta de formación (.40)	
	Actividades festivas (0.78)	
	Actividades de canto (0.78)	
	Lectura de cuentos, leyendas, refranes (0.67)	
	Actividades de colaboración con servicios (0.64)	
	Centros de personas mayores (0.60)	
CP7: responsables de la formación de abuelos y organización de la EPA	Acompañamiento salidas escolares (0.56)	2.96 %
	Actividades de formación de padres (.44)	
	Departamentos de orientación (0.76)	
	Orientadores familiares (0.76)	
	Organizaciones no gubernamentales (0.72)	
	Profesores de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas (0.57)	
	Docentes de Educación Infantil y Primaria del centro (0.51)	
	Asociaciones de padres y madres del alumnado (.49)	
CP8: relaciones abuelos-nietos actuales	Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (.45)	2.71 %
	Grado de alegría con abuelos paternos (0.81)	
	Grado de alegría con abuelos maternos (0.81)	
	Nivel de contacto con abuelos paternos (0.80)	
CP9: ayuda económica de los abuelos	Nivel de contacto con abuelos maternos (0.78)	2.49 %
	Los abuelos paternos prestan ayuda económica (0.84)	
CP10: financiación de la EPA	Los abuelos maternos prestan ayuda económica (0.81)	2.19 %
	Centro educativo (0.86)	
CP11: autoridad otorgada a las personas mayores	AMPA (0.80)	1.76 %
	Escasa autoridad que las escuelas otorgan (.74)	
	Escasa autoridad que la sociedad otorga (0.69)	
CP12: financiador de la EPA	Escasa autoridad que las familias otorgan (0.63)	1.61 %
CP13: rol de los abuelos	Ayuntamiento (.45)	1.52 %
	El rol de los abuelos maternos es el de mostrarse indulgentes (0.79)	
CP14: inclusión de los abuelos en la escuela y desarrollo de aprendizajes	El rol de los abuelos paternos es el de mostrarse indulgentes (0.63)	1.39 %
	Inclusión en el currículo (.61)	
	Enriquece las relaciones familia-escuela (.50)	
CP15: papel lúdico de los abuelos en la escuela	Acompañar de formación (.41)	1.30 %
	Actividad lúdica (0.55)	
CP16: participación de los abuelos en las	Contemplar solo en actividades extraescolares (.49)	1.25 %
	Apoyo de abuelos maternos en tareas dentro del colegio (0.57)	

Componente	Ítems	Porcentaje que explica
tareas escolares	Apoyo escolar de abuelos paternos fuera del colegio (0.52)	
CP17: rol mediador de los abuelos	El rol de los abuelos maternos es el de mediadores entre padres e hijos (0.51) El rol de los abuelos paternos es el de mediadores entre padres e hijos (.49)	1.21 %
CP18: responsables de la formación de los abuelos	Asociaciones vecinales (0.58) Secretariado de Padres del obispado a través de charlas (.46)	1.19 %
Varianza total explicada		74.05 %

Tras el análisis, queda manifestado que el modelo factorial resultante del instrumento EPA-F 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 trazados. Por consiguiente, se considera que el modelo resultante ostenta una adecuada validez de constructo, al igual que el cuestionario EPA-D.

7.3 Discusión de los resultados

Los resultados del presente capítulo dan respuesta al segundo objetivo general: *explorar los criterios de rigor científico de los instrumentos diseñados a propósito para la investigación empírica con la finalidad de conocer las percepciones y creencias de los docentes de Educación Infantil y Primaria, las familias del alumnado de tales etapas educativas y las figuras de abuelidad pertenecientes a una localidad periférica de la ciudad de Murcia, sobre las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos y una propuesta futura de una escuela participativa de abuelos en la citada localidad, correspondiente con la investigación instrumental.*

Así, los resultados logrados en la validación de los instrumentos EPA, EPA-F y EA, evidencian que todos ellos cuentan con una adecuada validez de contenido y a su vez, los cuestionarios EPA-D y EPA-F, con una alta confiabilidad y validez de constructo.

A continuación, se detallan las conclusiones para cada uno de los objetivos específicos propuestos.

7.3.1 Objetivo específico 1. Analizar la validez de contenido de los cuestionarios EPA-D, EPA-F y entrevista EA mediante el juicio de expertos

El presente objetivo específico permite dar respuesta a las cuestiones planteadas anteriormente en el capítulo 5:

-¿Los instrumentos diseñados ad hoc evidencian una validez de contenido adecuada mediante el juicio de expertos?

-¿Existe un acuerdo significativo entre los jueces tanto en las dimensiones de tales instrumentos como en cada uno de sus ítems o preguntas?

Tras el análisis descriptivo-comparativo de las valoraciones de los panelistas, sobre el EPA-D, los estadísticos descriptivos obtienen puntuaciones muy cercanas a un alto nivel de cumplimiento de los criterios pertinencia, coherencia, suficiencia, adecuación y relevancia evaluados, con puntuaciones medias comprendidas entre 3.40 y 4, mayores que las del cuestionario EPA-F y entrevista EA, que oscilan entre 3.13 y 4, estableciendo una adecuada validez de contenido.

En lo que respecta al estadístico W de Kendall, este arrojó un resultado entre leve y substancial en ambos cuestionarios EPA-D y EPA-F, y entre regular y casi perfecta en la entrevista EA. 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, en parte, nos llevan a coincidir 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 instrumentos de recogida de información, siguiendo como estrategia de validación el juicio de expertos en el que, las valoraciones vienen determinadas en gran parte por la subjetividad y trazabilidad de los panelistas.

Este objetivo específico 1, da respuesta a las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1.1 Existe un acuerdo significativo entre las valoraciones de los jueces en los criterios pertinencia, coherencia, suficiencia, adecuación, relevancia y claridad del EPA-D.

Los resultados de los estadísticos descriptivos muestran que los jueces consideran que las dimensiones del EPA-D son altamente pertinentes, coherentes y suficientes al igual que adecuados, relevantes y claros los ítems que las forman.

El estudio de la validez de contenido mediante el juicio de expertos demuestra que los panelistas están de acuerdo en que las dimensiones del cuestionario son *pertinentes y suficientes*, mostrando una fuerza de concordancia moderada y regular respectivamente (Según los criterios de Landis y Koch, 1977), pero no muestran concordancia respecto a la *coherencia* entre las dimensiones, considerando que es baja la relación entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa.

A su vez existe concordancia estadísticamente significativa de fuerza regular o moderada entre los expertos según el criterio *adecuación*, excepto en la dimensión “información sociodemográfica” cuya fuerza de concordancia es leve.

La concordancia de los expertos según el criterio de *relevancia* de los ítems de las dimensiones, oscila entre regular y moderada, excepto en la dimensión “información sociodemográfica, que no presenta concordancia, determinando así que los ítems que la forman no son esenciales.

Existe concordancia estadísticamente significativa, desde regular a substancial, entre los expertos en que los ítems del cuestionario presentan *claridad*, aunque no hay concordancia en las dimensiones “información sociodemográfica” y “conocimiento de experiencias de EPA” determinando así que sus ítems no son tan comprensibles como los del resto de dimensiones.

Queda por tanto confirmada la hipótesis 1.1 existiendo un acuerdo significativo general entre las valoraciones de los jueces en los criterios pertinencia, coherencia, suficiencia relativos, adecuación, relevancia y claridad del EPA-D.

Hipótesis 1.2 Se produce una concordancia significativa entre las estimaciones de los expertos en los criterios pertinencia, coherencia, suficiencia, adecuación, relevancia y claridad del EPA-F.

Atendiendo ahora los resultados de la validez de contenido del cuestionario EPA-F, los jueces consideran que sus dimensiones son altamente pertinentes, coherentes y suficientes al igual que adecuados, relevantes y claros son los ítems que las forman según los estadísticos descriptivos obtenidos.

Sin embargo, el estudio de la validez de contenido mediante el juicio de expertos demuestra que los panelistas están de acuerdo en que las dimensiones del cuestionario EPA-F son *suficientes*, mostrando una fuerza de concordancia moderada (Según los criterios de Landis y Koch, 1977), pero no coinciden en que estas sean tan *pertinentes* ni

coherentes, mostrando una fuerza de concordancia regular la cual expone que las dimensiones del cuestionario EPA-F se ajustan poco al objeto de estudio y no hay un vínculo importante entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa.

Existe un acuerdo significativo entre las valoraciones de los jueces para los ítems de las dimensiones en el criterio de *adecuación* con una fuerza regular o moderada, y en el de *relevancia* y *claridad* con una fuerza que oscila entre leve y substancial, coincidiendo en que los ítems y las dimensiones se ajustan al tema de estudio, son esenciales en relación al resto de ítems de la dimensión a la que pertenecen y presentan fácil comprensión.

En conclusión, los resultados ponen en evidencia que debe ser mejorado el instrumento EPA-F en sus criterios de pertinencia y coherencia para que aumente su validez de contenido.

Concluyendo y a la vista de las evidencias empíricas queda reafirmada la hipótesis 1.2 mostrándose una concordancia significativa entre las estimaciones de los expertos en cuatro de los seis criterios (suficiencia, adecuación, relevancia y claridad) del EPA-F.

Hipótesis 1.3 Se evidencia una concordancia significativa entre los juicios de los expertos en los criterios pertinencia, coherencia, suficiencia, adecuación, relevancia y claridad del EA.

Con respecto al análisis de validez de contenido de la entrevista EA, los resultados de los estadísticos descriptivos muestran que los jueces consideran que las dimensiones de dicha entrevista son notablemente pertinentes, coherentes y suficientes al igual que son adecuados, relevantes y claros los ítems de cada una de ellas.

En la misma línea, el estudio de la validez de contenido mediante el juicio de expertos demuestra que entre los panelistas hay concordancia estadísticamente significativa en cuanto a que el instrumento es *pertinente, coherente y suficiente* en las seis dimensiones que lo componen, mostrando una fuerza de concordancia moderada en los tres criterios.

También existe un acuerdo significativo entre los panelistas respecto a los criterios de *adecuación, relevancia y claridad* de los ítems de cada una de las dimensiones, yendo su fuerza de concordancia desde regular hasta casi perfecta en algunas de sus dimensiones.

Queda por tanto ratificada la hipótesis 1.3 evidenciándose una concordancia significativa entre los juicios de los expertos en los criterios pertinencia, coherencia, suficiencia, adecuación, relevancia y claridad del EA.

7.3.2 Objetivo específico 2. Valorar la confiabilidad de las escalas de los cuestionarios EPA-D y EPA-F.

El presente objetivo así como el planteado en el apartado 7.3.2 están unidos a la cuestión instrumental esbozada: ¿Las escalas de los cuestionarios gozan de consistencia interna y validez de constructo?

La consistencia interna analizada para los dos cuestionarios muestra que ambos han presentado valores muy elevados, arrojando el EPA-D un coeficiente alfa de Cronbach de .91, manifestando así una fiabilidad muy alta y el EPA-F un coeficiente de .94, el cual indica una consistencia excelente de la escala total del instrumento (George y Mallery, 2003).

El análisis de fiabilidad de las dimensiones del cuestionario EPA-D oscila entre los valores 0.85 y 0.93, mientras que los valores del EPA-F están comprendidos entre 0.82 y 0.94, demostrando así una fiabilidad buena o excelente (George y Mallery, 2003) de ambos instrumentos en cada una de sus subescalas.

Por tanto, se puede afirmar que los valores que proporcionaron los coeficientes alfa de Cronbach mostraron una adecuada *homogeneidad* o consistencia interna de los cuestionarios EPA-D y EPA-F, es decir, las respuestas a los elementos de la escala total y de cada una de las subescalas de los cuestionarios fueron internamente consistentes, teniendo en cuenta la multidimensionalidad de ambos y la longitud de cada una de sus cuatro subescalas. Autores como Ato et al. (2013), Zamora de Ortiz (2020) y Montesinos (2022) señalaron la importancia de que los instrumentos utilizados para la recogida de información gocen de confiabilidad para que el universo de medidas que representan sean fiables y contribuyan a la medición de los constructos implicados.

7.3.3 Objetivo específico 3. Explorar la validez de constructo de las escalas de los cuestionarios EPA-D y EPA-F.

Las evidencias estadísticas de los AFE nos llevaron a concluir que la estructura interna de los cuestionarios EPA-D y del EPA-F tienen una *validez de constructo* adecuada,

entendida como, “la capacidad de definir y operativizar apropiadamente las variables de la investigación” (Ato et al., 2013, p.1039), de las cuales emergieron componentes latentes que agruparon de manera coherente todas las variables originales sin apenas pérdida de varianza.

Con el análisis factorial exploratorio del EPA-D se han reducido las 85 variables en 17 componentes principales que explicaron un 86.28 %, ampliando los conocimientos sobre:

CP1: formación necesaria de los abuelos para participar en la escuela y responsables (Muñoz, 2022)

CP2: debilidades de una EPA (Rodríguez-Ruiz et al., 2016)

CP3: relevancia de las figuras de abuelidad (Noriega y Velasco, 2013).

En el caso del EPA-F, el análisis de componentes principales ha recudido sus 89 variables iniciales en 18, con un 74.04 % de la varianza total explicada. Este contribuirá a desarrollar los conocimientos en torno a:

CP: 1 formación necesaria de los abuelos para participar en la escuela (Muñoz, 2022)

CP2: posibilidades de participación de los abuelos en la escuela (Pinazo, 2012; Cantero et al., 2018)

CP3 y 4: papel de los abuelos paternos y maternos (Roa y Vacas, 2001)

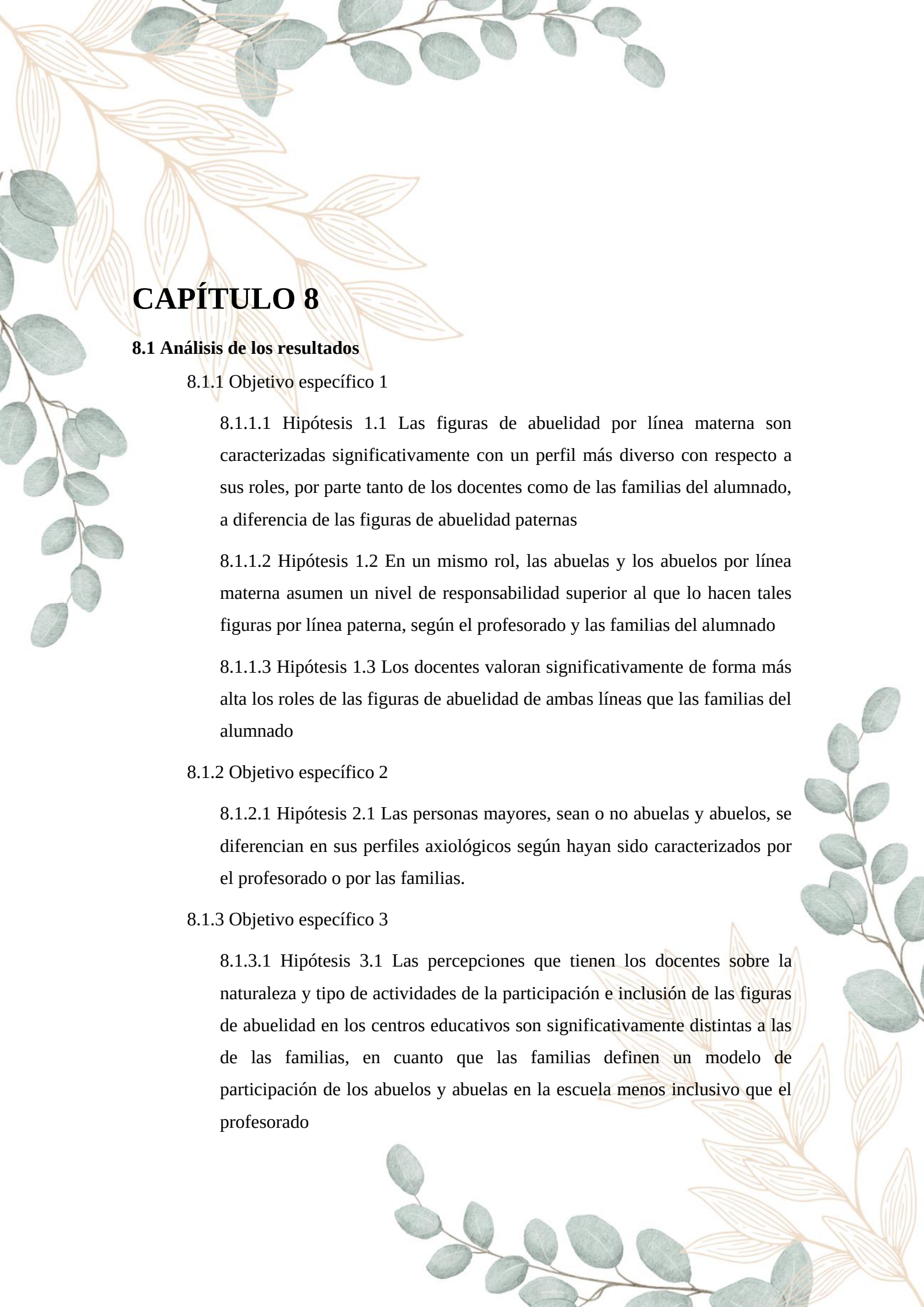
En resumen y concluyendo este capítulo, el análisis de la validez de contenido llevó a la obtención de estadísticos que permitieron establecer una serie de mejoras, determinar las dimensiones que se debían mantener y los ítems o reactivos que se debían perfeccionar, dando lugar así a los cuestionarios y entrevista finales. Los resultados del análisis de la consistencia interna y la validez del constructo de los cuestionarios finales una vez recogidos los datos, demostraron que eran adecuados para su utilización.



CAPÍTULO 8

Análisis y discusión de los resultados de la investigación empírica





CAPÍTULO 8

8.1 Análisis de los resultados

8.1.1 Objetivo específico 1

8.1.1.1 Hipótesis 1.1 Las figuras de abuelidad por línea materna son caracterizadas significativamente con un perfil más diverso con respecto a sus roles, por parte tanto de los docentes como de las familias del alumnado, a diferencia de las figuras de abuelidad paternas

8.1.1.2 Hipótesis 1.2 En un mismo rol, las abuelas y los abuelos por línea materna asumen un nivel de responsabilidad superior al que lo hacen tales figuras por línea paterna, según el profesorado y las familias del alumnado

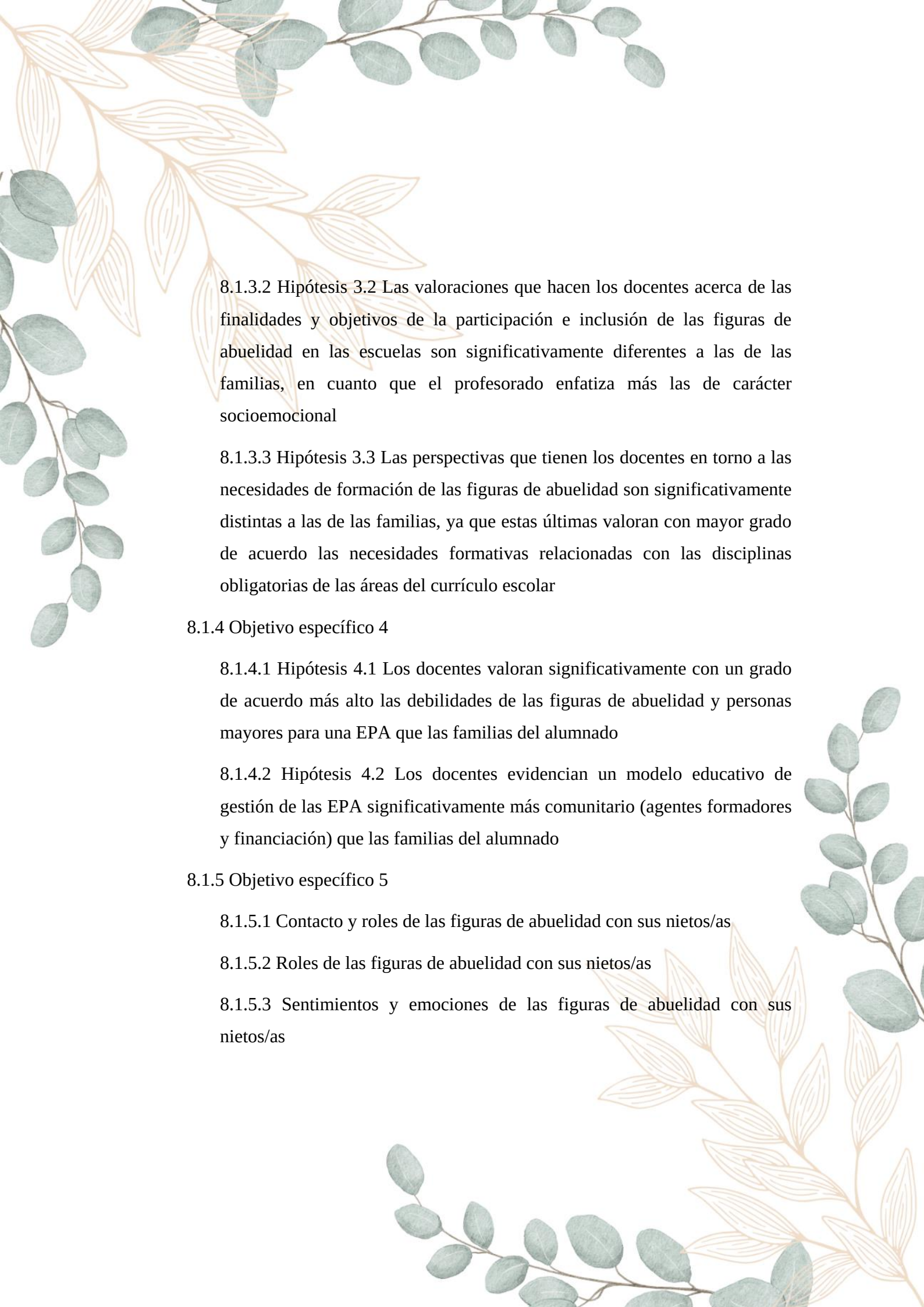
8.1.1.3 Hipótesis 1.3 Los docentes valoran significativamente de forma más alta los roles de las figuras de abuelidad de ambas líneas que las familias del alumnado

8.1.2 Objetivo específico 2

8.1.2.1 Hipótesis 2.1 Las personas mayores, sean o no abuelas y abuelos, se diferencian en sus perfiles axiológicos según hayan sido caracterizados por el profesorado o por las familias.

8.1.3 Objetivo específico 3

8.1.3.1 Hipótesis 3.1 Las percepciones que tienen los docentes sobre la naturaleza y tipo de actividades de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en los centros educativos son significativamente distintas a las de las familias, en cuanto que las familias definen un modelo de participación de los abuelos y abuelas en la escuela menos inclusivo que el profesorado



8.1.3.2 Hipótesis 3.2 Las valoraciones que hacen los docentes acerca de las finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas son significativamente diferentes a las de las familias, en cuanto que el profesorado enfatiza más las de carácter socioemocional

8.1.3.3 Hipótesis 3.3 Las perspectivas que tienen los docentes en torno a las necesidades de formación de las figuras de abuelidad son significativamente distintas a las de las familias, ya que estas últimas valoran con mayor grado de acuerdo las necesidades formativas relacionadas con las disciplinas obligatorias de las áreas del currículo escolar

8.1.4 Objetivo específico 4

8.1.4.1 Hipótesis 4.1 Los docentes valoran significativamente con un grado de acuerdo más alto las debilidades de las figuras de abuelidad y personas mayores para una EPA que las familias del alumnado

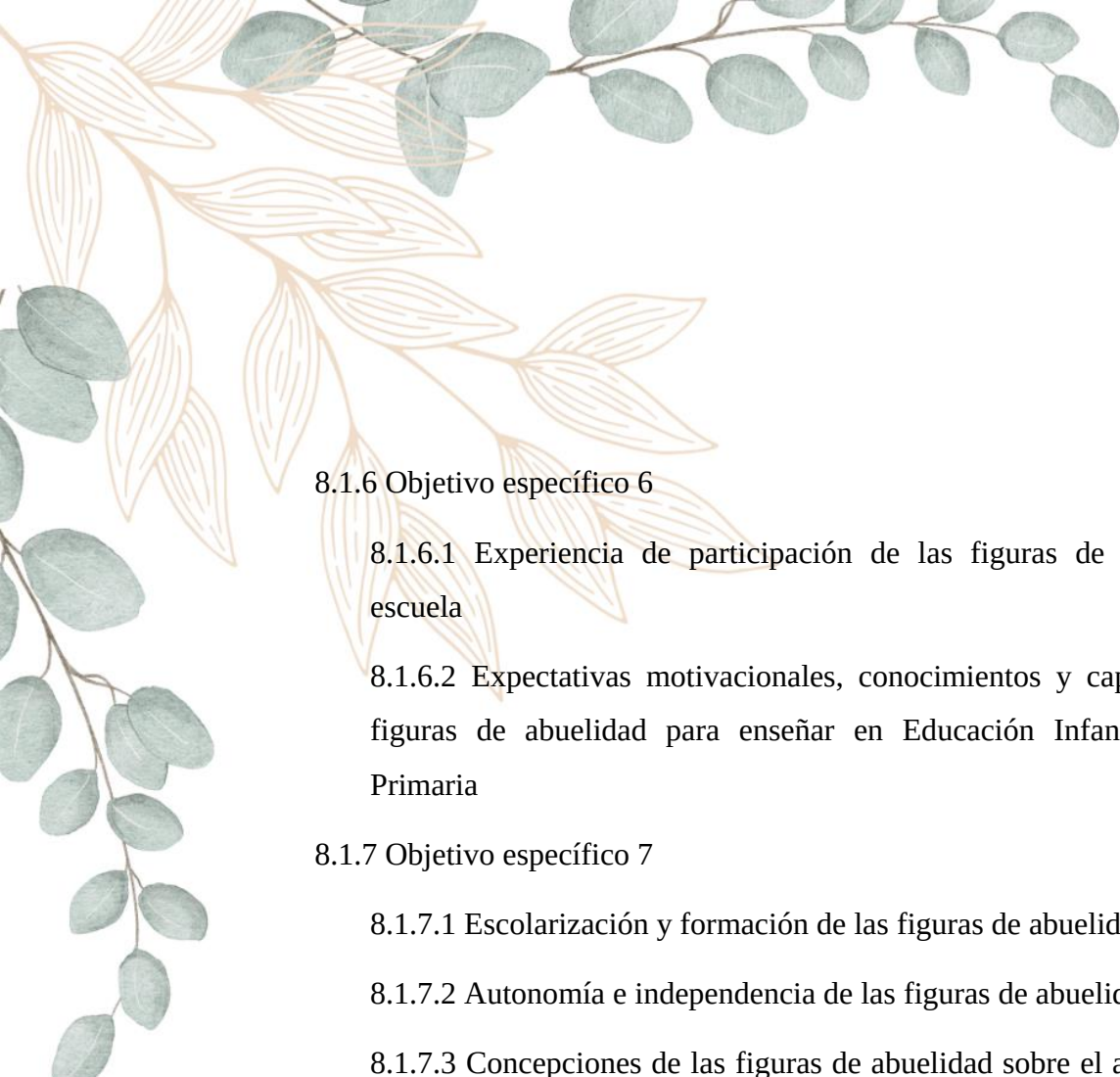
8.1.4.2 Hipótesis 4.2 Los docentes evidencian un modelo educativo de gestión de las EPA significativamente más comunitario (agentes formadores y financiación) que las familias del alumnado

8.1.5 Objetivo específico 5

8.1.5.1 Contacto y roles de las figuras de abuelidad con sus nietos/as

8.1.5.2 Roles de las figuras de abuelidad con sus nietos/as

8.1.5.3 Sentimientos y emociones de las figuras de abuelidad con sus nietos/as



8.1.6 Objetivo específico 6

8.1.6.1 Experiencia de participación de las figuras de abuelidad en la escuela

8.1.6.2 Expectativas motivacionales, conocimientos y capacidades de las figuras de abuelidad para enseñar en Educación Infantil y Educación Primaria

8.1.7 Objetivo específico 7

8.1.7.1 Escolarización y formación de las figuras de abuelidad

8.1.7.2 Autonomía e independencia de las figuras de abuelidad

8.1.7.3 Concepciones de las figuras de abuelidad sobre el aprendizaje y sus aprendizajes

8.1.7.4 Necesidades de formación de niños/as y jóvenes en la sociedad actual. Respuestas de las figuras de abuelidad ante tales necesidades

8.2 Discusión de los resultados

8.2.1 Objetivo específico 1

8.2.2 Objetivo específico 2

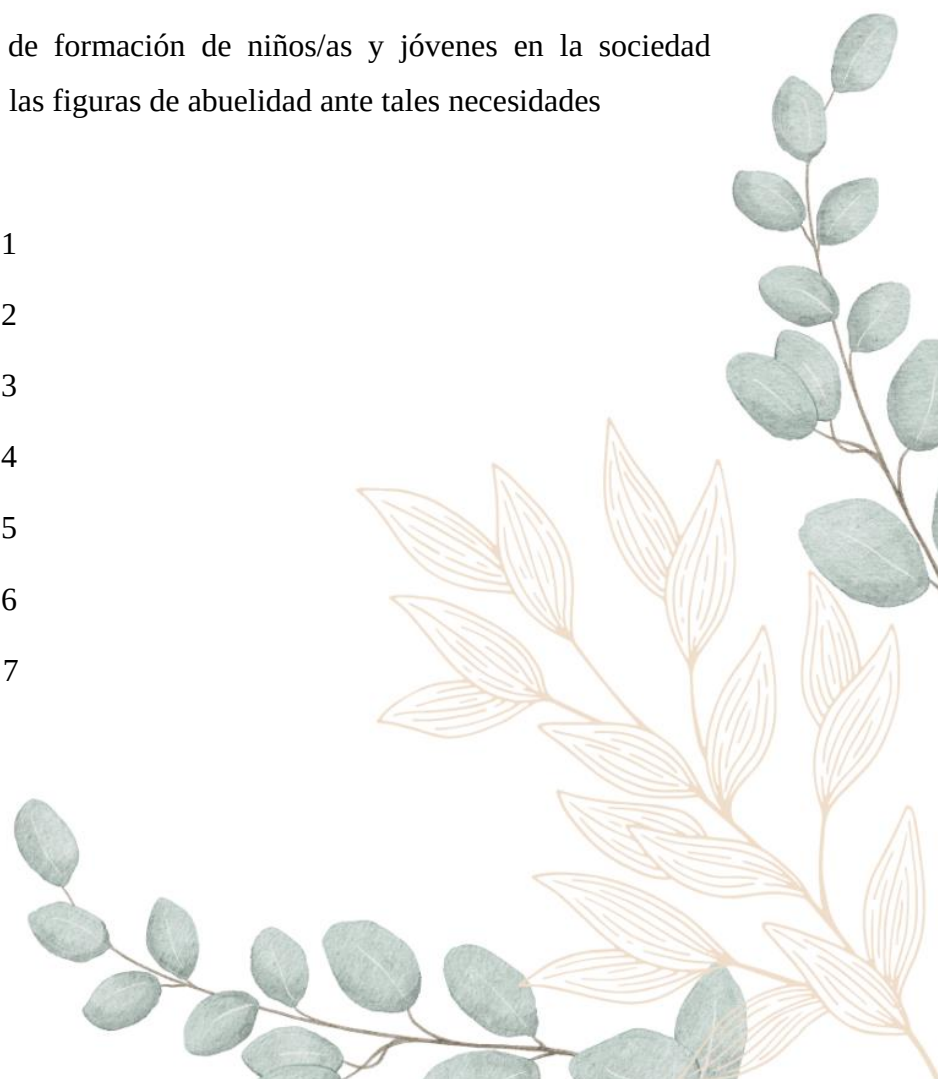
8.2.3 Objetivo específico 3

8.2.4 Objetivo específico 4

8.2.5 Objetivo específico 5

8.2.6 Objetivo específico 6

8.2.7 Objetivo específico 7





Capítulo 8

Análisis y discusión de los resultados de la investigación empírica

El contenido de este capítulo se articula en dos apartados. En el primero de ellos se expone el análisis de los resultados del trabajo empírico desarrollado, sistematizado para cada uno de sus objetivos e hipótesis. El segundo, tiene como finalidad la interpretación de dichos resultados atendiendo los antecedentes y estado actual de esta línea de investigación.

8.1 Análisis de los resultados

A continuación, se describen los resultados de la investigación empírica que se ha llevado a cabo articulados en cada uno de sus objetivos específicos. Dicha descripción contempla el contraste de las hipótesis planteadas que se han realizado con pruebas no paramétricas por el no cumplimiento de los supuestos de normalidad en todos los casos y, en algunos de ellos, de homogeneidad de la varianza, como se ha indicado en el capítulo sexto (apartado 5.1). En el [Apéndice E](#) se recogen los resultados de estos tests de contraste de ambos supuestos paramétricos.

8.1.1 Objetivo específico 1. Comparar los roles de los abuelos y abuelas por línea materna y paterna desde las estimaciones del profesorado y de las familias del alumnado y valorar si existe un perfil característico de las abuelas y abuelos por ambas líneas

Las preguntas que dieron origen a la formulación de este primer objetivo fueron: ¿Cómo valoran los docentes y las familias del alumnado los roles de los abuelos y las abuelas, tanto por la línea materna como por la paterna? ¿Existen unos roles de las figuras de abuelidad significativamente asignados por el profesorado y las familias a la de la línea materna? ¿Y a la de la línea paterna? Un mismo papel vinculado a los abuelos y abuelas, ¿es significativamente más característico de un determinado perfil de abuelidad (línea materna frente a línea paterna), según los juicios de los docentes y las familias de los discentes? En un análisis comparativo entre las valoraciones de los docentes y las familias del alumnado, ¿se producen diferencias en los roles de los abuelos y las abuelas tanto por línea materna como paterna?

Con el fin de facilitar la lectura del análisis del presente objetivo, a continuación se describen los resultados obtenidos organizados en tres partes. La primera recoge el análisis de las valoraciones de docentes y familias acerca de los roles de los perfiles de abuelidad incluyendo los principales. En la segunda parte se expone el análisis de los papeles de las figuras de abuelidad por línea materna y paterna según docentes y familias y en la tercera, el análisis de los roles de las figuras de abuelidad por línea materna y paterna según docentes y familias. Posteriormente se termina concluyendo con el contraste de las tres hipótesis planteadas.

Roles de los perfiles de abuelidad, incluidos los principales, desde la perspectiva de docentes y familias del alumnado

El análisis descriptivo-comparativo de los papeles y roles de abuelidad desde la perspectiva de los docentes y las familias incluyendo la línea materna y paterna (ver Tabla 72) indica que los maestros ($n = 40$), muestran un alto grado de acuerdo en destacar como papel principal de los perfiles de abuelidad el de *crear un vínculo con el pasado familiar* ($M = 4.73$ y $DE = 0.52$) y en segundo lugar, el papel de *dar consejos y transmitir valores* ($M = 4.70$ y $DE = 0.55$), siendo el menos valorado el papel como *mediadores entre padres e hijos* ($M = 3.41$ y $DE = 0.99$).

Entre todas las familias encuestadas ($n = 302$) encontramos un 11.92 % ($n = 36$) de casos perdidos. Coincidiendo con el segundo papel más importante para los docentes, un 88.08 % ($n = 266$) de los madres y padres destacan el papel de *dar consejos y transmitir valores* ($M = 4.28$ y $DE = 0.86$) seguido del de *ofrecer estabilidad emocional* ($M = 4.10$ y $DE = 0.89$). Con notable diferencia, el papel con menor grado de acuerdo otorgado a la figuras de abuelidad por las figuras parentales fue el de *prestar ayuda económica* ($M = 2.15$ y $DE = 1.29$).

Tabla 72

Estadísticos descriptivos del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en los roles de los perfiles de abuelidad, incluidos los principales

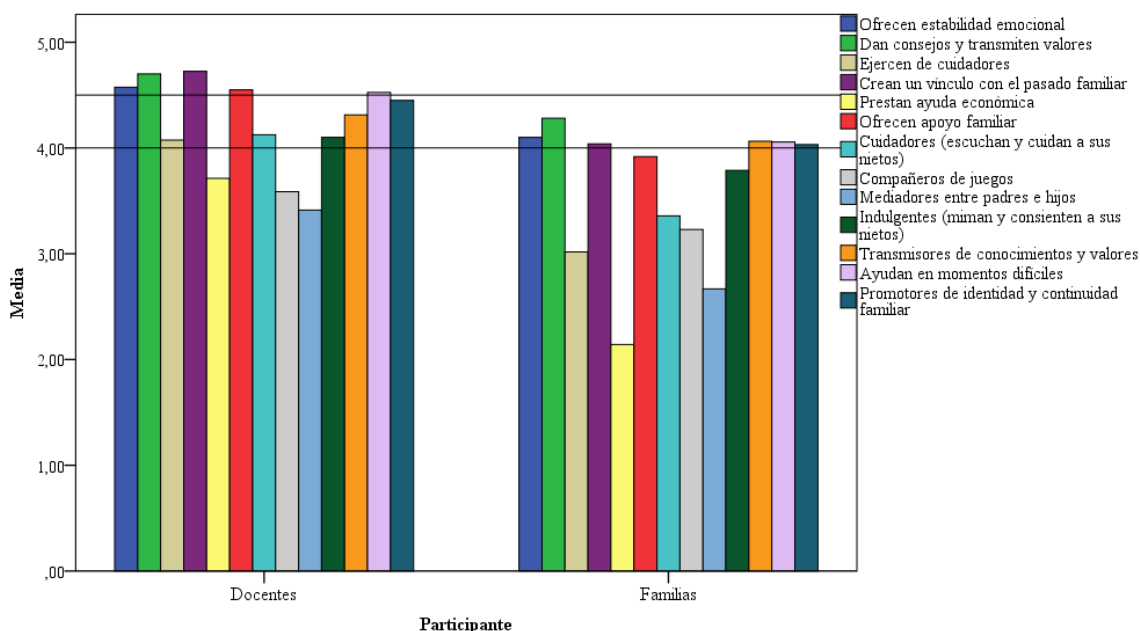
Papeles y roles	Docentes					Familias				
	<i>n</i>	<i>VMín</i>	<i>VMáx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>n</i>	<i>VMín</i>	<i>VMáx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Ofrecen estabilidad emocional	40	3	5	4.58	0.59	266	1	5	4.10	0.89
Dan consejos y transmiten valores	40	3	5	4.70	0.55	266	1	5	4.28	0.86
Ejercen de cuidadores	40	1	5	4.08	1.06	266	1	5	3.02	1.32
Crean vínculo con el pasado familiar	40	3	5	4.73	0.52	266	1	5	4.04	1.03
Prestan ayuda económica	40	1	5	3.71	1.15	266	1	5	2.15	1.29
Ofrecen apoyo familiar	40	3	5	4.55	0.63	266	1	5	3.92	1.14
Cuidadores (escuchan y cuidan)	40	2	5	4.13	0.88	266	1	5	3.36	1.30
Compañeros de juegos	40	2	5	3.59	0.99	266	1	5	3.23	1.14
Mediadores entre padres e hijos	40	1	5	3.41	1.10	266	1	5	2.67	1.32
Indulgentes (miman y consienten)	40	2	5	4.10	0.86	266	1	5	3.79	1.09
Transmisores de conocimientos y valores	40	2	5	4.31	0.83	266	1	5	4.06	0.89

Papeles y roles	Docentes					Familias				
	n	VMín	VMáx	M	DE	n	VMín	VMáx	M	DE
Ayudan en momentos difíciles	40	3	5	4.53	0.71	266	1	5	4.06	1
Promotores de identidad y continuidad familiar	40	2	5	4.45	0.69	266	1	5	4.03	0.99

En la Figura 47 se plasman de forma clara las valoraciones medias que otorgaron ambos grupos de participantes a los distintos roles de abuelidad, destacando las anteriormente mencionadas por su bajo o alto nivel de acuerdo.

Figura 47

Diagrama de barras con los valores medios del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en los roles de los perfiles de abuelidad, incluidos los principales



Papeles de las figuras de abuelidad por ambas líneas según docentes y familias

Atendiendo al papel de los abuelos y abuelas diferenciados por líneas, las estimaciones de los maestros de Educación Infantil y Primaria ($n = 40$) como podemos observar en la Tabla 73, destacaron el papel en los abuelos y abuelas maternas de *dar consejos y transmiten valores* ($M = 4.75$ y $DE = .49$) y *ofrecer estabilidad emocional* ($M = 4.68$ y $DE = 0.53$). El primero de ellos obtiene la puntuación máxima, mientras que el resto de papeles alcanza el valor máximo en el Q_2 , a excepción del papel *prestan ayuda económica* ($M = 3.78$ y $DE = 1.12$) que lo alcanza en el Q_3 , siendo el papel menos valorado.

Además, los docentes estimaron significativamente valorar con un mayor grado de acuerdo que el perfil de abuelidad paterno queda caracterizado por *crear un vínculo con el pasado familiar* ($M = 4.73$ y $DE = 0.55$) y *dar consejos y transmitir valores* ($M = 4.65$ y $DE = 0.66$), mientras que consideraron menos ejercido por los abuelos y abuelas paternas el papel de *prestar ayuda económica* ($M = 3.65$ y $DE = 1.29$), el cual alcanza el valor máximo en el Q_3 .

Tabla 73

Estadísticos descriptivos de los docentes sobre el papel de los perfiles de abuelidad por línea materna y paterna

Papel	n	VMín	VMáx	M	DE	Q₁	Q₂	Q₃
Línea materna								
Ofrecen estabilidad emocional	40	3	5	4.68	0.53	4	5	5
Dan consejos y transmiten valores	40	3	5	4.75	.49	5	5	5
Ejercen de cuidadores	40	1	5	4.22	1	4	5	5
Crean un vínculo con el pasado familiar	40	3	5	4.72	0.51	4	5	5
Prestan ayuda económica	40	1	5	3.78	1.12	3	4	5
Ofrecen apoyo familiar	40	3	5	4.60	0.59	4	5	5
Línea paterna								
Ofrecen estabilidad emocional	40	2	5	4.48	0.78	4	5	5
Dan consejos y transmiten valores	40	3	5	4.65	0.66	4.25	5	5
Ejercen de cuidadores	40	1	5	3.93	1.23	3	4	5
Crean un vínculo con el pasado familiar	40	3	5	4.72	0.55	5	5	5
Prestan ayuda económica	40	1	5	3.65	1.29	3	4	5
Ofrecen apoyo familiar	40	3	5	4.50	0.72	4	5	5

De las familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria encuestadas ($n = 302$) encontramos un 3.31 % ($n = 10$) de casos perdidos. El 96.68 % ($n = 292$) de los padres y madres coincidieron con los docentes en valorar con un mayor grado de acuerdo los perfiles de abuelidad maternos caracterizados por *dar consejos y transmitir valores* ($M = 5$ y $DE = 4.42$) y *ofrecer estabilidad emocional* ($M = 5$ y $DE = 4.29$), correspondiéndose a su vez el perfil menos apreciado con el de *prestar ayuda económica* ($M = 2.33$ y $DE = 1.53$) no llegando a alcanzar su valor máximo ni en el Q_3 como se puede observar en la Tabla 74.

En cuanto a los papeles asociados al perfil de abuelidad paterno, el 91.39 % ($n = 276$) de las figuras parentales subrayan que los abuelos y abuelas *dan consejos y transmiten valores* ($M = 4.12$ y $DE = 1.15$), a la vez que *ofrecen estabilidad emocional*

($M = 3.91$ y $DE = 1.20$). Por el contrario coinciden con los docentes en que los abuelos paternos *no prestan ayuda económica* ($M = 1.96$ y $DE = 1.29$).

Tabla 74

Estadísticos descriptivos de las familias sobre el papel de los perfiles de abuelidad por línea materna y paterna

Papel	n	VMín	VMáx	M	DE	Q₁	Q₂	Q₃
Línea materna								
Ofrecen estabilidad emocional	292	1	5	4.29	0.97	4	5	5
Dan consejos y transmiten valores	292	1	5	4.42	0.93	4	5	5
Ejercen de cuidadores	292	1	5	3.34	1.48	2	4	5
Crean un vínculo con el pasado familiar	292	1	5	4.21	1.07	4	5	5
Prestan ayuda económica	292	1	5	2.33	1.53	1	2	3
Ofrecen apoyo familiar	292	1	5	4.19	1.15	4	5	5
Línea paterna								
Ofrecen estabilidad emocional	276	1	5	3.91	1.20	4	5	4
Dan consejos y transmiten valores	276	1	5	4.14	1.15	5	5	5
Ejercen de cuidadores	276	1	5	2.70	1.53	2	4	2
Crean un vínculo con el pasado familiar	276	1	5	3.86	1.29	4	5	4
Prestan ayuda económica	276	1	5	1.97	1.29	1	3	1
Ofrecen apoyo familiar	276	1	5	3.64	1.45	4	5	4

En la Figura 48 se muestran las puntuaciones medias de las respuestas dadas por los docentes de Educación Primaria y las familias del alumnado a los papeles de abuelidad por línea materna y paterna.

Se observó así que el profesorado y los padres y madres del alumnado de ambas etapas educativas, coincidieron en valorar como papel principal ejercido por las figuras de abuelidad maternas el de *dar consejos y transmitir valores* ($M_{\text{docentes}} = 4.75$ y $DE_{\text{docentes}} = .49$; $M_{\text{familias}} = 4.42$ y $DE_{\text{familias}} = 0.93$), papel que las familias estiman a su vez como papel más apreciado de los abuelos paternos ($M = 4.12$ y $DE = 1.15$).

Por el contrario, los docentes valoraron con puntuaciones más altas en las figuras de abuelidad paternas el papel de *crear un vínculo con el pasado familiar* ($M = 4.72$ y $DE = 0.55$) seguido del papel *dar consejos y transmitir valores*, el cual queda expuesto que fue altamente valorado tanto por docentes como por familias para ambas líneas.

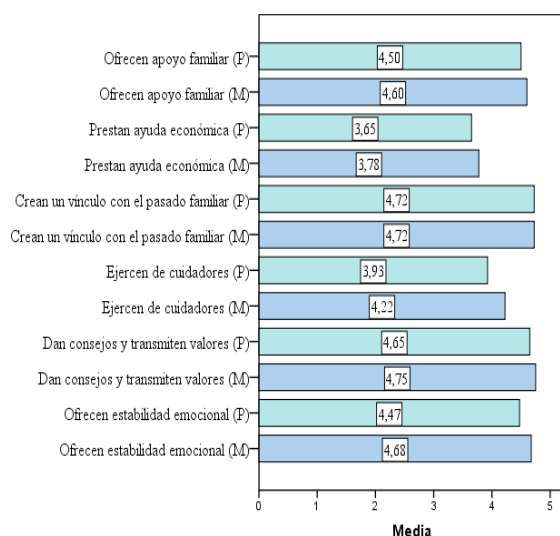
Cabe destacar que tanto docentes como familias, valoraron que los papeles que menos representaban a los abuelos y abuelas eran los de *prestar ayuda económica* en la línea materna ($M_{\text{docentes}} = 3.78$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.12$; $M_{\text{familias}} = 2.33$ y $DE_{\text{familias}} = 1.53$) y

paterna ($M_{\text{docentes}} = 3.65$ y $DE_{\text{docentes}} = .1.29$; $M_{\text{familias}} = 1.97$ y $DE_{\text{familias}} = 1.29$) y *ejercer de cuidadores* en la línea materna ($M_{\text{docentes}} = 4.22$ y $DE_{\text{docentes}} = 1$; $M_{\text{familias}} = 3.34$ y $DE_{\text{familias}} = 1.48$) y paterna ($M_{\text{docentes}} = 3.93$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.53$; $M_{\text{familias}} = 2.70$ y $DE_{\text{familias}} = 1.53$)

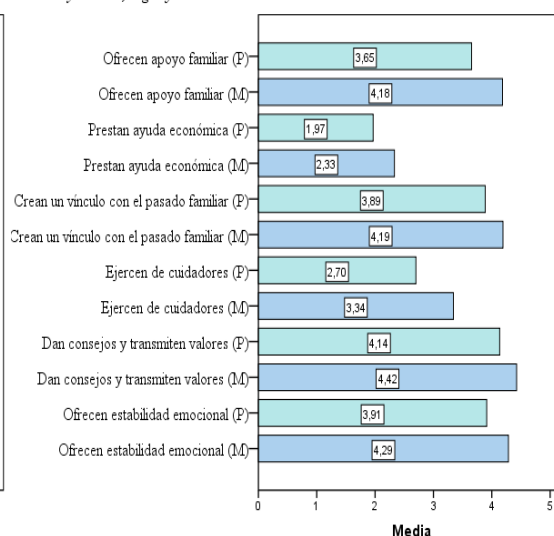
Figura 48

Diagramas de barras del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en los roles de abuelidad por línea materna y paterna

Abuelas y abuelos, según profesorado:



Abuelas y abuelos, según familias:



Roles de las figuras de abuelidad por ambas líneas según docentes y familias

Atendiendo ahora a los roles principales de los abuelos y abuelas según las estimaciones del profesorado de Educación Infantil y Primaria, como podemos observar en la Tabla 75, destacaron el rol de *ayuda en momentos difíciles* ($M = 4.63$ y $DE = 0.67$) y *promotor de identidad* ($M = 4.50$ y $DE = 0.68$) en los abuelos y abuelas maternas, siendo los roles menos valorados el de *mediador entre padres e hijos* ($M = 3.50$ y $DE = 1.13$) y el de *compañeros de juegos* ($M = 3.65$ y $DE = 1$).

En la línea paterna los docentes coincidieron con los roles maternos anteriores, otorgando sus máximas puntuaciones a los roles de *ayuda en momentos difíciles* ($M = 4.43$ y $DE = 0.87$) y *promotor de identidad* ($M = 4.40$ y $DE = 0.78$) y valorando en menor medida los roles de *mediador entre padres e hijos* ($M = 3.33$ y $DE = 1.12$) y *compañero de juegos* ($M = 3.53$ y $DE = 1.04$) alcanzando ambos en el Q_2 su valor más alto.

Tabla 75

Estadísticos descriptivos de los docentes sobre el rol de los perfiles de abuelidad por línea materna y paterna

Rol	n	VMín	VMáx	M	DE	Q₁	Q₂	Q₃
Línea materna								
Cuidador	40	2	5	4.18	0.87	4	4	5
Compañero de juegos	40	2	5	3.65	1	3	4	4
Mediador entre padres e hijos	40	1	5	3.50	1.13	3	4	4
Indulgente	40	2	5	4.15	0.89	4	4	5
Transmisor de conocimientos y valores	40	2	5	4.38	0.81	4	5	5
Ayuda en momentos difíciles	40	3	5	4.63	0.67	4	5	5
Promotor de identidad	40	2	5	4.50	0.68	4	5	5
Línea paterna								
Cuidador	40	2	5	4.08	0.94	4	5	4
Compañero de juegos	40	2	5	3.53	1.04	3	4	3
Mediador entre padres e hijos	40	1	5	3.33	1.12	3	4	3
Indulgente	40	2	5	4.05	0.90	4	5	4
Transmisor de conocimientos y valores	40	2	5	4.25	0.90	5	5	5
Ayuda en momentos difíciles	40	2	5	4.43	0.87	5	5	5
Promotor de identidad	40	2	5	4.40	0.78	5	5	5

Como se refleja en la Tabla 76 el 96.70 % de las familias del alumnado ($n = 292$) coincidieron al estimar con un mayor grado de acuerdo el rol de abuelidad materno caracterizado por *ayudar en momentos difíciles* ($M = 4.31$ y $DE = 1.05$) y *transmitir conocimientos y valores* ($M = 4.24$ y $DE = 0.96$), otorgándole la puntuación más baja al rol de *mediador entre padres e hijos* ($M = 2.84$ y $DE = 1.42$) seguido del rol *compañero de juegos* ($M = 3.42$ y $DE = 1.30$), produciéndose una pérdida de la muestra del 3.30 % ($n = 10$).

En la línea paterna, un 91.40 % de las familias ($n = 276$), con una pérdida del 8.60 % ($n = 26$), valoraron con un alto nivel de acuerdo los roles como *transmisor de conocimientos y valores* ($M = 3.86$ y $DE = 1.19$) y *promotor de identidad* ($M = 3.86$ y $DE = 1.24$), en contraposición al rol *mediador entre padres e hijos* ($M = 2.52$ y $DE = 1.38$) y *compañero de juegos* que fueron los menos estimados ($n = 275$, $M = 3.04$ y $DE = 1.39$).

Tabla 76

Estadísticos descriptivos de las familias sobre el rol de los perfiles de abuelidad por línea materna y paterna

Rol	n	VMín	VMáx	M	DE	Q₁	Q₂	Q₃
Línea materna								
Cuidador	292	1	5	3.61	1.42	3	4	5
Compañero de juegos	292	1	5	3.42	1.30	2	4	5
Mediador entre padres e hijos	292	1	5	2.84	1.42	1	3	4
Indulgente	292	1	5	3.87	1.22	3	4	5
Transmisor de conocimientos y valores	292	1	5	4.24	0.96	4	4.5	5
Ayuda en momentos difíciles	292	1	5	4.31	1.05	4	5	5
Promotor de identidad	292	1	5	4.18	1.05	4	5	5
Línea paterna								
Cuidador	276	1	5	3.10	1.52	3	5	3
Compañero de juegos	275	1	5	3.04	1.39	3	4	3
Mediador entre padres e hijos	276	1	5	2.52	1.38	2	3	2
Indulgente	276	1	5	3.68	1.26	4	5	4
Transmisor de conocimientos y valores	276	1	5	3.86	1.19	4	5	4
Ayuda en momentos difíciles	276	1	5	3.77	1.34	4	5	4
Promotor de identidad	276	1	5	3.86	1.24	4	5	4

En la Figura 49 se muestran las puntuaciones medias de las respuestas dadas por los docentes de Educación Primaria y las familias del alumnado a los roles de abuelidad por línea materna y paterna.

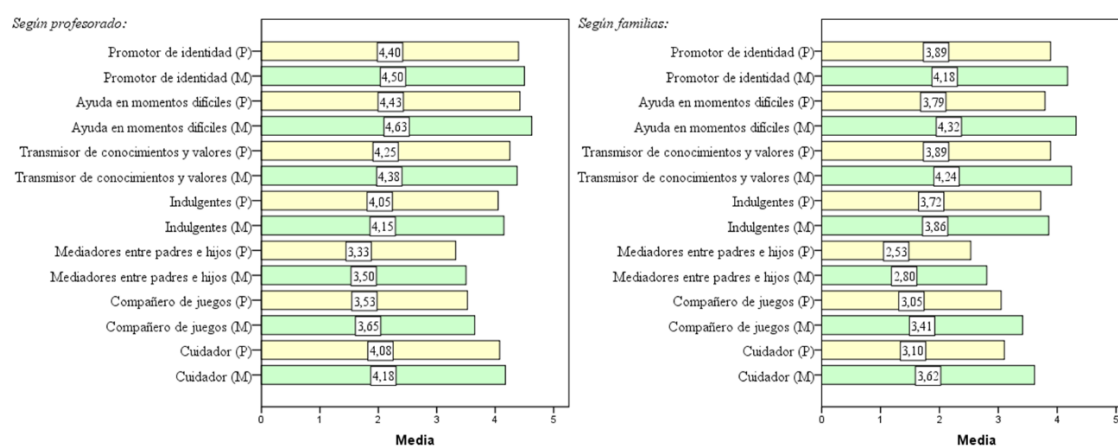
Se observó así que el profesorado y los padres y madres del alumnado de ambas etapas educativas, coincidieron en valorar como rol principal ejercido por las figuras de abuelidad maternas el de *ayuda en momentos difíciles* ($M_{\text{docentes}} = 4.63$ y $DE_{\text{docentes}} = 0.67$; $M_{\text{familias}} = 4.31$ y $DE_{\text{familias}} = 1.05$) seguido por el rol de *promotor de identidad* para los docentes ($M = 4.50$ y $DE = 0.68$) y el de *transmisor de conocimientos y valores* para las familias ($M = 4.24$ y $DE = 0.96$).

En cuanto a los abuelos y abuelas paternas, los docentes valoraron como rol de abuelidad más importante el *ayudar en momentos difíciles* ($M = 4.43$ y $DE = 0.87$), mientras que las familias destacan de forma simultánea con mayor grado de acuerdo los roles *transmisor de conocimientos y valores* ($M = 3.86$ y $DE = 1.19$) y *promotor de identidad* ($M = 3.86$ y $DE = 1.24$), siendo este último a su vez el segundo rol más valorado por los docentes ($M = 4.40$ y $DE = 0.78$).

Cabe destacar que tanto docentes como familias, valoraron con las puntuaciones más bajas el rol *mediador entre padres e hijos* por línea materna ($M_{\text{docentes}} = 3.50$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.13$; $M_{\text{familias}} = 2.84$ y $DE_{\text{familias}} = 1.42$) y paterna ($M_{\text{docentes}} = 3.33$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.12$; $M_{\text{familias}} = 2.52$ y $DE_{\text{familias}} = 1.35$) seguido del rol *compañero de juegos* por línea materna ($M_{\text{docentes}} = 3.65$ y $DE_{\text{docentes}} = 1$; $M_{\text{familias}} = 3.42$ y $DE_{\text{familias}} = 1.30$) y paterna ($M_{\text{docentes}} = 3.53$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.04$; $M_{\text{familias}} = 3.04$ y $DE_{\text{familias}} = 1.39$) siendo estos los que menos caracterizaban el perfil de los abuelos y abuelas.

Figura 49

Diagramas de barras del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en los roles de abuelidad principales por línea materna y paterna



8.1.1.1 Hipótesis 1.1 Las figuras de abuelidad por línea materna son caracterizadas significativamente con un perfil más diverso con respecto a sus roles, por parte tanto de los docentes como de las familias del alumnado, a diferencia de las figuras de abuelidad paternas

Los resultados analíticos de esta hipótesis se vertebran en tres secciones con el fin de que su lectura sea más clara. En primer lugar, se presentan aquellos hallazgos relativos a las figuras de abuelidad maternas y después aquellos otros que se corresponden con las figuras de abuelidad paternas. Se termina concluyendo con el contraste de la hipótesis.

8.1.1.1.1 Perfiles de abuelidad maternos, según los docentes y familias del alumnado

Se observó que el profesorado de Educación Infantil y Primaria y las familias del alumnado de ambas etapas educativas valoraban de forma diferente los roles asignados a las figuras de abuelidad por línea materna. Ante estos resultados nos preguntamos si

existían diferencias estadísticamente significativas en el grado de acuerdo manifestado por ambos grupos de participantes entre tales roles.

La prueba de contraste de comparación de rangos promedios de Friedman para diferentes muestras relacionadas, evidenció que sí se producían diferencias significativas entre los seis papeles de abuelidad maternos valorados por el profesorado: $\chi^2_F(5) = 57.93$, $p = .000$. Idéntico resultado de la ANOVA de Friedman hallamos entre los siete roles maternos de abuelidad más importantes según los docentes: $\chi^2_F(6) = 65.59$, $p = .000$. Pero ¿qué pares de papeles explicaban estos efectos globales significativos?

Los 15 tests *post hoc* de comparación de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas hallaron nueve pares con diferencias significativas entre los papeles de abuelidad maternos (Tabla 77), según los maestros y maestras.

Tabla 77

Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de papeles de las figuras maternas de abuelidad, según el profesorado

Par de papeles	Z	p	r
Ejercen de cuidadores (M) - Ofrecen estabilidad emocional (M)	-2.60 _a	.009	-.41
Prestan ayuda económica (M) - Ofrecen estabilidad emocional (M)	-3.99 _a	.000	-.63
Ejercen de cuidadores (M) - Dan consejos y transmiten valores (M)	-3.08 _a	.002	-.49
Prestan ayuda económica (M) - Dan consejos y transmiten valores (M)	-4.18 _a	.000	-.66
Crean un vínculo con el pasado familiar (M) - Ejercen de cuidadores (M)	-2.88 _b	.004	-.46
Prestan ayuda económica (M) - Ejercen de cuidadores (M)	-2.53 _a	.011	-.40
Ofrecen apoyo familiar (M) - Ejercen de cuidadores (M)	-2.31 _b	.021	-.36
Prestan ayuda económica (M) - Crean un vínculo con el pasado familiar (M)	-4.28 _a	.000	-.68
Ofrecen apoyo familiar (M) - Prestan ayuda económica (M)	-4.00 _b	.000	-.63

Nota. Con a se indica que el grado de acuerdo de los docentes en el segundo papel del par es más alto que en el primero, y con b lo contrario.

De este modo, los docentes de Educación Infantil y Primaria estimaron significativamente en valorar con un mayor grado de acuerdo que el perfil de abuelidad materno queda caracterizado por *ofrecer estabilidad emocional, dar consejos y transmitir valores, crear un vínculo con el pasado familiar y ofrecer apoyo familiar*, más que ejercer de cuidadores y de prestar ayuda económica. Además, se observó (Tabla 75) que los tamaños de los efectos del papel de las figuras de abuelidad maternas fueron grandes ($r \geq .50$) o medios ($.30 \geq r < .50$) en todos los casos, según los criterios de Cohen (1988, 1992).

Por su parte, las 21 pruebas *a posteriori* de comparación de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, arrojaron 15 pares con diferencias estadísticamente significativas entre los roles principales de las abuelas y abuelos maternos (Tabla 76), según el profesorado.

A la vista de los resultados, los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria coincidieron en juzgar con un grado de acuerdo más alto que los roles más importantes de las figuras maternas de abuelidad se caracterizan por ser:

- *Ayudas en momentos difíciles* más que cuidadores, indulgentes, compañeros de juegos, mediadores entre padres e hijos y transmisores de conocimientos y valores.
- *Promotores de identidad* más que cuidadores, mediadores entre padres e hijos e indulgentes.
- *Transmisores de conocimiento y valores* más que compañeros de juego y mediadores entre padres e hijos.
- *Compañeros de juegos* más que cuidadores y promotores de identidad.
- *Indulgentes* más que compañeros de juego y mediadores entre padres e hijos.
- *Cuidadores* más que mediadores entre padres e hijos.

Los roles más importantes de los abuelos y abuelas maternas, según el grado de acuerdo expresado por el profesorado, parecen ajustarse a lo hallado con respecto a los roles de tales figuras, siendo asimismo los tamaños de los efectos medios ($.30 \geq r < .50$) o grandes ($r \geq .50$) en todos los pares estadísticamente significativos (Tabla 78), atendiendo a los cortes interpretativos de Cohen (1988, 1992).

Tabla 78

Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de roles más importantes de las figuras maternas de abuelidad, según el profesorado

Par de papeles	Z	p	r
Compañero de juegos (M) - Cuidador (M)	-2.90 _a	.004	-.46
Mediador entre padres e hijos (M) - Cuidador (M)	-3.15 _a	.002	-.50
Ayuda en momentos difíciles (M) - Cuidador (M)	-2.67 _b	.007	-.42
Promotor de identidad (M) - Cuidador (M)	-2.12 _b	.034	-.34
Indulgente (M) - Compañero de juegos (M)	-2.19 _b	.029	-.35
Transmisor de conocimientos y valores (M) - Compañero de juegos (M)	-3.60 _b	.000	-.57
Ayuda en momentos difíciles (M) - Compañero de juegos (M)	-4.10 _b	.000	-.65
Promotor de identidad (M) - Compañero de juegos (M)	-4.06 _b	.000	-.64
Indulgente (M) - Mediador entre padres e hijos (M)	-3.04 _b	.002	-.48
Transmisor de conocimientos y valores (M)-Mediador entre padres e hijos (M)	-3.96 _b	.000	-.63
Ayuda en momentos difíciles (M) - Mediador entre padres e hijos (M)	-4.28 _b	.000	-.68

Par de papeles	Z	p	r
Promotor de identidad (M) - Mediador entre padres e hijos (M)	-4.37 _b	.000	-.69
Ayuda en momentos difíciles (M) - Indulgente (M)	-2.87 _b	.004	-.45
Promotor de identidad (M) - Indulgente (M)	-2.06 _b	.040	-.32
Ayuda en momentos difíciles (M) - Transmisor de conocimientos y valores (M)	-2.04 _b	.041	-.32

Nota. Con a se indica que el grado de acuerdo de los docentes en el segundo rol más importante del par es más alto que en el primero, y con b lo contrario.

¿Y qué resultados hallamos en las pruebas de contraste con los datos recogidos de las familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria? El test de contraste de comparación de rangos de Friedman para diferentes muestras relacionadas, evidenció que sí se producían diferencias significativas entre los seis papeles de abuelidad maternos valorados por las familias: $\chi^2_F(5) = 559.96$, $p = .000$. Del mismo modo, la ANOVA de Friedman reveló un efecto estadísticamente significativo global entre los siete roles maternos de abuelidad más importantes según las familias: $\chi^2_F(6) = 442.98$, $p = .000$.

Se hizo necesario también que se realizasen los tests *post hoc* de comparación de dos muestras dependientes de Wilcoxon para conocer entre qué pares de papeles se producían diferencias estadísticamente significativas y, por tanto, explicaban el efecto global hallado con las dos pruebas ANOVA de Friedman.

Los resultados que se reflejan en la Tabla 79, evidencian que de las 15 comparaciones realizadas, 12 arrojaron un efecto significativo, de modo que el perfil de abuelidad materno por parte de las familias de los discentes quedó caracterizado por los siguientes papeles:

- *Dar consejos y transmitir valores* más que ofrecer estabilidad emocional, ejercer de cuidadores, crear un vínculo con el pasado, prestar ayuda económica y ofrecer apoyo familiar.
- *Ofrecer estabilidad emocional* más que ejercer de cuidadores y prestar ayuda económica.
- *Crear un vínculo con el pasado familiar*, más que ejercer de cuidadores y prestar ayuda económica.
- *Ofrecer apoyo familiar* más que ejercer de cuidadores y prestar ayuda económica.
- *Ejercer de cuidadores* más que de prestar ayuda económica.

En relación a las magnitudes de los efectos que se calcularon, se observó (Tabla 79) que solamente tres fueron pequeños ($r < .30$) y el resto, nueve, grandes o fuertes al haber obtenido valores r superiores a .50, según los criterios de Cohen (1988, 1992).

Tabla 79

Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de papeles de las figuras maternas de abuelidad, según las familias del alumnado

Par de papeles	Z	p	r
Dan consejos y transmiten valores (M) - Ofrecen estabilidad emocional (M)	-3.54 _b	.000	-.21
Ejercen de cuidadores (M) - Ofrecen estabilidad emocional (M)	-9.42 _a	.000	-.55
Prestan ayuda económica (M) - Ofrecen estabilidad emocional (M)	-12.98 _a	.000	-.76
Ejercen de cuidadores (M) - Dan consejos y transmiten valores (M)	-10.44 _a	.000	-.61
Crean un vínculo con el pasado familiar (M) - Dan consejos y transmiten valores (M)	-4.24 _a	.000	-.25
Prestan ayuda económica (M) - Dan consejos y transmiten valores (M)	-13.07 _a	.000	-.76
Ofrecen apoyo familiar (M) - Dan consejos y transmiten valores (M)	-4.12 _a	.000	-.24
Crean un vínculo con el pasado familiar (M) - Ejercen de cuidadores (M)	-8.46 _b	.000	-.50
Prestan ayuda económica (M) - Ejercen de cuidadores (M)	-9.67 _a	.000	-.56
Ofrecen apoyo familiar (M) - Ejercen de cuidadores (M)	-9.17 _b	.000	-.54
Prestan ayuda económica (M) - Crean un vínculo con el pasado familiar (M)	-12.47 _a	.000	-.73
Ofrecen apoyo familiar (M) - Prestan ayuda económica (M)	-12.79 _b	.000	-.75

Nota. Con a se indica que el grado de acuerdo de los docentes en el segundo papel del par es más alto que en el primero, y con b lo contrario.

Por otro lado, los 21 contrastes que se calcularon con las pruebas con signo de Wilcoxon, revelaron que en 19 se dieron diferencias estadísticamente significativas entre los roles más importantes de abuelidad maternos según las familias. En concreto, las unidades familiares significaron un grado de acuerdo mayor al estimar que las figuras de abuelidad por línea materna se caracterizan por ser (Tabla 80):

- *Ayudas en momentos difíciles* más que cuidadores, compañeros de juegos, mediadores entre padres e hijos, indulgentes y promotores de identidad.
- *Transmisores de conocimientos y valores* más que cuidadores, compañeros de juegos, mediadores entre padres e hijos e indulgentes.
- *Promotores de identidad* más que cuidadores, compañeros de juegos, mediadores entre padres e hijos e indulgentes.
- *Indulgentes* más que cuidadores, compañeros de juegos y mediadores entre padres e hijos.
- *Cuidadores* más que compañeros de juegos y mediadores entre padres e hijos.
- *Compañeros de juegos* más que mediadores entre padres e hijos.

Los roles más importantes de las figuras maternas de abuelidad, según el grado de acuerdo expresado por las familias del alumnado, parecen también ajustarse a lo observado con respecto a los roles de tales figuras. No obstante, en este caso y como se plasma en la Tabla 78, se evidenciaron efectos pequeños en seis pares ($r < .30$), medios en cinco ($.30 \geq r < .50$) y grandes en ocho ($r \geq .50$), según los cortes interpretativos proporcionados por Cohen (1988, 1992).

Tabla 80

Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de roles más importantes de las figuras maternas de abuelidad, según las familias

Par de papeles	Z	p	r
Compañero de juegos (M) - Cuidador (M)	-2.44 _a	.015	-.14
Mediador entre padres e hijos (M) - Cuidador (M)	-8.71 _a	.000	-.51
Indulgente (M) - Cuidador (M)	-2.60 _b	.009	-.15
Transmisor de conocimientos y valores (M) - Cuidador (M)	-7.77 _b	.000	-.45
Ayuda en momentos difíciles (M) - Cuidador (M)	-8.30 _b	.000	-.48
Promotor de identidad (M) - Cuidador (M)	-6.93 _b	.000	-.41
Mediador entre padres e hijos (M) - Compañero de juegos (M)	-6.71 _a	.000	-.39
Indulgente (M) - Compañero de juegos (M)	-4.64 _b	.000	-.27
Transmisor de conocimientos y valores (M) - Compañero de juegos (M)	-9.78 _b	.000	-.57
Ayuda en momentos difíciles (M) - Compañero de juegos (M)	-9.64 _b	.000	-.56
Promotor de identidad (M) - Compañero de juegos (M)	-9.05 _b	.000	-.53
Indulgente (M) - Mediador entre padres e hijos (M)	-9.37 _b	.000	-.55
Transmisor de conocimientos y valores (M) - Mediador entre padres e hijos (M)	-12.01 _b	.000	-.70
Ayuda en momentos difíciles (M) - Mediador entre padres e hijos (M)	-12.22 _b	.000	-.72
Promotor de identidad (M) - Mediador entre padres e hijos (M)	-11.64 _b	.000	-.68
Transmisor de conocimientos y valores (M) - Indulgente (M)	-4.92 _b	.000	-.29
Ayuda en momentos difíciles (M) - Indulgente (M)	-5.68 _b	.000	-.33
Promotor de identidad (M) - Indulgente (M)	-3.96 _b	.000	-.23
Promotor de identidad (M) - Ayuda en momentos difíciles (M)	-2.20 _a	.028	-.13

Nota. Con a se indica que el grado de acuerdo de los docentes en el segundo rol más importante del par es más alto que en el primero, y con b lo contrario.

8.1.1.1.2 Perfiles de abuelidad paternos, según los docentes y familias del alumnado

Del mismo modo, profesorado y familias de los discentes de Educación Infantil y Primaria valoraron su grado de acuerdo en torno a los papeles y roles más importantes de abuelidad por línea paterna, hallándose también lo que parece un perfil bastante plural. Estos resultados condujeron al planteamiento del siguiente interrogante, ¿existen diferencias significativas entre dichas puntuaciones medias? Para dar respuesta al mismo se realizaron las cuatro pruebas de comparación de rangos para más de dos muestras dependientes de Friedman: una para los papeles de las figuras de abuelidad

paternos, otra para sus roles más importantes desde las estimaciones del profesorado; y ambos tests también contemplando los juicios de las familias del alumnado.

La prueba de contraste de ANOVA de Friedman, evidenció que sí se producían diferencias significativas entre los seis papeles de abuelidad paternos valorados por el profesorado: $\chi^2_F(5) = 55.60$, $p = .000$. El mismo resultado de este test hallamos entre los siete roles paternos de abuelidad más importantes según los docentes: $\chi^2_F(6) = 63.47$, $p = .000$. Ante estos resultados, surgió una nueva pregunta, ¿qué pares de papeles explicaban estos efectos globales?

Las 15 pruebas *post hoc* de comparación de rangos promedios de Wilcoxon para dos muestras relacionadas arrojaron 11 pares con diferencias significativas entre los papeles de abuelidad paternos (Tabla 81), según el profesorado. Este perfil quedó trazado significando estos papeles con unos tamaños de sus efectos medios en cinco pares ($.30 \geq r < .50$) y altos en seis ($r \geq .50$), según los criterios de Cohen (1988, 1992):

- *Crear un vínculo con el pasado familiar*, más que ofrecer estabilidad emocional, ejercer de cuidadores, prestar ayuda económica y ofrecer apoyo familiar.
- *Dar consejos y transmitir valores* más que ofrecer estabilidad emocional, ejercer de cuidadores y prestar apoyo económico.
- *Ofrecer estabilidad emocional* más que ejercer de cuidadores y prestar ayuda económica.
- *Ofrecer apoyo familiar* más que ejercer de cuidadores y prestar ayuda económica.

Tabla 81

Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de papeles de las figuras paternas de abuelidad, según el profesorado

Par de papeles	Z	p	r
Dan consejos y transmiten valores (P) - Ofrecen estabilidad emocional (P)	-2.33 _b	.020	-.37
Ejercen de cuidadores (P) - Ofrecen estabilidad emocional (P)	-2.59 _a	.010	-.41
Crean un vínculo con el pasado familiar (P)-Ofrecen estabilidad emocional (P)	-1.97 _b	.049	-.31
Prestan ayuda económica (P) - Ofrecen estabilidad emocional (P)	-3.20 _a	.001	-.51
Ejercen de cuidadores (P) - Dan consejos y transmiten valores (P)	-3.30 _a	.001	-.52
Prestan ayuda económica (P) - Dan consejos y transmiten valores (P)	-3.70 _a	.000	-.58
Crean un vínculo con el pasado familiar (P) - Ejercen de cuidadores (P)	-3.46 _b	.001	-.55
Ofrecen apoyo familiar (P) - Ejercen de cuidadores (P)	-2.98 _b	.003	-.47
Prestan ayuda económica (P) - Crean un vínculo con el pasado familiar (P)	-4.18 _a	.000	-.66

Par de papeles	Z	p	r
Dan consejos y transmiten valores (P) - Ofrecen estabilidad emocional (P)	-2.33 _b	.020	-.37
Ofrecen apoyo familiar (P) - Crean un vínculo con el pasado familiar (P)	-2.18 _a	.029	-.34
Ofrecen apoyo familiar (P) - Prestan ayuda económica (P)	-3.58 _b	.000	-.57

Nota. Con a se indica que el grado de acuerdo de los docentes en el segundo papel del par es más alto que en el primero, y con b lo contrario.

Por su parte, los 21 contrastes ejecutados con las pruebas de Wilcoxon entre los pares de los roles más importantes de las figuras de abuelidad paternas valorados por los docentes explicaron el efecto global estadísticamente significativo de la ANOVA de Friedman, revelando 13 pares significativos cuyos datos se reflejan en la Tabla 82, y que definieron este perfil con magnitudes de sus efectos moderados en cinco pares ($.30 \geq r < .50$) y fuertes en ocho ($r \geq .50$), de acuerdo con los límites interpretativos propuestos por Cohen (1988, 1992):

- *Promotor de identidad* más que cuidador, compañero de juegos, mediador entre padres e hijos e indulgente.
- *Ayuda en momentos difíciles* más que compañero de juegos, mediador entre padres e hijos e indulgente.
- *Cuidador* más que compañero de juegos y mediador entre padres e hijos.
- *Indulgente* más que compañero de juegos y mediador entre padres e hijos.
- *Transmisor de conocimientos y valores* más que compañero de juegos y mediador entre padres e hijos.

Tabla 82

Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de roles más importantes de las figuras paternas de abuelidad, según el profesorado

Par de papeles	Z	p	r
Compañero de juegos (P) - Cuidador (P)	-3.00 _a	.003	-.47
Mediador entre padres e hijos (P) - Cuidador (P)	-3.43 _a	.001	-.54
Promotor de identidad (P) - Cuidador (P)	-2.17 _b	.030	-.34
Indulgente (P) - Compañero de juegos (P)	-2.45 _b	.014	-.39
Transmisor de conocimientos y valores (P) - Compañero de juegos (P)	-3.40 _b	.001	-.54
Ayuda en momentos difíciles (P) - Compañero de juegos (P)	-3.66 _b	.000	-.58
Promotor de identidad (P) - Compañero de juegos (P)	-4.18 _b	.000	-.66
Indulgente (P) - Mediador entre padres e hijos (P)	-3.39 _b	.001	-.54
Transmisor de conocimientos y valores (P) - Mediador entre padres e hijos (P)	-3.98 _b	.000	-.63
Ayuda en momentos difíciles (P) - Mediador entre padres e hijos (P)	-4.19 _b	.000	-.66

Par de papeles	Z	p	r
Promotor de identidad (P) - Mediador entre padres e hijos (P)	-4.55 _b	.000	-.72
Ayuda en momentos difíciles (P) - Indulgente (P)	-2.42 _b	.016	-.38
Promotor de identidad (P) - Indulgente (P)	-2.11 _b	.035	-.33

Nota. Con a se indica que el grado de acuerdo de los docentes en el segundo rol más importante del par es más alto que en el primero, y con b lo contrario.

¿Y qué hallazgos empíricos se obtuvieron en las pruebas de contraste con los datos recogidos de las familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria? La prueba de contraste de comparación de rangos de Friedman, evidenció que sí se producían diferencias significativas entre los seis papeles de abuelidad paternos valorados por las familias: $\chi^2_F(5) = 567.34$, $p = .000$. Del mismo modo, la ANOVA de Friedman reveló un efecto estadísticamente significativo global entre los siete roles paternos de abuelidad más relevantes según las familias: $\chi^2_F(6) = 392.66$, $p = .000$.

Se hizo necesario también que se realizasen los tests *a posteriori* de comparación de dos muestras relacionadas de Wilcoxon para conocer entre qué pares de papeles existían diferencias estadísticamente significativas y, por tanto, explicaban los efectos globales hallados con las ANOVA de Friedman.

Los resultados que se plasman en la Tabla 83, evidencian un efecto significativo en 14 de los 15 pares comparados, perfilando una caracterización de las figuras de abuelidad paternas con estos papeles:

- *Dar consejos y transmitir valores* más que ofrecer estabilidad emocional, ejercer de cuidadores, crear un vínculo con el pasado, prestar ayuda económica y ofrecer apoyo familiar.
- *Ofrecer estabilidad emocional* más que ejercer de cuidadores, prestar ayuda económica y ofrecer apoyo familiar.
- *Crear un vínculo con el pasado familiar*, más que ejercer de cuidadores, prestar ayuda económica y ofrecer apoyo familiar.
- *Ofrecer apoyo familiar* más que ejercer de cuidadores y prestar ayuda económica.
- *Ejercer de cuidadores* más que de prestar ayuda económica.

En cuanto a la fuerza de los efectos que se calcularon, se observó (Tabla 81) que tres fueron pequeños ($r < .30$), otros tres medios ($.30 \geq r < .50$) y ocho grandes al haber obtenido valores r superiores a .50, según los criterios de Cohen (1988, 1992).

Tabla 83

Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de papeles de las figuras paternas de abuelidad, según las familias del alumnado

Par de papeles	Z	p	r
Dan consejos y transmiten valores (P) - Ofrecen estabilidad emocional (P)	-5.09 _b	.000	-.31
Ejercen de cuidadores (P) - Ofrecen estabilidad emocional (P)	-10.52 _a	.000	-.63
Prestan ayuda económica (P) - Ofrecen estabilidad emocional (P)	-12.54 _a	.000	-.75
Ofrecen apoyo familiar (P) - Ofrecen estabilidad emocional (P)	-3.76 _a	.000	-.23
Ejercen de cuidadores (P) - Dan consejos y transmiten valores (P)	-11.35 _a	.000	-.68
Crean un vínculo con el pasado familiar (P) - Dan consejos y transmiten valores (P)	-4.45 _a	.000	-.27
Prestan ayuda económica (P) - Dan consejos y transmiten valores (P)	-12.99 _a	.000	-.78
Ofrecen apoyo familiar (P) - Dan consejos y transmiten valores (P)	-6.75 _a	.000	-.41
Crean un vínculo con el pasado familiar (P) - Ejercen de cuidadores (P)	-9.71 _b	.000	-.58
Prestan ayuda económica (P) - Ejercen de cuidadores (P)	-7.44 _a	.000	-.45
Ofrecen apoyo familiar (P) - Ejercen de cuidadores (P)	-9.09 _b	.000	-.55
Prestan ayuda económica (P) - Crean un vínculo con el pasado familiar (P)	-12.22 _a	.000	-.74
Ofrecen apoyo familiar (P) - Crean un vínculo con el pasado familiar (P)	-2.90 _a	.004	-.17
Ofrecen apoyo familiar (P) - Prestan ayuda económica (P)	-11.76 _b	.000	-.71

Nota. Con a se indica que el grado de acuerdo de las familias en el segundo papel del par es más alto que en el primero, y con b lo contrario.

Por su parte, de los 21 contrastes *posts hoc* que se calcularon con las pruebas con signo de Wilcoxon, en 16 se dieron diferencias estadísticamente significativas entre los pares de roles más importantes de abuelidad maternos según las familias. Estas significaron un grado de acuerdo mayor al estimar que las figuras de abuelidad por línea paterna se caracterizan por ser (Tabla 84):

- *Transmisores de conocimientos y valores* más que cuidadores, compañeros de juegos, mediadores entre padres e hijos e indulgentes.
- *Promotores de identidad* más que cuidadores, compañeros de juegos, mediadores entre padres e hijos e indulgentes.
- *Indulgentes* más que cuidadores, compañeros de juegos y mediadores entre padres e hijos.
- *Ayudas en momentos difíciles* más que cuidadores, compañeros de juegos y mediadores entre padres e hijos.
- *Cuidadores* más que mediadores entre padres e hijos.

- *Compañeros de juegos* más que mediadores entre padres e hijos.

Los roles más importantes de las figuras paternas de abuelidad, según el grado de acuerdo expresado por las familias del alumnado, parecen también ajustarse a lo observado con respecto a los roles de tales figuras. No obstante, en este caso y como se plasma en la Tabla 82, se evidenciaron efectos pequeños en dos pares ($r < .30$), medios en seis ($.30 \geq r < .50$) y grandes en ocho ($r \geq .50$), de acuerdo con los cortes interpretativos de Cohen (1988, 1992).

Tabla 84

Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de roles más importantes de las figuras paternas de abuelidad, según las familias

Par de papeles	Z	p	r
Mediador entre padres e hijos (P) - Cuidador (P)	-6.38 _a	.000	-.38
Indulgente (P) - Cuidador (P)	-5.71 _b	.009	-.34
Transmisor de conocimientos y valores (P) - Cuidador (P)	-8.61 _b	.000	-.52
Ayuda en momentos difíciles (P) - Cuidador (P)	-7.48 _b	.000	-.45
Promotor de identidad (P) - Cuidador (P)	-8.40 _b	.000	-.50
Mediador entre padres e hijos (P) - Compañero de juegos (P)	-5.89 _a	.000	-.35
Indulgente (P) - Compañero de juegos (P)	-6.48 _b	.000	-.39
Transmisor de conocimientos y valores (P) - Compañero de juegos (P)	-9.48 _b	.000	-.57
Ayuda en momentos difíciles (P) - Compañero de juegos (P)	-7.72 _b	.000	-.46
Promotor de identidad (P) - Compañero de juegos (P)	-8.66 _b	.000	-.52
Indulgente (P) - Mediador entre padres e hijos (P)	-10.19 _b	.000	-.61
Transmisor de conocimientos y valores (P) - Mediador entre padres e hijos (P)	-11.33 _b	.000	-.68
Ayuda en momentos difíciles (P) - Mediador entre padres e hijos (P)	-10.68 _b	.000	-.64
Promotor de identidad (P) - Mediador entre padres e hijos (P)	-11.20 _b	.000	-.67
Transmisor de conocimientos y valores (P) - Indulgente (P)	-2.39 _b	.017	-.14
Promotor de identidad (P) - Indulgente (P)	-2.39 _b	.017	-.14

Nota. Con a se indica que el grado de acuerdo de las familias en el segundo rol más importante del par es más alto que en el primero, y con b lo contrario.

8.1.1.1.3 Conclusiones del contraste de la hipótesis

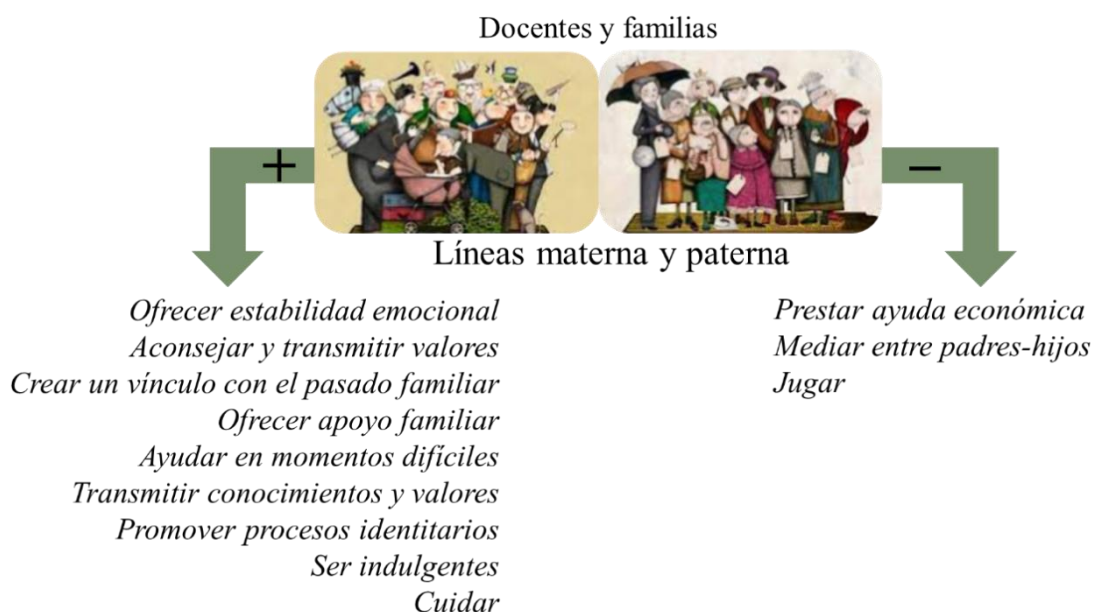
La comprobación de la hipótesis conceptual planteada implicó el contraste de ocho hipótesis estadísticas con las pruebas ANOVA de Friedman. Los resultados de las mismas llevaron a rechazar las hipótesis nulas y a que nada se opusiera en aceptar las hipótesis alternas que subyacían a la hipótesis conceptual de partida.

En los tests de Friedman citados, nada se opuso en asumir que tanto los docentes como las familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria manifestaran un grado de acuerdo medio más alto en una alta variabilidad de roles tanto en las figuras maternas como paternas de abuelidad, destacándose con un peso significativamente mayor en los tales papeles de ofrecer estabilidad emocional, aconsejar y transmitir valores, crear un vínculo con el pasado familiar, ofrecer apoyo familiar, ayudar en momentos difíciles, transmitir conocimientos y valores, promover procesos identitarios y de continuidad familiar, ser indulgentes (mimar y consentir a sus nietos) y escuchar y cuidar a sus nietos, frente a los roles de prestar ayuda económica, mediar entre las figuras parentales y su prole y ser compañeros de juegos, como revelaron las pruebas *a posteriori* de Wilcoxon (véase Figura 50).

En consecuencia y dados los resultados empíricos hallados, la hipótesis conceptual de partida se hubo que falsear porque las figuras de abuelidad por línea materna fueron caracterizadas significativamente con un perfil diverso con respecto a sus roles, por parte tanto de los docentes como de las familias del alumnado. Pero también fueron plurales los perfiles de las figuras de abuelidad paternas, a juicio del profesorado y las unidades familiares de los discentes.

Figura 50

Perfiles de abuelidad materno y paterno caracterizado significativamente por el profesorado y las familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria



Nota. Las imágenes de las figuras de abuelidad se han tomado de las portadas de los álbumes ilustrados titulados “Abuelos de la A a la Z” (a la izquierda) y “Abuelas de la A a la Z” (a la derecha) de Díaz Reguera (2012, 2015), autora e ilustradora de los mismos.

8.1.1.2 Hipótesis 1.2 En un mismo rol, las abuelas y los abuelos por línea materna asumen un nivel de responsabilidad superior al que lo hacen tales figuras por línea paterna, según el profesorado y las familias del alumnado

Esta hipótesis conceptual se comprobó mediante el contraste de 13 pruebas de Wilcoxon para muestras relacionadas a partir de las valoraciones de los docentes de Educación Infantil y Primaria, y de otros 13 tests de Wilcoxon teniendo en cuenta las estimaciones de las familias de los discentes de las citadas etapas educativas. Ello porque supuso comparar el mismo papel (seis variables) y rol principal (siete variables) de abuelidad materno frente a paterno, según las percepciones de ambos grupos de participantes (profesorado y familias).

En lo que concierne a los docentes, se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en dos de los seis papeles entre las líneas materna y paterna, y en uno de los siete roles principales entre ambas líneas (Tabla 85) y en los tres casos el profesorado otorga un grado de acuerdo medio mayor a las figuras maternas de abuelidad y con una magnitud moderada del efecto ($.30 \geq r < .50$), según los criterios de Cohen (1988, 1992). De este modo, y de acuerdo con los juicios de los maestros y

maestras, las figuras maternas de abuelidad ofrecen una mayor estabilidad emocional, ejercen más de cuidadoras y de mediadoras entre las figuras parentales y su prole que las figuras paternas.

Tabla 85

Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de papeles y roles principales de las figuras maternas y paternas de abuelidad, según los docentes

Par de papeles	Z	p	r
Ofrecen estabilidad emocional (P) - Ofrecen estabilidad emocional (M)	-2.06 _a	.039	-.32
Ejercen de cuidadores (P) - Ejercen de cuidadores (M)	-2.40 _a	.016	-.38
Median entre padres e hijos (P) - Median entre padres e hijos (M)	-2.33 _a	.020	-.37

Nota. Con a se indica que el grado de acuerdo de los docentes en la figura de abuelidad materna (M) es más alto que en la paterna (P).

Y de las familias del alumnado, ¿qué hallazgos obtuvimos al respecto? Las pruebas con signo de Wilcoxon revelaron diferencias significativas en los seis papeles de las figuras de abuelidad comparados entre las líneas materna y paterna y en otros seis de los siete roles principales entre ambas líneas de abuelidad (Tabla 86), y en las mismas, las valoraciones medias del grado de acuerdo siempre son más altas en la figura materna; eso sí, con tamaños de los efectos considerados por Cohen (1988, 1992) como pequeños en siete de los pares ($r < .30$) y medios en cinco ($.30 \geq r < .50$).

Tabla 86

Resultados estadísticamente significativos de las pruebas de Wilcoxon entre los pares de papeles y roles principales de las figuras maternas y paternas de abuelidad, según las familias

Par de papeles	Z	p	r
Ofrecen estabilidad emocional (P) - Ofrecen estabilidad emocional (M)	-4.59 _a	.000	-.28
Dan consejos y transmiten valores (P) - Dan consejos y transmiten valores (M)	-3.90 _a	.000	-.23
Ejercen de cuidadores (P) - Ejercen de cuidadores (M)	-6.54 _a	.000	-.39
Crean un vínculo con el pasado familiar (P) - Crean un vínculo con el pasado familiar (M)	-4.36 _a	.000	-.26
Prestan ayuda económica (P) - Prestan ayuda económica (M)	-4.99 _a	.000	-.30
Ofrecen apoyo familiar (P) - Ofrecen apoyo familiar (M)	-6.19 _a	.000	-.37
Cuidan (P) - Cuidan (M)	-5.67 _a	.000	-.34
Acompañan en los juegos (P) - Acompañan en los juegos (M)	-3.90 _a	.000	-.23
Median entre padres e hijos (P) - Median entre padres e hijos (M)	-4.29 _a	.000	-.26
Transmiten conocimientos y valores (P) - Transmiten conocimientos y valores (M)	-4.79 _a	.000	-.29
Ayudan en momentos difíciles (P) - Ayudan en momentos difíciles (M)	-5.99 _a	.000	-.36
Promueven identidad (P) - Promueven identidad (M)	-4.29 _a	.000	-.26

Nota. Con a se indica que el grado de acuerdo de las familias en la figura de abuelidad materna (M) es más alto que en la paterna (P).

Ser indulgentes (mimar y consentir a los nietos) fue el único rol en el que no se encontraron diferencias significativas entre las figuras de abuelidad paternas y maternas, según las familias y docentes encuestados ($p > .05$).

Concluyendo, se observó que los docentes de Educación Infantil y Primaria otorgaban una mayor responsabilidad a las figuras maternas de abuelidad en tres de los trece roles idénticos entre los abuelos y abuelas de ambas líneas (un 23.08 %), a juzgar por sus grados de acuerdo medios. Sin embargo, las familias del alumnado de ambas etapas educativas estimaron que en 12 de los mismos papeles o roles de abuelidad maternos, estas figuras asumían un mayor nivel de responsabilidad que las paternas (un 92.31 %). En ninguna de las diferencias estadísticamente significadas testadas, las figuras de abuelidad por línea paterna mostraron un grado de acuerdo más alto que las de por línea materna, según docentes y unidades familiares. Por tanto, aceptamos parcialmente la hipótesis conceptual de partida, sobre todo teniendo en cuenta que las familias deberían ser más conocedoras de las relaciones que mantienen los abuelos y abuelas de ambas líneas con sus nietos y nietas. No obstante, cabe la posibilidad de que existiera un sesgo relevante en estos hallazgos, ya que un 73.80 % de las participantes de las unidades familiares son madres/tutoras ($n = 223$).

8.1.1.3 Hipótesis 1.3 Los docentes valoran significativamente de forma más alta los roles de las figuras de abuelidad de ambas líneas que las familias del alumnado

Recordemos que para el contraste de esta hipótesis se calcularon los valores medios de los grados de acuerdo de los docentes y familias del alumnado en los 13 papeles y roles principales de las figuras de abuelidad por ambas líneas, paterna y materna. Con estas variables, se procedió a la realización, por tanto, de las pruebas no paramétricas *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes.

Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado y las familias en 10 de los 13 roles de abuelidad, lo que supone un 76.92 % de los mismos (Tabla 87). En la totalidad de dichas diferencias, los rangos promedios obtuvieron valores más altos por parte del profesorado con respecto al grupo de las familias del alumnado. Únicamente en tres de estos roles no se produjeron tales diferencias: compañeros de juegos, indulgentes y transmisores de conocimientos y valores ($p > .05$).

Los tamaños de los efectos de los participantes en los roles de los perfiles de abuelidad hallados con diferencias significativas son pequeños en todos los casos ($r < .30$), excepto en el papel de que los abuelos y abuelas *prestan ayuda económica* en el que es moderado ($r = -.37$), de acuerdo con los límites interpretativos de Cohen (1988, 1992).

Tabla 87

Resultados estadísticamente significativos de las pruebas U de Mann-Whitney entre el profesorado y las familias en los papeles y roles principales de las figuras de abuelidad

Rol	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	p	r
Ofrecen estabilidad emocional	3696	39207	-3.26 _a	.001	-.19
Dan consejos	3807	39318	-3.14 _a	.002	-.18
Ejercen de cuidadores	2898.50	38409.50	-4.69 _a	.000	-.27
Crean un vínculo con el pasado familiar	3247	38758	-4.22 _a	.000	-.24
Prestan ayuda económica	2028	37539	-6.53 _a	.000	-.37
Ofrecen apoyo familiar	3656	39167	-3.34 _a	.001	-.19
Cuidadores (escuchan y cuidan a sus nietos)	3527	39038	-3.49 _a	.000	-.20
Mediadores entre padres e hijos	3569	39080	-3.40 _a	.001	-.19
Ayudan en momentos difíciles	3877	39388	-2.91 _a	.004	-.17
Promotores de identidad y continuidad familiar	4052	39563	-2.54 _a	.011	-.14

Nota. Con a se indica que el rango promedio de los docentes es más alto.

La conclusión que se obtuvo, por tanto, es que los docentes de Educación Infantil y Primaria valoraron con un mayor grado de acuerdo estadísticamente significativo, frente a las familias del alumnado de tales etapas educativas, que las abuelas y abuelos (ambas líneas, materna y paterna) proporcionan estabilidad emocional, aconsejan, cuidan, crean un vínculo con el pasado familiar, promueven procesos identitarios y de continuidad familiar, proporcionan apoyo familiar, cuidan, median entre las figuras paternas y su prole, ayudan en momentos difíciles y prestan ayuda económica. Estos diez roles de las figuras de abuelidad supusieron casi un 77 % de los trece que fueron juzgados por familias y docentes, ya que en solo tres de dichos roles no se produjeron diferencias significativas: compañeros de juegos, indulgentes y transmisores de conocimientos. En consecuencia, se pudo, aunque parcialmente, aceptar la hipótesis conceptual de partida.

8.1.2 Objetivo específico 2. Valorar el perfil axiológico que transmiten las personas mayores, sean o no abuelas y abuelos, desde la perspectiva de los docentes y familias del alumnado, y constatar si la trazabilidad de dicho perfil coincide entre el profesorado y las familias

Ya se observó en el objetivo específico anterior que, tanto familias como docentes, valoraban con un alto grado de acuerdo (bastante o muy de acuerdo) que las figuras de abuelidad materna y paterna son transmisoras de valores. De aquí que nos planteáramos: las personas mayores, no necesariamente con nietos y nietas, ¿qué valores fundamentales transmiten a los niños y niñas de acuerdo con las estimaciones realizadas por los docentes y las familias del alumnado? ¿Este perfil axiológico de las personas mayores se caracteriza de forma diferente por el profesorado y las familias? Estas preguntas suscitaron este objetivo y la hipótesis que se formuló.

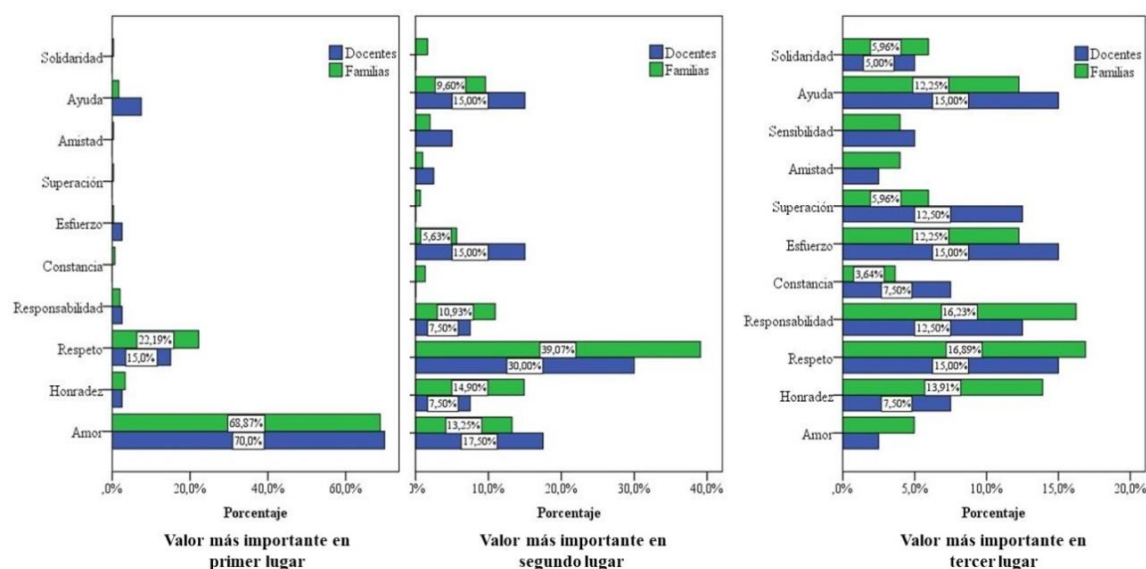
Para dar respuesta a este objetivo e hipótesis, se planteó una pregunta al profesorado y a las familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria a la que debían responder eligiendo el primer, segundo y tercer valor más importante que considerasen que las personas mayores, tuvieran nietos y nietas o no, transmiten a los niños. Para contestar se les proporcionó una relación de 11 valores brindándoles la opción de poder aportar otros (véanse [Apéndice C](#) y [Apéndice B](#)).

En la Figura 51 se plasman las distribuciones que seleccionaron ambos grupos de participantes, 40 docentes y 302 familias. En dicha representación gráfica se observa que los valores que más eligieron el profesorado y las unidades familiares en primer lugar de importancia fueron el *amor* y el *respeto*. El *amor* con un 70 % de los docentes ($n = 28$) y un 68.87 % de las familias ($n = 208$). Muy inferiores de estos porcentajes se situó el *respeto* con un 15 % de los maestros y maestras ($n = 6$) y un 22.19 % de las familias ($n = 67$).

En el segundo lugar de importancia, con las frecuencias relativas más altas, ambos grupos indicaron de nuevo el *respeto* con un 30 % del profesorado ($n = 12$) y un 39.10 % de las familias ($n = 118$). Sin embargo, a este segundo valor más importante le sucedieron otros valores con porcentajes más bajos que ya marcaron matices en los perfiles axiológicos de las personas mayores diferentes entre las dos muestras de participantes; de este modo, los docentes optaron en idénticas proporciones por el *amor*, el *esfuerzo* y la *ayuda* ($n = 6$, 15 %), mientras que las unidades familiares lo hicieron por estos otros valores: *honradez* ($n = 45$, 14.90 %), *amor* ($n = 40$, 13.20 %), *responsabilidad* ($n = 33$, 10.90 %) y *ayuda* ($n = 29$, 9.60 %).

Figura 51

Distribuciones porcentuales de los valores elegidos por los docentes y familias en primer, segundo y tercer lugar de importancia que, a su juicio, transmiten las personas mayores a los niños y niñas, sean o no abuelos y abuelas



Los valores que fueron elegidos en tercer lugar de relevancia se dispersaron más aún en los dos grupos, como puede observarse en la Figura 51, concentrándose las puntuaciones porcentuales más altas en el *respeto* y la *ayuda* con un 15 % del profesorado en cada uno ($n = 6$) y en el *respeto* y la *responsabilidad* con un 16.90 % ($n = 51$) y un 16.20 % ($n = 49$) de las familias, respectivamente. A estos valores, les sucedieron otros tantos con porcentajes muy próximos a estos, tales como la *responsabilidad* y *superación* en el caso de los docentes, y la *honradez*, el *esfuerzo* y la *ayuda* en el de las familias.

Para complementar esta lectura de los resultados, se dicotomizaron las variables de dichos valores. La Tabla 88 con las distribuciones de frecuencias absolutas y relativas, confirmaron los resultados hallados y ya comentados, si bien, con pequeñas variaciones en los recuentos y porcentajes y en la aparición de nuevos valores importantes en tercer lugar muy próximos a los que ya fueron seleccionados y cuyo análisis expusimos en el párrafo anterior. De estos nuevos hallazgos, resaltar nuevamente que el perfil axiológico se amplía en cuanto al número de valores conforme se avanza en el orden de importancia en que fueron elegidos. Así, en el primer lugar de importancia, tanto el profesorado como las familias, no optaron por el valor de la *sensibilidad* de las personas mayores, y el grupo docente tampoco por los de la *constancia*, *superación*, *amistad* y *solidaridad*. Este grupo tampoco se decantó por la

constancia, la superación y la solidaridad en segundo lugar de importancia. En el tercer lugar de importancia, los 11 valores estuvieron presentes en las elecciones de ambos grupos de participantes.

Tabla 88

Distribuciones porcentuales de cada uno los valores dicotomizados elegidos por los docentes y familias en primer, segundo y tercer lugar de importancia que, a su juicio, transmiten las personas mayores a los niños y niñas, sean o no abuelos y abuelas

Valor	Profesorado				Familias			
	Sí		No		Sí		No	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Amor en 1 ^{er} lugar (A)	28	70	12	30	208	68.90	94	31.10
Sensibilidad en 1 ^{er} lugar (A)	-	-	40	100	-	-	302	100
Constancia 1 ^{er} lugar (I)	-	-	40	100	2	.70	300	99.30
Honradez en 1 ^{er} lugar (I)	1	2.50	39	97.50	10	3.30	292	96.70
Esfuerzo en 1 ^{er} lugar (I)	1	2.50	39	97.50	1	.30	301	99.70
Superación en 1 ^{er} lugar (I)	-	-	40	100	1	.30	301	99.70
Respeto en 1 ^{er} lugar (I) (S)	6	15	34	85	67	22.20	235	77.80
Responsabilidad en 1 ^{er} lugar (S)	1	2.50	39	97.50	6	2	296	98
Amistad en 1 ^{er} lugar (S)	-	-	40	100	1	.30	301	99.70
Ayuda en 1 ^{er} lugar (S)	3	7.50	37	92.50	5	1.70	297	98.30
Solidaridad en 1 ^{er} lugar (S)	-	-	40	100	1	.30	301	99.70
Amor en 2. ^o lugar (A)	7	17.50	33	82.50	40	13.20	262	86.80
Sensibilidad en 2. ^o lugar (A)	2	5	38	95	6	2	296	98
Honradez en 2. ^o lugar (I)	3	7.50	37	92.50	45	14.90	257	85.10
Constancia 2. ^o lugar (I)	-	-	40	100	4	1.30	298	98.70
Esfuerzo en 2. ^o lugar (I)	6	15	34	85	17	5.60	285	94.40
Superación en 2. ^o lugar (I)	-	-	40	100	2	.70	300	99.30
Respeto en 2. ^o lugar (I) (S)	12	30	28	70	118	39.10	184	60.90
Responsabilidad en 2. ^o lugar (S)	3	7.50	37	92.50	33	10.90	269	89.10
Amistad en 2. ^o lugar (S)	1	2.50	39	97.50	3	1	299	99
Ayuda en 2. ^o lugar (S)	6	15	34	85	29	9.60	273	90.40
Solidaridad en 2. ^o lugar (S)	-	-	40	100	5	1.70	297	98.30
Amor en 3 ^{er} lugar (A)	1	2.50	39	97.50	15	5	287	95
Sensibilidad en 3 ^{er} lugar (A)	2	5	38	95	12	4	290	96
Honradez en 3 ^{er} lugar (I)	3	7.50	37	92.50	42	13.90	260	86.10
Constancia 3 ^{er} lugar (I)	3	7.50	37	92.50	11	3.60	291	96.40
Esfuerzo en 3 ^{er} lugar (I)	6	15	34	85	37	12.30	265	87.70
Superación en 3 ^{er} lugar (I)	5	12.50	35	87.50	18	6	284	94
Respeto en 3 ^{er} lugar (I) (S)	6	15	34	85	51	16.90	251	83.10
Responsabilidad en 3 ^{er} lugar (S)	5	12.50	35	87.50	49	16.20	253	83.80
Amistad en 3 ^{er} lugar (S)	1	2.50	39	97.50	12	4	290	96
Ayuda en 3 ^{er} lugar (S)	6	15	34	85	37	12.30	265	87.70
Solidaridad en 3 ^{er} lugar (S)	2	5	38	95	18	6	284	94

Nota. El número ordinal que acompaña a cada valor hace referencia al orden de importancia en el que este fue elegido. (A) indica que es un valor afectivo, (I) que es un valor individual y (S) un valor social.

Se volvieron a realizar nuevas transformaciones de estas variables, dada su dispersión progresiva conforme se avanzaba en el orden de relevancia en el que docentes y familias optaban por ellos. En este caso, se computó la presencia de cada uno de los 11 valores de las personas mayores, independientemente del orden en el que hubieran sido seleccionados y, obviamente, volvieron a revelarse el *amor* y el *respeto* como los valores más importantes para ambos grupos (Tabla 89). El resto de los ocho valores relevantes se van balanceando entre las dos muestras de participantes.

Tabla 89

Distribuciones porcentuales de los valores elegidos como los más importantes por los docentes y las familias que, según ambos grupos, transmiten las personas mayores a los niños y niñas, sean o no abuelos y abuelas

Valor	Profesorado				Familias			
	Sí		No		Sí		No	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Amor (A)	35	87.50	5	12.50	263	87.10	39	12.90
Respeto (S)	24	60	16	40	236	78.10	66	21.90
Ayuda (S)	15	37.50	25	62.50	71	23.50	231	76.50
Esfuerzo (I)	13	32.50	27	67.50	55	18.20	247	81.80
Honradez (I)	7	17.50	33	82.50	97	32.10	205	67.90
Responsabilidad (S)	9	22.50	31	77.50	88	29.10	214	70.90
Superación (I)	5	12.50	35	87.50	21	7	281	93
Sensibilidad (A)	4	10	36	90	18	6	284	94
Solidaridad (S)	2	5	38	95	24	7.90	278	92.10
Amistad (S)	2	5	38	95	16	5.30	286	94.70
Constancia (I)	3	7.50	37	92.50	17	5.60	285	94.40

Nota. (A) indica que es un valor afectivo, (I) que es un valor individual y (S) un valor social.

8.1.2.1 Hipótesis 2.1 Las personas mayores, sean o no abuelas y abuelos, se diferencian en sus perfiles axiológicos según hayan sido caracterizados por el profesorado o por las familias

Pareció evidenciarse por los resultados el análisis descriptivo que el perfil axiológico que transmiten las personas mayores es diferente entre los docentes y las familias. Para testear esta hipótesis conceptual de partida realizamos las 11 pruebas de asociación χ^2 de Pearson actuando como variable independiente el grupo de participantes y como variables dependientes los valores que transmiten las personas mayores, no necesariamente con nietos y nietas. Dichas variables dependientes fueron las 11 que se transformaron sin tener en cuenta el orden de importancia en el que fueron elegidos los citados valores.

Los valores más importantes que resultaron independientes del grupo de participantes que los eligieron fueron nueve ($p > .05$): amor, sensibilidad, constancia,

superación, responsabilidad, amistad, ayuda y solidaridad. Los dos valores restantes no se hallaron independientes de ambas muestras y con unas asociaciones estadísticamente significativas pequeñas teniendo en cuenta que los coeficientes V de Cramer se aproximan a cero: *esfuerzo* [$\chi^2(1) = 4.53, p = .33; V = .12, p = .33$] y *respeto* [$\chi^2(1) = 6.38, p = .12 V = .14, p = .12$]; el primero considerado un valor individual y el segundo un valor social. Destacar que no se produjeron frecuencias esperadas inferiores a cinco, lo que pudo interpretarse como precisión de los tests χ^2 de Pearson que se ejecutaron. Además, en ambos casos las razones de verosimilitud Likelihood (RL) confirmaron los resultados de las pruebas χ^2 de Pearson, lo cual fue especialmente relevante teniendo en cuenta el tamaño pequeño de las muestras: *esfuerzo* ($RL = 4.06, p = .044$) y *respeto* ($RL = 5.78, p = .016$). Y también la Corrección de Continuidad de Yates que resultó significativa con un valor de 5.42 ($p = .20$), otorgando mayor validez al resultado de la χ^2 de Pearson “grupo de participante x valor respeto”.

Por tanto, los patrones de las respuestas o proporciones fueron significativamente diferentes entre el profesorado y las figuras parentales, en los valores del *esfuerzo* y del *respeto* que transmiten las personas mayores a los niños y niñas, aunque con unas asociaciones pequeñas. Dichos patrones, de hecho, reflejaron una proporción del 32.50 % de los docentes ($n = 13$) frente al 18.20 % de las familias ($n = 55$) en el valor del *esfuerzo*, y otra proporción del 60 % del primer grupo ($n = 24$) frente al 78.10 % del segundo ($n = 236$) en el valor del *respeto*.

En conclusión y tras las evidencias empíricas halladas, se tuvo que rechazar la hipótesis conceptual de partida parcialmente, ya que nueve de los 11 valores fueron independientes de los grupos de participantes y solo dos valores, *esfuerzo* y *respeto* fueron significativamente dependientes de tales grupos, siendo estos solamente los que caracterizaron de forma diferente el perfil axiológico de las personas mayores, trazado por el profesorado y las familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria.

8.1.3 Objetivo específico 3. Analizar la percepción que tienen los docentes y familias del alumnado sobre la naturaleza, tipo de actividades, finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas, así como acerca de las necesidades de formación de dichas figuras para conseguir la citada participación escolar

¿Cómo describen los docentes y las familias del alumnado la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela (naturaleza, finalidades y actividades)? ¿Qué tipo de formación deben recibir tales figuras para su participación en las escuelas desde la perspectiva del profesorado y las familias? ¿Existen diferencias entre las percepciones de los maestros y maestras y las familias de los discentes con respecto a la participación e inclusión de los abuelos y abuelas en los centros educativos y al tipo de formación que estos y estas necesitan para tal fin? Estos interrogantes nos llevaron al planteamiento de este objetivo y a la formulación de su tres hipótesis que han sido testadas con las pruebas no paramétricas *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes (profesorado y familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria).

Los resultados del análisis descriptivo-comparativo de este objetivo se vertebran en tres secciones. En primer lugar, se presentan aquellos hallazgos relativos a la naturaleza y tipo de actividades, a continuación aquellos referidos a las finalidades y objetivos y después aquellos otros que se corresponden con las necesidades de formación para la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas. Se termina ultimando con el contraste de la hipótesis.

Naturaleza y tipo de actividades

En relación a las percepciones sobre la naturaleza de la inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela, los resultados obtenidos fueron similares en los docentes y familias (véase Tabla 90). Los ítems obtenidos con un mayor grado de acuerdo y valorados con puntuaciones un poco más altas por parte de los docentes fueron: la participación de los abuelos y abuelas en la escuela *es una actividad lúdica* ($M_{\text{docentes}} = 3.90$ y $DE_{\text{docentes}} = 0.93$; $M_{\text{familias}} = 3.63$ y $DE_{\text{familias}} = 0.99$) y *debe contemplarse en el currículo* ($M_{\text{docentes}} = 3.30$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.09$; $M_{\text{familias}} = 3.22$ y $DE_{\text{familias}} = 1.08$).

Por el contrario, los ítems con medias más bajas demostraron que no existe un acuerdo ni desacuerdo en los maestros y figuras parentales respecto a que la participación de las figuras de abuelidad en los centros educativos debe *estar acompañada de una formación adecuada de las figuras de abuelidad* ($M_{\text{docentes}} = 3.13$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.09$; $M_{\text{familias}} = 3.04$ y $DE_{\text{familias}} = 1.16$) y *se debe contemplar solo actividades extraescolares y optativas* ($M_{\text{docentes}} = 2.98$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.29$; $M_{\text{familias}} =$

2.82 y $DE_{\text{familias}} = 1.13$) De nuevo, el profesorado significó un grado de acuerdo mayor que los padres y madres.

Tabla 90

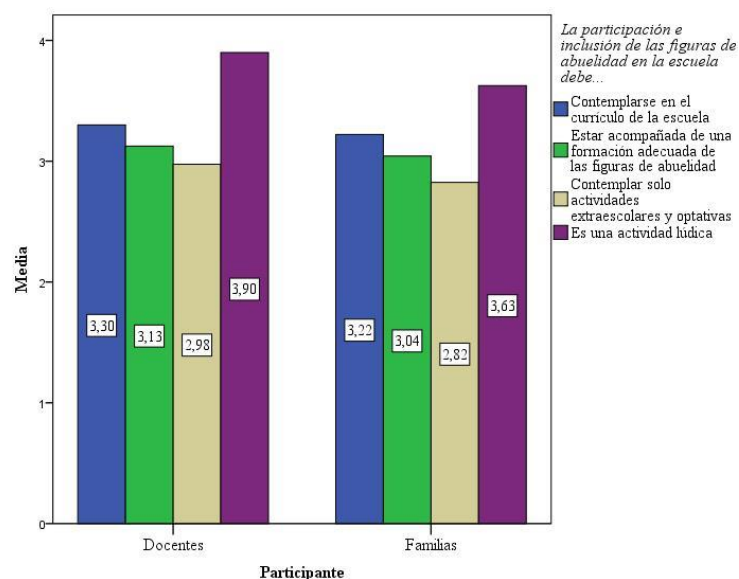
Estadísticos descriptivos de las valoraciones de docentes y familias en las variables sobre la naturaleza de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela

Naturaleza de la participación	Docentes						Familias					
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃
Contemplarse en el currículo de la escuela	40	3.30	1.09	3	3	4	302	3.22	1.08	3	3	4
Estar acompañada de una formación adecuada de las figuras de abuelidad	40	3.13	1.09	2	3	4	302	3.04	1.16	3	3	3
Contemplar solo actividades extraescolares y optativas	40	2.98	1.29	2	3	4	302	2.82	1.13	4	4	4
Es una actividad lúdica	40	3.90	0.93	3	4	5	302	3.63	0.99	3	4	4

La Figura 52 sintetiza los valores medios del grado de acuerdo sobre la naturaleza de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela diferenciando las percepciones de los maestros de las de las madres y padres.

Figura 52

Diagrama de barras con los valores medios del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en las variables sobre la naturaleza de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela



Atendiendo al tipo de actividades para la participación e inclusión de los abuelos y abuelas en la escuela, los docentes y familias coincidieron en estar de acuerdo otorgándole altas valoraciones a tres actividades principales aunque con distintas puntuaciones (véase Tabla 91).

Así, los docentes valoraron con un alto grado de acuerdo que las actividades a realizar en la escuela deben organizarse en torno a la *lectura de cuentos, leyendas, refranes y adivinanzas* ($M = 4.55$ y $DE = 0.64$), seguidas de actividades de *contar experiencias o explicar conocimientos* ($M = 4.53$ y $DE = 0.55$) y *actividades de costumbres y juegos tradicionales* ($M = 4.50$ y $DE = 0.64$).

Los resultados obtenidos por parte de las familias fueron similares a los de los docentes, aunque estos valoraron con puntuaciones más altas en primer lugar, la realización de *actividades de costumbres y juegos tradicionales con los niños* ($M = 4.34$ y $DE = 0.81$), en segundo lugar la *lectura de cuentos, leyendas, refranes y adivinanzas* ($M = 4.32$ y $DE = 0.81$) y en tercer lugar, actividades de *contar experiencias o explicar conocimientos* ($M = 4.20$ y $DE = 0.90$).

Las actividades elegidas en cuarto lugar de relevancia se dispersaron en los dos grupos, como puede observarse en la Figura 53, concentrándose las puntuaciones medias más altas de los docentes en actividades como *talleres de destrezas manuales a niños* ($M = 4.25$ y $DE = 0.84$) y actividades de canto o de uso de instrumentos musicales ($M = 4.15$ y $DE = 0.70$) y en las familias en *actividades festivas en la localidad o en la escuela* ($M = 4.14$ y $DE = 0.90$) y *talleres de destrezas manuales a niños* ($M = 4.13$ y $DE = 0.96$).

Entre las actividades de participación de los abuelos y abuelas en la escuela que menos de acuerdo están docentes y familias, coinciden las de *apoyo en tareas dentro del colegio* ($M_{\text{docentes}} = 3.10$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.06$; $M_{\text{familias}} = 3.23$ y $DE_{\text{familias}} = 1.15$) y *apoyo escolar fuera del colegio* ($M_{\text{docentes}} = 3.23$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.08$; $M_{\text{familias}} = 3.32$ y $DE_{\text{familias}} = 1.17$).

Los docentes expresaron un grado de acuerdo medio en la participación de las figuras de abuelidad en actividades de *acompañamiento salidas escolares* ($M = 3.30$ y $DE = 1.32$) mientras que las familias en *actividades en centros de personas mayores* ($M = 3.75$ y $DE = 1.06$).

Tabla 91

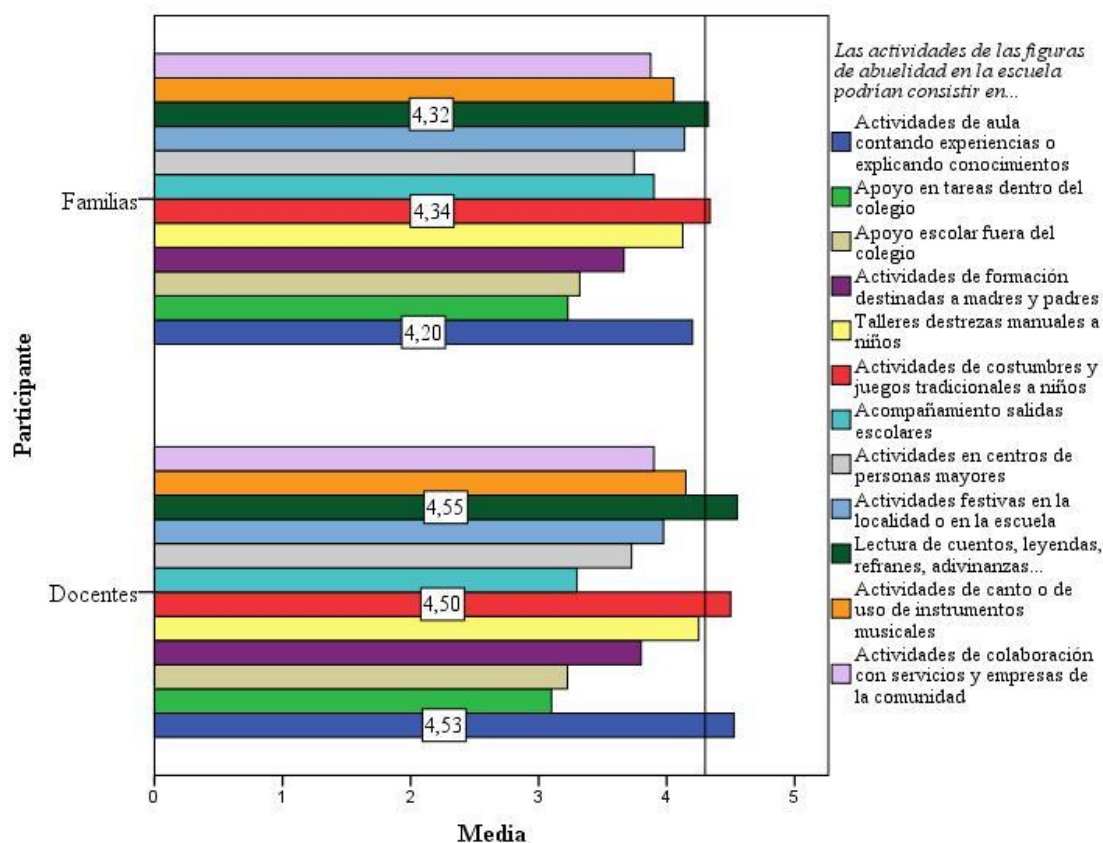
Estadísticos descriptivos de las valoraciones de docentes y familias en las variables sobre el tipo de actividades de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela

Tipo de actividades	Docentes						Familias					
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃
Contando experiencias o explicando conocimientos	40	4.53	0.55	4	5	5	302	4.20	0.90	4	4	5
Apoyo en tareas dentro del colegio	40	3.10	1.06	2.25	3	4	302	3.23	1.15	2	3	4
Apoyo escolar fuera del colegio	40	3.23	1.08	3	3	4	302	3.32	1.17	3	3	4
Actividades de formación destinadas a madres y padres	40	3.80	1.09	3	4	5	302	3.67	1.10	3	4	5
Talleres destrezas manuales a niños	40	4.25	0.84	4	4	5	302	4.13	0.96	4	4	5
Actividades de costumbres y juegos tradicionales a niños	40	4.50	0.64	4	5	5	302	4.34	0.81	4	5	5
Acompañamiento salidas escolares	40	3.30	1.32	3	3	4	302	3.90	1.13	3	4	5
Actividades en centros de personas mayores	40	3.73	1.11	3	4	5	302	3.75	1.06	3	4	5
Actividades festivas en la localidad o en la escuela	40	3.98	1.00	4	4	5	302	4.14	0.90	4	4	5
Lectura de cuentos, leyendas, refranes, adivinanzas...	40	4.55	0.64	4	5	5	302	4.32	0.81	4	4.50	5
Actividades de canto o de uso de instrumentos musicales	40	4.15	0.70	4	4	5	302	4.06	0.99	3	4	5
Actividades de colaboración con servicios y empresas de la comunidad	40	3.90	0.98	3	4	5	302	3.87	1.06	3	4	5

A continuación en la Figura 53 se destacan los valores medios de los grados de acuerdo más altos sobre el tipo de actividades de la participación de las figuras de abuelidad en los centros educativos.

Figura 53

Diagrama de barras con los valores medios del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en las variables sobre el tipo de actividades de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela



Finalidades y objetivos

En lo que respecta a la descripción de las concepciones de los padres y madres y docentes participantes en el estudio en torno a la finalidad y objetivo de la participación e inclusión de los abuelos y abuelas en la escuela, los resultados, aunque con distintas puntuaciones siendo en general algo menores en las familias, evidenciaron que ambos coincidían en otorgar los valores más altos y bajos según su grado de acuerdo a las mismas finalidades.

Como se observa en la Tabla 92 el profesorado mostró estar bastante y muy de acuerdo en que las principales finalidades de la inclusión de las figuras de abuelidad en los centros educativos eran en primer lugar *mejorar estado de ánimo y autoestima* ($M = 4.58$ y $DE = 0.71$) seguida de la de *salir de la rutina y disfrutar de nuevas experiencias* ($M = 4.53$ y $DE = 0.75$) y *sentirse útiles y satisfechos* ($M = 4.55$ y $DE = 0.75$).

Las finalidades y objetivos que han obtenido las puntuaciones medias más altas por parte de las familias y a su vez cercanas a un grado de acuerdo bastante/muy alto fueron las de *salir de la rutina y disfrutar de nuevas experiencias* ($M = 4.35$ y $DE = 0.82$), *mejorar el estado de ánimo y la autoestima* ($M = 4.30$ y $DE = 0.86$) y *sentirse útiles y satisfechos* ($M = 4.28$ y $DE = 0.91$).

En contraposición, aunque también con puntuaciones altas, los resultados con medias más bajas demostraron que tanto docentes como familias, coincidieron en valorar con menor grado de acuerdo la finalidad de participación de los abuelos y abuelas para *enriquecer las relaciones familia-escuela* ($M_{\text{docentes}} = 4.08$ y $DE_{\text{docentes}} = 0.89$; $M_{\text{familias}} = 3.87$ y $DE_{\text{familias}} = 1.03$), alcanzado ambos su valor máximo en el Q_3 .

Seguida de esta finalidad, los docentes valoraron con menor grado de acuerdo como objetivo de la inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela el de *fomentar el desarrollo de capacidades* ($M = 4.28$ y $DE = 0.81$), mientras los padres y madres el de *permitir que los niños aprendan* ($M = 4.01$ y $DE = 0.92$), alcanzando ambas el valor máximo en el Q_3 .

Tabla 92

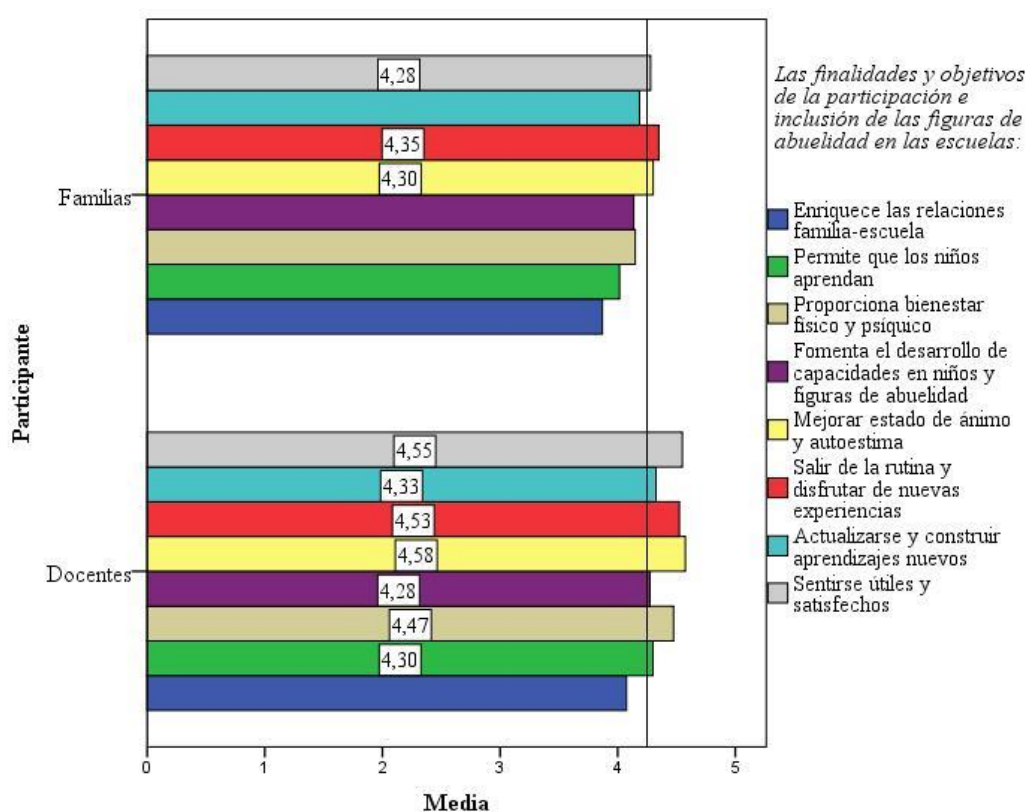
Estadísticos descriptivos de las valoraciones de docentes y familias del alumnado en las variables sobre las finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela

Finalidades y objetivos	Docentes						Familias					
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃
Enriquece las relaciones familia-escuela	40	4.08	0.89	3.25	4	5	302	3.87	1.03	3	4	5
Permite que los niños aprendan	40	4.30	0.72	4	4	5	302	4.01	0.92	3	4	5
Proporciona bienestar físico y psíquico	40	4.47	0.60	4	5	5	301	4.15	0.87	4	4	5
Fomenta el desarrollo de capacidades	40	4.28	0.81	4	4	5	302	4.13	0.87	4	4	5
Mejorar estado de ánimo y autoestima	40	4.58	0.71	4	5	5	302	4.30	0.86	4	5	5
Salir de la rutina y disfrutar de nuevas experiencias	40	4.53	0.75	4	5	5	302	4.35	0.82	4	5	5
Actualizarse y construir nuevos aprendizajes	40	4.33	0.76	4	4	5	302	4.18	0.88	4	4	5
Sentirse útiles y satisfechos	40	4.55	0.75	4	5	5	302	4.28	0.91	4	4.50	5

La Figura 54 destaca los valores medios de los grados de acuerdo más altos sobre las finalidades y objetivos de la participación de las abuelas y abuelos en la escuela, seguidos de los valores de las finalidades de *proporcionar bienestar físico y psíquico* ($M_{\text{docentes}} = 4.47$ y $DE_{\text{docentes}} = 0.60$; $M_{\text{familias}} = 4.15$ y $DE_{\text{familias}} = 0.87$) y *actualizarse y construir nuevos aprendizajes* ($M_{\text{docentes}} = 4.33$ y $DE_{\text{docentes}} = 0.76$; $M_{\text{familias}} = 4.18$ y $DE_{\text{familias}} = 0.88$).

Figura 54

Diagrama de barras con los valores medios del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en las variables sobre las finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela



Necesidades de formación

Para dar respuesta a esta parte del objetivo sobre las necesidades de formación de las figuras de abuelidad para su inclusión en la escuela, se planteó al profesorado y a las familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria la siguiente pregunta: ¿Para que los abuelos y abuelas participaran en la escuela en qué deberían formarse? Para contestar se les proporcionó la escala con cinco valores según el grado de acuerdo, desde muy en desacuerdo hasta muy o totalmente de acuerdo.

Así en la Tabla 93 se plasman las distribuciones que seleccionaron ambos grupos de participantes, 40 docentes y 302 familias. En dicha representación se observa que las necesidades de formación más valoradas por el profesorado en primer lugar de importancia fueron formación en *emociones* ($M = 3.45$ y $DE = 1.48$), seguida de formación en *estrategias de comunicación* ($M = 3.28$ y $DE = 1.47$) y *talleres y manualidades* ($M = 3.28$ y $DE = 1.48$).

Las familias valoraron las necesidades de formación con un grado bastante de acuerdo para la inclusión de los abuelos y abuelas en la escuela en torno a *estrategias de comunicación* ($M = 3.26$ y $DE = 1.36$), *emociones* ($M = 3.20$ y $DE = 1.40$) y *estrategias de enseñanza-aprendizaje* ($n = 302$, $M = 3.18$ y $DE = 1.37$).

Muy inferiores a estos porcentajes se situó por parte de docentes y figuras parentales las necesidades de formación de abuelos y abuelas en *lengua extranjera* ($M_{\text{docentes}} = 2$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.13$; $M_{\text{familias}} = 2.45$ y $DE_{\text{familias}} = 1.24$) y *lógica y matemáticas* ($M_{\text{docentes}} = 2.17$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.15$; $M_{\text{familias}} = 2.49$ y $DE_{\text{familias}} = 1.18$).

Tabla 93

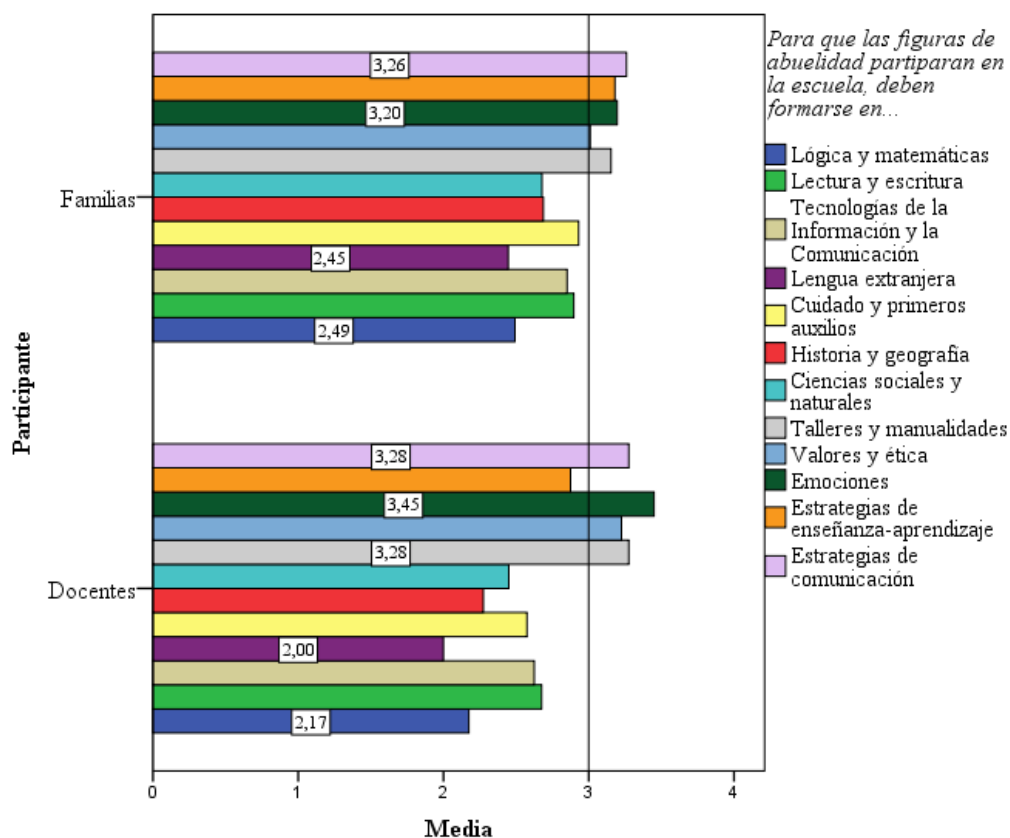
Estadísticos descriptivos de las valoraciones de docentes y familias del alumnado en las variables sobre las necesidades de formación de las figuras de abuelidad en la escuela para su participación e inclusión en la escuela

Necesidades de formación	n	Docentes					n	Familias				
		M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃		M	DE	Q ₁	Q ₂	Q ₃
Lógica y matemáticas	40	2.17	1.15	1	2	3	302	2.49	1.18	1	3	3
Lectura y escritura	40	2.68	1.31	1.25	3	4	302	2.89	1.28	2	3	4
Tecnologías de la Información y Comunicación	40	2.63	1.33	1	3	4	302	2.84	1.30	2	3	4
Lengua extranjera	40	2	1.13	1	2	3	302	2.45	1.24	1	2	3
Cuidado y primeros auxilios	40	2.58	1.30	1	3	4	302	2.92	1.27	2	3	4
Historia y geografía	40	2.28	1.28	1	2	3	302	2.68	1.20	2	3	3.25
Ciencias sociales y naturales	40	2.45	1.30	1	2	3.75	302	2.67	1.19	2	3	3
Talleres y manualidades	40	3.28	1.48	2	4	4.75	302	3.15	1.31	2	3	4
Valores y ética	40	3.23	1.39	2	3	4	302	3.00	1.39	2	3	4
Emociones	40	3.45	1.48	2.25	4	5	302	3.20	1.40	2	3	4
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	40	2.88	1.47	1	3	4	302	3.18	1.37	2	3	4
Estrategias de comunicación	40	3.28	1.47	2	4	4	302	3.26	1.36	2	3.50	4

Como se observa en la Figura 55 entre las necesidades menos valoradas por las familias, a las ya destacadas prosiguió la formación en *ciencias sociales y naturales* ($M = 2.67$ y $DE = 1.19$), mientras que para el profesorado la formación en *historia y geografía* ($M = 2.28$ y $DE = 1.28$). Además en la figura se destacan los valores medios de los grados de acuerdo más altos y bajos obtenidos por ambos participantes sobre las necesidades de formación de las figuras de abuelidad para conseguir su participación escolar.

Figura 55

Diagrama de barras con los valores medios del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en las variables sobre las necesidades de formación de las figuras de abuelidad para su participación e inclusión en la escuela



8.1.3.1 Hipótesis 3.1 *Las percepciones que tienen los docentes sobre la naturaleza y tipo de actividades de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en los centros educativos son significativamente distintas a las de las familias, en cuanto que las familias definen un modelo de participación de los abuelos y abuelas en la escuela menos inclusivo que el profesorado*

Como ya se ha comentado en el apartado anterior, los datos que nos permitieron contrastar esta hipótesis conceptual se han recogido de 16 variables para cada uno de los

grupos, familias y docentes. Cuatro de estas variables tratan de definir el grado de acuerdo de dichos grupos sobre la naturaleza de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela, y el resto el nivel de acuerdo de los citados participantes sobre el tipo de actividades que podrían desarrollarse para incentivar la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en los centros educativos.

Las pruebas *U* de Mann-Whitney no revelaron diferencias estadísticamente significativas entre los rangos promedios en las valoraciones del grado de acuerdo entre el profesorado y las familias de los discentes de Educación Infantil y Primaria en las variables sobre naturaleza de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en los colegios ($p > .05$), y solamente en una de las 12 variables que medían dicho grado de acuerdo entre ambas muestras de participantes sobre el tipo de actividades: el *acompañamiento de las abuelas y abuelos en las salidas escolares*, tales como a museos, centros culturales, visitas a monumentos, etc.; esto es, el nivel de acuerdo de las familias en este ítem fue significativamente más alto ($M = 3.90$, $DE = 1.13$, $Med = 4$) que el del profesorado ($M = 3.30$, $DE = 1.32$, $Med = 3$), $U = 4430.50$, $W = 5250.50$, $Z = -2.86$, $p = .004$. En concreto, esta valoración estadísticamente diferente obtuvo un tamaño del efecto pequeño ($r = -.15$), de acuerdo con los criterios de Cohen (1988, 1992).

Teniendo en cuenta los resultados empíricos, se tuvo que rechazar la hipótesis conceptual de partida porque no hallamos diferencias significativas entre las valoraciones de las familias y el profesorado en la totalidad de las variables que definieron la naturaleza y en la gran mayoría de los tipos de actividades (un 91.67 %), y que podrían haber trazado un modelo más o menos inclusivo de la participación de las figuras de abuelidad en la escuela; solamente una de estas últimas variables estableció diferencias (salidas escolares) entre ambas muestras independientes con estimaciones del grado de acuerdo medio de las familias superiores a las de los maestros y maestras, pero con un efecto pequeño.

8.1.3.2 Hipótesis 3.2 Las valoraciones que hacen los docentes acerca de las finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas son significativamente diferentes a las de las familias, en cuanto que el profesorado enfatiza más las de carácter socioemocional

Los propósitos y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en los centros educativos fueron juzgados por el profesorado y las familias de los discentes de Educación Infantil y Primaria mediante ocho ítems sobre los que debían indicar su grado de acuerdo. De estos ocho propósitos y objetivos, la mitad se consideraron orientados hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje (enriquecer las relaciones familia-escuela, permitir que el alumnado aprenda, fomentar el desarrollo de las capacidades de los discentes y figuras de abuelidad y actualizar y construir aprendizajes) y la otra mitad de carácter socioemocional (proporcionar bienestar físico y psíquico, mejorar el estado de ánimo y autoestima, salir de la rutina y disfrutar de nuevas experiencias y sentirse útiles y satisfechos ayudando en la organización escolar).

Los tests *U* de Mann-Whitney revelaron diferencias estadísticas significativas en tres de las ocho variables (un 37.50 %) entre los grados de acuerdo de ambos grupos de participantes (Tabla 94). En el resto de ítems no se hallaron diferencias significativas entre las valoraciones de los docentes y familias ($p > .05$).

Tabla 94

Resultados estadísticamente significativos de las pruebas U de Mann-Whitney entre el profesorado y las familias en las finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela

Rol	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	p	r
Proporciona bienestar físico y psíquico a las figuras de abuelidad	4879.50	50330.50	-2.09 _a	.036	-.12
Mejora el estado de ánimo y autoestima de las figuras de abuelidad	4955	50708	-2.04 _a	.041	-.12
Permite a las figuras de abuelidad sentirse útiles y satisfechas	4966	50719	-2.02 _a	.044	-.12

Nota. Con a se indica que el rango promedio de los docentes es más alto.

Atendiendo a los estadísticos de la Tabla 94, se evidenció que los maestros y maestras otorgaron un grado de acuerdo significativamente más alto que las familias en estos tres objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en los colegios que se consideraron de carácter socioemocional:

- Proporcionarles *bienestar físico y psíquico* ($M_{\text{docentes}} = 4.48$, $DE_{\text{docentes}} = 0.60$, $Med_{\text{docentes}} = 5$; $M_{\text{familias}} = 4.15$, $DE_{\text{familias}} = 0.87$, $Med_{\text{familias}} = 4$).
- Mejorar su *estado de ánimo y autoestima* ($M_{\text{docentes}} = 4.58$, $DE_{\text{docentes}} = 0.71$, $Med_{\text{docentes}} = 5$; $M_{\text{familias}} = 4.30$, $DE_{\text{familias}} = 0.86$, $Med_{\text{familias}} = 5$).

- Sentirse *útiles y satisfechos* ($M_{\text{docentes}} = 4.55$, $DE_{\text{docentes}} = 0.75$, $Med_{\text{docentes}} = 5$; $M_{\text{familias}} = 4.27$, $DE_{\text{familias}} = 0.91$, $Med_{\text{familias}} = 4.50$).

Además, en las diferencias significativas testadas se observaron unas magnitudes pequeñas del efecto de los dos grupos de participantes en los tres objetivos con igual peso ($r = -.12$), atendiendo a los criterios interpretativos de Cohen (1988, 1992).

No se hallaron diferencias significativas entre las estimaciones del grado de acuerdo entre los docentes y familias en uno de los objetivos considerados de carácter emocional (*salir de la rutina y disfrutar de nuevas experiencias enriquecedoras enseñando y prestando su ayuda*), así como en el resto de las finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en los centros educativos orientados hacia la enseñanza-aprendizaje ($p > .05$).

Las evidencias empíricas llevaron, aunque parcialmente, a aceptar la hipótesis conceptual de partida, porque a pesar de tener un efecto pequeño, los docentes valoraron con un grado de acuerdo significativamente mayor tres de las cuatro finalidades y objetivos de carácter socioemocional de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas que las familias del alumnado.

8.1.3.3 Hipótesis 3.3 Las perspectivas que tienen los docentes en torno a las necesidades de formación de las figuras de abuelidad son significativamente distintas a las de las familias, ya que estas últimas valoran con mayor grado de acuerdo las necesidades formativas relacionadas con las disciplinas obligatorias de las áreas del currículo escolar

Se observó que tanto las familias como el profesorado obtenían porcentajes similares en los diferentes grados de acuerdo sobre la necesidad de formación de las figuras de abuelidad para su participación e inclusión en las escuelas. Casi siete de cada 10 personas de ambos grupos manifestaron estar *muy en desacuerdo*, *poco de acuerdo* o *ni de acuerdo, ni en desacuerdo* con la necesidad de dicha formación y solo un 30 % de cada uno de tales grupos estaba *bastante*, *muy* o *totalmente de acuerdo* con la misma. No obstante, concretamos estas necesidades de formación de las abuelas y abuelos en una relación de 12 materias, de las cuales siete se consideraron pertenecientes a las que deben estar presentes en los currículos de Educación Infantil o Primaria y el resto,

cinco, a las que pueden trabajarse de forma transversal en dichas planificaciones curriculares.

Desde este planteamiento, formulamos la presente hipótesis conceptual que testeamos con las pruebas U de Mann-Whitney correspondientes. Se halló que, de las 12 materias o áreas curriculares, solamente en una de ellas, *Lengua extranjera*, se evidenciaron diferencias significativas entre las valoraciones del grado de acuerdo de los docentes y las familias ($U = 4832.50$, $W = 5652.50$, $Z = -2.13$, $p = .033$), con una magnitud del efecto pequeño ($r = -.12$), atendiendo a los límites interpretativos de Cohen (1988, 1992). Concretamente el grado de acuerdo de las unidades familiares del alumnado fue significativamente más alto que el del profesorado respecto a las necesidades formativas de las figuras de abuelidad en Lengua extranjera para su participación e inclusión en los colegios: $M_{familias} = 2.44$, $DE_{familias} = 1.24$, $Med_{familias} = 2$; $M_{docentes} = 2$, $DE_{docentes} = 1.13$, $Med_{docentes} = 2$.

Estos resultados llevaron a refutar la hipótesis conceptual de partida, es decir, las perspectivas que evidenciaron los docentes sobre a las necesidades de formación de las figuras de abuelidad no resultaron significativamente distintas a las de las familias, porque estas últimas no valoraron con un grado de acuerdo mayor las necesidades formativas relacionadas con las disciplinas de las áreas del currículo escolar de Educación Infantil y Primaria, solo en una, Lengua extranjera.

8.1.4 Objetivo específico 4. Comparar el conocimiento del profesorado y de las familias de los discentes sobre sus experiencias de las EPA en las etapas de Educación Infantil y Primaria, así como sus valoraciones acerca de las debilidades inherentes a las figuras de abuelidad y personas mayores en general para la puesta en marcha de una EPA y sobre quiénes deberían ser los agentes formadores y de financiación de estas escuelas

¿Qué conocimiento tienen los docentes y familias de los discentes sobre la escuela participativa de abuelos y abuelas (EPA)? ¿De qué manera valoran el profesorado y las familias las debilidades inherentes a las figuras de abuelidad y personas mayores en general, para la puesta en marcha de una EPA? A juicio de docentes y familias, ¿quiénes han de responsabilizarse de formar a las figuras de abuelidad para una EPA? ¿Quiénes tienen que financiar dicha escuela? ¿Se constatan diferencias significativas

entre las perspectivas de los docentes y las familias en relación con las debilidades de las personas mayores, los agentes formativos y la financiación de las EPA? Fueron estos interrogantes los que motivaron el planteamiento de este objetivo y sus dos hipótesis como posibles respuestas a los mismos.

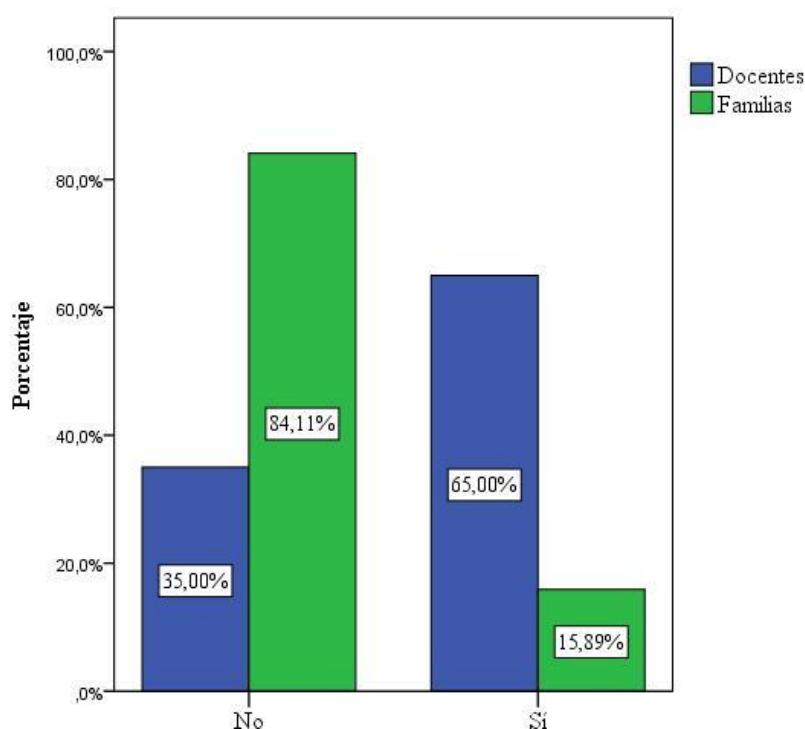
Para responder a estas cuestiones planteadas el análisis de los resultados obtenidos se realiza atendiendo a las valoraciones de docentes y familias acerca de las experiencias de las EPA en las etapas de Educación Infantil y Primaria, las debilidades inherentes a las figuras de abuelidad y personas mayores y agentes formadores y de financiación de dichas escuelas.

Conocimiento de las experiencias sobre las EPA

Como muestra la Figura 56 más de la mitad de los 40 docentes participantes (65 %, $n = 26$) afirmaron tener conocimiento sobre alguna experiencia educativa de escuela participativa de abuelos y abuelas desarrollada en Educación Infantil y Primaria, mientras que solo un 15.90 % ($n = 48$) de las familias poseía conocimiento sobre dichas experiencias, en oposición a la mayoría que no (84.10 %, $n = 254$).

Figura 56

Distribución porcentual de docentes y familias del alumnado que afirmaron conocer y no conocer experiencias de EPA en Educación Infantil y Primaria



De los docentes con conocimiento en alguna experiencia educativa de EPA (véase Tabla 95), un 58.80 % confirma haber *participado* en dicha práctica *como figuras docentes* ($n = 10$), cuatro de ellos *solo tenía información* (23.50 %) y solo un 17.60 % había colaborado como figura parental y docente en experiencias de inclusión de abuelas y abuelos en las escuelas ($n = 3$).

Los resultados de los padres y madres del alumnado de Educación Infantil y Primaria en relación al tipo de conocimiento que poseían sobre la EPA, arrojaron que el conocimiento de mayoría de las familias se caracterizaba por *tener información de la experiencia* (38.80 %, $n = 19$) y *conocer a figuras de abuelidad de su entorno que habían participado* (32.70 %, $n = 16$).

Tabla 95

Frecuencias de docentes y familias en torno al tipo de conocimiento que tienen de la experiencia educativa de una EPA

Docentes	n	%
Solo tengo información de la experiencia	4	23.50
He participado como figura docente	10	58.80
He colaborado como figura parental y docente	3	17.60
Familias		
Solo tengo información de la experiencia	19	38.80
He colaborado como figura parental	10	20.40
Conozco a figuras de abuelidad de mi entorno que han participado	16	32.70
He colaborado y conozco a figuras de abuelidad que han participado	4	8.20

En la Tabla 96 quedan representadas las experiencias de EPA ateniendo a su desarrollo en las distintas etapas educativas. Así los docentes muestran un mayor conocimiento de estas experiencias en la etapa de Educación Primaria (70.60 %, $n = 12$) mientras que las familias en Educación Infantil (73.50 %, $n = 36$).

Tabla 96

Frecuencias de docentes y familias sobre las etapas educativas en las que se desarrollaron las experiencias de EPA

Experiencia EPA	Profesorado				Familias			
	Sí	No			Sí	No		
	n	%	n	%	n	%	n	%
Educación Infantil	8	47.10	9	52.90	36	73.50	13	26.50
Educación Primaria	12	70.60	5	29.40	26	53.10	23	46.90
En ambas etapas	3	17.60	14	82.40	14	28.60	35	71.40

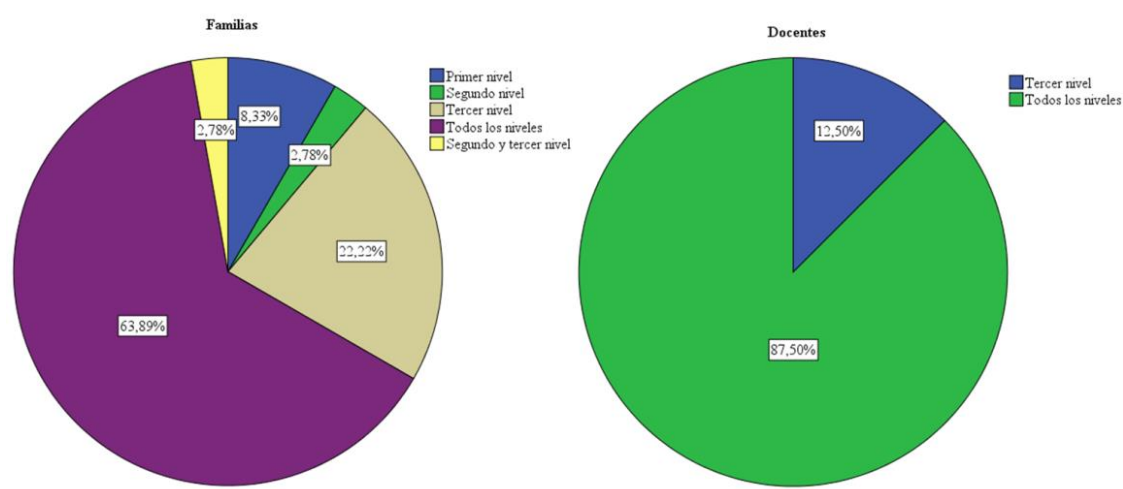
Atendiendo al curso en el que se desarrolló la experiencia sobre EPA (ver Figura 57), de las familias participantes que confirmaron tener conocimiento sobre éstas en

Educación Infantil, un 63.89 % afirmó que se desarrolló en todos los niveles de la etapa ($n = 23$) seguido de ocho de ellas que solo conocían el desarrollo de experiencias en el tercer nivel, es decir en cinco años (22.22 %).

De forma coincidente pero con una puntuación menor, casi la totalidad de los docentes cercioraron que conocían el desarrollo de EPA en todos los niveles de la Educación Infantil (87.50 % , $n = 7$).

Figura 57

Distribución porcentual de familias y docentes de los cursos en los que se desarrollaron las experiencias de EPA en la etapa de Educación Infantil

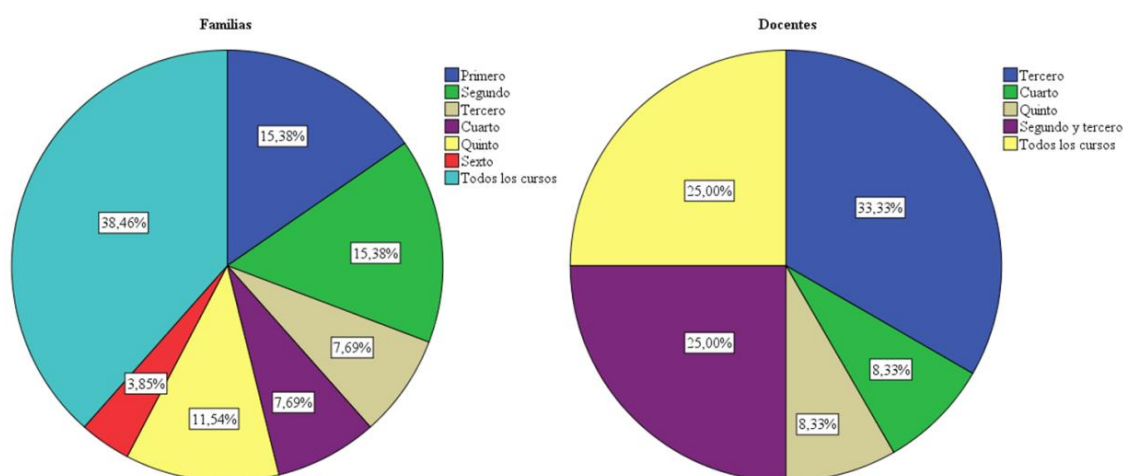


En cuanto a las familias partícipes que corroboraron tener conocimiento sobre experiencias de EPA en Educación Primaria (Figura 58), un 38.46 % afirmó que se desarrolló en todos los cursos de la etapa ($n = 10$) seguido de cuatro de ellas que solo conocían el desarrollo de experiencias en el primer y segundo curso respectivamente (15.38 %).

Por el contrario los docentes tenían un mayor conocimiento de tales experiencias en el tercer curso de Educación Primaria (33.33 % , $n = 4$) o en el segundo y tercer curso (25 % , $n = 3$).

Figura 58

Distribución porcentual de familias y docentes de los cursos en los que se desarrollaron las experiencias de EPA en la etapa de Educación Primaria



Debilidades de las EPA

Docentes y familias coincidieron en valorar con un alto grado de acuerdo como debilidad más importante para la puesta en marcha de las EPA (véase Tabla 97) la *falta de políticas educativas que las apoyen* ($M_{\text{docentes}} = 3.83$ y $DE_{\text{docentes}} = 0.98$; $M_{\text{familias}} = 3.76$ y $DE_{\text{familias}} = 1.11$) alcanzando ambas el valor máximo en el Q_3 .

Seguida de esta debilidad principal, con las puntuaciones medias más altas obtenidas de las valoraciones realizadas por el profesorado, destacan otras debilidades como la *invisibilidad social de las personas mayores* ($M = 3.75$ y $DE = 1.08$) y la *escasa participación en la sociedad y comunidad educativa* ($M = 3.72$ y $DE = 0.91$).

Las madres y padres partícipes en el estudio, estimaron las mismas debilidades de la EPA que los maestros, pero otorgando un mayor acuerdo en segundo lugar a la *escasa participación en la sociedad y comunidad educativa* ($M = 3.65$ y $DE = 1.07$) y en tercer lugar a la *invisibilidad social de las figuras de abuelidad* ($M = 3.53$ y $DE = 1.09$).

En oposición, con el menor grado de acuerdo, volvieron a coincidir docentes y figuras parentales en que una de las debilidades que menos asocian a una EPA es la *falta de formación* de los abuelos, abuelas y personas mayores en general ($M_{\text{docentes}} = 3.05$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.06$; $M_{\text{familias}} = 3.03$ y $DE_{\text{familias}} = 1.15$).

Debilidades como la *dependencia* ($M = 3.33$ y $DE = 1.02$) o *falta de comprensión de sus características* ($M = 3.43$ y $DE = 1.11$) también fueron de las

menos valoradas por los docentes, mientras que los padres y madres mostraron su menor grado de acuerdo en debilidades como la *escasa autoridad que las familias les otorgan* ($M = 3.12$ y $DE = 1.09$) o la *escasa autoridad que las escuelas les otorgan* a las figuras de abuelidad ($M = 3.24$ y $DE = 1.08$).

Tabla 97

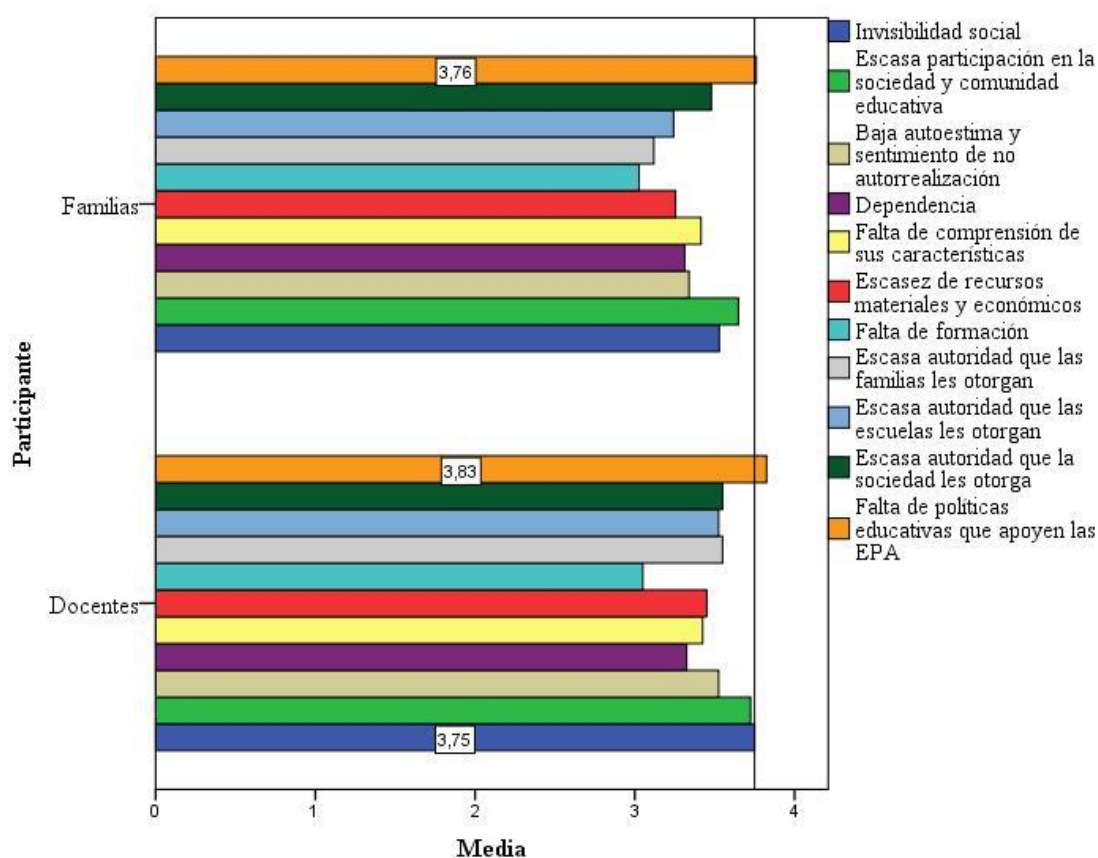
Estadísticos descriptivos de las valoraciones de docentes y familias en las variables sobre las debilidades de las figuras de abuelidad y personas mayores para una EPA

Debilidades de las EPA	Docentes						Familias					
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃
Invisibilidad social	40	3.75	1.08	3	4	5	302	3.53	1.09	3	4	4
Escasa participación en la sociedad y comunidad educativa	40	3.73	0.91	3	4	4	302	3.65	1.07	3	4	4
Baja autoestima y sentimiento de no autorrealización	40	3.53	1.18	3	3	5	302	3.34	1.09	3	3	4
Dependencia	40	3.33	1.02	3	3	4	302	3.31	1.07	3	3	4
Falta de comprensión de sus características	40	3.43	1.11	3	3.50	4	301	3.42	1.05	3	3	4
Escasez de recursos materiales y económicos	40	3.45	1.11	3	3	4	302	3.25	1.15	3	3	4
Falta de formación de los abuelos y abuelas	40	3.05	1.06	2.25	3	4	302	3.03	1.15	2	3	4
Escasa autoridad que las familias les otorgan	40	3.55	0.99	3	4	4	302	3.12	1.09	3	3	4
Escasa autoridad que las escuelas les otorgan	40	3.53	0.93	3	3.50	4	302	3.24	1.08	3	3	4
Escasa autoridad que la sociedad les otorga	40	3.55	0.88	3	3	4	302	3.48	1.12	3	3.50	4
Falta de políticas educativas que apoyen las EPA	40	3.83	0.98	3	4	5	302	3.76	1.11	3	4	5

En la Figura 59 se plasman las distribuciones medias que seleccionaron ambos grupos de participantes, 40 docentes y 302 familias. En dicha representación gráfica se observan las debilidades más y menos importantes estimadas por el profesorado y las unidades familiares, así como debilidades como la *escasa autoridad que la sociedad otorga* o la *baja autoestima y sentimiento de no autorrealización de las figuras de abuelidad* entre otras.

Figura 59

Diagrama de barras con los valores medios del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en las variables sobre las debilidades de las EPA



Agentes de formación y financiación de las EPA

Teniendo en cuenta que en el valor medio más bajo del grado de acuerdo de docentes y familias del alumnado en la variable sobre las debilidades de las EPA destacó la debilidad de *falta de formación de los abuelos y abuelas*, los docentes consideraron con las medias más altas, con un nivel comprendido entre ni acuerdo, ni desacuerdo y bastante de acuerdo, que entre los agentes más adecuados para dicha formación (véase Tabla 98) figuran las *organizaciones no gubernamentales* ($M = 3.45$ y $DE = 1.20$), los *orientadores familiares* ($M = 3.20$ y $DE = 1.22$) y el *profesorado de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas* ($M = 3.18$ y $DE = 1.36$).

Para las familias los principales agentes de formación para el desarrollo de las EPA fueron en primer lugar el *profesorado de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas* ($M = 3.38$ y $DE = 1.32$) seguidos de los *departamentos de orientación* ($M = 3.25$ y $DE = 1.22$) y *orientadores familiares* ($M = 3.25$ y $DE = 1.32$).

Tabla 98

Estadísticos descriptivos de las valoraciones de docentes y familias en las variables sobre los agentes de formación para la puesta en marcha de una EPA

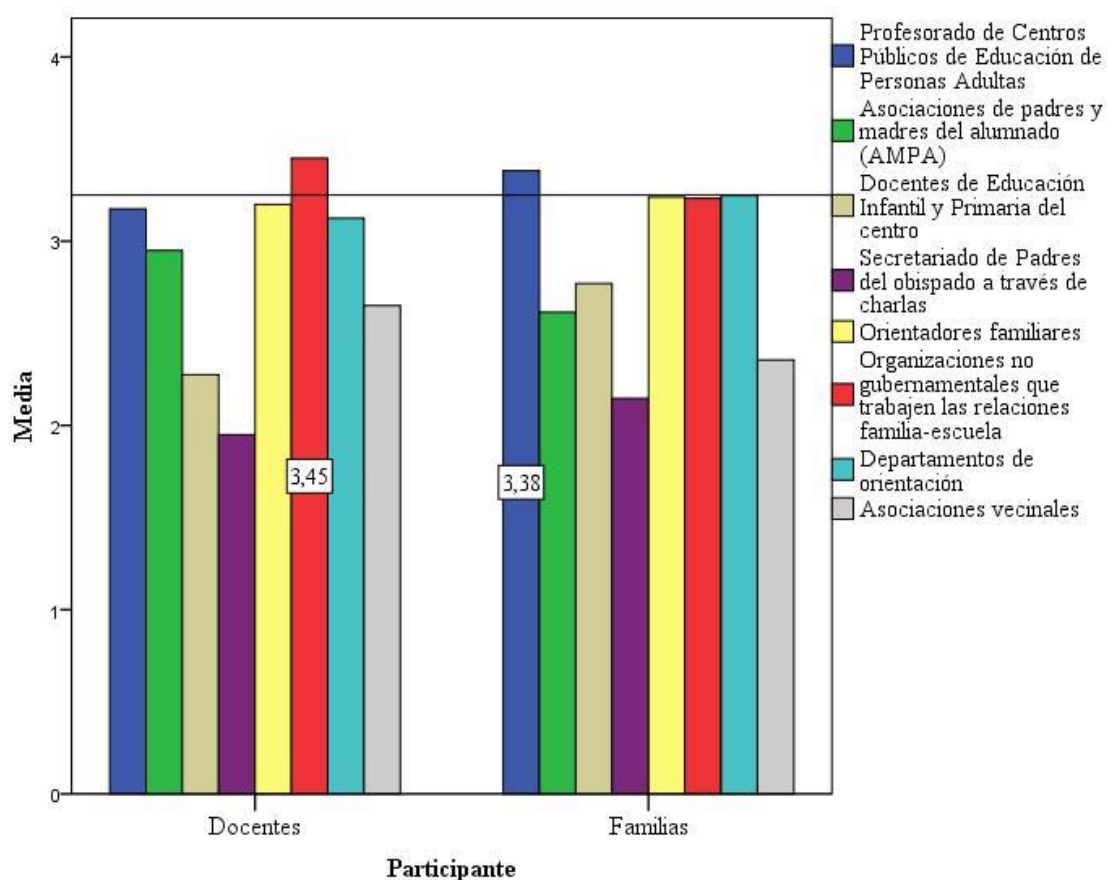
Agentes de formación	Docentes						Familias					
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃
Profesorado de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas	40	3.18	1.36	2	3.50	4	302	3.38	1.32	3	4	4
Asociaciones de padres y madres del alumnado	40	2.95	1.28	2	3	4	302	2.62	1.13	2	3	3
Docentes de Educación Infantil y Primaria del Secretariado de Padres del obispado	40	2.28	1.15	1	2	3	302	2.78	1.25	2	3	4
Orientadores familiares	40	1.95	1.01	1	2	3	302	2.16	1.14	1	2	3
Organizaciones no gubernamentales	40	3.20	1.22	3	3	4	302	3.25	1.20	3	3	4
Departamentos de orientación	40	3.45	1.20	3	4	4	301	3.23	1.21	3	3	4
Asociaciones vecinales	40	3.13	1.28	2	3	4	302	3.25	1.22	3	3	4
	40	2.65	1.10	2	3	3	302	2.36	1.16	1	2	3

La Figura 60 representa de forma clara los grados de acuerdo más bajos de los maestros y familias sobre los agentes de formación de la EPA, entre los cuales destaca en ambos el *Secretariado de Padres del obispado* ($M_{\text{docentes}} = 1.95$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.01$; $M_{\text{familias}} = 2.16$ y $DE_{\text{familias}} = 1.15$).

Cabe destacar que seguido a este agente de formación, entre los menos valorados por los maestros encontramos a los *docentes de Educación Infantil y Primaria* ($M = 2.28$ y $DE = 1.15$), mientras que las familias consideraron a las *asociaciones vecinales* ($M = 2.36$ y $DE = 1.16$) y *asociaciones de padres y madres del alumnado (AMPA)* ($M = 2.62$ y $DE = 1.13$).

Figura 60

Puntuaciones medias del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en las variables sobre los agentes formativos de las figuras de abuelidad en las EPA



Los resultados obtenidos de las variables sobre los responsables de la financiación de la EPA (Tabla 99), arrojaron que tanto docentes como profesorado coincidían en estar muy de acuerdo en que la *Comunidad Autónoma de la Región de Murcia* es el principal responsable ($M_{\text{docentes}} = 4.28$ y $DE_{\text{docentes}} = 0.85$; $M_{\text{familias}} = 4.18$ y $DE_{\text{familias}} = 1.04$) seguido del *ayuntamiento o alcaldía de la localidad* ($M_{\text{docentes}} = 3.90$ y $DE_{\text{docentes}} = 1.10$; $M_{\text{familias}} = 3.56$ y $DE_{\text{familias}} = 1.31$).

La fuente de financiación valorada con el menor grado de acuerdo por parte de los docentes fue el *centro educativo* ($M = 2.48$ y $DE = 1.17$) mientras que para las familias de los discentes de Educación Infantil y Primaria fue la *asociación de padres y madres del alumnado* ($M = 2.34$ y $DE = 1.23$).

Tabla 99

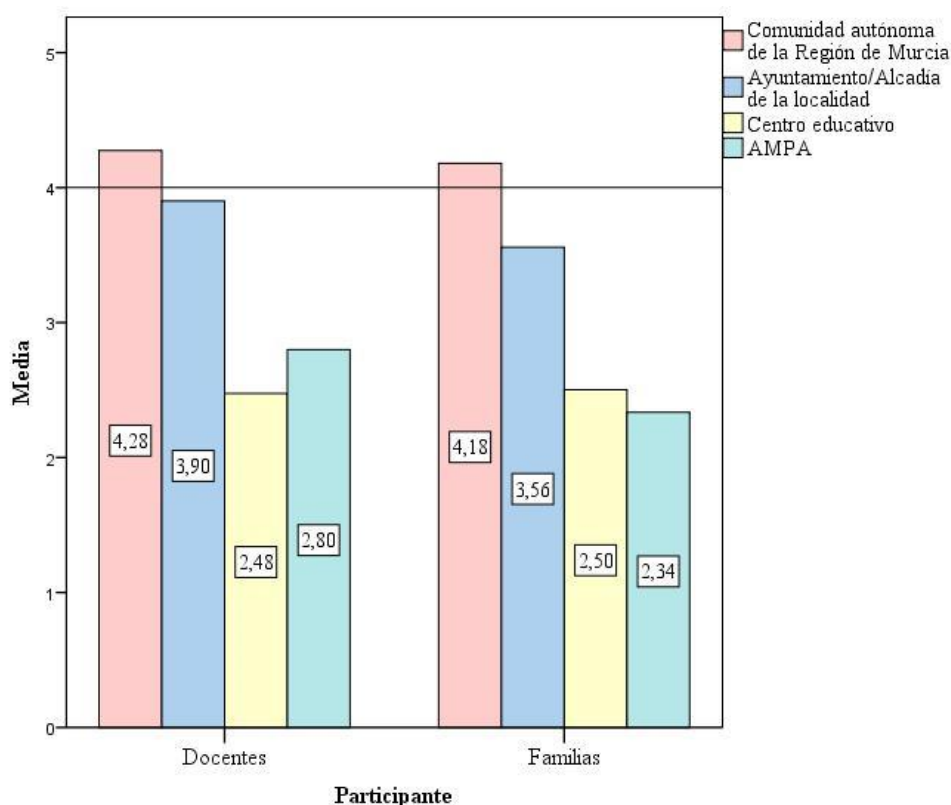
Estadísticos descriptivos de las valoraciones de docentes y familias en las variables sobre los responsables de la financiación de una EPA

Responsables de la financiación	Docentes						Familias					
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Q</i> ₁	<i>Q</i> ₂	<i>Q</i> ₃
Comunidad autónoma de la Región de Murcia	40	4.28	0.85	4	4.50	5	302	4.18	1.04	4	5	5
Ayuntamiento/Alcaldía de la localidad	40	3.90	1.10	3	4	5	302	3.56	1.31	3	4	5
Centro educativo	40	2.48	1.17	1.25	2	3	302	2.50	1.27	1	3	3
AMPA	40	2.80	1.22	2	3	4	302	2.34	1.23	1	2	3

Los resultados evidenciaron el acuerdo entre el responsable de la financiación de la EPA más valorado por el profesorado y familias, pero también sus diferencias respecto a los responsables menos adecuados como se muestra la Figura 61, correspondiendo éstos con su perfil como docentes de centros educativos y como padres y madres del alumnado de Educación Infantil y Primaria.

Figura 61

Diagrama de barras con los valores medios del grado de acuerdo medio de docentes y familias del alumnado en las variables sobre los responsables de la financiación de las EPA



8.1.4.1 Hipótesis 4.1 Los docentes valoran significativamente con un grado de acuerdo más alto las debilidades de las figuras de abuelidad y personas mayores para una EPA que las familias del alumnado

Las familias y el profesorado de Educación Infantil y Primaria tuvieron que estimar su grado de acuerdo en torno a 11 debilidades que podrían existir para la puesta en marcha de una EPA. Para testear esta hipótesis se realizaron las correspondientes pruebas U de Mann-Whitney, hallando que solo en una debilidad, *la escasa autoridad que las familias otorgan a las personas mayores*, se observaron diferencias significativas entre las valoraciones del grado de acuerdo de los docentes y las familias ($U = 4635.50$, $W = 50388.50$, $Z = -2.52$, $p = .012$), con un tamaño del efecto pequeño ($r = -.14$), según los cortes interpretativos de Cohen (1988, 1992). Concretamente el grado de acuerdo del profesorado fue significativamente más alto que el de las familias respecto a la escasa autoridad que estas otorgan a las personas mayores para la puesta en marcha de una EPA: $M_{\text{docentes}} = 3.55$, $DE_{\text{docentes}} = 0.99$, $Med_{\text{docentes}} = 4$; $M_{\text{familias}} = 3.12$, $DE_{\text{familias}} = 1.09$, $Med_{\text{familias}} = 3$.

Teniendo en cuenta que en el resto de las 10 debilidades no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grados de acuerdo de los dos grupos de participantes ($p > .05$), los resultados llevaron a la falsación de la hipótesis conceptual de partida, es decir, los docentes no valoraron significativamente con un grado de acuerdo más alto las debilidades de las figuras de abuelidad y personas mayores para una EPA que las familias del alumnado.

8.1.4.2 Hipótesis 4.2 Los docentes evidencian un modelo educativo de gestión de las EPA significativamente más comunitario (agentes formadores y financiación) que las familias del alumnado

El contraste de esta hipótesis supuso comparar los niveles de acuerdo del profesorado y de las familias, por un lado, respecto a los agentes que debían responsabilizarse de formar a las figuras de abuelidad para la puesta en marcha de las EPA y por otro, sobre las fuentes que podrían financiar dichas escuelas.

Teniendo en cuenta los ocho agentes de formación de las EPA, los tests U de Mann-Whitney no arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones de ambos grupos de participantes en siete de dichos agentes ($p > .05$):

profesorado de centros públicos de educación para personas adultas, AMPA, Secretariado de Padres del obispado, orientadores familiares, ONG, departamentos de orientación y asociaciones vecinales. Los mismos resultados se hallaron en tres de las cuatro fuentes de financiación de las EPA ($p > .05$): Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, Ayuntamiento/Alcaldía de la localidad o pedanía y el centro educativo donde se realice la EPA.

Las únicas diferencias significativas que se hallaron entre los rangos promedios del grado de acuerdo de las familias y docentes, mediante las pruebas U de Mann-Whitney, fueron *los propios docentes de Educación Infantil y Primaria del colegio donde se realice la EPA* como agentes de formación de las figuras de abuelidad ($U = 4630$, $W = 5450$, $Z = -2.47$, $p = .014$, $r = .13$) y *la AMPA del centro educativo* como fuente de financiación de la EPA ($U = 4774$, $W = 50527$, $Z = -2.24$, $p = .025$, $r = -.12$). Ambos ítems con un tamaño del efecto pequeño ($r < .30$), según los criterios de Cohen (1988, 1992).

En concreto, el grado de acuerdo de las familias del alumnado fue significativamente más alto que el del profesorado al estimar que deberían ser *los propios docentes de Educación Infantil y Primaria del colegio donde se realice la EPA* quienes formen a las figuras de abuelidad ($M_{familias} = 2.78$, $DE_{familias} = 1.25$, $Med_{familias} = 3$; $M_{docentes} = 2.28$, $DE_{docentes} = 1.15$, $Med_{docentes} = 2$). Y, al contrario, el nivel de acuerdo de los docentes resultó significativamente más alto que el de las familias al considerar que tendría que ser *la AMPA del centro educativo* la fuente de financiación de las EPA ($M_{docentes} = 2.80$, $DE_{docentes} = 1.22$, $Med_{docentes} = 3$; $M_{familias} = 2.34$, $DE_{familias} = 1.23$, $Med_{familias} = 2$).

Concluyendo y a la vista de las evidencias empíricas, se tuvo que refutar la hipótesis conceptual a pesar de los dos contrastes estadísticamente significativos que se obtuvieron, ya que en el resto (diez contrastes) no lo fueron. Aunque los docentes apostaran por hacer responsables a las AMPA de los centros como fuente de financiación de las EPA, este factor por sí solo está lejos de que estas escuelas puedan respaldar un modelo educativo de gestión comunitario. Este modelo se hizo menos sostenible si tenemos en consideración que fueron las familias las que valoraron significativamente con un grado de acuerdo más alto, a diferencia del profesorado, que tendrían que ser los propios docentes de Educación Infantil y Primaria quienes fueran los responsables de formar a las figuras de abuelidad en las EPA. Por tanto, ni los

maestros y maestras ni las unidades familiares del alumnado parecieron no tener un modelo educativo de gestión comunitario de las EPA (agentes formadores y financiación).

8.1.5 Objetivo específico 5. Describir las experiencias que transmiten las abuelas y los abuelos acerca de las relaciones funcionales y afectivas que mantienen con sus nietas y nietos.

La pregunta que motivó el planteamiento de este objetivo fue ¿Qué experiencias transmiten los abuelos y abuelas acerca de las relaciones que mantienen con sus nietos/as (vínculos funcionales y afectivos)? En particular este interrogante se vertebró en varios más concretos que emergieron del mismo o del propio proceso analítico de los significados transmitidos por las figuras de abuelidad durante el desarrollo de las entrevistas (“lógica del descubrimiento”):

- ¿El lugar de residencia de los nietos/as facilita la frecuencia con la que las figuras de abuelidad ven a sus nietos/as?
- Los abuelos y abuelas, ¿tienen un nieto/a preferido/a? ¿Motiva esta predilección el hecho de que los vean con más frecuencia? ¿Son importantes sus nietos/as para ellos/as? ¿Qué argumentos justifican la importancia de sus nietos y nietas?
- ¿Qué aprenden las figuras de abuelidad de sus nietos/as?
- ¿Qué aprenden los nietos y las nietas de sus abuelos y abuelas? ¿Qué actividades comparten? ¿Qué otros roles funcionales y afectivos desempeñan las figuras de abuelidad con sus nietos/as?
- ¿Cuáles son las emociones principales que experimentan las figuras de abuelidad en las relaciones y roles que mantienen con sus nietos/as?
- ¿Qué tipo de sentimientos transmiten las abuelas y abuelos en sus relatos acerca de sus nietas/os?

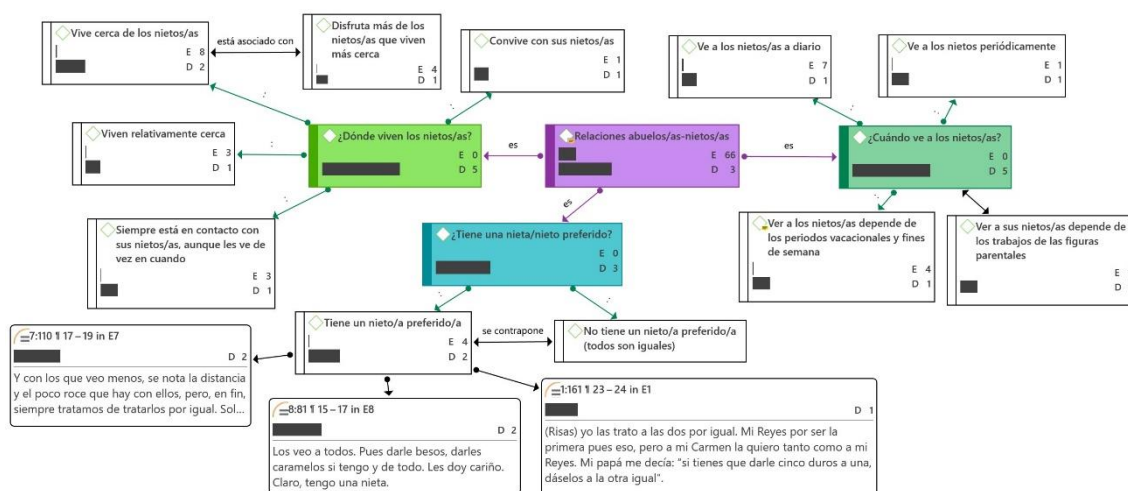
8.1.5.1 Contacto y roles de las figuras de abuelidad con sus nietos/as

En la Figura 62 se observan los códigos y algunas de las citas de los/as abuelos/as vinculadas a las mismas. Se evidenció que la mayor parte de los/as nietos/as vivían cerca o relativamente cerca de sus abuelos y abuelas. Una de ellas convive con sus nietos y otra mantiene el contacto permanente con ellos vía telefónica. La cercanía, aunque sea relativa, determina el que las figuras de abuelidad vean a diario a sus

nietos/as. Quienes los tenían más lejos, aunque sea en la misma localidad o muy próxima a la misma, los ven en ocasiones dependiendo de la actividad laboral de los padres y las madres y de los periodos vacacionales, festivos y fines de semana.

Figura 62

Red semántica sobre el contacto que mantienen las figuras de abuelidad con sus nietos y nietas



Nota. El rombo verde indica que se trata de un código, el rombo en color de un protocódigo, E es el enraizamiento del código, D es la densidad del mismo. El resto de nodos son citas textuales de las figuras de abuelidad en las que se indica de qué abuelo/a se trata (E1, E2, E3... E10) y en qué párrafo o intervalos de párrafos del documento primario se halla la cita (por ejemplo 15-17, : 23 – 24).

Por otro lado, cuatro de los 10 abuelos y abuelas encuestados afirmó que tenían un nieto/a preferido, aunque explicitaran que los trataban a todos/as de igual manera en la mayor parte de las ocasiones, también independientemente de la frecuencia de contacto. Sin embargo, el transcurrir de los relatos nos llevó a inferir que esto no era así, ya que al describir qué hacían con sus nietos/as, casi siempre se referían a aquellos/as “preferidos” que, coincidió que eran los que veían a diario o convivían con ellos/as. Algunos de estos abuelos y abuelas lo expresaron así:

Y con los que veo menos, se nota la distancia y el poco roce que hay con ellos, pero, en fin, siempre tratamos de tratarlos por igual. (Paco, E7: 17).

Pues la verdad que para mí son los dos iguales. Sí, son los dos iguales, pero mira, mi nieto, todo lo que mi nieta es el ojito derecho de mi marido, pues también es verdad que la nieta coincidió que él se jubiló y se tuvo que hacer cargo, yo aún estaba trabajando. Ahora con el segundo ya me ha pillado con

menos trabajo y lo estoy disfrutando mucho mejor. Que los dos se quieren igual, pero yo, igual que él, tenemos nuestra predilección, que se nota. Para mí, mi nieto, es mi nieto. (Carmina, E5: 17).

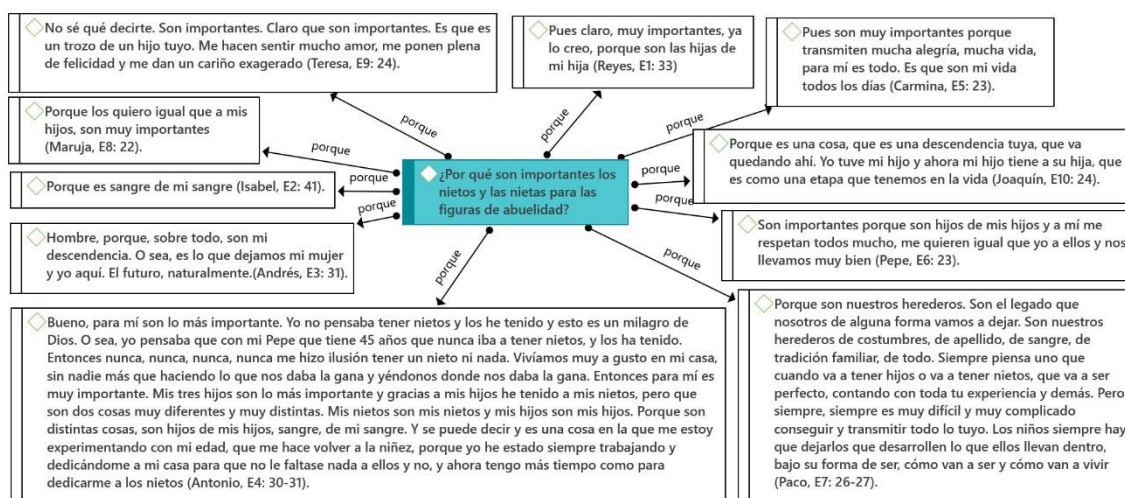
(Risas) yo las trato a las dos por igual. Mi Reyes por ser la primera pues eso, pero a mi Carmen la quiero tanto como a mi Reyes. Mi papá me decía: “si tienes que darle cinco duros a una, dáselos a la otra igual”. Yo me creo que siempre me he portado muy bien con las dos por igual. (Reyes, E1: 23-24).

Claro, tengo una nieta preferida. Pues que me aprecia a mí y yo a ella. Le doy regalos, dinero, lo que sea. (Maruja, E8: 16-17).

Finalmente, se vio relevante y pertinente observar los porqués eran importantes los/as nietos/as para las figuras de abuelidad (para todos/as los nietos/as eran importantes). Pensamos que ello podría darnos una “fotografía” que sintetizara algunos de sus sentimientos y funciones. Las respuestas que incluyen los códigos en vivo de los 10 abuelos y abuelas entrevistados/as se representan en la Figura 63. Se evidenciaron dos resultados, a nuestro juicio, muy claros: que los argumentos estaban asociados al hecho de que los nietos/as son promotores/as de identidad (personal y familiar) y de continuidad familiar, y que tales funciones se producen en un contexto emocional positivo.

Figura 63

Red semántica con códigos en vivo de las razones por las que las figuras de abuelidad estimaron que son importantes sus nietos y nietas

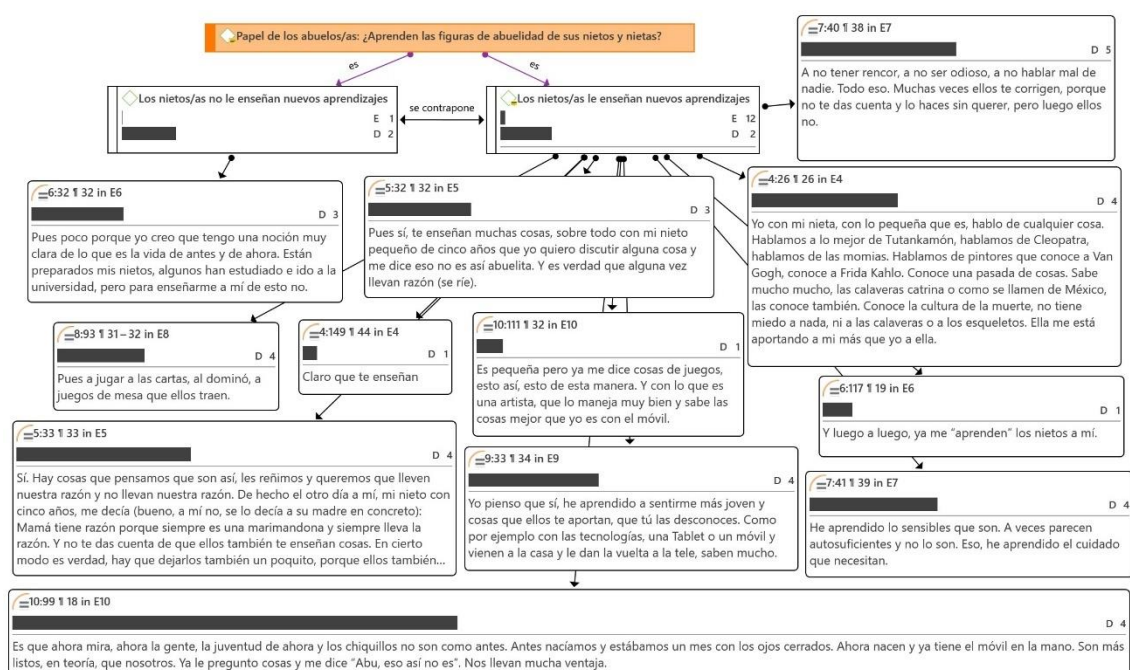


8.1.5.2 Roles de las figuras de abuelidad con sus nietos/as

En primer lugar, se analizaron los significados de los discursos de las figuras de abuelidad sobre lo que estas pensaban qué aprenden de sus nietos y nietas. En la Figura 64 se plasman los resultados articulados en torno a dos categorías asociadas a ejemplos de algunas citas textuales de los abuelos y abuelas.

Figura 64

Red semántica sobre el aprendizaje que creen las figuras de abuelidad que reciben de sus nietos y nietas



Se puede observar que la gran mayoría de los abuelos/as percibieron que aprenden de sus nietos/as. En algunas de las citas de la figura anterior se refleja que aquéllos estimaron que les enseñan el uso de la televisión y el móvil, juegos de mesa (dominó, cartas...), valores tales como la sostenibilidad y la paciencia y tener buenos sentimientos ("pensar mejor de las personas que le rodean"); también, el valor del tiempo y un sinfín de experiencias que los/as nietos/as viven cotidianamente. Únicamente un abuelo consideró que estos no le enseñan nuevos aprendizajes; en sus propias palabras:

Pues poco porque yo creo que tengo una noción muy clara de lo que es la vida de antes y de ahora. Están preparados mis nietos, algunos han estudiado e ido a la universidad, pero para enseñarme a mí de esto no. (Pepe, E6: 32).

En cuanto a los/as que sí afirmaron que aprendían de sus nietas/os, destacamos las estas declaraciones:

Yo con mi nieta, con lo pequeña que es, hablo de cualquier cosa. Hablamos a lo mejor de Tutankamón, hablamos de Cleopatra, hablamos de las momias. Hablamos de pintores que conoce a Van Gogh, conoce a Frida Kahlo. Conoce una pasada de cosas. Sabe mucho mucho, las calaveras catrina o como se llamen de México, las conoce también. Conoce la cultura de la muerte, no tiene miedo a nada, ni a las calaveras o a los esqueletos. Ella me está aportando a mí más que yo a ella. (Antonio, E4: 26).

A no tener rencor, a no ser odioso, a no hablar mal de nadie. Todo eso. Muchas veces ellos te corrigen, porque no te das cuenta y lo haces sin querer, pero luego ellos no. (Paco, E7: 39).

He aprendido lo sensibles que son. A veces parecen autosuficientes y no lo son. Eso, he aprendido el cuidado que necesitan. (Paco, E7: 39).

Es que ahora mira, ahora la gente, la juventud de ahora y los chiquillos no son como antes. Antes nacíamos y estábamos un mes con los ojos cerrados. Ahora nacen y ya tiene el móvil en la mano. Son más listos, en teoría, que nosotros. Ya le pregunto cosas y me dice “Abu, eso así no es”. Nos llevan mucha ventaja. (Joaquín, E10: 18).

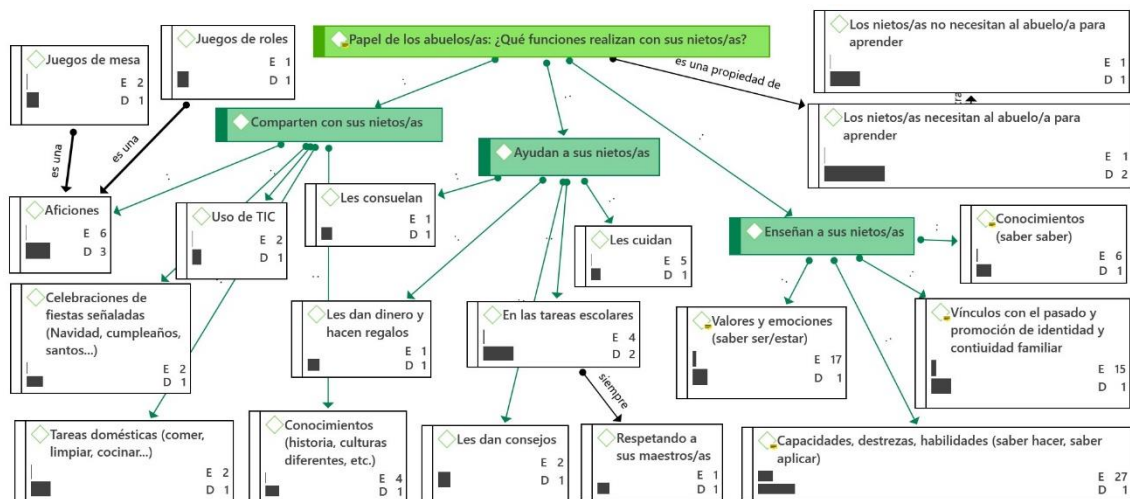
Es pequeña pero ya me dice cosas de juegos, esto así, esto de esta manera. Y con lo que es una artista, que lo maneja muy bien y sabe las cosas mejor que yo es con el móvil. (Joaquín, E10: 32).

Y los abuelos/as, ¿qué afirmaron en torno a las actividades que comparten y realizan con sus nietos/as? En la Figura 65 se reflejan estas actividades que se han agrupado en tres categorías: comparten con sus nietos/as, ayudan a sus nietos/as y enseñan a sus nietos/as respetando los verbos de acción que transmitieron los abuelos y abuelas al abordar estas temáticas durante el transcurso de las entrevistas. En suma, independientemente de tales categorías, se descubrió que estas acciones se podían sistematizar en siete roles de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietos/as siguientes, tanto afectivos como funcionales:

- Cuidador/a (escuchar y atender a los nietos).
- Compañeros/as de juegos, aficiones y celebraciones.

- Las actividades concretas que se codificaron según los discursos de las figuras de abuelidad se encuentran en la Tabla 100. Se observa que el rol que más presencia tuvo en los relatos de los abuelos/as es el de *enseñante*, esto es, trasmisor de conocimientos (saber saber y saber hacer o aplicar), mientras que el que tuvo menos presencia fue el de ser una *ayuda económica*.

Red semántica sobre las funciones que creen las figuras de abuelidad que desarrollan con sus nietos y nietas



Roles funcionales y afectivos de las figuras de abuelidad y actividades concretas vinculadas a dichos roles

Roles de las figuras de abuelidad	Actividades
Cuidador/a (escuchar y atender a los nietos, apoyar a la familia)	• Usa el método de la escucha atenta con sus nietos/as. • Cuida de sus nietos cuando la madre y el padre trabajan. • Cuida de sus nietos, independientemente de que las figuras parentales trabajen.
Compañero/a de juegos, aficiones y celebraciones	• Celebra fiestas señaladas con nietos/as (Navidad, cumpleaños, santos...). • Comparte aficiones con los nietos/as. • Comparte juegos de mesa con los nietos/as. • Comparte juegos de roles con los nietos/as.

Roles de las figuras de abuelidad	Actividades
Consejero/a y transmisor/a de valores	• Enseña a los nietos/as juegos (parchís, cartas...). • Ofrece consejos a los nietos/as. • Enseña a los nietos/as el amor a la naturaleza (plantas, cielo, animales, campo...). • Enseña a los nietos/as el valor de las cosas. • Enseña a los nietos/as modales. • Enseña a los nietos/as valores (bondad, fe, humildad, responsabilidad...).
Mediador/a emocional	• Consuela a los nietos/as. • Enseña a los nietos/as a tener autoestima (infundirles confianza, animarles ante la tristeza/depresión...).
Creador/a de vínculos con el pasado y promotor/a de identidad y continuidad familiar	• Enseña a los nietos/as experiencias vividas (infancia, juventud, la crianza de sus padres/madres...). • Enseña a los nietos/as las raíces familiares.
Ayuda económica (dinero, regalos)	• Ayuda a los nietos/as con dinero y regalos.
Enseñante (conocimientos, capacidades, etc.)	• Ayuda a los nietos/as en tareas escolares. • Comparte conocimientos con los nietos/as (historia, culturas diferentes, etc.). • Comparte el uso de TIC con los nietos/as. • Realiza tareas domésticas con los nietos/as (comer, limpiar, cocinar...). • Enseña a los nietos/as a construir objetos (barcos, manualidades...). • Enseña a los nietos/as a cuentos/historias. • Enseña a los nietos/as a realizar tareas (hacer conservas, cocinar, pintar, reparar...). • Enseña a los nietos/as a regar el huerto. • Enseñar a los nietos/as al uso de la máquina de bordar/coser. • Enseña a los nietos/as aprendizajes de botánica. • Enseña a los nietos/as arte dramático (teatro). • Enseña a los nietos/as canciones, poemas, refranes, cuentos... • Enseña a los nietos/as el hábito de la lectura. • Enseña a los nietos/as a leer. • Enseña a los nietos/as labores (bordar, coser, ganchillo...). • Enseña a los nietos/as primeros auxilios. • Enseña a los nietos/as tradiciones y cultura popular. • Enseña capacidades a los nietos/as (hablar, reconocer objetos, memorizar...).

Se hace necesario mencionar que la totalidad de los abuelos y abuelas estimaron que los/as nietos/as los/as necesitan para aprender, a excepción de uno de ellos cuya afirmación es:

Creer; creo que les puedo enseñar poco porque nací en unas fechas muy malas, se ve ya por la edad que tengo. Y luego a luego, ya me “aprenden” los nietos a mí. (Pepe, E6: 19).

Entre las figuras de abuelidad que sí piensan que les enseñan a sus nietos/as, uno de los abuelos incluso lo expresó de una forma explícita y directa:

Eso está por ver (risas) yo ahora no los necesito, pero ellos si me necesitan a mí.
(Andrés, E3: 37).

Al respecto, el resto lo hizo respondiendo exactamente qué aprendizajes transmitían a sus nietos y nietas; por ejemplo:

Lo básico, lo típico también y si tengo alguna duda recurro a Google. Me ayuda mucho, si alguna vez tengo que hacer las tareas con mi nieta y tengo dudas, le pregunto con el móvil y listo. (Carmina, E5: 78).

Pues a jugar a las cartas, al dominó, a juegos de mesa que ellos traen, a manejar el móvil y a refrescarme cosas de la escuela cuando hago con ellos los deberes (Teresa, E9: 33).

Darles mucho cariño, llevarlos al colegio, compartir sus alegrías y todo, lo que sea. Ayudarles a que tengan los valores que más o menos le dan sus padres, para que sigan en la misma línea. Y también les ayudo con los deberes, pero a veces saben más que yo. Y con los que veo menos, pues también darles mucho cariño e intentar meterle valores que le metimos a su padre y no sé, quererlos mucho, la verdad. (Teresa, E9: 14-15).

Por último, cuando se trataba de enseñanzas que clásicamente se estiman propias de la escuela (conocimientos sobre historia, culturas diferentes, botánica...; enseñar a leer; fomentar el hábito lector, desarrollar capacidades tales como hablar, reconocer objetos...), un abuelo matizó que siempre lo hacía respetando al docente:

Ahora tareas del colegio con ellos, ahora por ejemplo le he hecho un tipi de esos de los indios, porque están con una lección de los indios, que le quitaron las tierras, que se pintan la cara y no son payasos, que se ponen plumas y no son gallo, que son indios. Entonces juego con ellos. Entonces cuando llegan a mi casa, pues le busco plumas, le busco cosas y le ayudo hacer sus cosas de la escuela, pero sin meterme mucho porque lo de su señorita es una cosa y lo mío va aparte. (Antonio, E4: 20).

8.1.5.3 Sentimientos y emociones de las figuras de abuelidad con sus nietos/as

En este apartado nos planteamos dos cuestiones. La primera en torno a los tipos de sentimientos que transmitían las abuelas y abuelos en los discursos acerca de sus nietos/as. La segunda, sobre las emociones en las que se posicionaban aquellas/os con respecto a estos últimos/as.

En ambas cuestiones la hipótesis interpretativa de partida fue que las figuras de abuelidad experimentan sentimientos y emociones positivas cuando se “dialoga” sobre sus nietos/as.

Centrándonos en la primera cuestión, su respuesta supuso analizar los 10 documentos primarios transcritos de los discursos de los abuelos y abuelas asumiendo un criterio gramatical. En dichos documentos cada uno de los párrafos se constituyeron en las unidades básicas del proceso de segmentación (Rodríguez et al. 2005; Serrano-Pastor, 2021). El análisis de sentimientos se realizó con la herramienta que para tal fin proporciona el programa Atlas.ti⁹. Los códigos establecidos para categorizar los sentimientos de los significados transmitidos por las figuras de abuelidad fueron tres: positivos, negativos y neutrales.

La conceptualización de estos tres tipos de sentimientos fue tomada de la propuesta de Fernández-Abascal et al. (2001). Por *sentimientos positivos* se entendió los estados afectivos agradables que traslada el abuelo/a en su intervención (felicidad, satisfacción, alegría, risas...); los *sentimientos negativos* se entendieron como los estados afectivos desagradables presentes en los significados transmitidos (tristeza, miedo, enfado, etc.) y los *sentimientos neutrales* como aquellas reacciones ni agradables ni desagradables (sorpresa, afirmación...). La escucha de tales estados se interpretó a través del lenguaje verbal, paraverbal y no verbal que se explicitaron en las respuestas de los abuelos y abuelas y que fueron recogidos en los audios, notas de campo y transcritos como comentarios en los documentos primarios de texto cuando procedía (por ejemplo, risas, se pone triste, se enfada...).

En la Tabla 101 se evidencia que de las 991 citas, un 73.92 % ($n = 666$) denotaron sentimientos positivos, un 14.76% ($n = 133$) neutrales y 11.32% negativos ($n = 102$). La lectura de estos tres códigos por documentos revela que no existen prácticamente diferencias entre las frecuencias absolutas y relativas de las citas de los abuelos/as entrevistados/as en los tres sentimientos. En términos de frecuencias relativas

es en la abuela Maruja (E8) -la más escueta en sus respuestas de todas las figuras de abuelidad-, en la que se observó la presencia más alta de sentimientos negativos (un 15.38 % sobre 103 citas) y la más baja de sentimientos positivos (un 69.23 % sobre 103 citas); sin embargo, esta presencia no es ni la más alta ni la más baja en los sentimientos neutrales. El abuelo Joaquín (E10) es quien registró la presencia más alta de este último tipo de sentimientos (21.33 % sobre 128 citas), esto es, quien más expresó estados emocionales en sus intervenciones ni agradables ni desagradables. Los resultados globales se reflejan visualmente en el diagrama de Sankey (Figura 66).

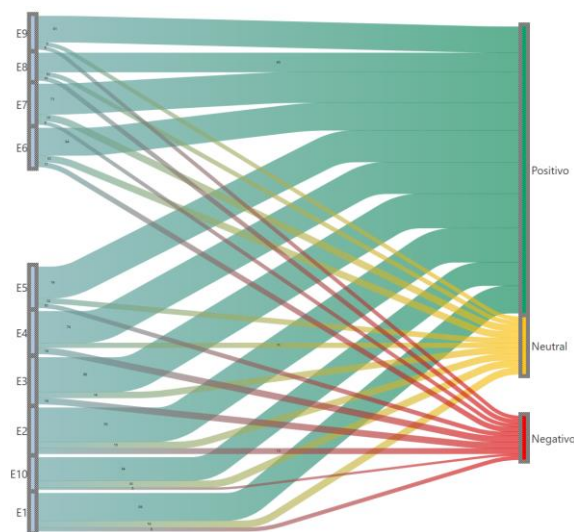
Tabla 101

Tabla de códigos-documentos de los sentimientos negativos, neutros y positivos transmitidos por las figuras de abuelidad en sus discursos sobre sus nietos/as

		  Negativo  102	  Neutral  133	  Positivo  666	Totales
1: E1	 156	9 10,11% 8,82% 1,00%	16 17,98% 12,03% 1,78%	64 71,91% 9,61% 7,10%	89 100,00% 9,88% 9,88%
2: E2	 174	13 12,15% 12,75% 1,44%	15 14,02% 11,28% 1,66%	79 73,83% 11,86% 8,77%	107 100,00% 11,88% 11,88%
3: E3	 159	14 12,96% 13,73% 1,55%	14 12,96% 10,53% 1,55%	80 74,07% 12,01% 8,88%	108 100,00% 11,99% 11,99%
4: E4	 151	14 14,14% 13,73% 1,55%	11 11,11% 8,27% 1,22%	74 74,75% 11,11% 8,21%	99 100,00% 10,99% 10,99%
5: E5	 150	10 10,42% 9,80% 1,11%	12 12,50% 9,02% 1,33%	74 77,08% 11,11% 8,21%	96 100,00% 10,65% 10,65%
6: E6	 163	11 12,22% 10,78% 1,22%	15 16,67% 11,28% 1,66%	64 71,11% 9,61% 7,10%	90 100,00% 9,99% 9,99%
7: E7	 132	8 8,51% 7,84% 0,89%	15 15,96% 11,28% 1,66%	71 75,53% 10,66% 7,88%	94 100,00% 10,43% 10,43%
8: E8	 103	10 15,38% 9,80% 1,11%	10 15,38% 7,52% 1,11%	45 69,23% 6,76% 4,99%	65 100,00% 7,21% 7,21%
9: E9	 128	8 10,26% 7,84% 0,89%	9 11,54% 6,77% 1,00%	61 78,21% 9,16% 6,77%	78 100,00% 8,66% 8,66%
10: E10	 128	5 6,67% 4,90% 0,55%	16 21,33% 12,03% 1,78%	54 72,00% 8,11% 5,99%	75 100,00% 8,32% 8,32%
Totales		102 11,32% 100,00% 11,32%	133 14,76% 100,00% 14,76%	666 73,92% 100,00% 73,92%	901 100,00% 100,00% 100,00%

Figura 66

Diagrama de Sankey de los sentimientos negativos, neutros y positivos transmitidos por las figuras de abuelidad en sus discursos sobre sus nietos/as



Algunos ejemplos de citas de las de las figuras de abuelidad en los tres sentimientos son:

- Sentimientos positivos:

Se sabe papeles del Auto de los Reyes Magos, el “venid mortales, venid”, es listísima, pero yo no se lo digo a la gente, porque no me gusta ir alardeando ante la gente. Por eso cuando vamos a El Puntal, por ejemplo, va saludando “buenos días, buenas tardes” a todo el mundo y dice buenos días y me dice: “abuelito, no me ha saludado” y yo le digo “no te ha saludado porque no te ha oído” y dice “ah, pues será eso”. Entonces cuando le contestan dice: “que amable que me han contestado”. O sea, que te quiero decir que me lleva loco. (Antonio, E4: 38).

Bueno, pues le cuento cosas de mi niñez, lo que he hecho, que me he subido a los árboles, que hacía Tarzán y hacía títeres, y dicen: “abuela, eso no es verdad”. Digo: “porque no tengo fotos pero que sepas que sí que es verdad”. Efectivamente así, si no teníamos otra cosa, yo vivía en la huerta y lo que veía en las películas cuando iba al cine era Tarzán y yo ahora digo si me pongo a hacerlo, tienes que cogerme y atarme la cuerda para traerme (se ríe). (Isabel, E2: 30).

Pues claro, porque es bueno enseñarles cosas de cuando una era pequeña. Una vecina mía me dijo, le vas a cantar una canción a mi hijo porque se la exigen en

la universidad, que decía así: “Eran dos hermanos huérfanos, nacidos en Barcelona el niño se llaman Enrique y la niña se llama Lola. Enrique era el mayorcito se fue trabajar al extranjero ha descubierto una mina y se ha hecho un grande caballero. Él disfruta de sus vicios y de sus mejoras sin acordarse de Lola. Ha pasado un caballero que de Lola se ha enamorado, trataron de casamiento por estar recogida. Un día estando en la mesa, le dijo Lola al marido vamos para La Habana que tengo un hermano perdido. Para La Habana marcharon alquilaron una habitación en la calle del mercado. Corrieron calles y carpas y sin poderlo encontrar. Fiebre amarilla le ha entrado al marido de la Lola, sola se ha quedado en mundo y sola sin amparo. Del dolor y sin interese se pone a pedir limosna Al salir un caballero le ha pedido limosna, el caballero la dice con sentimiento, perdona, es usted una linda rosa, es usted un lindo clavel, a la noche vaya a casa que yo la socorreré. Por la noche se fue a casa la mete en su habitación le pidió cosa imposible, Lola le dice que no. Si estuviera aquí el Enrique, el Enrique de mi alma, sacaría la defensa por la Lola de su alma. Si es que tú te llamas Lola, Enrique me llamo yo, mátame, hermana querida que yo fui tu inclinador. Aquí se ven los abrazos, aquí se ven los suspiros, aquí se acaba la historia de los hermanos perdidos” (canta toda la canción con alegría). (Reyes, E1: 31).

- Sentimientos negativos:

Yo esas personas que tienen a esos hijos y los dan, no sé... (Se enfada). Entiendo que tendrán sus problemas, pero ¡Señor mío, se me parte el alma! Yo sería incapaz o cortar el embarazo, es muy triste. (Isabel, E2: 41).

La mujer, era amante, amantísima, siempre calladita y otorgando y dando. Y ahora no, ahora te dicen: “¡eh! ¡Hasta aquí hemos llegado!” Y están con la maleta preparada. Somos más libres, aunque hay de todo porque yo veo ahora mismo a críos con 12 o 13 años y ya la someten como si fueran auténticas esclavas, cosa increíble que eso no me ha pasado a mí en la vida. Yo no lo he visto en mi tiempo nunca tratar a una mujer así, nunca. Pero ahora, en estas dos últimas generaciones, las mujeres yo no sé en qué piensan para someterse así de esa manera a un crío. (Andrés, E3: 99).

Cuando era pequeña y mi madre, la pobre, se iba a trabajar a Murcia para darnos comida y yo me quedaba con mi abuela y antes de eso tenía que

levantarme temprano a echarle el agua a mi madre en las tinajas para beber, porque antes no teníamos ni grifo ni nada. Me tenía que levantar a siete para llenar los cántaros con agua limpia. Entonces con un caldero y un cántaro le subía a mi madre toda el agua. Y luego me iba a trabajar a Murcia con un pedazo de pan y una sardina para todo el día. Ahora no se sabe valorar tanto, la comida y las cosas. (Maruja, E8: 64).

Ahora ya hemos cambiado. Si hay una familia en la casa, está cada uno en la punta de la casa, cada uno con su móvil o su televisor. O sea que no están ni en el mismo salón siquiera. Y desde luego, la conversación anulada. Hay poca comunicación. Antes había respeto máximo, pero exagerado a los maestros y exagerado a la gente mayor, exagerado. No sé, pero antes era mucho respeto, cosa que hoy es increíble. Que, por ejemplo, se suba una persona, una chica embarazada a punto de dar a luz a un sitio, a un tranvía y no le dejen la silla, la dejen de pie. En eso antes la gente era muy muy precavida y los críos ahora pues no tienen esos valores. Antes se vivía en la calle, se jugaba mucho, se movía uno mucho y ahora pues no, ahora los pobres van estresados del colegio, al inglés, al karate, de karate van a la casa a hacer todos los deberes y al día siguiente otra vez vuelta a empezar. Y si hay algo que le gusta es solamente el móvil o la Tablet... es muy diferente, muy diferente. (Teresa, E9: 63).

- Sentimientos neutrales:

No puedo decir que no me gusta, pero no tengo hecho el hábito de leer. Yo antes de leer tenía que lavar, fregar y todo. Mi marido sí que tiene ese hábito. (Carmina, E5: 53).

No tengo ordenador. Tenía uno, pero se lo llevó mi hijo. Lo utilizaba aquí cuando puse la inmobiliaria. Lo utilizaba para escribir documentos. (Pepe, E6: 59).

Pues llevarla al parque, pasearla en los columpios, llevarla al cole, recogerla, darle de comer y cosas así. (Joaquín, E10: 8).

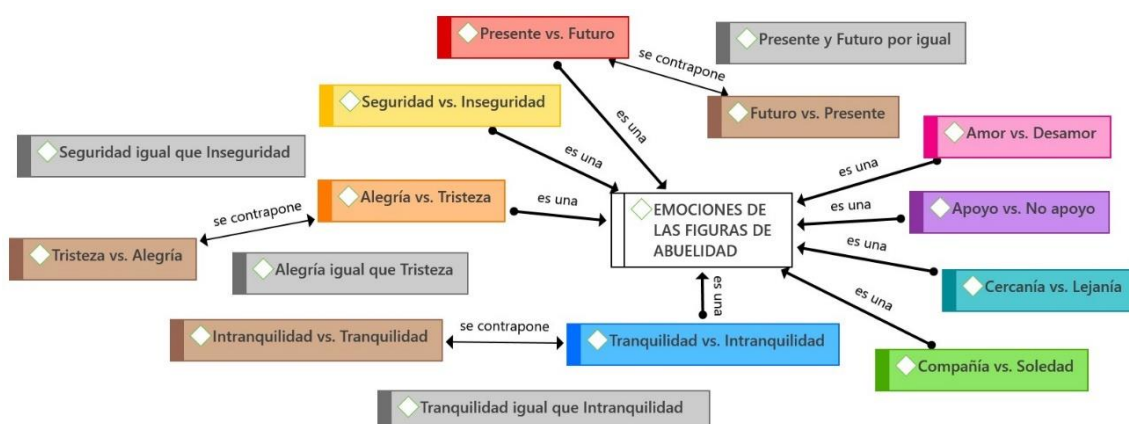
Por otro lado, nos planteamos una segunda cuestión, ¿cuáles son las emociones principales que experimentan las figuras de abuelidad en las relaciones y roles que mantienen con sus nietos/as? Para darle respuesta, el guion de entrevista recogió la pregunta 19 (se remite al [Apéndice D](#)) que fue elaborada basándonos en la teoría de los

constructos personales de Kelly (Botella y Feixas, 2008; Serrano-Pastor, 2021); en la misma se planteaban a los abuelos/as ocho constructos biporales de carácter emocional; alegría versus tristeza, tranquilidad versus intranquilidad, presente versus futuro, seguridad versus inseguridad, cercanía versus lejanía, apoyo versus no apoyo, amor versus desamor y compañía versus soledad. Con ello se pretendía que las figuras de abuelidad valorasen qué eran sus nietos/as para ellas entre las dos emociones opuestas y que razonaran sus posicionamientos.

En la Figura 67 se evidencia que de las ocho emociones bipolares, en cuatro de ellas las figuras de abuelidad se posicionaron en sus polos positivos de forma contundente, esto es, para ellos/as sus nietos eran amor, apoyo, cercanía y compañía (véanse algunas citas desde la Figura 68 a la Figura 71). En uno de los constructos emocionales bipolares (seguridad versus inseguridad), si bien la gran mayoría se ubicó en el polo positivo, una de ellas lo hizo también en el negativo, o sea, que ambos polos se balancearon (seguridad igual que inseguridad). La cita queda ilustrada en la Figura 72. En los tres estados emocionales restantes se produjeron las tres posiciones posibles codificadas (presente versus futuro, tranquilidad versus intranquilidad y alegría versus tristeza) y además, es donde no se dio un posicionamiento dominante en una de las reacciones afectivas. En la Figura 73 a la Figura 75 se pueden observar algunas citas de los abuelos y las abuelas.

Figura 67

Red semántica de las posiciones emocionales bipolares de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietas y nietos



Red semántica de las reacciones emocionales amor versus desamor de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietas y nietos

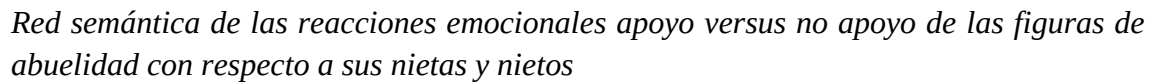


Figura 70

Red semántica de las reacciones emocionales cercanía versus lejanía de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietos y nietos

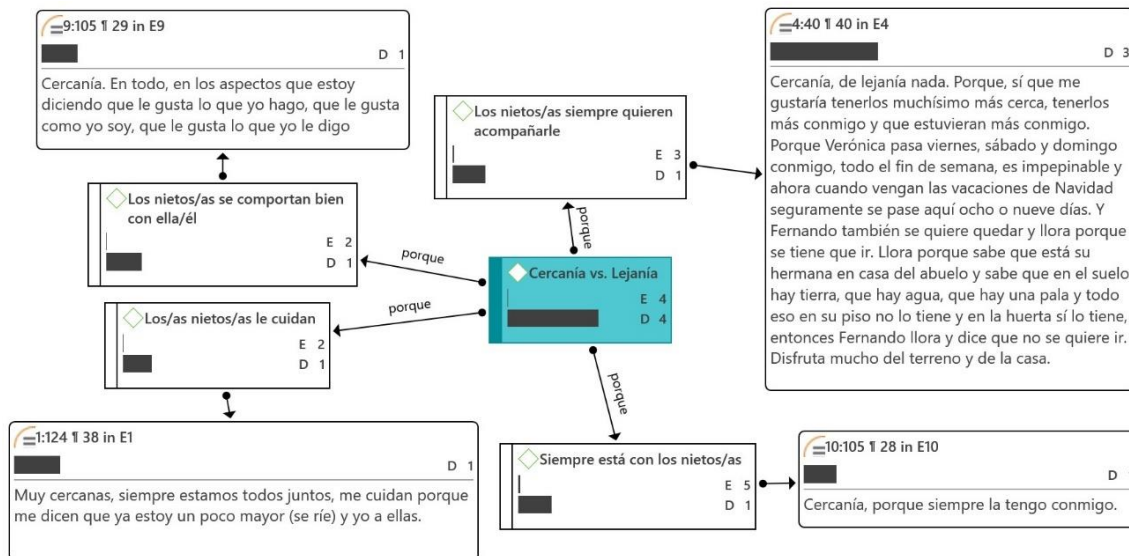


Figura 71

Red semántica de las reacciones emocionales compañía versus soledad de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietos y nietos

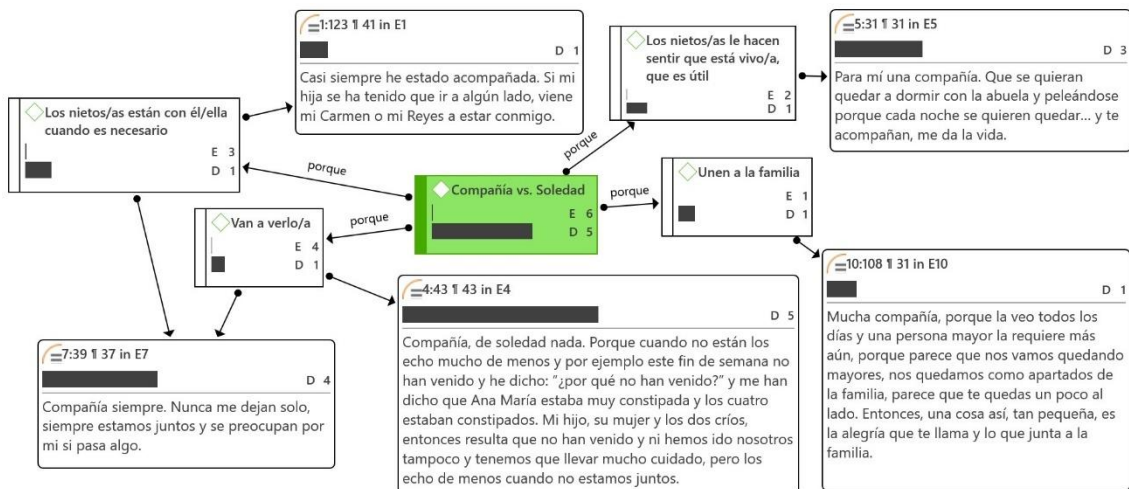


Figura 72

Red semántica de las reacciones emocionales seguridad versus inseguridad de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietos y nietos

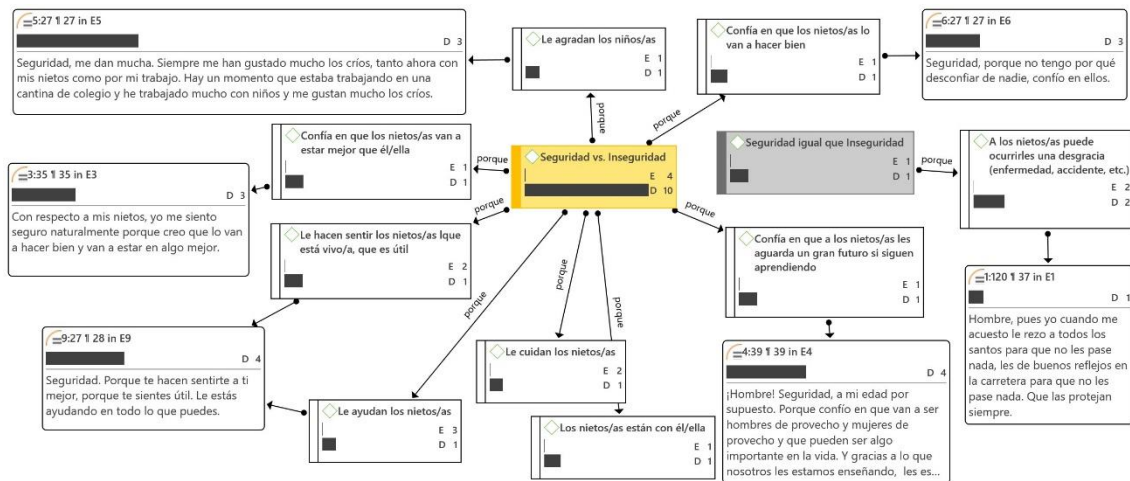


Figura 73

Red semántica de las reacciones emocionales presente versus futuro de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietos y nietos

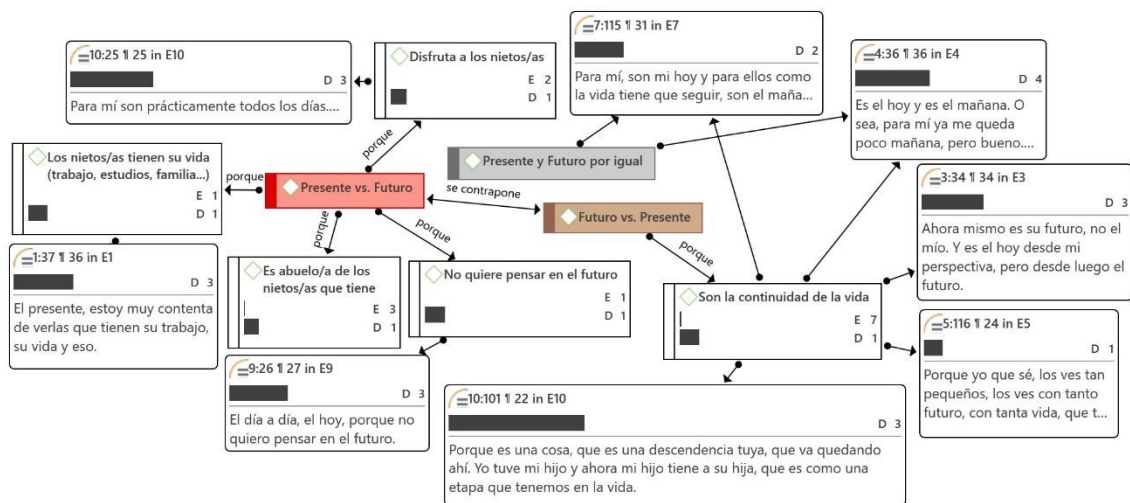


Figura 74

Red semántica de las reacciones emocionales tranquilidad versus intranquilidad de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietas y nietos

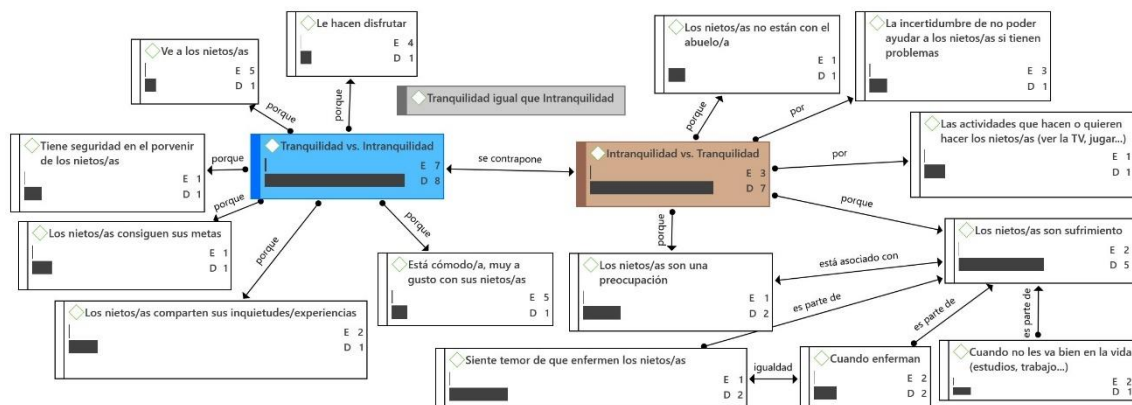
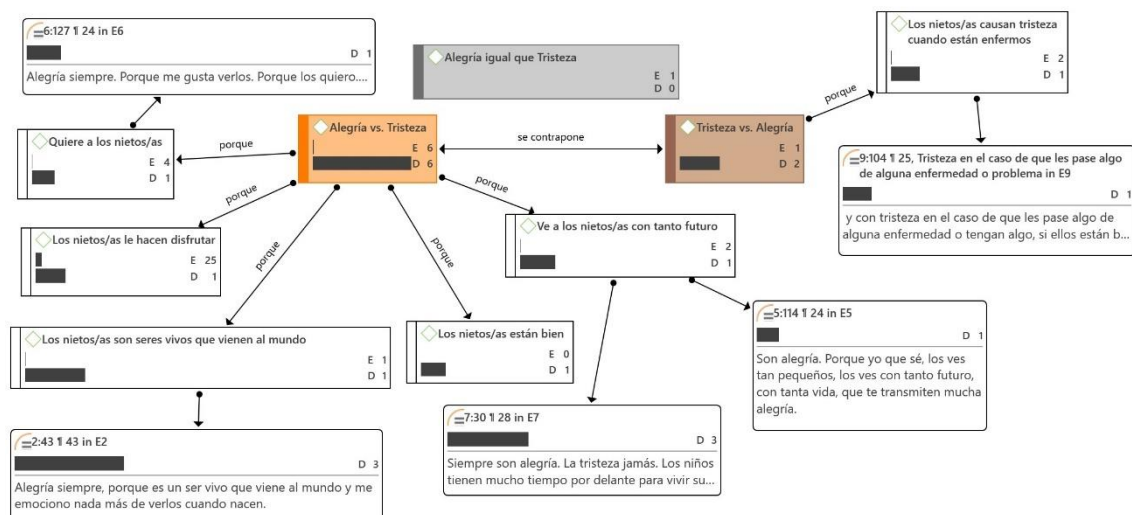


Figura 75

Red semántica de las reacciones emocionales alegría versus tristeza de las figuras de abuelidad con respecto a sus nietas y nietos



Cabe destacar es que, en general, cuando se produjeron reacciones emocionales en el polo negativo o balanceado el locus de control interpretativo del abuelo o abuela cambiaba con respecto a cuando se situaba en el polo positivo. Cuando la emoción se interpretaba en el polo positivo, el locus de control era interno, es decir, el argumento de la alegría, el amor, la tranquilidad, la seguridad, etc., hacía alusión a acontecimientos internos, bien imputables a ellos mismos/as o a sus nietos/as (porque me cuidan o les cuido, porque se comportan bien conmigo, porque les quiero, porque confía en su futuro, porque confía en su suerte, etc.). Sin embargo, cuando los posicionamientos fueron negativos o balanceados, los razonamientos de las figuras de abuelidad se interpretaban asumiendo un locus de control externo (por ejemplo, sufrimiento por

enfermedades, por accidentes, por lo que les depare el futuro, por los difícil y complicada que es la vida, “si Dios quiere”, etc.).

En consecuencia, los hallazgos nos llevan descubrir que las figuras de abuelidad vivían cerca o relativamente cerca de sus nietos y nietas, lo cual determinaba que pudieran verlos a diario. También pudo estar asociado a que tuvieran un nieto/a preferido y al tipo de roles afectivos y funcionales que afirmaron desarrollar con ellos (aprender de los nietos o nietas, compartir, ayudarles o enseñarles). Para los abuelos y abuelas sus nietos eran importantes porque les permitía el desarrollo de su identidad personal y familiar y la continuidad familiar, aspecto este en el que no se encontraron diferentes entre géneros. Los papeles que mayoritariamente tenían los abuelos y abuelas fueron los de enseñantes (saber saber y saber hacer o aplicar). Los discursos de los abuelos y abuelas denotaron sentimientos positivos (casi 75 %), frente a los sentimientos negativos y neutrales. Por su parte, con respecto a los estados emocionales bipolares, las figuras de abuelidad reaccionaron con rotundidad a que sus nietos/as les producían amor, apoyo, cercanía y compañía (la mitad de los citados estados emocionales). En el resto de las emociones bipolares, se produjeron posicionamientos negativos o balanceados, descubriendo que existía una tendencia en estos casos a que el locus de control percibido por el abuelo/a sea externo (tranquilidad-intranquilidad, alegría-tristeza, presente-futuro y seguridad-inseguridad). Pero es el locus de control interno el que más presencia percibida tuvo.

8.1.6 Objetivo específico 6. Descubrir las creencias que tienen las figuras de abuelidad sobre sí mismas ante su posible participación en una EPA.

¿Cómo se perciben a sí mismos los abuelos y abuelas ante la posibilidad de colaborar en una EPA? ¿Han participado antes? ¿Qué conocimientos y capacidades declaran poseer que pueden trasladar al alumnado de Educación Infantil y Primaria? Estos son los interrogantes que nos llevaron a la formulación de este objetivo específico, a los que tratamos de responder a través de estas cuestiones:

- Los abuelos y abuelas, ¿han colaborado en la escuela en alguna ocasión? Si lo han hecho, ¿con qué aprendizajes contribuyeron? ¿quedaron satisfechos/as? Si no fueron, ¿por qué no lo han hecho?

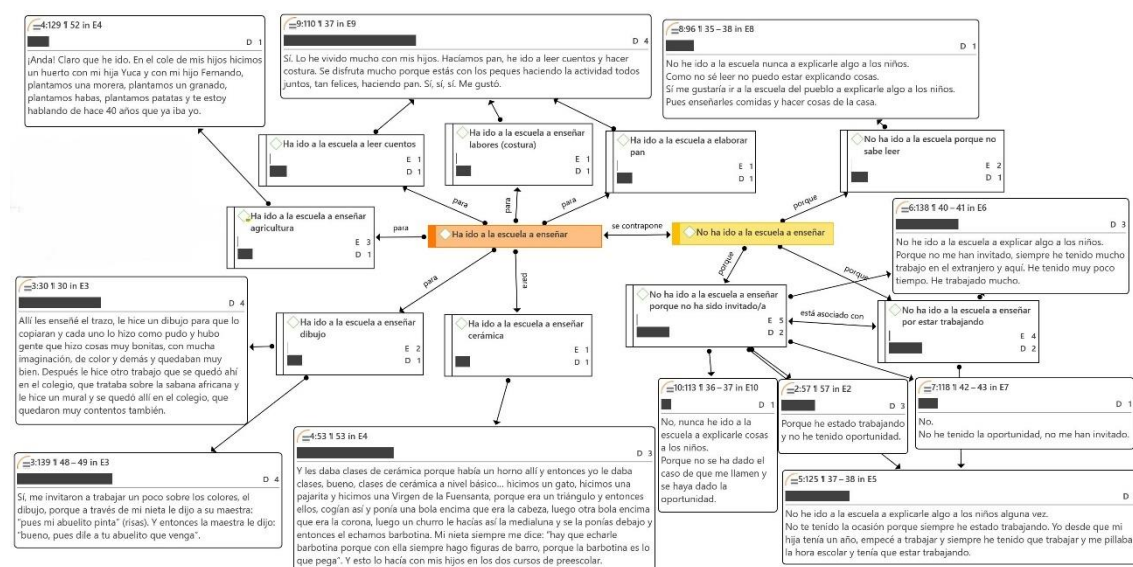
- A los abuelos y abuelas ¿les gustaría ir a la escuela a enseñar? ¿Por qué? ¿Qué podrían enseñar a los/as niños/as? ¿Estas enseñanzas coincidieron con las que desarrollaban con sus nietos/as? ¿Existía correspondencia entre lo que a las figuras de abuelidad les gustaría enseñar a los niños/as y las aficiones y actividades que agradaban a aquellas? ¿Qué recompensas esperarían recibir por su colaboración con la escuela?

8.1.6.1 Experiencia de participación de las figuras de abuelidad en la escuela

Los hallazgos evidenciaron que tres de los 10 abuelos/as habían ido a un colegio de Educación Infantil y Primaria a enseñar, lo que supuso un 30 % de los participantes. En concreto, fueron Andrés (E3), Antonio (E4) y Teresa (E9). Los abuelos, por tanto, tuvieron más experiencia de haber acudido a la escuela a enseñar que las abuelas (Figura 76). Las actividades que desarrollaron con los/as niños/as fueron leer cuentos, elaborar pan, coser, las relacionadas con la agricultura (plantar árboles), dibujar y hacer cerámica. Estas últimas tres enseñanzas las realizaron los abuelos, mientras que las tres primeras las desarrolló la abuela. Destaca que el cocinado y la costura han sido tradicionalmente tareas asignadas a las mujeres (las que hizo la abuela), mientras que la agricultura, el dibujo y la elaboración de cerámica, han sido más propias de los hombres (las que trabajaron los abuelos). En los tres casos, su experiencia escolar estuvo motivada porque a la escuela acudían algunos de sus nietos/as (Andrés, E3) o de sus hijos/as (Antonio, E4; Teresa, E9). Por tanto, siempre hubo una razón de vínculo familiar, asumiendo el rol de padre o madre o de abuelo. Antonio (E4) explicó que su colaboración con la escuela fue en la etapa de Educación Infantil, entonces Preescolar (habían transcurrido 40 años) y que era regular (semanalmente el día que libraba del trabajo). Por tanto, una colaboración regular e intencionada por ambas partes, abuelo y escuela.

Figura 76

Red semántica sobre la experiencia de participación de las figuras de abuelidad en la escuela



Aunque la citada figura (Figura 76) recoge citas textuales sobre esta experiencia de las figuras de abuelidad, las transcribimos textualmente:

He tenido ocasión de hacerlo y he ido. Me invitaron al colegio una vez a la clase de mi nieta y pasamos una mañana muy buena allí, se lo pasaron pipa. Allí les enseñé el trazo, le hice un dibujo para que lo copiaran y cada uno lo hizo como pudo y hubo gente que hizo cosas muy bonitas, con mucha imaginación, de color y quedaban muy bien. Después le hice otro trabajo que se quedó ahí en el colegio, que trataba sobre la sabana africana y le hice un mural y se quedó allí en el colegio, que quedaron muy contentos también. (Andrés, E3: 29-30).

¡Anda! Claro que he ido. En el cole de mis hijos hicimos un huerto con mi hija Yuca y con mi hijo Fernando, plantamos una morera, plantamos un granado, plantamos habas, plantamos patatas y te estoy hablando de hace 40 años que ya iba yo. Y les daba clases de cerámica porque había un horno allí y entonces yo le daba clases, bueno, clases de cerámica a nivel básico... hicimos un gato, hicimos una pajarita y hicimos una Virgen de la Fuensanta, porque era un triángulo y entonces ellos, cogían así y ponía una bola encima que era la cabeza, luego otra bola encima que era la corona, luego un churro le hacías así la medialuna y se la ponías debajo y entonces el echamos barbotina. Mi nieta siempre me dice: “hay que echarle barbotina porque con ella siempre hago” bueno, pues dile a tu abuelito que venga”.

figuras de barro, porque la barbotina es lo que pega”. Y esto lo hacía con mis hijos en los dos cursos de preescolar. Todas las semanas, libraba un día a la semana y el día que yo libraba a la semana, iba por la mañana a dar la clase con ellos y luego cocía las figuras y lo que hacíamos y tienen platos hechos, tienen cajas, tienen muchas cosas guardadas de recuerdo. Debido a todo eso, me compré un horno yo para todo eso, pero empecé en el colegio con ellos (Antonio, E4: 52-53, 56-57).

Sí. Lo he vivido mucho con mis hijos. Hacíamos pan, he ido a leer cuentos y hacer costura. (Teresa, E9: 37).

Con respecto a los siete abuelos y abuelas que afirmaron que no habían acudido nunca a la escuela a enseñar, una de ellas indicó que era porque no sabía leer; el resto bien porque no había sido invitado/a o presentado la oportunidad, o bien porque estaban ocupados trabajando; estas últimas tres abuelas (Reyes, E1; Isabel, E2; Carmina, E5) y un abuelo (Pepe, E6). En tres de los siete casos, la situación laboral activa de las figuras de abuelidad estuvo asociada con el hecho de no haber sido invitado o no haberse presentado la oportunidad u ocasión. Estos/as abuelos y abuelas lo expresaron así:

No he ido nunca a una escuela a explicarle algo a los niños. Porque estaba trabajando. (Reyes, E1: 46-47).

No. Porque he estado trabajando y no he tenido oportunidad. (Isabel, E2: 56-57).

No te tenido la ocasión porque siempre he estado trabajando. Yo desde que mi hija tenía un año, empecé a trabajar y siempre he tenido que trabajar y me pillaba la hora escolar y tenía que estar trabajando. (Carmina, E5: 38).

No he ido a la escuela a explicar algo a los niños. Porque no me han invitado, siempre he tenido mucho trabajo en el extranjero y aquí. He tenido muy poco tiempo. He trabajado mucho. (Pepe, E6: 40-41).

No. No he tenido la oportunidad, no me han invitado. (E7: 42-43).

No he ido a la escuela nunca a explicarle algo a los niños. Como no sé leer no puedo estar explicando cosas. (Maruja, E8: 35-36).

No, nunca he ido a la escuela a explicarle cosas a los niños. Porque no se ha dado el caso de que me llamen y se haya dado la oportunidad. (Joaquín, E10: 36-37).

La Figura 76 quedó completada con la red semántica plasmada en la Figura 77 en la que se detallan las valoraciones que hicieron los dos abuelos y la abuela que acudieron a un colegio a enseñar. Destacó la satisfacción conceptualizada en términos de “disfrute” (felicidad, gusto, alegría...) propio, del alumnado y del profesorado. Por tanto, sus experiencias en la escuela les reportó un sentimiento positivo, un estado emocional agradable. Además, supuso una evidencia de esta satisfacción por parte del centro educativo y del propio abuelo (Antonio, E4), la continuidad e intencionalidad de su colaboración (recordemos, semanalmente, el día que libraba del trabajo). En palabras de los dos abuelos y la abuela:

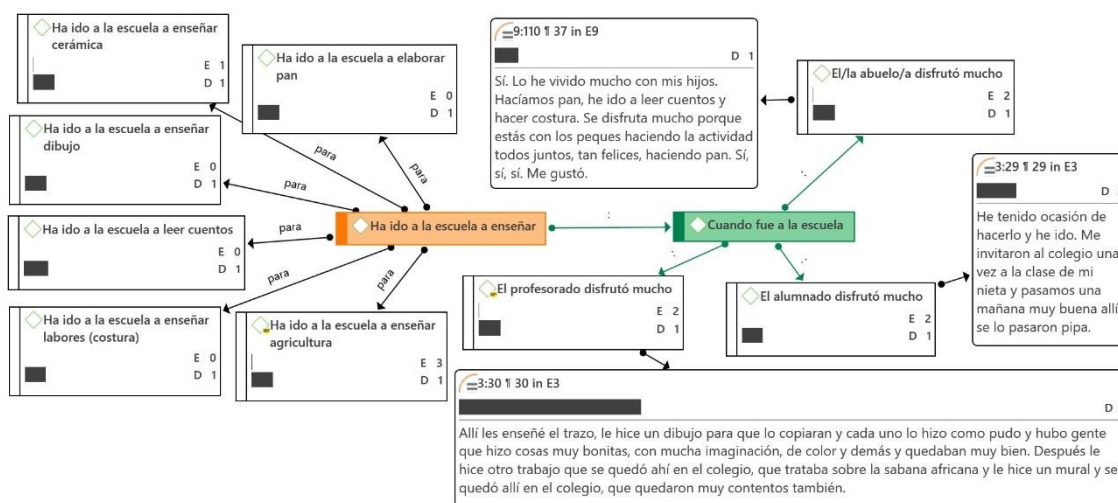
... pasamos una mañana muy buena allí, se lo pasaron pipa. (...) Después les hice otro trabajo que se quedó ahí en el colegio, que trataba sobre la sabana africana y les hice un mural y se quedó allí en el colegio, que quedaron muy contentos también. (Andrés, E3: 29-30).

Me encantaba. (...). En mi casa tengo un cuadro, por ejemplo, de un buen pintor, y al lado tengo una cosa de mi hijo que la hizo en el colegio. Y eso tiene mucho valor, para mi vale más eso que el cuadro de Molina Sánchez. (Antonio, E4: 56-57).

Se disfruta mucho porque estás con los peques haciendo la actividad todos juntos, tan felices, haciendo pan. Sí, sí, sí. Me gustó. (Teresa, E9: 37).

Figura 77

Red semántica de las actividades que realizaron las figuras de abuelidad que participaron en la escuela y satisfacción de su colaboración en la misma



8.1.6.2 Expectativas motivacionales, conocimientos y capacidades de las figuras de abuelidad para enseñar en Educación Infantil y Educación Primaria

La totalidad de las figuras de abuelidad manifestaron que les gustaría ir a la escuela a enseñar. Es cierto que cuatro abuelos, inicialmente, mostraron cierta reticencia por acudir o incertidumbre sobre qué podrían enseñarles a los/as niños/as: Andrés (E3), Antonio (E4), Paco (E7), y Joaquín (E10):

Pues sí. Si tengo yo que ir pues iría. Lo que pasa es que luego llego yo allí y digo bueno, y yo qué les voy a enseñar a estos críos. Yo sé lo que sé, no sé más. Entonces me veo un poco limitado y luego a lo mejor me lo paso muy bien. Pero cuando veas ahí a la profesora yo pienso: “¿y qué hago yo ahora?”. (Andrés, E3: 50).

No lo sé. No quiero meterme en más charcos. De momento no me meto en charcos, ya me estoy saliendo de los charcos donde estoy. Estoy metido en muchas cosas, una vecina quiere que le haga el escaparate de su peluquería, el cura que le haga el nacimiento, el otro, el otro y son muchas cosas. (Antonio, E4: 58).

No lo sé. El ir yo a hacer eso sería algo relacionado con lo que en mi vida me ha ocupado. (Paco, E7: 45).

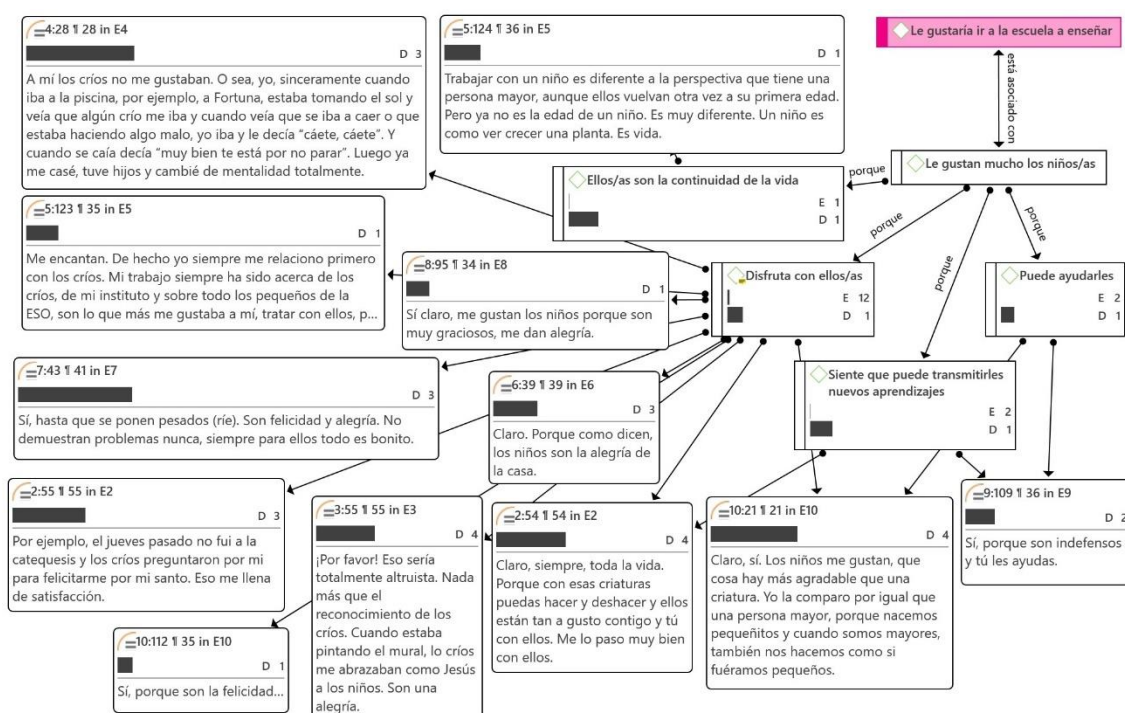
Sí, si tengo la oportunidad sí, pero como en los colegios tienen gente preparada para eso nunca he ido. (Joaquín, E10: 38).

Dos son las razones del porqué les gustaría ir a las figuras de abuelidad a enseñar, ambas fundamentales cuando se trata de desarrollar esta actividad: porque les gustan los/as niños/as y porque les gusta enseñar aquellos aprendizajes que han adquirido por su ejercicio profesional, su experiencia a lo largo de la vida o por sus aficiones.

En la Figura 78 se plasman los argumentos que aportaron los abuelos y abuelas de la primera razón del porqué les gustaría ir a un colegio a colaborar con sus enseñanzas, esto es, porque les gustan las criaturas, a algunos/as hasta llegar a gustarles “con pasión” y que se han agrupado en cuatro categorías: 1) porque son la continuidad de la vida, 2) porque disfrutan con ellos/as, 3) porque sienten que pueden transmitirles nuevos aprendizajes y 4) porque perciben que pueden ayudarles. En algunos casos, estos cuatro códigos se interrelacionaban, como puede observarse en las citas textuales de los/as abuelos/as que reproducimos en los párrafos siguientes.

Figura 78

Red semántica de razones por las cuales les gustan los niños/as a las figuras de abuelidad



Las citas de las figuras de abuelidad que se reflejan en la figura mencionada son (Figura C):

Mucho. Eso es mi pasión. Me voy a la puerta de las escuelas, cuando están en el recreo para verlos y les pregunto cómo se llaman. Me gusta hablar con ellos, son muy graciosos y me gustan mucho mucho. (Reyes, E1: 45).

Me gustan los niños y creo que contándoles cosas pues se pasan menos tiempo con el ordenador o con el móvil, aprenden a relacionarse, a hablar. (...) Claro, siempre, toda la vida. Porque con esas criaturas puedas hacer y deshacer y ellos están tan a gusto contigo y tú con ellos. Me lo paso muy bien con ellos. (Isabel, E2: 39, 54).

Sí, me gustan los críos y aunque tenga el genio un poco “eso”, yo sin los críos no soy nadie. (Andrés, E3: 44).

Al principio no, cuando yo tenía 18 o 19 años era un horror; lo que les tenía era pánico. Por ejemplo, yo pinté un cartel en una piscina que decía no perros, comidas y bebidas y le dije al dueño: “¿agrego niños?” (Se ríe). Era horroroso, me ponían nervioso, eran malos, se subían por todas las paredes, te rompían las cosas. Ahora ya es otra cosa. Además, me da mucha rabia cuando a un crío lo tratan mal, me dan ganas de... (se enfada). Cuando me casé y tuve hijos me di cuenta de lo que era un hijo y lo que era un niño en mi casa. Y por eso me gustaba, porque el amor que siento por los críos hoy y lo inocentes que son y esas cosas. Y entonces ya empezaron a gustarme. (Antonio, E4: 49-51).

Me encantan. De hecho, yo siempre me relaciono primero con los críos. Mi trabajo siempre ha sido acerca de los críos, de mi instituto y sobre todo los pequeños de la ESO, son lo que más me gustaba a mí, tratar con ellos, porque a los mayores son diferentes. Y bueno, luego pasé a trabajar con personas mayores que son como los niños, pero no tiene nada que ver con ellos, ya que son mayores. Trabajar con un niño es diferente a la perspectiva que tiene una persona mayor, aunque ellos vuelvan otra vez a su primera edad. Pero ya no es la edad de un niño. Es muy diferente. Un niño es como ver crecer una planta. Es vida. (Carmina, E5: 35-36).

Claro. Porque como dicen, los niños son la alegría de las casas. (Pepe, E6: 39).

Sí, hasta que se ponen pesados (ríe). Son felicidad y alegría. No demuestran problemas nunca, siempre para ellos todo es bonito. (...) Los momentos buenos siempre son los que te hacen pasar los pequeños, porque los mayores cuando

nos cruzamos nos damos calentamientos de cabeza, quebraderos de cabeza y solemos terminar en batalla. (Paco, E7: 41, 92).

Sí claro, me gustan los niños porque son muy graciosos, me dan alegría. (Maruja, E8: 34).

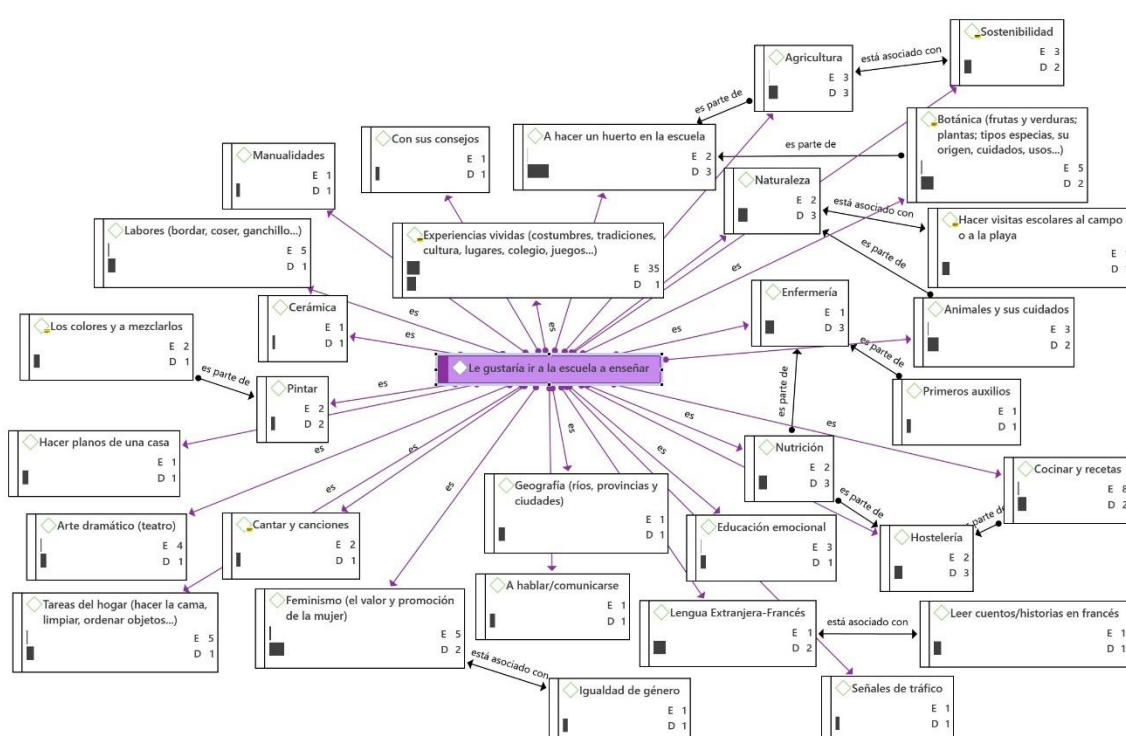
Sí, porque son indefensos y tú les ayudas. (Teresa, E9: 36).

Claro, sí. Los niños me gustan, que cosa hay más agradable que una criatura. Yo la comparo por igual que una persona mayor, porque nacemos pequeñitos y cuando somos mayores, también nos hacemos como si fuéramos pequeños. (...)
Sí, porque son la felicidad de una casa. (Joaquín, E10: 21, 35).

Las percepciones de las figuras de abuelidad sobre qué les gustaría enseñar en la escuela de su localidad y que denotaron su agrado por esta actividad, observamos que eran porque les gustaba enseñar aquellos aprendizajes que habían adquirido por su ejercicio profesional, su experiencia a lo largo de su ciclo vital o por sus aficiones, algunas de estas adquiridas en su día en el colegio (Figura 79). En muchas ocasiones estas circunstancias se enlazaron, se cruzaron entre sí configurando el perfil humano de los abuelos y abuelas participantes.

Figura 79

Red semántica de los aprendizajes que las figuras de abuelidad enseñarían en la escuela



Efectivamente, se evidenció que los abuelos y las abuelas pensaron que podrían trabajar aprendizajes con los/as niños/as de la escuela de la localidad asociadas a las *profesiones que habían ejercido*. Son los casos de Andrés (E3), un año tallador de vidrio y el resto de su vida laboral, pintor decorativo; Carmina (E5), auxiliar de enfermería en un centro geriátrico y antes repostera; Pepe (E6) que trabajó de constructor y en el sector de la hostelería y tuvo una inmobiliaria; Paco (E7), dependiente en el sector servicios, y Joaquín (E10), manipulador de alimentos cárnicos y buen conocedor de las especias (tipos, orígenes, usos...). Algunas de sus declaraciones textuales fueron:

Toda mi vida me he dedicado a la pintura decorativa. Tuve un empleo anterior muy bonito también, que era la talla del vidrio, que era una preciosidad, pero por circunstancias lo dejé. Me fui a la pintura. En el vidrio estuve un año aproximadamente, estuve de aprendiz con 13 años. (...) Pues sí. Si tengo yo que ir pues iría. Pues cosas de pintura, como ya he hecho otras veces. (Andrés, E3: 3-4, 51).

Pues yo le transmitiría lo que ellos quisieran aprender. Yo, por ejemplo, si quieren aprender a cocinar, les puedo enseñar recetas, a coser, primeros auxilios, cosas de enfermería, esas cosas. (...) Sí, como soy Auxiliar Técnica Sanitaria, todo lo relacionado con enfermería y primeros auxilios lo conozco. (Carmina, E5: 40, 68).

Como que en unas fechas me fui a Francia, allí tuve suerte y me fue bien. Después nos vinimos aquí, monté un negocio en España de hostelería y después quité la hostelería y puse la inmobiliaria. (...) Lo que ha sido la vida mía desde muy pequeño. Empecé muy joven a trabajar en la fresa, de tener que ir al colegio y no poder ir porque había que trabajar ya con diez años y con doce y todo eso. (...) Pues explicarles cosas de la agricultura, que yo entiendo, de la construcción yo he trabajado también en eso, cosas de la hostelería. De agricultura entiendo un poco, aunque no la haya estudiado. Podría enseñarles a cómo se plantan las cosas, cómo se cuidan, cómo lo he hecho yo. Podría enseñarles a cómo se hace un plano de una casa. Podría enseñarles hostelería, tipos de comida y cómo se trabaja en un bar o en un restaurante. (Pepe, E6: 19-20, 43, 47).

No lo sé. El ir yo a hacer eso sería algo relacionado con lo que en mi vida me ha ocupado. Que yo tenga alguna experiencia. El campo, por ejemplo. La

naturaleza, que yo la he vivido mucho, siempre sería algo en lo que yo podría aportar algo a estas criaturas nuevas. Me gustaría llevar el huerto del colegio con la clase de mis nietos, hablarle de plantas, de sus cuidados, de cocina que también me gusta. Pues le hablaría de lo que yo mejor me defiendo. (...) Yo me defendería, por ejemplo, del trato al público, que es a lo que yo me he dedicado, al tener esa atención con la gente que, debido a mi trabajo, es lo que he hecho. Les enseñaría a ser uno educado desde pequeño. (Paco, E7: 45-46, 49).

... me he dedicado a las especias y a la manipulación de productos químicos para la elaboración de embutidos. (...) Pues yo le podría enseñar de lo mío que es el embutido, cómo hacerlos, les hablaría de la alimentación, de los tipos de especias, para qué sirven, las plantas de las especias para que sepan de dónde salen y otros tipos de plantas y sus cuidados también. También los países por los que estado y la cultura como Bolivia, Perú, Ecuador, El Salvador, Marruecos, Argelia, Portugal, Cuba... Llevo más horas que las azafatas de vuelo (se ríe). (Joaquín, E10: 3, 39).

Algunos abuelos y abuelas manifestaron que lo que podrían hacer en la escuela estaba vinculado con los *aprendizajes que habían adquirido a lo largo de su experiencia vital*, tanto costumbres, tradiciones, juegos, cultura adquirida en viajes o por iniciativa personal, escolarización..., como aquellos otros que aprendieron en sus contextos de vida por otras circunstancias que no estaban relacionadas con su trabajo o por tradición (emigración familiar, consecuencias de la guerra o de la dictadura española, responsable de las tareas del hogar, apoyo a la familia en ámbitos como la agricultura, el cuidado del hogar o de personas mayores, etc.) Fueron los casos, por ejemplo, de Reyes (E1) responsable de tareas domésticas de la casa y sufridora de la guerra; Isabel (E2) de lo que aprendió en la escuela, su conocimiento de la localidad o de lo que padeció consecuencia de la guerra civil; Pepe (E6) nacido en plena guerra española y encargado del cuidado de los animales y del huerto o de buscar leña; Maruja (E8) quien tuvo que colaborar en las tareas cotidianas, y de Teresa (E9) que emigró a Francia y dominaba la lengua extranjera-Francés, también responsable de las tareas del hogar y del huerto:

Ellos saben de muchas cosas de ahora, pero de cómo sale el panizo o las patatas, que algunos creen que crecen en los supermercados, de eso no saben. Y es bueno que lo sepan. Pues les hablaría de cómo era antes el colegio. A veces

le digo cosas en la baranda de la escuela y alguno me dice que yo soy muy mayor y le digo: “fíjate si soy mayor que no me queda ni un diente” y todos se ríen (risas). (...) Se alguna copla de la guerra, porque la viví. Cuando terminó la guerra tenía yo siete años. Aquellos años fueron muy malos. Mi papá tenía trigo y lo escondía en una tinaja y la cubría con tobas, porque como era maestro albañil y ponía eso para que no se lo quitaran. Te quitaban las gallinas, las cebollas, ¡lo que fuese! Los santos también teníamos que esconderlos porque si te los veían te metían a la cárcel. Yo un día le dije a mi padre que teníamos un Corazón de Jesús en la puerta que lo quitaran para que no llegaran un día y le pegaran. (Reyes, E1: 40, 73-74).

Yo lo que les puedo explicar son cosas de bordados, de coser, de hacer “vainicas” y cosas así. Cosas del huerto y de dónde salen las cosas, los alimentos, las flores... Coser, bordar, las cosas de la huerta como a cultivar alfalfa, patatas, tomates, pimientos, berenjenas, a recetas como caracoles o michirones que me salen... ¡divinos! (ríe). A cuidar animales, como conejos, palomos, gallinas... A mi madre le gustaban mucho los animales, y por ejemplo teníamos una gallina llueca que se murió y tenía los huevos a punto de nacer el pollo, entonces mi madre los enterró en el estiércol (porque eso está caliente) y cuando salieron los pollicos iban detrás de mi madre y los metíamos en polleras que es donde se metían a los pollos pequeños. Todo eso sí que se lo podía explicar. Hacer una obra de teatro con ellos, nunca he dirigido una obra, pero podría intentarlo. Por ejemplo, yo me inventé las fiestas de Villacarabanning, el camping de La Manga. Tenemos una parcela allí, empecé a tantear a los vecinos y a recaudar dinero para hacerles una fiesta a los críos de allí y por la noche para los mayores. Hacíamos la comida para todos, por la tarde los juegos para los niños, como las carreras de sacos, el juego de la silla, les preparaba chocolate y su regalo por participar a todos. Y los mayores igual, con los mismos juegos. Y el último año íbamos a hacer una obra de teatro, pero me quedé sin poder hacerla, así que creo que sí que podría hacerlo. Yo hablar en público hablaría, pero debería saber qué decir, pero lo haría. (...) Pues como te he dicho antes, de cómo era la escuela antes, de bordar, de coser, de cuidar plantas, las flores, animales, de teatro y esas cosas. Pues sí. Pero hay que tener en cuenta que yo siempre he vivido apartada del pueblo de Churra, al colegio

que fui, fue al de El Puntal y no tengo amigos del colegio. Estaba siempre muy atareada. Si que podría contarle que el pueblo ha cambiado de la noche al día. Yo antes vivía a kilómetros del pueblo y ahora vivo dentro del pueblo, ahora es enorme. Antes había casas que ya han tirado, ahora hay más edificios, calles, el tranvía, parques... y antes solo teníamos un autobús y mira ahora. Antes había tres tiendas, no teníamos ni supermercados, eran tiendas en el bajo de la misma casa, tiendas con un poco de todo. Pagábamos con vales, tú comprabas y luego le íbamos pagando poco a poco. Ahora hay de todo, hasta dos farmacias, cuando antes había que ir a Espinardo al boticario. Tradiciones como la candelaria, la procesión de la Virgen de la Encarnación, el Auto de Reyes Magos en Navidad en el que he hecho durante muchísimos años el papel de Raquel. (Isabel, E2: 59-63, 65-68).

También le podría enseñar algo de Francia, Marsella que es donde hemos estado. Allí iba en coche, en autobús, en avión muchas veces. De todas las maneras. Me sé todos los caminos y ciudades. Les podría enseñar las señales de tráfico también. Tengo el carnet permanente de España y de Francia. Podría contarle cosas de X. La localidad ha cambiado mucho. Cuando yo me fui de joven, era un pueblo de 4000 habitantes. Ahora se ha duplicado y ha cambiado mucho con el tranvía. Si los abuelos míos levantaran la cabeza dirían: “¿esto qué es? Esto no es X” (ríe). Nada más que había caminos de tierra, que andábamos por ellos así de aquella manera. La localidad parece ahora Londres, se ha agrandado mucho (...) mi mejor amigo ha muerto, pues con él íbamos a coger hierba para los conejos que teníamos. Y a coger naranjas, dátiles y limones, que lo que pescábamos, luego a luego era lo único que pillábamos en todo el día. Él se quedaba siempre fuera vigilando y yo era el que entraba a coger cosas y ese se ha muerto. Íbamos a la escuela juntos cuando teníamos novia y por de día a buscar leña, a buscar hierba para los animales. (Pepe, E6: 48-50, 80).

Sí me gustaría ir a la escuela del pueblo a explicarle algo a los niños. Pues enseñarles comidas y hacer cosas de la casa. (...) De todo, de cómo se hacen las cosas de la casa, cómo hay que hacer la comida, planchar, todas esas cosas. (Maruja, E8: 37-39, 41).

Pues sí. Me gustaría, porque ahora se lleva esto de los huertos en los colegios y me gustaría estar con ellos y ver las cosas y hablarles y decirles cosas. Ayuda en el huerto, lectura extranjera. Leería en francés y español, que soy bilingüe. También manualidades y tareas de la casa como coser, planchar, lavar... (...) Bueno, pues yo creo que le hablaría de todo un poco de lo que a ellos les gusta: los animales, la playa, el campo (...). En el campo aprenden muchísimo. Puede empezar a buscar flores, ver los bichos, la forma de las rocas. Si hay agua, si no hay... (Teresa, E9: 38-39, 42).

Realizamos un análisis comparativo entre los roles y actividades que los/as abuelos/as dijeron que hacían con sus nietos/as y los aprendizajes que aquellos afirmaron que podrían enseñar a otras criaturas. Remitimos a la Tabla 100 del apartado 8.1.5.2 (objetivo específico quinto), de elaboración propia, en la que se plasman las actividades que percibieron las figuras de abuelidad que realizaban con sus nietos/as y que sistematizaron en torno a siete roles funcionales y afectivos. Utilizando este recurso gráfico se han incorporado paralelamente los aprendizajes que las figuras de abuelidad afirmaron que podrían desarrollar con otros/as niños/as. El resultado fue la Tabla 102. En la misma se observa que existe una alta correspondencia entre unas actividades y otras en torno a cinco de los siete roles de abuelidad. Los roles en los que no se hallaron expectativas de los/as abuelos/as sobre qué enseñanzas trabajar con los niños son los de cuidadores/as y servir de ayuda económica. Y, como ocurrió con los nietos/as fue el rol de enseñantes el que más actividades concretas aglutinó.

Tabla 102

Roles funcionales y afectivos de las figuras de abuelidad y correspondencia con los aprendizajes que dichas figuras afirmaron que enseñarían a los niños/as

Roles y actividades de las figuras de abuelidad con sus nietos y nietas	Aprendizajes que desarrollarían las figuras de abuelidad en la escuela
Cuidador/a (escuchar y atender a los nietos, apoyar a la familia): • Usa el método de la escucha atenta con sus nietos/as. • Cuida de sus nietos cuando la madre y el padre trabajan. • Cuida de sus nietos, independientemente de que las figuras parentales trabajen.	No se manifestaron este tipo de actividades.
Compañero/a de juegos, aficiones y celebraciones: • Celebra fiestas señaladas con	Compañero/a de juegos y aficiones: • Enseñaría a los niños/as juegos (parchís, dominó, chinchón, bingo, petanca, etc.).

Roles y actividades de las figuras de abuelidad con sus nietos y nietas	Aprendizajes que desarrollarían las figuras de abuelidad en la escuela
nietos/as (Navidad, cumpleaños, santos...). • Comparte aficiones con los nietos/as. • Comparte juegos de mesa con los nietos/as. • Comparte juegos de roles con los nietos/as. • Enseña a los nietos/as juegos (parchís, cartas...).	• Enseñaría a los niños/as a hacer teatro.
Consejero/a y transmisor/a de valores:	Consejero/a y transmisor/a de valores:
• Ofrece consejos a los nietos/as. • Enseña a los nietos/as el amor a la naturaleza (plantas, cielo, animales, campo...). • Enseña a los nietos/as el valor de las cosas. • Enseña a los nietos/as modales. • Enseña a los nietos/as valores (bondad, fe, humildad, responsabilidad...).	• Ofrecer consejos a los niños/as. • Enseñaría a los niños/as el amor a la naturaleza (visitas escolares al campo y a la playa, huerto, plantas, animales, etc.). • Enseñaría feminismo a los niños/as (el valor y la promoción de la mujer). • Enseñaría igualdad de género a los niños/as. • Enseñaría sostenibilidad a los niños/as.
Mediador/a emocional:	Mediador/a emocional:
• Consuela a los nietos/as. • Enseña a los nietos/as a tener autoestima (infundirles confianza, animarles ante la tristeza/depresión...).	• Enseñaría la gestión de sentimientos (educación emocional).
Creador/a de vínculos con el pasado y promotor/a de identidad y continuidad familiar:	Creador/a de vínculos con el pasado y promotor/a del sentimiento de pertenencia a la localidad:
• Enseña a los nietos/as experiencias vividas (infancia, juventud, la crianza de sus padres/madres...). • Enseña a los nietos/as las raíces familiares.	• Enseñaría a los niños/as experiencias vividas (costumbres, tradiciones, cultura de la localidad, escolarización, juegos...).
Ayuda económica (dinero, regalos):	No se manifiestan este tipo de actividades.
• Ayuda a los nietos/as con dinero y regalos.	
Enseñante (conocimientos, capacidades, etc.):	Enseñante (conocimientos, capacidades, etc.):
• Ayuda a los nietos/as en tareas escolares. • Comparte conocimientos con los nietos/as (historia, culturas diferentes, etc.). • Comparte el uso de TIC con los nietos/as. • Realiza tareas domésticas con los nietos/as (comer, limpiar, cocinar...). • Enseña a los nietos/as a construir objetos (barcos, manualidades...). • Enseña a los nietos/as a cuentos/historias. • Enseña a los nietos/as a realizar	• Enseñaría los niños/as conocimientos (enfermería, nutrición, hostelería, geografía, señales de tráfico, nutrición, etc.). • Enseñaría tareas domésticas a los niños/as (limpiar, hacer la cama, ordenar objetos...). • Enseñaría a los niños/as a realizar manualidades. • Enseñaría a los niños/as a realizar tareas (cocinar, pintar, cerámica, planos de una casa...). • Enseñaría a los niños/as a realizar un huerto escolar. • Enseñaría a los niños/as aprendizajes de botánica.

Roles y actividades de las figuras de abuelidad con sus nietos y nietas	Aprendizajes que desarrollarían las figuras de abuelidad en la escuela
tareas (hacer conservas, cocinar, pintar, reparar...) • Enseña a los nietos/as a regar el huerto. • Enseñar a los nietos/as al uso de la máquina de bordar/coser. • Enseña a los nietos/as aprendizajes de botánica. • Enseña a los nietos/as arte dramático (teatro). • Enseña a los nietos/as canciones, poemas, refranes, cuentos... • Enseña a los nietos/as el hábito de la lectura. • Enseña a los nietos/as a leer. • Enseña a los nietos/as labores (bordar, coser, ganchillo...). • Enseña a los nietos/as primeros auxilios. • Enseña a los nietos/as tradiciones y cultura popular. • Enseña capacidades a los nietos/as (hablar, reconocer objetos, memorizar...).	• Enseñaría a los niños/as arte dramático (teatro). • Enseñaría a los niños/as a cantar y canciones. • Enseñaría a los niños/as Lengua Extranjera-Francés. • Leería cuentos/historias en francés a los niños/as • Enseñaría a los niños/as labores (bordar, coser, ganchillo...). • Enseñaría a los niños/as primeros auxilios. • Enseñaría a los niños/as tradiciones y cultura popular. • Enseñaría capacidades a los niños/as (hablar, comunicarse...).

Por otra parte y como un aspecto emocional de la colaboración de las figuras de abuelidad con la escuela, nos planteamos si lo que afirmaron estas figuras sobre lo que podrían enseñar a los niños se correspondía con sus aficiones o lo que decían que les gustaba. Emergieron abundantes aficiones y actividades que les gustaba a los abuelos y abuelas; muchas de ellas fraguadas ya desde su infancia y juventud, algunas durante su periodo de escolarización o en su adultez temprana (manualidades, tareas cotidianas como cocinar, bordar, coser, etc.); otras más recientes que fueron surgiendo en virtud de las relaciones o experiencias que podían disfrutar como personas mayores o abuelos (por ejemplo, sus visitas al centro de mayores, recomendaciones médicas, tener más tiempo para el ocio y tiempo libre...). Solo dos ejemplos tomados de los abuelos y las abuelas de ambas fuentes de las que surgieron estas aficiones y actividades que les agradaban son:

- Infancia y periodo de escolarización:

Y tenía un maestro maravilloso que me enseñaba muchas cosas. Me acuerdo perfectísimamente de él y además con gran cariño. Hacíamos cosas como, por ejemplo, en la Navidad hacíamos el Belén. Que mi afición a hacer belenes viene de él. Y lo del dibujo y pintura también. Yo me acuerdo que hubo un concurso de

pintura y me dieron un premio por los dibujos que yo hacía y era una caja de pasteles Goya con un difuminado. Y entonces yo dibujaba y difuminaba con él. ¡Pasteles Goya, ni más ni menos! (Antonio, E4: 9-10).

... y lo que sí me ha gustado mucho siempre ha sido lo del teatro. Porque eso ha sido mi pasión desde pequeña que me ponía los vestidos de mi madre, me colocaba cosas en la cabeza y me miraba al espejo y entonces yo ahí hacía posturas y hacía cosas. (...) El teatro me encanta y con cinco años ya actué por primera vez (risas). (Isabel, E2: 5, 38).

- Ocio y tiempo libre, recomendaciones médicas:

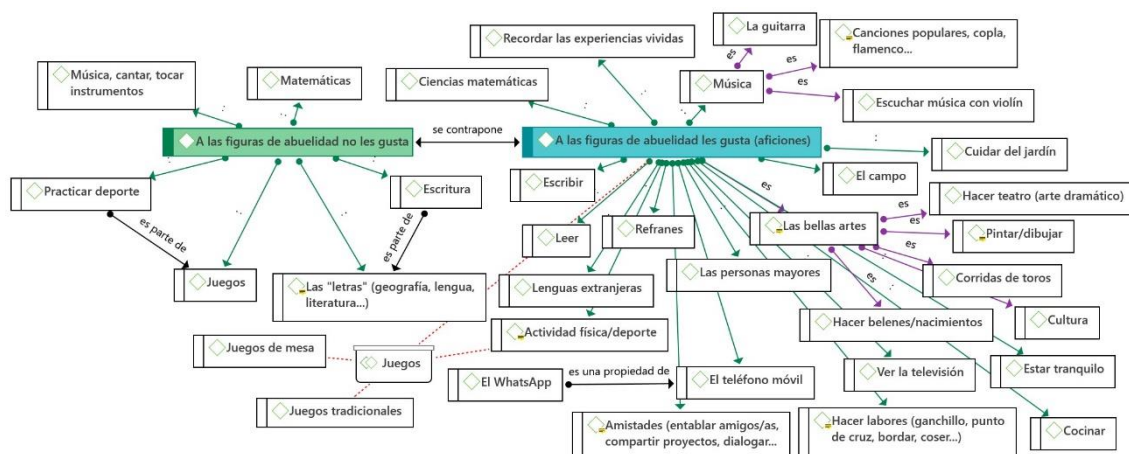
Primero voy al colegio a llevar a los nietos. Luego voy a piscina y hago aquagym, hago la compra y vuelvo a casa y preparo la comida. Por la tarde, salimos a andar y vamos un poco a ver a la familia. Si tengo alguna actividad con los nietos, que casi siempre hay una actividad con los nietos, le ayudamos a mi hija en las actividades. Aparte del aquagym, me gusta mucho andar. La doctora, además me lo ha recomendado. Y luego en mi casa me gusta mucho el punto, coser. Y sobre todo, cocinar. (Carmina, E5: 4-5).

Pues pasearme, andar porque me lo recomienda el médico, un par de horas más o menos, y me gusta, me sienta bien. (Pepe, E5: 4).

En la Figura 80 se muestra la variabilidad de estas aficiones y actividades que les gustaba a los abuelos y también sus no-aficiones o lo que percibieron que no les gustaba. Son seis las categorías que surgieron de lo que no les gustaba a los/as abuelos/as. A algunas de estas figuras no les agradaban las matemáticas, la música (cantar, tocar instrumentos), las actividades físicas o deportes, los juegos y las humanidades en general -“las letras”, según la transcripción textual de la abuela Carmina, E5-, entre ellas también se halló la escritura pero se codificó de forma independiente por ser una competencia básica. Con estas etiquetas o similares se encuentran estas aficiones o actividades que les gustaban a los participantes. Pero son muchas más las que expresaron que les gustaba. La Tabla 103 recoge algunas de las expresiones de los/as abuelos/as sobre las categorías de aficiones o actividades que coincidieron que sí y no les agradaba. En dicha tabla, se observa que coincide que es el abuelo Andrés (E3) al que no le gustaban las matemáticas, escribir y la música. Se hizo evidente que en estas categorías son más abuelos y abuelas a los/as que les agradaban

estas actividades o aficiones. También que son más lo que manifestaron que les gustaba frente a lo que no les gustaba.

Figura 80



Nota. El código “Juegos” identificado con dos rombos verdes y que establece vínculos con los diferentes tipos de juegos mediante una línea discontinua roja, es una protocategoría.

Ejemplos de expresiones textuales de algunas figuras de abuelidad sobre las categorías de aficiones o actividades que coincidieron que sí y no les agradaba

Códigos	Aficiones o actividades que no agradan	Aficiones o actividades que agradan
Juegos	<i>ni cuando era pequeño, eso te lo garantizo yo. Solo al parchís o alguna cosa así. Y jugaba pues con los primos, algunos vecinos o con la familia (Joaquín, E10: 68).</i>	<i>Voy a jugar al bingo, tengo amigas allí. Estoy deseando que llegue el jueves porque pasamos un rato muy bueno. Y el viernes voy al Puntal al bingo también, el sábado y el domingo al Llano con mis amigas juego al chinchón. Tengo la semana completa. (Reyes, E1: 11).</i>
Humanidades general y escritura	en <i>A mí no me gusta mucho escribir, me gusta más hablar, porque recuerdo que una profesora que tenía que me decía: “tienes que hacer esto o lo otro” y yo decía: “bueno, después de todo esto que me estás contando, ¿por qué tengo que escribir yo lo mismo ahora en el folio?”. Yo soy muy escueto a la hora de escribir, no me gusta desarrollar, no se me da bien. (Andrés, E3: 73).</i> <i>Eso sí, las letras se me daban fatal, no me gustaban. (Carmina, E5: 52).</i>	<i>Perfecta. Escribo mucho, la verdad, porque tengo un gran libro de “abuela cuéntanos cómo eres”, y entonces ese libro lo tengo ya escrito por la mitad y escribo bastante bien. Escribo bien y no tengo ninguna falta de ortografía. Y estoy haciendo ese libro que me lo regaló una hija mía. Y entonces en ese libro ya cuento la historia de los abuelos, de mis padres, mía. Hablo de todos mis nietos y en fin, es muy bonito. Un libro muy bonito. Escribo mucho, la verdad, muy bien. (Teresa, E9: 52).</i>
Música	<i>Tengo muy mal oído, no he sido musiquero, a mí la música no me gusta, ni las infantiles de cuando era crío, todo eso, a mí no. (Andrés, E3: 70).</i>	<i>Me encanta la copla y el flamenco. Como Salamanca de Farinas, La Campanera de Linares, de Antonio Molina me gusta María de los Remedios, Yo sin dinero, La fuente del avellano... Y canciones populares, como el corro ancho de la patata o que llueva la virgen de la cueEmpecé a tocar el laúd cuando era joven, que mi Antonio (mi hermano) lo compró para él y yo pues lo cogía. El laúd es el instrumento que da más música y la letra más clara, la guitarra de acompañamiento, pero el laúd el primero. Me gusta mucho la música... (Pepe, E6: 54-55).</i>
Matemáticas	<i>Mal, solo las cuatro reglas básicas, algo de raíces cuadradas y algún quebrado, la regla de tres, la regla de tres compuesta, pero tendría que</i>	<i>... las matemáticas siempre me han gustado mucho. De hecho tuve una época en la que estuve estudiando matemáticas. Estaba en la Escuela</i>

Códigos	Aficiones o actividades que no agradan	Aficiones o actividades que agradan
	<i>recordarlo. Siempre ha sido mi caballo de batalla desde que iba al colegio. No me gustaban. Me costaban mucho, pero para aprobar había que hacerlo. (Andrés, E3: 70).</i>	<i>de Artes y Oficios y como me gusta siempre mucho coser, iba a bordar trajes regionales y te obligaban a tener otra asignatura en común y podía coger lengua, geografía y matemáticas, yo cogí matemáticas. (Carmina, E5: 52).</i>

Nota. Los códigos “Humanidades” y “Escritura” se han unido en la misma fila de la tabla, ya que solo la abuela Carmina (E5) habló explícitamente de que “las letras” no le gustaban.

Otro aspecto motivacional interesante que permitió también valorar las expectativas motivacionales de las figuras de abuelidad, fue solicitarles que nos dijeran cómo le gustaría que le reconocieran su posible participación en la escuela. A excepción de Teresa (E9) que no puso inconveniente en reconocer que si se lo retribuían económicamente mejor, el resto lo haría de forma voluntaria, altruista, como un “hobby”, para colaborar, por satisfacción personal, y reconociéndoselo con cariño, gratitud y respeto, fundamentalmente:

No, yo ya no pienso en eso (dinero). Que lo agradeciesen los críos, con su cariño. (Reyes, E1: 57).

Con dinero y todo eso no, ¡faltaría más! Con reconocimiento, con cariño. Cuando teníamos peña huertana en (...), yo era la que me encargaba de los críos, de sus bailes (que bailaban la jota) y en Nochebuena mi marido y yo salíamos con los críos a cantar los villancicos huertanos. Y cuando ya han sido mayores aún se acuerdan de mí (sonríe). (Isabel, E2: 64).

¡Por favor! (se refiere al dinero, como si se le estuviera ofendiendo). Eso sería totalmente altruista. Nada más que el reconocimiento de los críos. Cuando estaba pintando el mural, lo críos me abrazaban como Jesús a los niños. Son una alegría. (Andrés, E3: 55).

¡Qué va! (se ríe; cuando entre las alternativas de le da la del dinero). Yo iría por gusto, como fui cuando estaban mis hijos en la escuela. Para pasar un rato agradable. (Antonio, E4: 61).

Con cariño y con satisfacción de que los críos aprendan. (Carmina, E5: 42).

Quiero que me reconociera en la escuela como soy, tal como soy. Me gustan los niños. Me gusta la familia. Me gusta respetar, sobre todo a la gente. Todo el mundo quiere dineros, pero yo me conformo con los que tengo. Quiero su respeto, sobre todo. (Pepe, E6: 45-46).

No, nada (dinero). Reconocerlo porque haya algo de intercambio, pero nada más. Por colaboración. (Paco, E7: 48).

No, yo iría de gratis. Con el cariño de los niños, ya está. (Maruja, E8: 40).

Hombre, si lo reconocen mucho mejor (se refiere al dinero), pero lo haría en plan voluntario la verdad, también como un hobby. (Teresa, E9: 41).

Solamente que se porten bien. Que te traten bien ellos a ti y tú a ellos. (Joaquín, E10: 41).

Concluyendo, se evidenció que la mayor parte de los/as abuelos/as no tenían experiencia de ir a la escuela a enseñar (70 %) y que no lo hicieron por no habérseles presentado la ocasión o no haber sido invitados/as. Esta razón estuvo vinculada en abuelas al hecho de estar trabajando, según sus manifestaciones. Los dos abuelos y la abuela que dijeron haber acudido a la escuela a colaborar lo hicieron por tener un vínculo familiar con alguno de los discentes (hijos en dos casos o nieto en uno de ellos). La abuela impartió conocimientos que tradicionalmente estaban asociados fundamentalmente a la mujer, mientras que los abuelos otros tradicionalmente propios del género masculino. La colaboración de uno de los abuelos se estimó que era regular, constante e intencionada y por ambas partes (abuelo y colegio). La experiencia de participación de los/as tres abuelos/as fue muy satisfactoria para todos los stakeholders de los centros educativos donde acudieron.

Por otro lado, los resultados nos llevaron a descubrir que las creencias de las figuras de abuelidad sobre su posible participación en una EPA, especialmente en el contexto donde residían y en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, fueron proactivas, muy diversas y plurales y motivacionalmente positivas. Hasta dos abuelos y una abuela que expresaron inicialmente cierta incertidumbre, se mostraron decididos a colaborar con sus aprendizajes en la escuela. Por tanto, la totalidad de los/as abuelos/as manifestaron que les gustaría ir a la escuela a enseñar a los/as niños/as por dos razones: 1) les gustaban los/as niños/as y 2) les agradaba enseñar aprendizajes que habían adquirido por sus ejercicios profesionales, experiencias vitales y por sus

aficiones. En este sentido, la bonhomía de las figuras de abuelidad en torno a las criaturas se basó en cuatro argumentos que surgieron en ocasiones interrelacionados; porque: 1) estas eran la continuidad de la vida, 2) sentían que eran capaces de enseñarles nuevos aprendizajes, 3) tenían las expectativas de poder ayudarles y 4) eran felices con ellas.

Tres fueron las razones que también se presentaron entrelazadas en las percepciones de las figuras de abuelidad sobre los que podrían enseñar en la escuela: 1) la experiencia adquirida a lo largo de sus ciclos vitales, 2) sus profesiones y 3) sus aficiones. Los conocimientos y actividades que manifestaron que podrían desarrollar en la escuela tuvieron una alta correspondencia con aquellos y aquellas que nos trasladaron que enseñaban a sus nietos/as, quedando agrupadas en cinco de las siete categorías halladas: compañeros/as de juegos y aficiones, consejero/a y transmisor/a de valores, mediador/a emocional, creador/a de vínculos con el pasado y promotor/a del sentimiento de pertenencia a la localidad y enseñante. Es en este último rol donde también se produjo la mayor representación de actividades, como ocurrió con los nietos/as. Únicamente dos roles de los abuelos/as con sus nietos/as no se dieron en el caso de los niños/as: prestar cuidados y apoyo económico.

Estos últimos hallazgos, pudieron ser considerados un elemento clave de las reacciones emocionales positivas de las figuras de abuelidad acerca de las expectativas de acudir a la escuela a colaborar, debido a la conexión entre los aprendizajes que dijeron que podrían trabajar con el alumnado con los que enseñaban a sus nietos/as. Finalmente, se estimaron otros dos aspectos que parecen constituirse también en indicadores de un estado emocional muy positivos de los/as abuelos/s hacia su posible participación en una EPA: 1) la asociación representativa entre las inclinaciones o atracciones que sentían hacia una actividad o cosa que les gustaban (aficiones) y lo que estarían dispuestos a enseñar y 2) las recompensas que esperarían recibir de su colaboración voluntaria y altruista, cariño, gratitud y respeto.

8.1.7 Objetivo específico 7. Analizar las fortalezas y debilidades que tienen las abuelas y abuelos sobre sus conocimientos y capacidades a partir de sus propias valoraciones para la puesta en marcha de una EPA

Este último objetivo específico pretendió responder a esta pregunta de investigación: ¿Qué fortalezas y debilidades perciben de sí mismas las figuras de abuelidad acerca de sus conocimientos y capacidades? Los dos objetivos específicos anteriores (quinto y sexto) arrojaron evidencias que nos aproximaron a este análisis y establecer las fortalezas y debilidades de los/as abuelos/as para la planificación, puesta en marcha y evaluación de una EPA en el centro educativo de Educación Infantil y Educación Primaria de la localidad.

Para el establecimiento de las citadas fortalezas y debilidades, la citada pregunta de investigación se vertebró en estas otras:

- ¿Cuáles fueron las experiencias de escolarización de los/as abuelos/as? ¿Se produjo abandono escolar? Si fue así, ¿por qué? Y si se dio esta circunstancia, ¿retomaron sus estudios? ¿Han participado los/as abuelos/as en otras acciones formativas a lo largo de su ciclo vital? ¿Cuáles?
- Las figuras de abuelidad participantes, ¿son autónomas e independientes? ¿Qué capacidades poseen? Según ellos/as, ¿tienen disfuncionalidades que les puedan limitar su autonomía, independencia y participación activa?
- ¿Qué concepciones tienen los/as abuelos/as sobre el aprendizaje? ¿Sienten la necesidad de continuar aprendiendo? ¿Les gustaría seguir aprendiendo? ¿Qué es lo que perciben estos/as sobre lo que saben y no saben?, esto es, ¿qué necesidades de formación manifiestan ellos/as mismos/as, en particular sobre las TIC?
- ¿Qué necesidades de formación tienen los/as niñas y jóvenes actualmente, según las percepciones de los/as abuelos/as? ¿Pueden las abuelas y los abuelos colaborar en una EPA para contribuir a dar respuesta a tales necesidades?

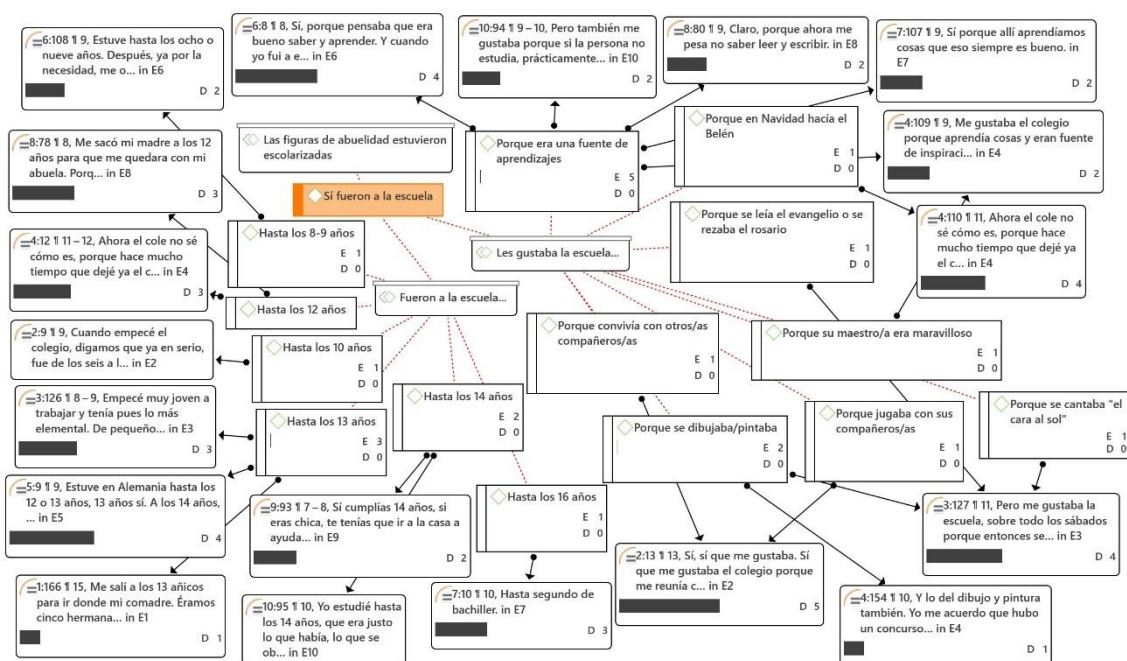
8.1.7.1 Escolarización y formación de las figuras de abuelidad

Según sus manifestaciones, en principio, la totalidad de los/as abuelos/as fueron a la escuela. Isabel (E2) y Pepe (E6) dijeron abandonarla a los 10 años la primera y a los ocho o nueve años el segundo (Figura 81). Carmina (E5), Teresa (E9), Joaquín (10) y

Paco (E7), sí afirmaron completar su escolarización obligatoria (hasta los 14 años los primeros y hasta los 16 años el último). Por su parte, Carmina (E5), aunque abandonara el colegio a los 13 años, pudo retomar sus estudios por libre licencia a los 14 años, cuando regresó de Alemania. Además, Paco (E7), dijo con rotundidad que estudió hasta el segundo curso de Bachillerato. En el resto de los discursos de cuatro abuelos y abuelas, se produjeron con más representatividad las asertividades de abandono escolar que las de haber completado estos estudios. En este sentido se expresaron los/as abuelos/as indicando que estuvieron escolarizados/as hasta los 12 (Antonio, E4 y Maruja, E8) y 13 (Reyes, E1 y Andrés, E3).

Figura 81

Red semántica sobre la escolarización de las figuras de abuelidad: duración y agrado



En cualquier caso, las figuras de abuelidad guardaban un recuerdo agradable de sus experiencias de escolarización, a excepción de Andrés (E3) y Joaquín (E10) que manifestaron gustarle “a medias” y Carmina (E5), por su parte, aunque le agradaba, no disfrutaba por el desarraigo escolar (no le daba tiempo a “cogerle cariño a nadie” por cambios continuos de colegio). La razón más representativa del recuerdo afectivo positivo de los participantes fue que la escuela era una fuente de aprendizajes ($n = 5$: E4, E6, E7, E8, E10). Para Antonio (E4), además, porque en Navidad hacía el Belén, dibujaba y pintaba y su maestro/a era maravilloso/a. Andrés (E3) manifestó gustarle porque se dibujaba, se cantaba “el cara al sol” y se leía el evangelio o rezaba el rosario. Finalmente, solo Isabel (E2) aportó dos razones de socialización más, porque se

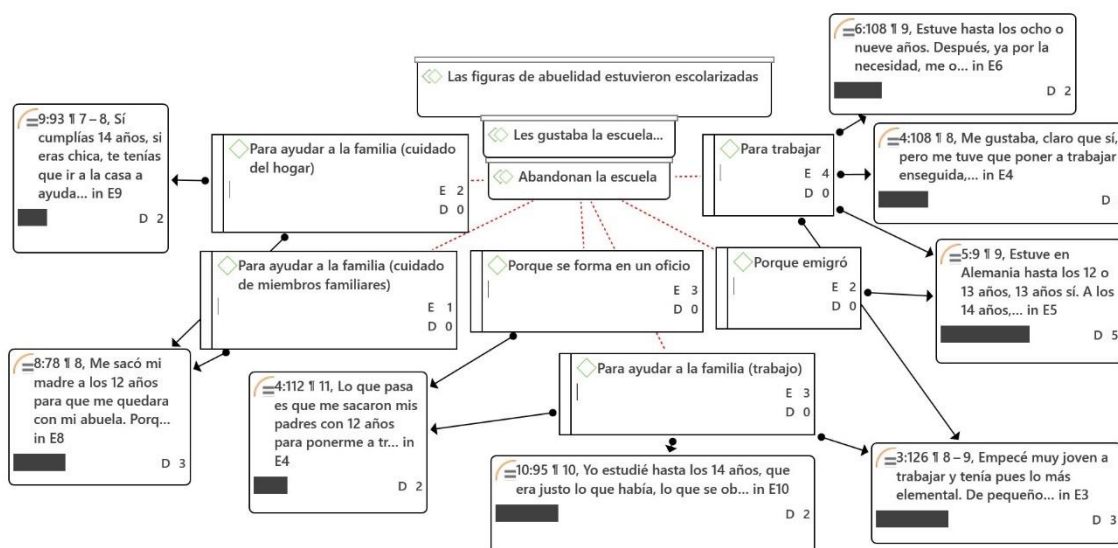
convivía y jugaba con otros/as. Como se evidenció en el objetivo específico sexto, en los casos de Andrés (E3) y Antonio (E4) sus aficiones les venían de la escuela (dibujar/pintar y hacer belenes).

Por otra parte, las causas de abandono escolar, más o menos temprano, que esgrimieron los/as abuelos/as fueron (véase Figura 82):

- Para ayudar a la familia, fuera cuidando el hogar (E8 y E9), a familiares (E8) o con su trabajo; este último argumento se entendió como ayuda económica (E3, E4 y E10).
- Para aprender un oficio (E4).
- Para su incorporación laboral activa (E3, E4, E5 y E6).
- Por las consecuencias de su emigración a Alemania (E5).

Figura 82

Red semántica sobre el abandono escolar de las figuras de abuelidad



Las figuras de abuelidad explicaron sus experiencias de escolarización de este modo (duración, agrado y abandono):

Sí fui a la escuela. Bueno, a veces sí me gustaba y a veces no. Como no teníamos las cosas que hay hoy en día, pues iba falto de todo. Entonces claro, tenía que hacer trabajos que te ponían tus padres y el de la escuela también. Pues esto ha cambiado mucho a la época actual a ahora. Antes tenías que ir andando al colegio y ahora no, ahora te llevan o viene el bus o bien te llevan los padres. Hay un cambio muy grande. Pero también me gustaba porque si la persona no estudia, prácticamente no tiene conocimiento de otras cosas, de cosas de la

vida. Yo estudié hasta los 14 años, que era justo lo que había, lo que se obligaba entonces en aquellos momentos. Se podía seguir más, pero por circunstancias del nivel de vida había que trabajar para ayudar a la familia (Joaquín, E10: 7-10).

Sí cumplías 14 años, si eras chica, te tenías que ir a la casa a ayudar a la mamá. Hasta los 14 años. (Teresa, E9: 7-8).

Se podría decir que no fui. No sé leer ni escribir. Me sacó mi madre a los 12 años para que me quedara con mi abuela. Porque ella la pobre se iba a Murcia a limpiar para darnos de comer a siete. Entonces yo me quedaba con mi abuela porque no se podía levantar y yo la cuidaba. Y luego mi madre me decía “María, aquí te dejo garbanzos” para que los cociera, para que a la hora de la comida que estén cocidos. Y yo con la edad que tenía y que estaba con mi abuela, pues no paraba de echar leña, eché el agua, pero no eché los garbanzos y cuando vino mi madre pues no había nada cocido (se ríe). Claro que me gustaba, porque ahora me pesa no saber leer y escribir. (Maruja, E8: 7-9).

Sí fui a la escuela; hice lo básico. Sí me gustaba porque allí aprendíamos cosas que eso siempre es bueno. Hasta segundo de bachiller. (Paco, E7: 8-10).

Sí fui a la escuela, pero muy poco. Sí, porque pensaba que era bueno saber y aprender. Y cuando yo fui a escuela, ya fue de mayor. Y sí, me gustaba. Me gustaba porque aprendía. Era la única forma de aprender algo. Cuando era más pequeño no pude ir. Estuve hasta los ocho o nueve años. Después, ya por la necesidad, me obligó a salirme y a trabajar. (Pepe, E6: 7-9).

Pues sí. Una infancia un poco difícil porque mis padres estaban trabajando y bueno, y estuve un tiempo en Alemania, otro tiempo cambiamos de ciudad. Entonces fui a la escuela, pero en diferentes colegios. Fui en Alemania también en Murcia y en Alicante que también estuvimos viviendo. Pues sí, me gustaba, pero no podía disfrutar del colegio porque no podía cogerle cariño a nadie. No me daba tiempo. Luego, en Alemania fue también una época difícil porque todo el colegio era alemán, todos los amigos eran alemanes y el profesor. Entonces yo ya vine a Murcia hablando alemán, que ya no me acordaba del murciano ni del español. Estuve en Alemania hasta los 12 o 13 años, 13 años sí. (Carmina, E5: 7-9).

Sí fui a la escuela. Me gustaba, claro que sí, pero me tuve que poner a trabajar enseguida, para ganar cinco duros todas las semanas. Me gustaba el colegio porque aprendía cosas y eran fuente de inspiración. Y tenía un maestro maravilloso que me enseñaba muchas cosas. Me acuerdo perfectísimamente de él y además con gran cariño. Hacíamos cosas como, por ejemplo, en la Navidad hacíamos el Belén. Que mi afición a hacer belenes viene de él. Y lo del dibujo y pintura también. Yo me acuerdo que hubo un concurso de pintura y me dieron un premio por los dibujos que yo hacía y era una caja de pasteles Goya con un difumino. Y entonces yo dibujaba y difuminaba con él. ¡Pasteles Goya, ni más ni menos! Ahora el cole no sé cómo es, porque hace mucho tiempo que dejé ya el colegio, pero a mí me gustaba ir al colegio. Lo que pasa es que me sacaron mis padres con 12 años para ponerme a trabajar, me pusieron a lijar sartenes en Espinardo y ganaba cinco duros todas las semanas y con eso comprábamos el pan en mi casa. El pan de toda la semana lo ganaba yo. Hasta los 12 años. (Antonio, E4: 7-12).

Fui a la escuela (...) Empecé muy joven a trabajar y tenía pues lo más elemental. De pequeño no me gustaba, pero porque no he estado bien dirigido, ahora me gusta mucho, pero es que eran otros tiempos, muy malos tiempos y aunque no quisieras instintivamente tú lo que querías era ayudar en tu casa. Para que te hagas una idea, tengo una anécdota que un día con siete años dejé de ir a la escuela para irme a recoger limones. Nos fuimos cuatro o cinco críos, dirigidos por uno más mayor de 12 o 13 años. Nos fuimos enfrente de la fábrica del hielo y empezamos a recoger limones y nos dieron seis pesetas a cada uno y mi padre un tirón de orejas de mil demonios. Pero me gustaba la escuela, sobre todo los sábados porque entonces se hacía en la pizarra, se leía el evangelio y lo que tocaba, y entonces, siempre había una ilustración y la dibujaba yo en la pizarra. Me ha gustado siempre mucho dibujar. Antes se iba a la escuela de lunes a sábado. Había que leer el rosario los sábados y cantar 'el cara al sol'. Hasta los 13 años en los escolares en el Cabezo de Torres. Empecé en Y en la escuela de D. Víctor Guillermo y después me fui al Cabezo de Torres. (Andrés, E3: 8-12).

Pues mira al colegio, como se solía decir antes, cuando mi tiempo de niñez se empezaba el colegio era con seis años, pero mi madre me llevaba a casa de una

señora que se ponía allí y llevaban sus madres a los críos y le decíamos “la escuela de los cagones”, porque claro, éramos pequeños y estábamos en esa edad. Cuando empecé el colegio, digamos que ya en serio, fue de los seis a los diez años. Ya cuando cumplí los diez años mi madre quería que yo aprendiese un oficio y me mandó a un sastre para que aprendiera. (Isabel, E2: 8-9).

Sí fui a la escuela. Claro. Me sabía las lecciones de memoria. En la cartilla primera decía: “no corría, volaba, un conejo de su madriguera. Salió un compañero. Le dijo: detente, amigo, yo sé lo que hay que hacer. Contesta el otro: No son perros, son galgos...” ¡ay! Y ya me se ha ido la memoria (se golpea la cabeza por no poder terminar le poema). Pero me sé el trabalenguas: “pulpo, pulpo pulpo, pulpo limpia tiñe. Tiñe el pulpo el manto pulpo”. Ese sí. Me salí a los 13 añicos para ir donde mi comadre. Éramos cinco hermanas y las cinco fuimos a la escuela. Mi hermana mayor con las mayores. Y las otras íbamos con Doña Antonia que era nuestra maestra. (...) Algo (escribir). Pero no mucho. Si tengo que poner mi nombre lo pongo, pero ya está. (Reyes, E1: 12-15, 68).

En algunas de las manifestaciones literales de las figuras de abuelidad, se pudo observar que algunos de ellos/as retomaron su educación formal, llegando a lograr el Graduado Escolar en la escuela de personas adultas (Isabel, E2 y Andrés, E3) o por libre licencia (Carmina, E5, que terminó dichos estudios a los 18 años). Carmina (E5), además, acudió a la Escuela de Bellas Artes y Oficios de Murcia para aprender a bordar trajes regionales y aprender un oficio. Un abuelo y una abuela hasta llegaron a completar la formación profesional, el primero FP de Delineante (Andrés, E3) y la segunda FP Auxiliar Técnica Sanitaria (de nuevo, Carmina, E5, una persona inquieta y sin duda con muchas ganas de aprender). En consecuencia, tanto un abuelo como una abuela lograron alcanzar estudios medios de Formación Profesional. Joaquín (E10), Teresa (E9) y Paco (E7) ya comentamos que finalizaron la escuela elemental, e incluso Paco cursó hasta el segundo curso de Bachillerato.

Pepe (E6) solo estuvo en la escuela de personas mayores, pero parece que no pudo terminar los estudios elementales, circunstancia que se produjo también en Reyes (E1), Antonio (E4) y Maruja (E8) sin llegar a continuar su formación en la escuela de personas mayores. Esta última abuela confesó que “no sabía leer ni escribir” y la primera que apenas sabía escribir su nombre; recordemos sus expresiones literales en

para adultos y llegué hasta el graduado escolar y el FP de delineante. (Andrés, E3: 10).

A los 14 años, cuando volví a España, retomé la carrera en el colegio. Claro, porque entonces había que sacarse el certificado de primaria. Si no, no se podía trabajar. A los 14 años estudié por libre. Y como no tenía los años de escolaridad, tuve que desempeñarme con libre licencia. (...) Estaba en la Escuela de Artes y Oficios y como me gusta siempre mucho coser, iba a bordar trajes regionales y te obligaban a tener otra asignatura en común y podía coger lengua, geografía y matemáticas, yo cogí matemáticas. Y eso fue antes de casarme, tenía yo 18 años cuando terminé el colegio, en la adolescencia, iba a bordar porque a mí me gustaba mucho el arte y oficios. Y como ahora hacen actividades extraescolares los críos, pues antes era eso, aprender un oficio. (...) Mucho después probé auxiliar de enfermería. (Carmina, E5: 9, 52, 74).

Fuera antes, durante o después de sus ejercicios profesionales principales y últimos, las figuras de abuelidad manifestaron que continuaron formándose con actividades no formales, con cursos y de aprendices en empresas. Además, se estimó que el propio ejercicio profesional y sus procesos de profesionalización, supusieron para dichas figuras la adquisición de competencias (Figura 84).

Son dos abuelas las únicas que nos hablaron de haber realizado cursos. Por su parte, Isabel (E2) se implicó en cursos de pediatría, enfermería, geriatría y primeros auxilios; por su parte, Carmina (E5) cursó actividades de geriatría también y de ordenador a nivel de usuario, a quien la primera actividad le supuso empezar a trabajar en un centro de día de personas mayores puesto que había cursado Auxiliar Clínica Sanitaria. En lo que respecta a la primera abuela no pudimos saber con exactitud a qué se dedicó profesionalmente, ni tan siquiera si tuvo un trabajo remunerado fuera del hogar, según sus manifestaciones. Posiblemente, bordar y coser se trataran más de aficiones por sus continuas referencias a su agrado por las mismas y a lo que podría enseñarles a los niños/as si colaborase con una EPA. Pero también resultó cierto que estuvo de aprendiz de sastrería. Nada se aclaró en ninguna dirección (afición o profesionalización). Fuera de una manera o de otra, los citados cursos no estuvieron relacionados con su proceso de profesionalización. Otro abuelo, Andrés (E3) estuvo un año de aprendiz en la talla de vidrio, antes de dedicarse definitivamente a la pintura

decorativa como profesión. A continuación, se detallan las declaraciones literales al respecto de estas dos abuelas y abuelo.

- Realización de cursos:

He hecho cursos de primeros auxilios, de pediatría, de enfermería y de geriatría, que íbamos a las residencias a hacer las prácticas. A mis hijas y a mis vecinos les pongo yo las inyecciones. A mi madre le hacía yo las curas y todo. Una vez el practicante me dijo que me iba a llevar con él a trabajar. (Isabel, E2: 92).

Pero ya hice un curso de uso de ordenador, a nivel usuario. (...) Me gustó y tuve la posibilidad de hacer un curso de auxiliar de enfermería en hospitalización o en geriatría. Yo quería la hospitalización, pero bueno, luego por casualidad eso no salió. Me puse a hacer uno y a los dos meses me enteré de que era geriatría lo que estábamos haciendo, pues te puedo decir que yo gracias a ese curso he cubierto la geriatría de las personas mayores. (Carmina, E5: 57, 74).

- Aprendices de oficios:

Ya cuando cumplí los diez años mi madre quería que yo aprendiese un oficio y me mandó a un sastre para que aprendiera. (Isabel, E2: 9).

Tuve un empleo anterior muy bonito también, que era la talla del vidrio, que era una preciosidad, pero por circunstancias lo dejé. (...). En el vidrio estuve un año aproximadamente, estuve de aprendiz con 13 años. (Andrés, E3: 3-4).

Las profesiones que dotaron de competencias a las figuras de abuelidad y algunas de ellas formaron parte de sus procesos de profesionalización principales, por ser a lo que se dedicaron gran parte de sus vidas, se plasman también en la Figura 84. No obstante, en las figuras 85 y 86 se pueden observar asimismo los itinerarios profesionales de los/as abuelos/as desde sus primeras ocupaciones hasta las definitivas con los estudios alcanzados que ya comentamos. Se ha de tener en cuenta que de Isabel (E2), Maruja (E8) y Teresa (E9) no se pudieron obtener evidencias de sus actividades laborales (Figura 85). Tampoco de Paco (E7) que sospechamos que pudo ser dependiente de una tienda o camarero de un bar o restaurante, ya que manifestó su necesario “trato con el público”. (Figura 86). El resto de los abuelos sí declararon sus profesiones y sus itinerarios ocupacionales. Resultó evidente que las actividades laborales de los abuelos quedaron mejor definidas que las de las abuelas. También que

es una abuela (Carmina, E5) la que logró dedicarse profesionalmente finalmente para lo que se preparó (FP de Auxiliar Técnico Sanitario, curso de geriatría); sin embargo, no ocurrió lo mismo con Andrés (E3) que a pesar de estudiar FP de Delineante, se jubiló siendo pintor decorativo.

Figura 84

Red semántica sobre la formación no formal de las figuras de abuelidad durante sus procesos de profesionalización

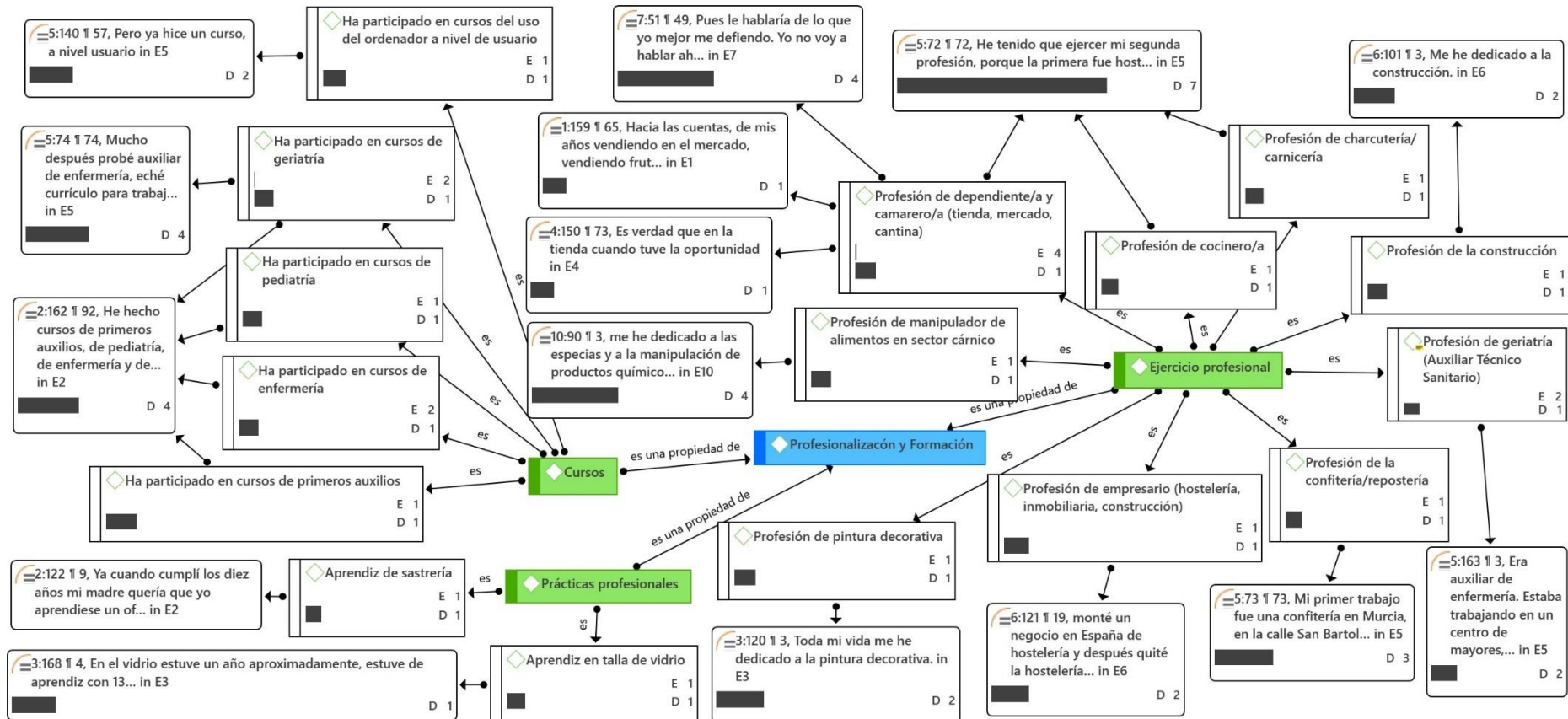


Figura 85

Red semántica de los itinerarios profesionales de las abuelas con los estudios realizados

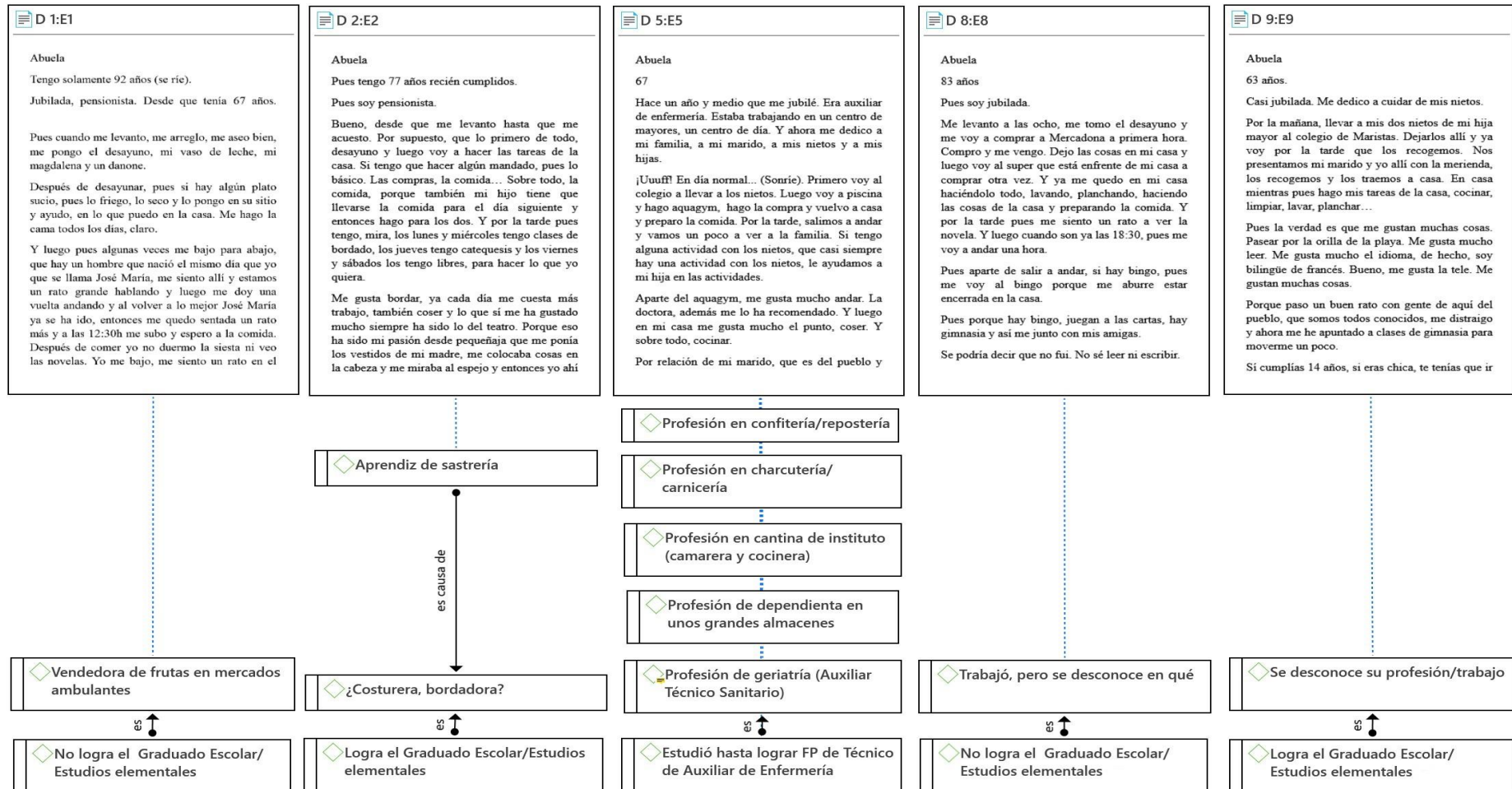
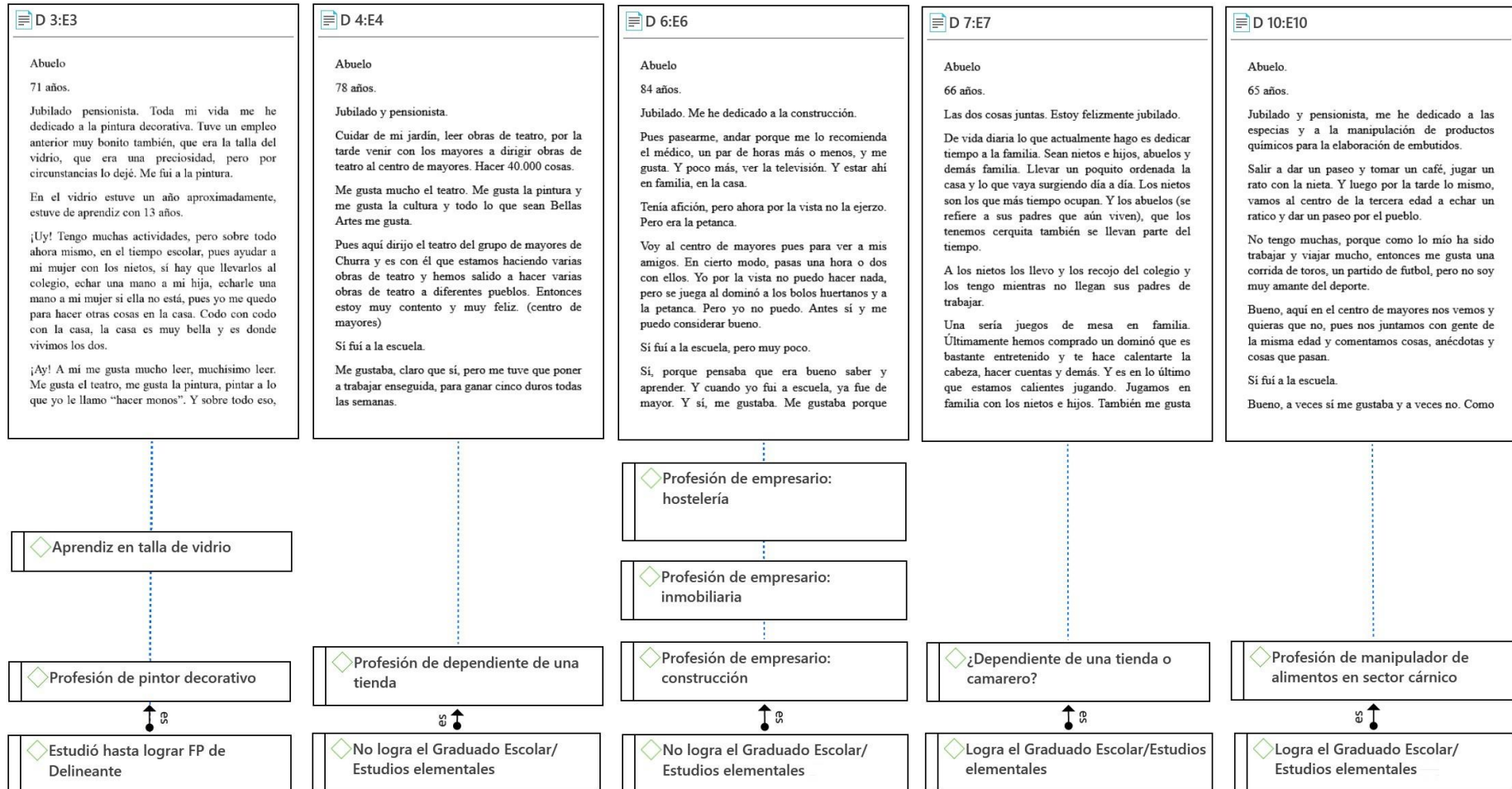


Figura 86

Red semántica de los itinerarios profesionales de los abuelos con los estudios realizados



8.1.7.2 Autonomía e independencia de las figuras de abuelidad

Nos preguntamos si las figuras de abuelidad eran autónomas e independientes, qué capacidades tenían y según ellas, cuáles eran sus limitaciones o carencias funcionales que pudieran mermar su participación activa. En definitiva, se trataba de descubrir si los/as abuelos/as gozaban de un estado de bienestar, de calidad de vida, o lo que en las últimas décadas se ha venido a denominar un envejecimiento saludable y activo (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2002). No obstante, para terminar de dar respuesta a este objetivo, se hizo necesario también contemplar los resultados de otras preguntas que se formularon en el presente objetivo específico (véase apartado 1.7.3). Estas versaron sobre las expectativas que trasladaron los/as abuelos/as sobre el aprendizaje, sus inquietudes por aprender y sus propias percepciones en torno a sus dominios de conocimiento.

La autonomía y la independencia de las personas mayores son dos pilares fundamentales de su bienestar y calidad de vida que determinan el envejecimiento activo (OMS, 2002). Ambos conceptos no son sinónimos, pero están estrechamente relacionados. La autonomía exige independencia, pero se puede ser independiente y no autónomo. Por ejemplo, una persona mayor puede ser independiente económicamente y realizar sus tareas cotidianas con normalidad, pero no tomar sus propias decisiones acerca de dónde quiere estar o ir, es decir, no tener autonomía. Para el proceso de categorización de estas capacidades, se utilizaron las conceptualizaciones proporcionadas por la organización citada, la cual entiende que la independencia es “la capacidad de desempeñar las funciones relacionadas con la vida diaria, es decir, la capacidad de vivir con independencia en la comunidad recibiendo poca ayuda, o ninguna, de los demás.” (OMS, 2002, p. 78). La OMS ha intentado medir el concepto de independencia, mediante dos tipos de actividades que también han permitido valorar la calidad de vida y la esperanza de vida saludable: las actividades básicas e instrumentales de la vida diaria (ABVD y AIVD, respectivamente). Mientras que las primeras “incluyen, por ejemplo, bañarse, comer, ir al baño y pasear por la habitación”, las segundas “incluyen actividades como ir de compras, hacer las tareas domésticas y preparar la comida” (OMS, 2002, p. 78).

Esta misma organización, reconoce que la medición de la autonomía es muy compleja, pero que ha de entenderse como “la capacidad percibida de controlar, afrontar y tomar decisiones personales acerca de cómo vivir al día de acuerdo con las normas y

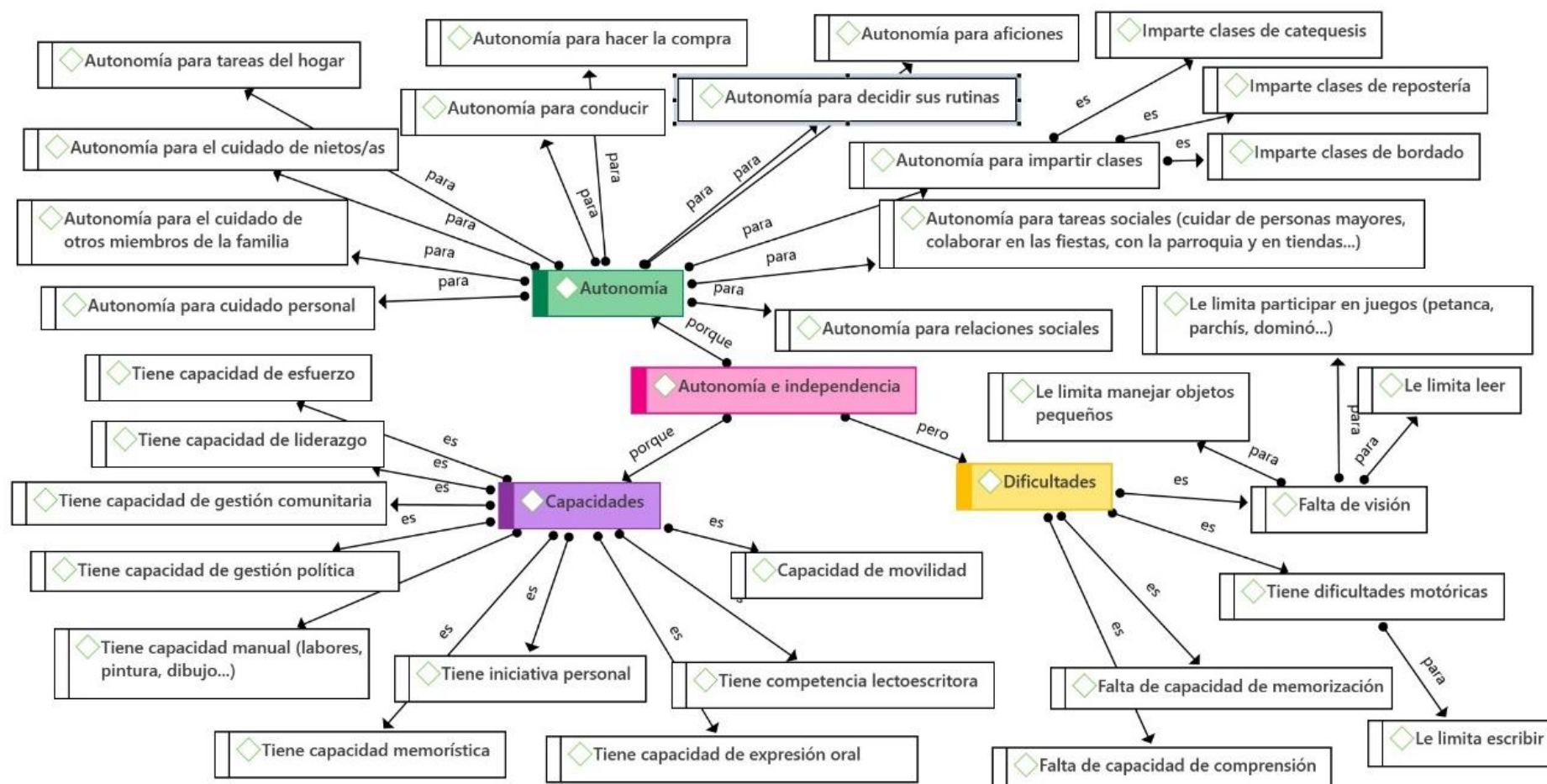
preferencias propias.” (OMS, 2002, p. 78). Por tanto, si una persona percibe que tiene capacidad para tomar decisiones y elegir su estilo de vida, puede entenderse que es autónoma.

En la Figura 87 se han tratado de reflejar los distintos ámbitos de autonomía observados en las figuras de abuelidad, así como sus capacidades. Además, se plasman las disfuncionalidades o dificultades que ellas mismas expresaron. Inicialmente hubo que destacar que todas ellas tenían independencia económica, sus propios recursos económicos les permitían el estilo de vida que llevaban.

Aunque Reyes (E1) tuviera 92 años y viviera con su hija, continuaba desarrollando actividades de la vida diaria con bastante normalidad. A pesar de que ella misma reconociera sus limitaciones memorísticas y la entrevistadora también, nos sorprendió su capacidad para evocar su experiencia vital y recordar las letras de tantas canciones. Fueron muchas las coplas que nos cantó a lo largo de la entrevista y para cualquier pregunta que se le planteara siempre tenía una copla como respuesta relacionada con aquella. Ello, sin duda, revelaba la rapidez mental de Reyes, su ingenio, memoria a pesar de las dificultades y alegría. El resto de las abuelas y de los abuelos, con menos edad que Reyes (entre 63 y 84 años), también evidenciaron la capacidad de independencia desempeñando funciones a diario sin ayuda de los demás. Además, según sus declaraciones y lo que observamos, aunque algunos/as de ellos/as mostraron disfuncionalidades o limitaciones motóricas, sensoriales o cognitivas para ciertas actividades, estas no supusieron tener un grado de dependencia que les impidieran la realización de la mayor parte de tareas cotidianas (cuidado personal, tareas domésticas, aficiones, etc.). En ocasiones, tales limitaciones eran compensadas con otras estrategias, actividades o recursos. Incluso, la falta de capacidad memorística -excluyendo a la ya citada Reyes, E1, de 92 años- era consecuencia del desuso. La disfuncionalidad más inhabilitante probablemente la mostró Pepe (E6, 84 años); una carencia de visión que le limitaba la práctica de juegos (dominó, bolos, petanca), la manipulación de objetos pequeños y la lectura. Aun así, este abuelo tiene otras aficiones (ver la televisión, contar chistes, pasear/andar, ir al Centro de Personas Mayores para conversar con sus amistades, escuchar copla y flamenco...).

Figura 87

Red semántica sobre la autonomía e independencia de las figuras de abuelidad



Seguidamente se detallan las declaraciones literales de los/as abuelos/as con dificultades o disfuncionalidades que ellos/as mismos/as declararon (Figura 87).

- Falta de visión que les limitaba leer, manipular objetos pequeños y participar en juegos (dos abuelos):

Tenía afición, pero ahora por la vista no la ejerzo. Pero era la petanca. Voy al centro de mayores pues para ver a mis amigos. En cierto modo, pasas una hora o dos con ellos. Yo por la vista no puedo hacer nada, pero se juega al dominó a los bolos huertanos y a la petanca. Pero yo no puedo. Antes sí y me puedo considerar bueno. (...) El problema mío es la vista ahora que ya no puedo leer, manejar cosas pequeñas... (...) Se me daba bien, me gustaba leer el periódico, el fútbol, el deporte me gustaba mucho. Me compré el libro de Letizia, la reina, pero eso era antes cuando veía (se entristece). (Pepe, E6: 5-6. 44, 57-58; 84 años).

Sí, se me da bastante bien. Me falla la vista, pero me defiendo. Libros de historia, porque da gusto saber cosas de esas. Hace un par meses me leí de dónde viene Fidel Castro. (Joaquín, E10: 51-52; 65 años).

- Dificultades motóricas por dos prótesis en los hombros que le limita escribir (una abuela):

Me gusta escribir, pero es lo que peor se me da y más ahora que lo práctico poco. Además, tengo dos prótesis, una en cada hombro y me cuesta horrores. Antes escribía mucho si tenía que decirle algo a alguien y luego me las corregían mis hijas porque tenía muchas faltas de ortografía. Escribo sobre todo la lista de la compra. Y lo que no escriba, no me acuerdo y no lo compro (risas). No. Pero dice mi hija que me va a comprar una Tablet porque dice que lo mismo que veo en el móvil lo puedo ver en la Tablet pero más grande. (Isabel, E2: 79-82; 77 años).

- Falta de capacidad de comprensión (una abuela):

Claro, hay cosas que yo no las entiendo, como cosas de los estudios de ciencias o cosas así. Me las comentan, pero no las comprendo. Las cosas del móvil me enseñan y yo lo intento, y oye, a fuerza de equivocarme, pero aprendo. (Isabel, E2: 51; 77 años).

- Falta de capacidad de memorización por el deterioro cognitivo propio de la edad y, sobre todo, puntual por el desuso de ciertas prácticas o conocimientos (seis abuelas y abuelos):

Claro. Me sabía las lecciones de memoria. En la cartilla primera decía: “no corría, volaba, un conejo de su madriguera. Salió un compañero. Le dijo: detente, amigo, yo sé lo que hay que hacer. Contesta el otro: No son perros, son galgos...” ¡ay! Y ya me se ha ido la memoria (se golpea la cabeza por no poder terminar le poema). (...) Alguno me sé (refranes), pero ahora no lo recuerdo (se queda pensando un tiempo, pero no los recuerda y continua la entrevista). Cuentos me sé pocos y se me van olvidando. El de Los tres cerditos. Pero se más coplas. (Reyes, E1: 13, 61-62 ; 92 años).

Aprendí a sumar, restar y multiplicar casi, pero dividir... yo ni fu ni fa. Y ahí aprendí, pero ya no me digas cómo se hace la división porque.... ya se me olvida porque como no lo practicas, se te olvida y yo no he estado en oficinas ni nada practicando. (...) Poco, ya mi edad retienes menos cosas en la cabeza. Pero con el móvil pues sí que me estoy haciendo. (...) El de Garbancito, que es el que más se lo he contado a mis nietos. Blancanieves, Caperucita Roja, Los tres cerditos, pero ya no los recuerdo muy bien, porque he dejado de practicarlo. (...) Sabía muchísimas, pero como no las canto se olvidan. Elvis Presley me encantaba, era mi favorito yo era más de eso que de Manolo Escobar. Yo antes me sabía los nombres de todos los cantantes. Los cinco latinos. También las canciones huertanas, como las parrandas, malagueñas, villancicos huertanos y las canciones de la iglesia. Esas me las sé todas. (...) Escribo sobre todo la lista de la compra. Y lo que no escriba, no me acuerdo y no lo compro (risas). (Isabel, E2: 11, 52, 71, 73, 81; 77 años).

Me gusta mucho leer, te puedo contar algún libro de adulto, pero cuentos de cuando era pequeño pues sé Caperucita Roja o Los Tres Cerditos, pero no los recuerdo bien, no soy de eso. (Andrés, E3: 67; 71 años).

Yo antes me acordaba mucho así de algunos ríos y eso y de Murcia, como nuestro río Segura, el Mundo o nuestro Sangonera, la sierra de Carrascoy o la Cresta del Gallo, pero se me han ido olvidando. (Antonio, E4: 86; 78 años).

... el alemán la verdad es que ahora mismo si yo me pudiera poner a estudiar alemán, lo recordaría. Pero bueno, ahora mismo lo tengo aparcado. (Carmina, E5: 66; 67 años).

Sí que me gustan. Como por ejemplo “perro ladrador no es mordedor”, “malas pulgas tiene el perro”, “mucho ruido y pocas nueces”, “más vale malo conocido, que bueno por conocer”, “más vale tarde que nunca”, “quien quiere puede” y muchos más pero ahora no me acuerdo. (Pepe, E6: 52; 84 años).

Completamos este análisis con las capacidades que se observaron en las figuras de abuelidad (Figura 88). Todas ellas podían moverse de forma independiente, tanto dentro como fuera de sus hogares, y sin necesidad de ningún apoyo y ayuda externa. También, la totalidad se significaron por su capacidad de esfuerzo, de expresión oral y de iniciativa personal; en esta última destacaron Antonio (E4, con 78 años) y Carmina (E5, con 67 años), que además se caracterizaron por sus habilidades de gestión comunitaria y política, y de liderazgo y que compartían con Pepe (E6, de 84 años) y Teresa (E9, 63 años). Como ya se comentó con anterioridad, excepto Reyes (E1) de 92 años y con las matizaciones que hicimos, la capacidad memorística de las figuras de abuelidad era buena porque su ausencia era puntual y se debía más al desuso de lo que trataban de hacer o de recordar. La capacidad lectoescritora la tienen todos/as los/as abuelos, a excepción de Reyes (E1) que dijo no saber escribir y Maruja (E8) que afirmó no saber leer ni escribir. Pepe (E6) manifestó sus limitaciones oftalmológicas que le impedían leer y manejar objetos pequeños (jugar al dominó o hacer manualidades, por ejemplo); pero también declaró que escribía y tenía otras actividades alternativas.

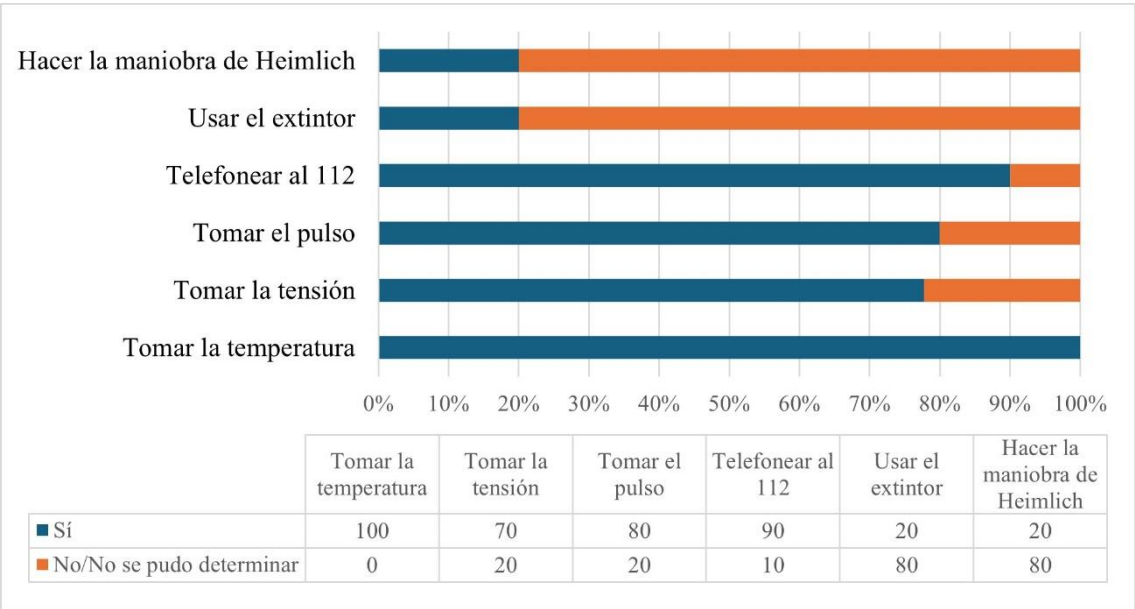
La valoración de la autonomía de las figuras de abuelidad se complementó con aquellas observaciones que se hicieron y en muchos casos ellas mismas percibieron de sí mismas. De nuevo, la Figura 88 plasma la diversidad de sus capacidades, revelándose que tomaban sus decisiones y llevaban el estilo de vida que consideraban, con sus normas y rutinas diarias. En el párrafo anterior se comentó que todas tenían capacidad de iniciativa personal y sus palabras denotaron que todas gozaban de autonomía para llevar a cabo sus rutinas diarias, las elegidas por ellas. Las actividades de autonomía de los/as abuelos/as, fueron más allá de las actividades básicas e instrumentales de la vida diaria establecidas por las OMS (ABVD y AIVD) y evidenciaron tener conocimientos de primeros auxilios básicos (Figura 90). En particular, todos/as o casi todos eran capaces de telefonar al 112 si se presentaba una emergencia y de tomar la temperatura,

el pulso y la tensión, acciones estas relevantes como medidas de autocuidado de carácter preventivo.

Nueve de los 10 abuelos/as no solo demostraron poder pasear, atender su aseo personal, desplazarse dentro y fuera de su hogar, ir de compras, realizar tareas domésticas, telefonar al 112, tomar la temperatura, comer y preparar comidas sino que, además, eran capaces de desarrollar sus múltiples aficiones y que fueron analizadas en el objetivo específico sexto. Estas nueve figuras de abuelidad también se responsabilizaban del cuidado de sus nietos/as y de otros miembros de la familia. E Isabel (E2) con 77 años, impartía clases de repostería, bordado y catequesis.

Figura 88

Diagrama de barras de los conocimientos sobre primeros auxilios de las figuras de abuelidad



En consecuencia, excepto Reyes (E1) en virtud de su edad, de sus propias palabras y de sus percepciones, estos/as gozaban de independencia y autonomía. No obstante, el envejecimiento de Reyes (E1), con 92 años, era activo y como ella afirmó tiene mucho que enseñar a los niños/as con mucho agrado; muestra de su envejecimiento activo solo algunos párrafos literales de la entrevista que mantuvimos con ella:

Pues cuando me levanto, me arreglo, me aseo bien, me pongo el desayuno, mi vaso de leche, mi magdalena y un danone. Después de desayunar, pues si hay algún plato sucio, pues lo friego, lo seco y lo pongo en su sitio y ayudo, en lo

que puedo en la casa. Me hago la cama todos los días, claro. Y luego pues algunas veces me bajo para abajo, que hay un hombre que nació el mismo día que yo que se llama José María, me siento allí y estamos un rato grande hablando y luego me doy una vuelta andando y al volver a lo mejor José María ya se ha ido, entonces me quedo sentada un rato más y a las 12:30h me subo y espero a la comida. Después de comer yo no duermo la siesta ni veo las novelas. Yo me bajo, me siento un rato en el banco y cuando son las seis más o menos me subo. Además de andar. Pues cuando me voy al Llano de Molina, a mi casa, tengo unas amigas y allí jugamos al chinchón y unos días se gana y otros se pierde, lo importante es pasarlo bien. Allí también tengo un sobrino que quiero mucho, que ya está jubilado que no tiene papá ni mamá y yo cuando hacía de comer, le guisaba para él también y no tenía que fregar el plato, lo repelaba todo. No te imaginas lo que yo he hecho de comer. (...) Voy a jugar al bingo, tengo amigas allí. Estoy deseando que llegue el jueves porque pasamos un rato muy bueno. Y el viernes voy al Puntal al bingo también, el sábado y el domingo al Llano con mis amigas juego al chinchón. Tengo la semana completa. (...) Dos nietas bien guapas y muy listas. Una estudió empresariales y la otra magisterio. Y también tengo un bisnieto, mi Aitor. Como mi hija lo cuida siempre, pues siempre estamos juntos y a mí me gusta jugar con él y chincharle. (...) Una vecina mía me dijo, le vas a cantar una canción a mi hijo porque se la exigen en la universidad, que decía así: “Eran dos hermanos huérfanos, nacidos en Barcelona el niño se llaman Enrique y la niña se llama Lola. Enrique era el mayorcito se fue trabajar al extranjero ha descubierto una mina y se ha hecho un grande caballero. Él disfruta de sus vicios y de sus mejoras sin acordarse de Lola. Ha pasado un caballero que de Lola se ha enamorado, trataron de casamiento por estar recogida. Un día estando en la mesa, le dijo Lola al marido vamos para La Habana que tengo un hermano perdido. Para La Habana marcharon alquilaron una habitación en la calle del mercado. Corrieron calles y carpas y sin poderlo encontrar. Fiebre amarilla le ha entrado al marido de la Lola, sola se ha quedado en mundo y sola sin amparo. Del dolor y sin interese se pone a pedir limosna Al salir un caballero le ha pedido limosna, el caballero la dice con sentimiento, perdona, es usted una linda rosa, es usted un lindo clavel, a la noche vaya a casa que yo la socorreré. Por la noche se fue a casa la mete en su habitación le pidió cosa imposible, Lola le dice que no. Si estuviera aquí el

Enrique, el Enrique de mi alma, sacaría la defensa por la Lola de su alma. Si es que tú te llamas Lola, Enrique me llamo yo, mátame, hermana querida que yo fui tu inclinador. Aquí se ven los abrazos, aquí se ven los suspiros, aquí se acaba la historia de los hermanos perdidos” (canta toda la canción). Te voy a cantar otra. (...) (canta toda la canción). (...) ...me cuidan porque me dicen que ya estoy un poco mayor (se ríe) y yo a ellas. (...) Casi siempre he estado acompañada. Si mi hija se ha tenido que ir a algún lado, viene mi Carmen o mi Reyes a estar conmigo. (...) Me gusta leer y mi Consuelo me trae revistas de esas que luego salen en la tele. Tengo una, en la que sale uno de la tele que es más seco que una esparteña. Me gustan mucho los críos. Eso es mi pasión. Me voy a la puerta de las escuelas, cuando están en el recreo para verlos y les pregunto cómo se llaman. Me gusta hablar con ellos, son muy graciosos y me gustan mucho mucho. (...) Pues claro que me gustaría (se refiere ir a la escuela para enseñarles algo a los niños). Pues les hablaría de cómo era antes el colegio. A veces le digo cosas en la baranda de la escuela y alguno me dice que yo soy muy mayor y le digo: “fíjate si soy mayor que no me queda ni un diente” y todos se ríen (risas). (...) Yo me sé las provincias de Madrid: Madrid, Toledo, Ciudad Real, Cuenca y Guadalajara. Para aprendernos los ríos decíamos: “de los ríos que hay en España, el Ebro el principal, que pasa por Zaragoza para bañar el Pilar”. ¿Ese lo sabes tú? Este también me lo aprendí de la escuela, “Zaragoza son tres: Zaragoza, Huesca y Teruel”. (Reyes, E1: 4-9, 11, 18-19, 31-32, 38, 44-45, 48-49, 53; 92 años).

8.1.7.3 Concepciones de las figuras de abuelidad sobre el aprendizaje y sus aprendizajes

¿Qué concepciones tienen los/as abuelos/as sobre el aprendizaje? ¿Sienten la necesidad de continuar aprendiendo? ¿Les gustaría seguir aprendiendo? Son entre otros, los interrogantes que nos planteamos para dar respuesta al séptimo y último objetivo específico de la investigación y cuyos resultados presentamos en este apartado.

En la Figura 89 se sintetizan los hallazgos más importantes. Estos revelaron que ocho de los/as 10 abuelos/as percibieron que sentían la necesidad de nuevos aprendizajes y que les gustaban aprender (un 80 %), lo cual estuvo argumentado por la consideración de que aprender era vivir y porque había que tener valor para enfrentarse a nuevas experiencias y aprendizajes. Por el contrario, Reyes (E1) e Isabel (E2)

afirmaron, de una manera u otra, que no sentían la necesidad de adquirir nuevos aprendizajes:

Yo ya no estoy para enseñarme nada, pero todo lo que me dicen son cosas buenas. (Reyes, E1: 42).

A mi edad ya no voy a aprender nada más. Yo mi vida es la que tengo y no voy a ejercer de otra cosa, ni las voy a poner en práctica. (Isabel, E2: 53).

Las figuras de abuelidad que concibieron que el aprendizaje era vida utilizaban mayoritariamente el método de la escucha atenta ($n = 4$), frente a una que manifestó que aprendía a fuerza de equivocarse y volverlo a intentar, esto es, el método de ensayo y error. Destacó también el hecho de que dos abuelos dijeran que les gustaría aprender a aprender, esto es, tener más estrategias de aprendizaje, como sus nietos/as y los/as niños/as en general y ser tan vitales como ellos/as para enfrentarse a los nuevos conocimientos que les gustaría desarrollar. Aunque los resultados sobre las necesidades de formación de la juventud y niñez que percibieron nuestras personas mayores se analicen en el próximo apartado (1.7.4), estimamos muy interesante hacer alusión aquí a aquellas que hacían referencia a la escuela y educación, ya que reforzaban sus concepciones en torno a la importancia que para ellas tenían. Esto es, nos pareció pertinente confrontar sus creencias acerca de sus propios aprendizajes y la educación con lo que pensaban que necesitaban jóvenes y niños/a. Desde esta perspectiva, los/as abuelos/as hicieron observar la relevancia que tenía en la sociedad actual enseñar a jóvenes e infantes el valor de la escuela y de la educación, el valor de aprender, transmitiéndoles también el valor del respeto a los/as docentes dada la falta de autoridad que les tenían a estas figuras. Y efectivamente, sus percepciones al respecto sobre sí mismos/as y los/as jóvenes y criaturas era coherente.

Las inquietudes de aprendizaje que declararon las figuras de abuelidad que sentían la necesidad de nuevos aprendizajes se reflejan en la Tabla 104.

Red semántica acerca de las percepciones sobre el aprendizaje e inquietudes de formación de las figuras de abuelidad



Tabla 104*Inquietudes de aprendizaje de las figuras de abuelidad*

<i>Le gustaría aprender ...</i>	E3 Andrés	E4 Antonio	E5 Carmina	E6 Pepe	E7 Paco	E8 Maruja	E9 Teresa	E10 Joaquín	n
Aprender a aprender									2
Matemáticas									1
Geografía									1
Idiomas									4
Leer									1
Escribir									1
Tocar la guitarra									1
Tocar la batería									1
Bolillo									1
Pintura									1
Bellas Artes									1
Hablar en público									1
TIC									1
n	3	1	2	4	2	3	1	1	17

En la citada tabla se evidenció que fueron 17 las manifestaciones de los/as ocho abuelos/as sobre lo que les gustaría aprender; en todos los casos, concordaban con sus aficiones o con sus carencias. Fueron Andrés (E3), Pepe (E6), Maruja (E8) y Teresa (E9) quienes mostraron un número superior de inquietudes de aprendizaje, frente a Antonio (E4) y Joaquín (E10) a quienes les gustaría aprender algo muy concreto, Bellas Artes y hablar en público, respectivamente. La inquietud de aprendizaje que comparten dos abuelas y dos abuelos fue la de aprender idiomas, variando entre el alemán, francés e inglés. Así, mientras Maruja comentó que le gustaría aprender TIC, Andrés todo lo contrario: “Para las nuevas tecnologías soy totalmente negado y no tengo mayor interés”. (Andrés, E3: 54). Se destacaron esta inquietud de Maruja y el desinterés de Andrés por las TIC, dado que el acceso asequible a las tecnologías digitales para mejorar la capacidad funcional y el bienestar de las personas mayores en especial forma parte de las acciones del plan para el *Década del Envejecimiento Saludable 2020-2030* de la Estrategia mundial de la OMS sobre el envejecimiento y la salud (OMS, 2020). Esta es también la razón por la que nos centramos en valorar los recursos que conocían y tenían, así como los usos que hacían los/as abuelos de las TIC (Figura 90). Estos resultados nos llevaron a valorar la alfabetización digital de las figuras de abuelidad, de acuerdo con sus percepciones.

Red semántica acerca de las percepciones sobre la alfabetización digital de las figuras de abuelidad



Reyes (E1), la abuela de 94 años es la que más desconocimiento tenía de los recursos TIC; sabía lo que era un teléfono móvil y un ordenador, pero desconocía completamente la existencia del WhatsApp, de las redes sociales (Facebook, X...) y de las herramientas de videoconferencia (Skype, Hangouts...). Tampoco tenía teléfono móvil y ordenador. Su único medio de comunicación era el teléfono fijo que utilizaba para atender solo llamadas entrantes:

No (hace referencia al teléfono móvil). Sé coger el teléfono para cuando me llaman mis nietas o mi hija, cuando van a recogerme o algo, pero el fijo. El otro no. (Reyes, E1: 70).

En los significados que transmitieron las figuras de abuelidad se evidenció que todas sabían lo que era un **ordenador**, un 30 % disponían de uno en casa (Paco, E7; Joaquín E10 y Teresa, E9), pero dos no lo utilizaban. Solo Joaquín (E10) declaró que lo usaba para entretenimiento, en particular para la búsqueda de información en internet:

Sí tengo ordenador, para entretenimiento, pero lo utilizo muy poco. Como, por ejemplo, para preguntarle qué plantas se crían aquí o allá o cómo hay que cuidarlas. (Joaquín, E10: 54-55).

Sí tengo ordenador, pero no lo utilizo. (Paco, E7: 62).

Sí, pero no lo utilizo (se refiere al ordenador). (Teresa, E9: 54).

Los/as 10 abuelos/as conocían qué era un **teléfono móvil**. Excepto Reyes (E1), nueve fueron los/as que tenían y utilizaban sus propios móviles (un 90 %) para realizar y atender a las llamadas entrantes, sobre todo, a/de familiares y amistades. De hecho, Antonio (E4), Pepe (E6) y Maruja (E8) solo lo utilizaban para este fin. Teresa (E9) aprovecha para practicar francés con sus familiares y amistades de Francia. Otros usos que hacían del móvil son:

- Para la búsqueda y lectura de información (Isabel, E2; Carmina, E5; Paco, E7; Teresa, E9 y Joaquín, E10).
- Para realizar fotografías y videos, así como para acceder a las redes sociales (Carmina, E5 y Teresa, E9).
- Para consultar y enviar mensajes por el correo electrónico, hacer gestiones con la banca digital y consultar y pagar impuestos (Carmina, E5).

- Para transferencia de información del móvil a la televisión (Isabel, E2).

Por tanto, fueron Carmina (E5) y Teresa (E9) quienes hacían un uso más diversificado y amplio del teléfono móvil y el más restringido Pepe (E6) y Maruja (E8).

Las palabras literales respecto al uso del móvil de estas figuras de abuelidad son:

Sí, pero no me gusta estar siempre pendiente de esas cosas (se refiere al teléfono móvil). El que me quiera llamar que me llame a mi casa. Uso el móvil solo para llamar, pero muy poco. (Antonio, E4: 74-75).

Sí tengo móvil. Para llamar y para que me llamen. Y lo utilizo para la familia. (Maruja, E8: 51-52).

Y aunque soy un poco torpe, me han enseñado a manejarme un poco con el móvil (se refiere a sus nietos/as), pero con los de antes, no estos de ahora tan modernos. Sí claro. Pero solo para llamar a algún amigo, a la familia, a mis nietos (se refiere al móvil). (Pepe, E6: 37, 62-63).

Y yo con el móvil regular. Mi hija o a mi hijo me lo miran, sobre todo el WhatsApp, me ayudan. Sí, ya te digo que son muchas cosas que ya con mi edad no, porque cuando una era joven, iba con el ritmo y todo iba bien, pero ya me quedé estancada. (...) Las cosas del móvil me enseñan y yo lo intento, y oye, a fuerza de equivocarme, pero aprendo. (...) Pero con el móvil pues sí que me estoy haciendo. (...) Sé hacer algunas cosas con el móvil, sé buscar cosas de Youtube y se pasarlo del móvil a la tele y eso. Se buscar mis cosas de bordados o de cuidados de plantas, porque me encantan. (...) No tengo ordenador. Pero dice mi hija que me va a comprar una Tablet porque dice que lo mismo que veo en el móvil lo puedo ver en la Tablet pero más grande. Sí por supuesto. (tiene teléfono móvil). (Isabel, E2: 32, 51-52, 63, 82-83).

Sí. (móvil). Pues ahora mismo ya para, en vez del “tan tan”, como estamos en la edad Moderna ahora ya llamo a mi mujer o a mis hijas a través del teléfono. Pero lo justo. Para llamar a mis hermanos y poco más. El teléfono lleva muchas cosas que yo ni entiendo ni las utilizo. (Andrés, E3: 75-77).

Sí tengo móvil. Para tu peña de amigos, tu grupo, la familia y sobre todo, como en lo que se ha convertido el teléfono últimamente es en un artículo de primera

necesidad, sin teléfono móvil no se puede vivir. Y lo que hago es comunicarme con grupos, que no tengo muchos, tengo alguno de amigos y la familia. Y las necesidades que le puedes sacar al teléfono ahora como información, formación, noticias, reportajes. (Paco, E7: 63-65).

He tenido en la otra casa, pero ahora el móvil es como mi ordenador. Yo tengo mi correo, mi banco y me va muy bien, mi ordenador es mi móvil. Pero ya hice un curso de uso de ordenador, a nivel usuario. Sí, te lo acabo de decir (móvil). Para todo, para el correo, el banco, para llamar, pagar impuestos, comprar, entrar en Facebook y Twitter, WhatsApp. Todo lo de la casa lo tengo digital. Sé hacer transferencias, Bizum y voy aprendiendo porque me gusta. El trabajar con gente joven también ayuda mucho, porque la mayor era yo (se ríe). (...) ...si tengo alguna duda sobre conocimientos de geografía recurro a Google. Me ayuda mucho, si alguna vez tengo que hacer las tareas con mi nieta y tengo dudas, le pregunto con el móvil y listo. (Carmina, E5: 57-60, 78).

(Mis nietos me han enseñado) a manejar el móvil (...) ...he aprendido a sentirme más joven y cosas que ellos te aportan, que tú las desconoces. Como por ejemplo con las tecnologías, una Tablet o un móvil y vienen a la casa y le dan la vuelta a la tele, saben mucho. (...) ... leo revistas, periódicos, el móvil. (...) Sí, me encanta (se refiere al móvil). Lo uso para todo, para recetas de cocina, viajes, fotografías, curiosear todo lo que sale, para Facebook. Sí, sí. Me encanta. (Teresa, E9: 33-34, 51, 55-56).

Escribo por el móvil para mandar mensajes cortos, para cosas importantes hay que llamar. También escribo alguna cosa que quiera buscar y no sepa. (...) Sí tengo móvil. Para llamar y que me llamen. (Joaquín, E10: 53, 56-57).

Salvo Reyes (E1) y Maruja (E8) que desconocían la existencia del **WhatsApp**, el resto sabían qué era (un 80%), aunque Pepe (E6) afirmó que no lo utilizaba y Antonio (E4) y Joaquín (E10) que lo usaban poco. Las siete figuras de abuelidad que dijeron usar esta aplicación, era fundamentalmente para enviar mensajes, también en audio, a amistades, familia y grupos con los que compartían amistad, lazos familiares o aficiones. Otros usos que manifestaron fueron para:

- Realizar videollamadas (Carmina, E5 y Teresa, E9).

- Intercambio de información, fotografías y vídeos (Carmina, E5; Teresa, E9 y Joaquín, E10)
- Para practicar francés con amistades y familia (Teresa, E9).

De nuevo, fueron Carmina (E5) y Teresa (E9) quienes hacían un uso más plural y extenso del WhatsApp, y el menos frecuente y más restringido Antonio (E4) y Joaquín (E10).

No tengo WhatsApp. (Pepe, E6: 64).

Sí. (WhatsApp). Para hablar con la familia. (Andrés, E3: 78-79).

Sí, tengo dos grupos del teatro y los tengo porque son del teatro que dirijo. Pero es para lo justo. (se refiere al WhatsApp) (Antonio, E4: 76).

Sí tengo WhatsApp. Lo uso muy poco, para mandar alguna foto o algún mensaje pero muy poco. (Joaquín, E10: 58-59).

Con el WhatsApp hago de todo, mando mensajes escritos y en audio, intercambio información, fotos y videos con amigos y familia, hago videollamadas... (Carmina, E5: 60).

Sí tengo WhatsApp y lo utilizo. Para comunicarme con grupos, amigos y familia. (Paco, E7: 66-67).

Sí tengo WhatsApp. 200 amigos tengo y no paramos de hablarnos, me mandan fotos y vídeo y otras cosas y yo también les mando. Nos hacemos videollamadas. Tengo en mi móvil 14.500 fotos. (...) Cuando viene la familia de Francia, hablamos mucho. Por teléfono y por WhatsApp sí. (Teresa, E9: 57-58).

Con respecto a las **redes sociales** (Facebook, X antes Twitter), Reyes (E1) y Maruja (E8) no sabían lo que eran. Isabel (E2), Antonio (E4) y Pepe (E6) tenían conocimiento de su existencia, pero no eran usuarios y usuaria de las mismas:

Sí sé lo que es, me suena, pero no lo tengo (se refiere a las redes sociales). (Isabel, E2: 88).

Sí sé lo que es, pero no lo uso (se refiere a las redes sociales). (Antonio, E4: 77).

No tengo redes sociales. Sé lo que son, pero eso yo no las uso. (Pepe, E6: 65).

La mitad restante sí las utilizaba, todos/as ellos/as Facebook y dos disponían de X, pero dijeron usarla poco (Carmina, E5 y Paco, E7). Las aplicaciones que este 50 % de abuelos y abuelas daban a las redes sociales eran:

- Práctica del francés y seguir formándose en francés (Teresa, E9).
- Comunicación con amigos y familia o personas con las mismas aficiones o intereses. (Andrés, E3; Carmina, E5 y Joaquín, E10).
- Obtener información, entre ellos viajes, recetas de cocina, consultar noticias, prensa... (Carmina, E5; Paco, E7; Teresa, E9 y Joaquín, E19).
- Observación y emisión de opiniones (Joaquín, E10).
- Cibercotilleo (Teresa, E9 y Joaquín, E19).

Por tanto, se observó que son Carmina (E5), Teresa (E9) y Joaquín (E10) quienes más utilizaban las redes sociales. Así se expresaron literalmente:

Sí tengo Facebook. Lo tengo instalado, puedo mirarlo, para ver si es el cumpleaños de algún amigo y felicitarlo, pero poco más. (Andrés, E3: 80-81). (Usa el móvil) para entrar en Facebook y Twitter. (...) Sí (se refiere a las redes sociales). Para hablar con los amigos, la familia y los grupos. Sí. Sobre todo, Facebook, que me gusta mucho. Para estar informada, por la noche me pongo a ver los periódicos, ver Murcia y cosas así. (Carmina, E5: 59, 62-65). Sí tengo. Twitter no lo uso mucho, lo tengo por tenerlo. De vez en cuando lo abro. Y Facebook sí, ese lo uso mucho. Sobre todo, información de últimas noticias y demás. Aunque también para ver tonterías graciosas y entretenerme. (Paco, E7: 68-69).

Sí tengo Facebook. Para poner cosas yo no lo uso, pero para ver lo que otros ponen sí. Facebook lo utilizo para todo, recetas de cocina, viajes, para hablar francés, cursos de francés... (Teresa, E9: 59-61).

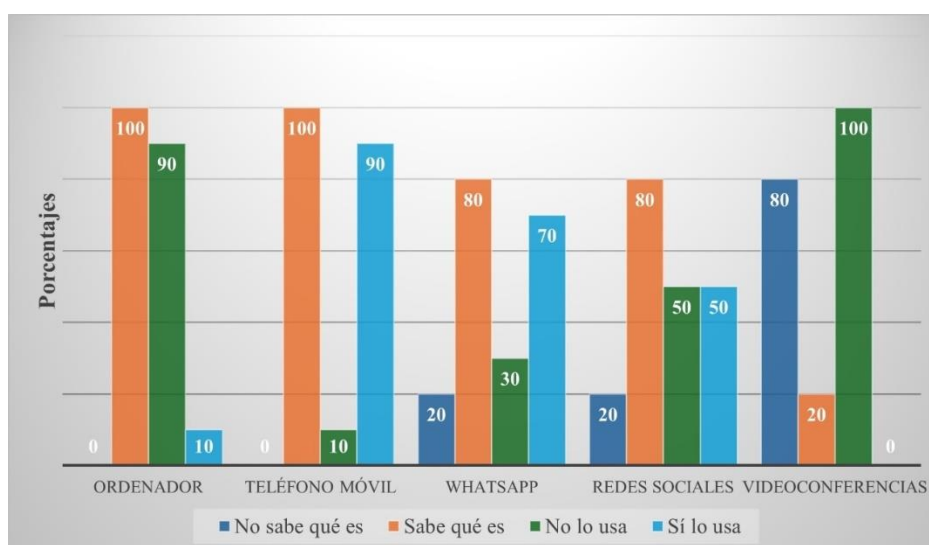
Twitter no, solo Facebook pero lo uso muy poco. Me meto y en él y veo cosas que escriben o que opinan los demás y a lo mejor le doy una pequeña opinión mía o contactamos con gente de otros países sobre el tema de las plantas. (Joaquín, E10: 60-61).

Por último, ocho abuelos y abuelas desconocían las **herramientas de videoconferencia** como Skype y Hangouts (un 80 %), y solo dos las conocían, pero ninguno de ellos las usaba (Carmina, E5 y Teresa, E9).

En síntesis (véase Figura 91), todas las figuras de abuelidad y según sus percepciones, conocían qué era el ordenador y el teléfono móvil, un 80 % sabían qué eran WhatsApp y las redes sociales (Facebook y X) y un 20 % las aplicaciones de videoconferencia Skype, Hangouts, etc. Respecto al uso, nadie afirmó hacerlo con estas últimas aplicaciones y únicamente un 10 % realizaba alguna actividad con el ordenador. Las redes sociales, especialmente Facebook, lo utilizaban un 50 %, WhatsApp un 70 % y el teléfono móvil un 90 %. Se evidenció, además, que el uso más diversificado y amplio que hacían los/as abuelos/as era del teléfono móvil y del WhatsApp, especialmente Carmina (E5) y Teresa (E9). Reyes (E1) no utilizaba ninguna herramienta digital y Maruja (E8) solo el teléfono móvil. La edad pudo estar influyendo (94 y 83 años respectivamente), pero fundamentalmente el no saber leer ni escribir (Maruja) o no saber escribir (Reyes). Cabe destacar en estas dos abuelas que el teléfono fijo en la primera y el móvil en la segunda, se revelaron como estrategias de cuidado y atención de sus familias y amistades. Por otra parte, la utilización de estas TIC se observó que servían, también, para estos fines: socialización con amistades, familias (incluidos/as los/as nietos/as) y otros grupos de personas con los que comparten intereses o aficiones; actualización sociocultural (noticias, prensa, conocimientos sobre determinados intereses y aficiones...), fuente de aprendizaje (cursos, elaboración de productos, localización geográfica, etc.), cotilleo digital y gestión bancaria o de impuestos (compras, consulta de saldo y movimientos, pago de impuestos, etc.).

Figura 91

Comparación porcentual sobre el conocimiento y uso de TIC transmitidos por las figuras de abuelidad



Se hizo obvio que las figuras de abuelidad necesitaban formación para mejorar notablemente su competencia digital y tratamiento de la información, más allá de la que afirmaron brindarles sus nietos/as y compañeros/as jóvenes del trabajo o de aprender por ensayo y error en algunos casos. Además, pensamos que las citadas figuras eran conscientes de su necesidad. Recuérdense, por ejemplo, las palabras de Paco sobre el teléfono móvil: *“...y sobre todo, como en lo que se ha convertido el teléfono últimamente es en un artículo de primera necesidad, sin teléfono móvil no se puede vivir.”* (E7: 64).

Finalmente, y como un factor que pudiera estar influyendo en el uso y aceptación de las TIC por parte de las figuras de abuelidad, vimos relevante revelar algunas creencias que manifestaron sobre la dependencia a las mismas y la violencia que se podía ejercer con ellas:

Ahora los mayores están son sus móviles y sus videojuegos y con sus cosas. (se refiere a sus nietos/as). Cuando eran más pequeños jugábamos a las cartas, al parchís, al dominó o al ajedrez y a contarles cuentos también. (...) Ahora ya son mayores, les cuento menos cosas, jugamos menos y están más con el móvil y esas cosas. (...) Me gustan los niños y creo que contándoles cosas pues se pasan menos tiempo con el ordenador o con el móvil, aprenden a relacionarse, a hablar. (Isabel, E2: 23-24, 37-39).

Ahora mismo existe una falta de respeto entre ellos mismos, o sea, entre la pareja, entre los propios amigos. Es necesario porque a través de los móviles se dicen auténticas barbaridades. De decirse las cosas a la cara pasan a hacerlo con el móvil porque no tienen el valor de afrontar o tener una conversación coherente con la pareja o con su amigo. Y se dicen auténticas barbaridades. Pero yo creo que la mujer aquí sale perdiendo. Hoy a nivel individual, estará mucho más instruida y si está preparada intelectualmente podrá salir adelante, pero si no, como sea una niña un poco apocada...irá mal. (Andrés, E3: 100-101).

Antes se vivía en la calle, se jugaba mucho, se movía uno mucho y ahora pues no, ahora los pobres van estresados del colegio, al inglés, al karate, de karate van a la casa a hacer todos los deberes y al día siguiente otra vez vuelta a empezar. Y si hay algo que le gusta es solamente el móvil o la Tablet... es muy

diferente, muy diferente. Todo esto habría que aprenderlo de nuevo. Los jóvenes de antes eran muy distintos. Yo no digo que ni mejor ni peor, pero son muy distintos. Antes los jóvenes o estudiaban o trabajaban, pero todo muy ordenado y aplicado. No como el caso de ahora, que puede estar un chaval en su casa hasta los 30 años con la Tablet o el ordenador y los padres tan a gusto... son otra cosa. Pues yo creo que sería muy difícil que aprendieran los valores de antes, con las tecnologías que tienen y con todo lo que tienen montado. Pero sí que deberían de aprender que hay que jugar más en la calle. No hay que ir tan estresado, con tanta actividad de no sé, otra cosa. (Teresa, E9: 74-76).

En la Figura 90 y la Tabla 104 pudimos observar las inquietudes de aprendizaje que expresaron las figuras de abuelidad. Aunque estas no se traten necesariamente de carencias formativas, sí que algunas de ellas se revelaron como tales (por ejemplo, no saber leer y escribir, saber más sobre TIC, entre otras). Para dar respuesta a este mismo objetivo específico, también se analizaron las percepciones que nuestras personas mayores sobre los conocimientos y capacidades que tenían y que se derivaban de sus estudios y ejercicios profesionales (véanse las figuras 86, 87 y 88). La sabiduría de las personas mayores participantes y sus posibles debilidades también se mostraron en el tratamiento analítico que se dio a la información que aportaron aquellas para el logro de los objetivos específicos quinto y sexto (qué enseñaban a sus nietos/as, qué aficiones tenían, qué podrían enseñar a los niños/as si fueran a la escuela, etc.).

Saberes, ausencias o necesidades de mejora de los/as abuelos/as participantes que estuvieron marcadas, afectadas en muchos casos por la época en la que les tocó nacer y vivir, la Guerra Civil española, el golpe de estado contra el Gobierno democrático de la Segunda República en una Murcia que permaneció hasta el final en el bando sublevado, la dictadura franquista. Una región y un país marcados por las dificultades económicas, las posibilidades de acceso a la educación elemental, el trabajo a edades tempranas, el miedo a la persecución política-religiosa, la emigración y el desapego y desarraigo socioafectivo personal y familiar que supuso para algunos. Fueron necesarias estas palabras de nuestras figuras de abuelidad en los contextos que vivieron para comprender sus percepciones, creencias desde una perspectiva holística, aunque algunas se hayan repetido con anterioridad:

Les cuento cosas de cuando yo era pequeña, de lo difícil que era todo, de la guerra, de cómo vivíamos antes y todo eso. (...) Se alguna copla de la guerra, porque la viví. Cuando terminó la guerra tenía yo siete años. Aquellos años fueron muy malos. Mi papá tenía trigo y lo escondía en una tinaja y la cubría con tobas, porque como era maestro albañil y ponía eso para que no se lo quitaran. Te quitaban las gallinas, las cebollas, ¡lo que fuese! Los santos también teníamos que esconderlos porque si te los veían te metían a la cárcel. Yo un día le dije a mi padre que teníamos un Corazón de Jesús en la puerta que lo quitaran para que no llegaran un día y le pegaran. (...) Antes la familia era especial. Mi papá, antes, por las navidades, mataba un cerdo y entonces mi mamá llevaba un capazo con un poco de todo y me mandaba a dárselo a mi tía Francisca que no tenía de nada. (Reyes, E1: 30, 73-74, 82).

Los trabajos que antes eran todos a mano, sin tanta máquina. Con azadas picos... Vivíamos como vivíamos y nos conformábamos con lo que había. No teníamos ni radio, ni tele y la luz era con candiles. (...) De historia sabía poco y ahora quiero saber menos. De España sé cosas de la guerra, de la postguerra, del hambre y da igual el que estuviera. Después de la guerra solo hay hambre. España se estaba haciendo grande y ahora parece que se está haciendo pequeña, con tanta máquina que está quitando puestos de trabajo, todo eso ahora, ¿para qué? (Isabel, E2: 36, 94).

Fui a la escuela, pero donde yo terminé mis estudios fue después, en la escuela para mayores. Empecé muy joven a trabajar y tenía pues lo más elemental (empezó a trabajar con 13 años). De pequeño no, pero porque no he estado bien dirigido, ahora me gusta mucho, pero es que eran otros tiempos, muy malos tiempos y aunque no quisieras instintivamente tú lo que querías era ayudar en tu casa. Para que te hagas una idea, tengo una anécdota que un día con siete años dejé de ir a la escuela para irme a recoger limones. Nos fuimos cuatro o cinco críos, dirigidos por uno más mayor de 12 o 13 años. Nos fuimos enfrente de la fábrica del hielo y empezamos a recoger limones y nos dieron seis pesetas a cada uno y mi padre un tirón de orejas de mil demonios. (...) Había que leer el rosario los sábados y cantar 'el cara al sol'. (...) Me gusta mucho el alemán, porque llegué a irme a Alemania hace ya 53 años. Me fui a los 18 años porque quería ir como la ratita sabia, pensando en ver cosas nuevas y a trabajar. Era

poner un pie en otro país, en otra cultura y experiencias nuevas. Pero cuando después de la rutina estuve viviendo allí, no me aguanté, no me gustaba, estuve un año. Echaba de menos a mi pueblo y mi teatro, mis cosas y mi grupo de gente. El mismo día que llegué. Iban a representar allí en el colegio un entremés de Cervantes y ya participé en la cena y en el montaje. (Andrés, E3: 8-10, 11, 83-84).

Sí fui a la escuela. Me gustaba, claro que sí, pero me tuve que poner a trabajar enseguida, para ganar cinco duros todas las semanas. (...) ... hace mucho tiempo que dejé ya el colegio, pero a mí me gustaba ir al colegio. Lo que pasa es que me sacaron mis padres con 12 años para ponerme a trabajar, me pusieron a lijar sartenes en Espinardo y ganaba cinco duros todas las semanas y con eso comprábamos el pan en mi casa. El pan de toda la semana lo ganaba yo. (...) Cuando mi padre regaba, yo hacía figuritas con el barro y cuando pasaba el alcalde de la pedanía le decía a mi padre que me llevara a la escuela de artes y oficios porque se me veía muy bien y mi padre le contestaba que: “este tiene que aprender las cuatro reglas y ponerse a trabajar”. (Antonio, E4: 7-8, 11, 88).

Pues sí. Una infancia un poco difícil porque mis padres estaban trabajando y bueno, y estuve un tiempo en Alemania, otro tiempo cambiamos de ciudad. Entonces fui a la escuela, pero en diferentes colegios. Fui en Alemania también en Murcia y en Alicante que también estuvimos viviendo. Pues sí, me gustaba, pero no podía disfrutar del colegio porque no podía cogerle cariño a nadie. No me daba tiempo. Luego, en Alemania fue también una época difícil porque todo el colegio era alemán, todos los amigos eran alemanes y el profesor. Entonces yo ya vine a Murcia hablando alemán, que ya no me acordaba del murciano ni del español. Estuve en Alemania hasta los 12 o 13 años, 13 años sí. (...) Ya en Murcia y con eso, me puse a trabajar porque era hija de emigrante y había que trabajar. Mis padres siguieron trabajando en Alemania y yo me vine aquí con una hermana de mi padre que nos estuvo criando y me puse a trabajar. (...) Luego mis padres se fueron a Alemania y nos quedamos con mis tíos a vivir aquí. Entonces tú sabías que tenías tu padre, tu madre, pero ese trato, quieras o no te marca. Esa infancia de ahora para acá ahora para allá, ahora para Alemania. (...) ...pero éramos cuatro hermanos en Alemania y mi hermano tenía tres años y yo tendría nueve años y mi otra hermana tenía siete y mi hermana la

mayor 14 y yo tenía que llevar al pequeño al colegio porque mis padres se iban a trabajar. Entonces el tema familia... (Carmina, E5: 7-9, 82).

Cuando era más pequeño no pude ir (se refiere a la escuela). Estuve hasta los ocho o nueve años. Después, ya por la necesidad, me obligó a salirme y a trabajar. (...) Creer, creo que les puedo enseñar poco porque nací en unas fechas muy malas, se ve ya por la edad que tengo. Y luego a luego, ya me “aprenden” los nietos a mí. Yo a ellos le puedo aprender lo que era la vida antes. Que ha cambiado mucho. Estamos hablando de los años de Franco y entonces yo les cuento como era la vida antes, de las necesidades que había, de todas las calamidades que se pasaban, pero prefiero no contarles mucho, solo lo bueno. Como que en unas fechas me fui a Francia. (...) Lo que ha sido la vida mía desde muy pequeño. Empecé muy joven a trabajar en la fresa, de tener que ir al colegio y no poder ir porque había que trabajar ya con diez años y con doce y todo eso. El ir al colegio era de noche, cuando ya me gustaban las novias, entonces iba al colegio de noche, antes de ir a ver a las novias y así. Y eso se lo cuento a mis nietos y se ríen. La historia era así, teníamos que trabajar de pequeños para poder comer porque la cosa estaba mal. (...) Escribí un diario escrito por mí con seis o siete hojas. Desde la guerra de España, cuento las calamidades de España, de la guerra después, de cuando era pequeño que iba a por el pan de aquí a Murcia andando a por ocho chuscos, tardaba por lo menos una hora. El mío ya me lo comía y el que sobraba pues también. Eso es lo que comíamos y ya estábamos “espachados” hasta otro día. (...) De historia poco, solo de la guerra de España. Nací en guerra y lo que sé, es por lo que ya me han contado los mayores, pero yo nací en la guerra, nací en el 1938. (Pepe, E6: 8-9, 19, 20, 59).

Siempre se ha dicho que cualquier tiempo pasado fue mejor. Pero no es así. Cualquier tiempo pasado fue más penoso. Ahora disfrutamos mucho más de todo. Sabemos más de todo. Antes sabías lo que pasaba en tu calle o en tu pueblo. Y ahora sabes lo que pasa en otro país, en todo el mundo. Estamos más al día, y todo eso de antes, no puede volver. Pero todo eso conlleva todo lo demás, que no puede ser nada como fue antes. La humanidad tiene que aprender todos los días, todos los días va a cambiar la forma, los sistemas, siempre tiene algo que aprender la humanidad. El aprender es vivir; no le puedes decir a los

niños de ahora que aprendan lo que yo aprendí cuando era niño, lo que ellos tienen que aprender es que vamos cambiando y cada vez las formas son diferentes. Hay que aprender a adaptarse. La adaptación es lo que tienen que aprender a adaptarse a lo nuevo, a las formas que hay ahora. Porque decir hoy “a ver si eres respetuoso como yo era cuando tenía diez años”, estamos hablando de 60 años atrás y eso no puede ser. No, no se puede volver a aquello. Ahora tienen que acomodarse y adaptarse a lo que hay ahora. (Paco, E7: 88-90).

Me sacó mi madre a los 12 años para que me quedara con mi abuela. Porque ella la pobre se iba a Murcia a limpiar para darnos de comer a siete. Entonces yo me quedaba con mi abuela porque no se podía levantar y yo la cuidaba. Y luego mi madre me decía “María, aquí te dejo garbanzos” para que los cociera, para que a la hora de la comida que estén cocidos. Y yo con la edad que tenía y que estaba con mi abuela, pues no paraba de echar leña, eché el agua, pero no eché los garbanzos y cuando vino mi madre pues no había nada cocido (se ríe). Claro que me gustaba, porque ahora me pesa no saber leer y escribir. (...) ... antes no teníamos de nada y con la misma ropa que íbamos a trabajar se lavaba y era con la que salíamos los domingos un rato. (...) Cuando era pequeña y mi madre, la pobre, se iba a trabajar a Murcia para darnos comida y yo me quedaba con mi abuela y antes de eso tenía que levantarme temprano a echarle el agua a mi madre en las tinajas para beber, porque antes no teníamos ni grifo ni nada. Me tenía que levantar a siete para llenar los cántaros con agua limpia. Entonces con un caldero y un cántaro le subía a mi madre toda el agua. Y luego me iba a trabajar a Murcia con un pedazo de pan y una sardina para todo el día. (Maruja, E8: 8-9, 62, 64).

Porque me crie en Francia, me fui chiquitita allí, nací aquí, pero como no había comida ni había nada, la vida era muy mala, pues nos fuimos a Francia. Y entonces allí, era bilingüe porque estaba todo el día en el colegio hablando francés. Pero cuando llegaba a casa mi papá y mamá no sabían nada de francés, solo hablaban en español a mi hermana y a mí. (Teresa, E9: 46).

Como no teníamos las cosas que hay hoy en día, pues iba falto de todo. Entonces claro, tenía que hacer trabajos que te ponían tus padres y el de la

escuela también. (...) Yo estudié hasta los 14 años, que era justo lo que había, lo que se obligaba entonces en aquellos momentos. Se podía seguir más, pero por circunstancias del nivel de vida había que trabajar para ayudar a la familia. (...) Porque lo mío solo era trabajar. Tanto cuando éramos pequeños, porque veníamos de una etapa en nuestra vida diferente a la de ahora, ahora tienen sus horas de juego y nosotros todo lo contrario, era trabajar y trabajar. (Joaquín, E10: 8, 10, 42).

8.1.7.4 Necesidades de formación de niños/as y jóvenes en la sociedad actual. Respuestas de las figuras de abuelidad ante tales necesidades

La Figura 92 recoge las carencias que detectaron las figuras de abuelidad en la infancia y juventud de la sociedad actual y cómo estas se tornaban en valores que necesariamente debían de enseñarse a tales grupos de edad. Los valores y la necesidad de enseñarlos a los/as niños/as y jóvenes que emergieron de los relatos de los/as participantes (códigos) se sistematizaron en cinco protocódigos. Las enseñanzas de valores de cada uno de estos cinco grupos no fueron excluyentes y en muchas ocasiones se mostraron interrelacionados. Nos explicamos, por ejemplo, se observaron que valores como la generosidad, la tolerancia o el respeto, realmente podrían haberse agrupado en la protocategoría de enseñar valores personales, pero se decidió hacerlo en aquella en función de a qué persona, objeto o situación hacía referencia el valor en los discursos de las figuras de abuelidad. Definimos tales protocódigos, por su carácter interpretativo y no tanto descriptivo, así como los significados o códigos hallados en cada uno de ellos:

- *Enseñar el valor de la familia.* Hacía referencia a los valores vinculados directamente con carencias o necesidades en las unidades familiares que percibieron los/as abuelos y abuelas que tendrían que desarrollarse. En particular, estos observaron la falta de unión, comunicación, confianza y apoyo/ayuda/colaboración, de compartir y de respeto en los/as jóvenes e infantes en sus contextos familiares (sin eximir a las figuras parentales en algunas ocasiones), así como la carencia de autoridad paternal, que no autoritarismo.

- *Enseñar el valor de la escuela/educación.* Se entendió como tales aquellos significados que transmitieron las figuras de abuelidad sobre sus expectativas en torno a los valores y necesidades de enseñar a la juventud e infancia directamente asociados con los centros y procesos educativos que en ellos se dan. En este sentido, el proceso de

categorización dio como resultado la necesidad de valorar el aprendizaje en sí mismo, de respetar al maestro/a y muy asociado a esta, el fomento de la autoridad a la figura del docente.

- *Enseñar valores sociales (relaciones con el mundo que les rodea).* En este protocódigo se agruparon aquellos que se percibieron por los/as abuelos/as como la falta de actitudes y comportamientos de los/as jóvenes y los/as niños/as relacionados con su interacción y acción con la vida, el mundo que habitan y con quienes lo comparten. En este sentido, las figuras de abuelidad observaron la conciencia que debía asumir la juventud y niñez de que en ellos residía la capacidad de transformar, cambiar el mundo; aspecto este que pareció contradecir a la de asumir la necesidad de adaptarse a este mundo complejo y en constante cambio. También destacaron que se debía enseñar los valores de la diversidad axiológica, la tolerancia y la justicia, que podrían considerarse valores relacionados con la educación cívica y democrática. En este grupo también se consideró incluir lo que los/as abuelos/as consideraron proyectos de cooperación o unión comunitaria destinados al fomento de la cultura, la integración y la lucha por los derechos sociales. De aquí que estimaran la necesidad de desarrollar los valores de la socialización, de la solidaridad (ayudar, socorrer, apoyar), de la generosidad con los demás, de la amistad y de los buenos modales. En esta protocategoría, también destacaron los significados de las figuras de abuelidad en torno a la educación sostenible (cuidado del medioambiente, naturaleza en sí misma y ciudades); así como la necesidad de valorar a la mujer y de promocionarla (educación feminista), a veces asociada a la igualdad entre géneros y el valor del respeto, entre el que se evidenció el respeto a las personas mayores, de la tercera y cuarta edad que podría estar detrás del denominado edadismo.

- *Enseñar valores menos materialistas.* Se correspondió con códigos que estaban asociados al valor del dinero y de las cosas materiales. Las figuras de abuelidad manifestaron que era necesario que los/as jóvenes y los/as niños/as valorasen el trabajo que costaba obtener el dinero y las posesiones que tienen, lo que les llevaban a no apreciarlas lo suficiente, a no cuidarlas y a no apreciar el valor de la sencillez, en ocasiones por la abundancia en la que viven y que les están proporcionando sus familias y las medidas legislativas de nuestros gobiernos; una sociedad del bienestar malentendida según los/as mayores participantes. Estas además hicieron alusión a la necesidad de enseñar a que nuestros jóvenes y criaturas no tengan tanta dependencia de

las TIC, a que hicieran un uso adecuado de las mismas (ordenadores, tabletas, teléfonos móviles, redes sociales, etc.).

- *Enseñar valores personales.* En este grupo se incluyeron las pautas que tendrían que asumir los infantes y la juventud a nivel individual según los/as abuelos/as. Para ellos y ellas estos/as deberían ser enseñados para que fueran bondadosos/as, humildes, honrados/as, trabajadores/as, responsables, disciplinados/as, esforzarse y pacientes en el logro de las metas que se propusieran, siendo tolerantes consigo mismos/as y sabiendo esperar y superar las dificultades halladas.

Por tanto, los significados que más inquietaron a las figuras de abuelidad fueron aquellos asociados al grupo de la enseñanza de valores sociales o de relaciones con el mundo que habitaban, seguidos por la enseñanza del valor de la familia.

En la Tabla 105 se recogen solamente algunas de las muchas expresiones textuales de las figuras de abuelidad en cada una de las cinco protocategorías que se establecieron.

Tabla 105

Ejemplos de expresiones literales de algunas figuras de abuelidad sobre los códigos de la necesidad de enseñar a la juventud y niñez en las cinco protocategorías halladas

Protocódigo	Expresiones literales de las figuras de abuelidad
Enseñar el valor de la familia	<i>Antes la familia era especial. Mi papá, antes, por las navidades, mataba un cerdo y entonces mi mamá llevaba un capazo con un poco de todo y me mandaba a dárselo a mi tía Francisca que no tenía de nada. La familia compartía y socorría al que menos tenía. Se ayudaban más. Ahora todo el mundo tiene de todo, con sus trabajos y sus pensiones. Yo creo que en el matrimonio antes eran más formales que ahora. Ahora, por menos de nada se esparcen, antes se respetaban más. Ahora la gente está más loca, por menos de nada, ya está. Se acabó todo. Entonces yo no conocí en toda mi historia de vida a nadie que se esparcieran allí de la edad mía. Nadie. Ahora por menos de nada, ya se han esparcido. Ahora conozco muchos esparcidos de sus mujeres. Sí, antes había mucho más respeto. Los padres de ahora no saben ni dónde están los críos siquiera. Y los críos padecen eso también. Que ya no están con sus padres. Antes los zagalillos eran mejor que los de ahora. Antes se respetaban más a los padres, a los hermanos y a todo. Y ayudábamos todos en casa, en mi casa éramos siete y ayudábamos todos a mi papá a limpiar la puerta y con las cosas de la huerta. Me he tirado plantado cebollino mucho tiempo. Y cuando llegábamos muy cansadas ya, mi mama cogía una gallina, le retorció el cuello y nos daba un caldillo bueno. Y ¿quién va a enseñar a recuperar todo esto?, digo yo. (Reyes, E1: 82-85).</i> <i>La familia de antes era, creo yo por mi experiencia, muy muy paternal, en el sentido de que el padre era autoritario con sus ventajas o desventajas. Pero lo que te decía el padre se hacía y si el padre no tenía la razón, malo, pero si tenía un buen sentido de la justicia y era ecuaníme, funcionaba muy bien. Esta es la autoridad y disciplina que hace falta ahora, un padre justo y que</i>

Protocódigo	Expresiones literales de las figuras de abuelidad
	<i>lleve por el buen camino. (Andrés, E3: 98).</i> <i>Eso sí, todos los hermanos que éramos seis, hemos ido todos. Nos hemos puesto a arrancar las patatas el mismo día, a plantar las patatas el mismo día, a recoger el panizo el mismo día. Yo era tan pequeño y tan pequeño para plantar patatas, que mi padre me hacía con un palo más pequeño a que pusiera las patatas, y yo ayudaba y no estaba discriminado y no es como se dice ahora que “estaban explotados”, ¡mentira! Eso era la unidad de la familia, que nos poníamos todos a desgranar el grano del maíz, al desembojo de los capullos de seda (que en todas las casas había seda). Todo eso era muy bonito. Y es necesario enseñarlo. Ahora van todos a lo suyo. Es verdad que en mi familia estamos todos muy unidos, yo con mis hijos tengo mucho contacto con mis nietos y el resto no sé cómo serán, pero en la mía estamos muy unidos. Antes había una unión y con los abuelos también. Yo a mis abuelos los quería con locura sinceramente. Sí por supuesto. Hay “40.000 gentes” que no les transmiten ni a los hijos ni a los nietos nada. Les da lo mismo, porque los veo, porque los veo por la calle. ¡Ay... implicación de los padres, eso habría que cuidarlo también! (Antonio, E4: 91-93).</i> <i>Ahora, la gente joven de ahora solo viven para ellos, para ellos, para ellos. Les da igual si a sus padres le falta. De hecho, los casos que se dan de maltrato de hijos a padres es porque quieren lo que tienen los padres. Eso antes no ocurría, que un hijo quisiera tener todo lo que tienen los padres y el hijo no se preocupe por nada de él, todo eso se ha perdido y hay que recuperarlo. (Paco, E7: 87).</i>
Enseñar el valor de la escuela/educación	<i>Pues lo que aprendan en la escuela y a que sean bastante buenos. Que respeten a sus padres y que en su obligación en el estudio o trabajando. (Reyes, E1: 87).</i> <i>Había más autoridad a los maestros y a los padres.. No, ni se parecen. Antes se respetaban mucho a los maestros, padres y a los abuelos y a todos. Y ahora pues en la vida esta tan moderna, pues están demasiado sueltos, demasiado libres, no respetan. Por ejemplo, ha cambiado cómo hay que respetar a los padres, a los maestros y a la gente. No sé, no es que no respeten, es que los que hemos conocido otra cosa ahora vemos esto y yo digo: “pero vaya, que poca educación, que poco respeto”, pero es todo el mundo eso en general ya. Habría que cambiarlo pero qué difícil. (...) Hay que estudiar y hay que aprender y sacrificarse y cada uno buscarse su lugar poco a poco, ganarse sus cosas, eso está claro. (Pepe, E6: 85-86, 88).</i> <i>Tienen que aprender cosas de la escuela y cosas de la casa para tener un buen futuro. (Maruja, E8: 63).</i> <i>Antes había respeto máximo, pero exagerado a los maestros y exagerado a la gente mayor, exagerado. No sé, pero antes era mucho respeto, cosa que hoy es increíble. Que, por ejemplo, se suba una persona, una chica embarazada a punto de dar a luz a un sitio, a un tranvía y no le dejen la silla, la dejen de pie. Que al maestro se le contradice o se le pone verde cuando lo que tiene es que enseñar valores también y educar, por Dios, la educación con lo importante que es para que todos seamos mejores, estemos preparados... (Teresa, E9: 74).</i> <i>Pues ya es muy difícil. Esos profesores lo tienen difícil y el mismo entorno familiar también. Ya no es lo mismo. Antes si había que coger y castigarle y darle algún cachetazo se le daba. Ahora, de todo eso pasan porque ya es maltrato. Entonces ni una cosa ni la otra. Hay demasiada tolerancia. (Joaquín, E10: 72).</i>
Enseñar valores sociales (relaciones con el mundo que les rodea)	<i>Igual estoy equivocada, pero yo creo que los valores que se enseñaban antes eran más positivos que los de ahora. Antes se transmitían valores como la ayuda. Por ejemplo, si un vecino necesitaba ayuda, le faltaba algo, en mi casa que no teníamos nada, mi madre le daba. Todo el mundo que venía</i>

Protocódigo	Expresiones literales de las figuras de abuelidad
	<i>pidiéndole algo, ella se lo daba y nosotros nos comíamos un trozo más pequeño. Esos son los valores que he visto en mi casa y son los que yo estoy transmitiendo. Ahora uno cuanto más tiene, menos ayuda y si puede, le quita un poco al otro también. (...)Yo creo que deben aprender lo de siempre: a respetar a las personas, a respetar los valores de otras personas... (Isabel, E2: 101-102, 106).</i> <i>También hablaría del medioambiente, de la evolución que hay, además, que nos están bombardeando todos los días con información respecto de si hay mucha polución, si el aire “de tal manera...” y es muy importante enseñarlo. Sobre todo, el agua, es importantísima. Con las sequías que hay ahora mismo y los cambios tan bruscos de temperatura, pero todo eso ya es para gente más preparada. Tú puedes hablar de la experiencia y de lo que se ha ahorrado en esta región. En lo que se ha utilizado el agua, porque si tuviéramos el sistema de riego que había hace 60 años... no tendríamos “ná”. Antes había menos tierra en regadío. Al haber menos tierra en regadío había más agua, pero era un agua muy ribereña, el agua que hay alrededor de la acequia que tenemos aquí y el río, entonces se levantaba un tablacho, se ponía otro y entonces se regaba por inundación. Entonces no es lo mismo poner el agua con goteo que tiene el mismo rendimiento e incluso más, echándole todos los nutrientes que necesite y yendo poco a poco. Y especialmente a Murcia, han venido a copiar el sistema de riego, porque aquí es de los mejores sitios donde ahorran agua.</i> <i>Churra está hecho de una forma tan especial que algunas veces pasa uno el pueblo y no sabe si ha pasado Churra o no. Pero el nativo si lo sabe muy bien y ha ido evolucionando, sobre todo en la zona norte, pero aquello ya no me parece Churra, me parece un compendio de edificios, pero no es el pueblo. El pueblo es muy limitado, el pueblo está diseminado, está hecho de una forma muy graciosa porque está entre la huerta y luego hay cuatro calles en el centro partidas por la Rambla. La calle Mayor, la Rambla y poco más. Ahora mismo es muy impersonal, pero antes todos nos conocíamos. Había menos carreteras. Entonces la gente andaba más, todos se conocían, se salían a la calle a tomar el fresco. En verano los crios era la una de la noche y estábamos corriendo en la calle. No había peligros. No había ningún problema. La mujer, era amante, amantísima, siempre calladita y otorgando y dando. Y ahora no, ahora te dicen: “¡eh! ¡Hasta aquí hemos llegado!” Y están con la maleta preparada. Somos más libres, aunque hay de todo porque yo veo ahora mismo a crios con 12 o 13 años y ya la someten como si fueran auténticas esclavas, cosa increíble que eso no me ha pasado a mí en la vida. Yo no lo he visto en mi tiempo nunca tratar a una mujer así, nunca. Pero ahora, en estas dos últimas generaciones, las mujeres yo no sé en qué piensan para someterse así de esa manera a un crio. Ni una cosa ni la otra, hay que aprender a respetar a la mujer porque sin ella nada sería igual. (...) Es necesario porque a través de los móviles se dicen auténticas barbaridades. De decirse las cosas a la cara pasan a hacerlo con el móvil porque no tienen el valor de afrontar o tener una conversación coherente con la pareja o con su amigo. Y se dicen auténticas barbaridades. Pero yo creo que la mujer aquí sale perdiendo. Hoy a nivel individual, estará mucho más instruida y si está preparada intelectualmente podrá salir adelante, pero si no, como sea una niña un poco apocada...irá mal. (...) Ahora todo va cambiando, pero quizá cuando llegue el momento es lo mismo otra vez, porque la cosa, lo importante es es apoyarse el uno al otro, como buenos vecinos, como buenos amigos. Antes la gente estaba cuando alguien tenía cualquier problema, estaba todo el barrio ayudando y lo que hiciera falta (...)Tienen que aprender, sobre todo a respetar sus mayores, que hoy eso no lo tienen en cuenta. Eso que dicen que eres un “carca”. Yo me parece que lo lógico es que tú respetes siempre y que a ti te respeten. Desde el respeto mutuo. No quiero decir que, porque yo sea muy mayor, voy a ser un egoísta cabrón. Nadie está a la orden de nadie, es el respeto. Todavía es muy carca el ceder el asiento a una mujer y yo lo veo</i>

Protocódigo	Expresiones literales de las figuras de abuelidad
	<i>muy bien. Es muy carca el ceder el asiento a un anciano, pues yo lo veo muy bien. Y yo no soy un anciano que todavía me miro al espejo y me veo muy bien (risas). Esos detalles siempre me han gustado. (Andrés, E3: 59-62, 99, 101, 103, 105).</i> <i>Cosas del hogar que ahora tanto lo puede hacer la mujer como un hombre. Ya mis nietos saben que tienen que hacer la cama, que tienen que recoger, que tienen que limpiar, fregar, todo eso. Entonces eso sí me gustaría inculcárselo porque todavía hay muchos niños que eso no lo han tenido. (...) Creo que ellos llevan una vida por delante que se creen que tú, como ya eres mayor, no vas a saber nada, nadie te va a poner en duda. Entonces yo pienso que por eso ellos te ven un poco más inferior y ellos se ven superiores, pero creo que les queda mucho que aprender también. (...) Hay que aprender a ser tolerantes y sobre todo educados. El respeto, eso es muy importante (...) Lo que no he vivido de pequeña en la infancia lo estoy viendo ahora. Antes era otra época, por ejemplo, yo cuando tenía 18 años me quise sacar el carnet de conducir. Era la época de Franco y no podía. Una mujer no podía conducir, si no tenía el servicio social hecho y entonces yo tuve que hacer el servicio. Se decía que eran tres meses, que era como la mili del hombre, pero mujer, tres meses para que te enseñaran a hacer de comer, a coser, a cómo tenías que ponerle las zapatillas a tu marido cuando viniera a tu casa y tú no podías ni abrir la boca. Pero ahora es distinto, por ejemplo con el centro de la mujer nos fuimos a Madrid, al Instituto de la Mujer, y entonces estaba muy mal visto que una mujer saliera de su casa y dejara a su marido. Y nos fuimos todas las de la junta directiva, al Instituto de la Mujer, a coger subvenciones, a aprender a hacer cosas para poder luego traerlas al centro de la mujer. Y entonces el centro de la mujer pusimos un ginecólogo, porque la mujer no entendía de ginecología, no sabía lo que era un ginecólogo porque iban a parir y ni sabía si había un tratamiento, si había un anticonceptivo, eso no lo sabía. La mujer estaba muy atrasada. El vivir todo eso te abre mucha vida. Yo tenía amigas que no podían salir de sus casas, que solo nos podíamos ir de comida, porque a cenar ni hablar. Me ha gustado mucho luchar por las mujeres para que espabilaran y no estuvieran con los ojos cerrados. También luchamos por un colegio en el barrio, lo quitaron y nosotros queríamos un colegio para nuestro barrio y al final terminaron por poner la escuela de idiomas y el instituto. Nos llegamos a encerrar en el ayuntamiento. Es necesario que los jóvenes y ya de niños sepan luchar por los derechos de la mujer, por el derecho a la educación todos juntos. Uno solo no consigue nada. (Carmina, E5: 43, 85, 88, 92-95).</i> <i>... no le puedes decir a los niños de ahora que aprendan lo que yo aprendí cuando era niño, lo que ellos tienen que aprender es que vamos cambiando y cada vez las formas son diferentes. Hay que aprender a adaptarse. La adaptación es lo que tienen que aprender a adaptarse a lo nuevo, a las formas que hay ahora. (...) Ahora tienen que acomodarse y adaptarse a lo que hay ahora. (Paco, E7: 90).</i> <i>Tienen que aprender a que tengan algo, que tengan valores, o sea, que sepan que no se puede atropellar al mundo. No sé, no sé cómo explicarme. Los críos tienen que entender que la vida no ha cambiado, son las personas los que cambian. Entonces las cosas siempre son igual, los que hemos cambiado, somos nosotros. No ha cambiado el mundo, ni la vida. Cuando decimos: “es que la vida ha cambiado”, es mentira. Hemos cambiado las personas. La vida sigue siendo igual por ejemplo a tener respeto. Mira, mi Verónica tenía un respeto enorme conmigo desde pequeña porque ella me decía: “abuelito, cierra el grifo que se gasta el agua y no hay agua para el planeta”. “Abuelito, la luz”. Y eso ¿sabes por qué? Porque su madre le enseña todas esas cosas. Y creo que es lo que se debe hacer, que se aprendan estos valores sostenibles. (Antonio, E4: 96).</i>
Enseñar valores menos materialistas	<i>Antes con un regalo te conformabas. Yo a mi hijo le compré un día un</i>

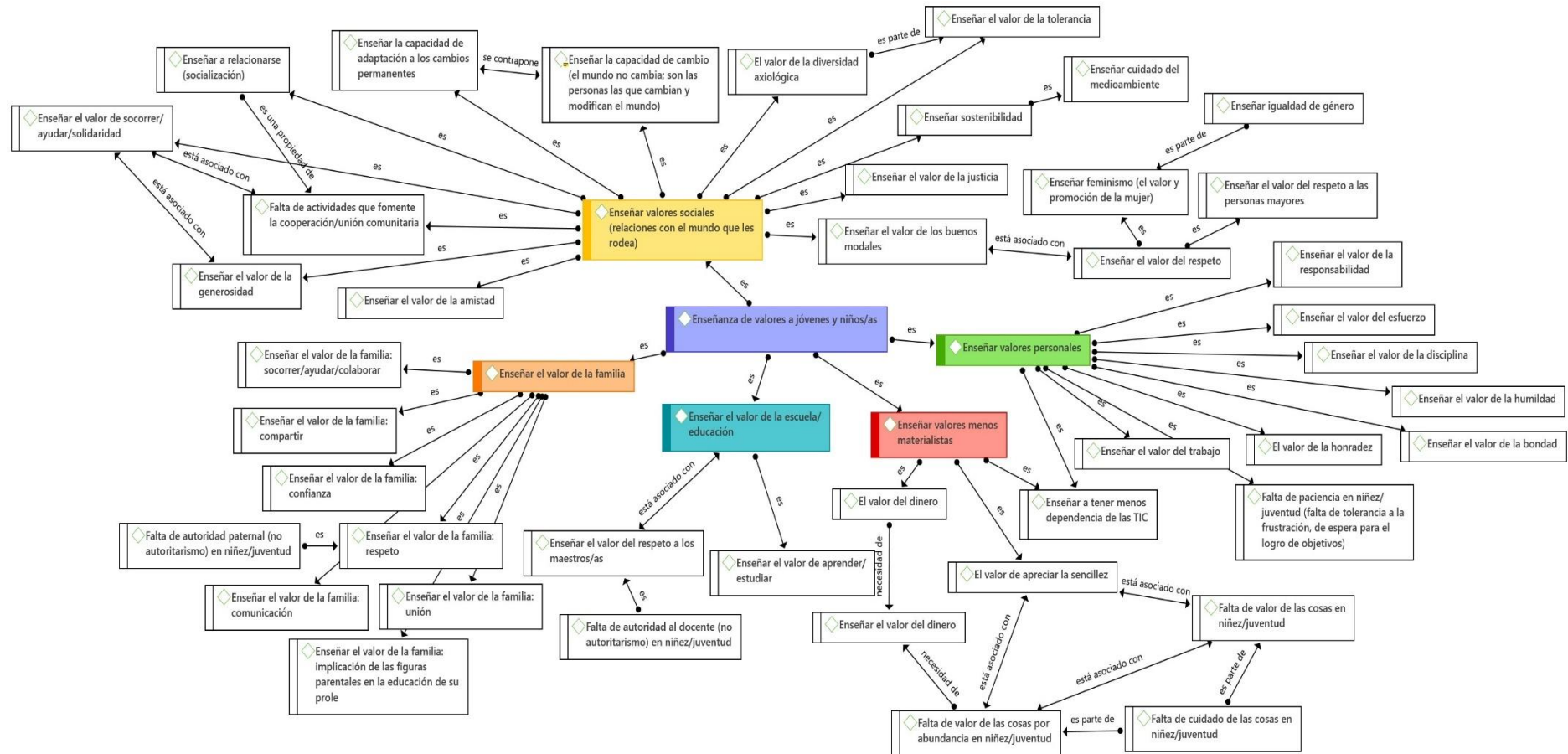
Protocódigo	Expresiones literales de las figuras de abuelidad
	<i>cohecico y cuando vine y se lo di y vimos que el coche si se movía para atrás salía disparado y se chocaba contra la pared (risas) lo que yo disfruté viendo a mi hijo jugar con ese coche que no era nada, no lo sabe nadie. Y yo ahora veo a mis nietos y no sé qué comprarles, por eso le doy el dinero a sus madres y que lo compren ellos. Porque ahora tienen de todo. Tienen demasiadas cosas. Antes también creo que se les daba más valor a las cosas, porque ahora si se rompe algo, lo compras, lo tienes otra vez. Así, pues no le das valor. Mientras que antes, se guardaba todo. Yo a los muñecos de barro les hacía un vestido. Se hacían caballos de madera o de cartón duro y nos volvíamos locos y se conservaban. Ahora se ponen una cosa una vez y la dejan. Yo creo que deben aprender lo de siempre: (...) a respetar que “lo que no se puede comprar, no se compra y no pasa nada” (Isabel, E2: 104-106).</i> <i>Pero en general creo que tendrían que aprender a valorar más las cosas... (Antonio, E4: 97).</i> <i>No, hay que mejorar porque los jóvenes de ahora tienen todo lo que quieren y antes no teníamos de nada y con la misma ropa que íbamos a trabajar se lavaba y era con la que salíamos los domingos un rato. Ahora todo el mundo tiene 40 pares de zapatos, 40 pares de bambos, 40 pares de pantalones y antes con una cosa sola nos arreglábamos. Se valoraban más las cosas. (...) Cuando era pequeña y mi madre, la pobre, se iba a trabajar a Murcia para darnos comida y yo me quedaba con mi abuela y antes de eso tenía que levantarme temprano a echarle el agua a mi madre en las tinajas para beber; porque antes no teníamos ni grifo ni nada. Me tenía que levantar a siete para llenar los cántaros con agua limpia. Entonces con un caldero y un cántaro le subía a mi madre toda el agua. Y luego me iba a trabajar a Murcia con un pedazo de pan y una sardina para todo el día. Ahora no se sabe valorar tanto, la comida y las cosas. (Maruja, E8: 62, 64).</i> <i>Y si hay algo que les gusta es solamente el móvil o la Tablet... es muy diferente, muy diferente. Tanta tecnología todo el día... Todo esto habría que aprenderlo de nuevo (...) No como el caso de ahora, que puede estar un chaval en su casa hasta los 30 años con la Tablet o el ordenador y los padres tan a gusto... son otra cosa. (Teresa, E9: 74, 74).</i>
Enseñar valores personales	<i>Antes los jóvenes éramos muchos más trabajadores que ahora. Mis hermanos iban a trabajar con mi padre que era maestro albañil y han hecho muchas casas, y además plantaba avellanas, pimientos para abrirlos y vender las cáscaras, cebolla, avellanas, boniatos, tenía gallinas y todos le ayudábamos en la casa. Hombre, se tiene que ser más trabajador y ayudar en la casa. (Reyes, E1: 82-85).</i> <i>Habría de todo. Pero es verdad que yo antes cuando alguien salía del colegio, no servía para estudiar o no podías, estabas loco por encontrar un trabajo y se encontraba trabajo. Ahora decimos que no hay trabajo, pero tampoco hay voluntad de trabajar porque los papás están ahí, tengan más o menos. Y esto habría que cambiarlo. (...) Yo creo que deben aprender lo de siempre: (...) y en vez de estar tumbado en el sofá o haciendo el gamberro en la calle, que estudien y si no pueden estudiar, que trabajen y ayuden a su familia. (...) También la honradez y la sencillez la tienen que aprender (Isabel, E2: 102, 106).</i> <i>Ahora faltan valores como ese respeto a los demás y los buenos modos. Los buenos modales. La humildad, la honradez, el ceder el paso... La educación está por encima de todo. (Antonio, E4: 94).</i> <i>Los jóvenes y los niños no saben esperar, todo lo quieren de hoy para mañana. Si no consiguen lo que quieren, ay, ay, ay... entonces reaccionan con unas maneras muy raras, lloran o son violentos... sean cosas que quieran o algo que quieran hacer... (Pepe, E6: 90).</i> <i>Los jóvenes de antes eran muy distintos. Yo no digo que ni mejor ni peor, pero son muy distintos. Antes los jóvenes o estudiaban o trabajaban, pero todo muy ordenado y aplicado. (...) Pues yo creo que sería muy difícil que</i>

Protocódigo	Expresiones literales de las figuras de abuelidad
	<i>aprendieran los valores de antes, con las tecnologías que tienen y con todo lo que tienen montado. Pero sí que deberían de aprender que hay que jugar más en la calle. No hay que ir tan estresado, con tanta actividad de no sé, otra cosa. (Teresa, E9: 75-76).</i> <i>Antes como había menos libertad, habían muchas menos cosas. Se los veía más naturales, ahora no, ahora van más con la pillería, más como que son más listos y al final se pegan el porrazo. Porque al final, todo el que se las va dando de muy listo siempre llega otro que lo engaña. Hay que ser más humilde, más honesto. (Joaquín, E10: 71).</i>

Nota. Las manifestaciones de las figuras de abuelidad que se han clasificado en un determinado protocódigo podrían estar presentes en otro u otros, debido a la heterogeneidad de sus discursos.

Figura 92

Red semántica de las necesidades en la enseñanza de valores que tienen los/as jóvenes y los niños/as según las figuras de abuelidad



Centrándonos en los principales resultados del presente objetivo específico, se reveló que la totalidad de los/as abuelos/as estuvieron escolarizados, si bien solo un 40 % pudieron finalizar sus estudios elementales u obtener el graduado escolar a la edad que les correspondía. El resto tuvieron que abandonar sus estudios a temprana edad (entre los 8-9 y 13 años) al tener que ayudar a sus familias, por una pronta incorporación al mundo laboral, para aprender un oficio o por haber tenido que emigrar junto a su familia. Un 80 % manifestaron que les agradaba la escuela ya que suponía una fuente de aprendizajes ($n = 5$), porque en la misma se forjaron las aficiones que han mantenido ($n = 2$) o por la socialización positiva que suponía convivir y jugar con otros/as niños/as de su misma edad. Dos abuelos/as más pudieron completar sus estudios elementales posteriormente por libre licencia o en la escuela de personas mayores, e incluso un abuelo y una abuela llegaron a completar estudios de formación profesional (FP de Delineante y FP de Auxiliar Técnico Sanitario). Únicamente la abuela pudo ejercer profesionalmente de Auxiliar Técnico Sanitario en un centro geriátrico hasta su jubilación. En general, el nivel de alfabetización que lograron las figuras de abuelidad con sus estudios iniciales fue muy básico; incluso una abuela confesó que no sabía escribir y otra que no sabía ni leer ni escribir. Sin embargo, todos y todas han trabajado y su ejercicio profesional, como sus aficiones y cursos realizados por alguno de ellos/as les ha supuesto la adquisición de conocimientos y capacidades que han enriquecido sus propias experiencias personales y las de quienes les rodean, incluida la comunidad en la que residen.

El bienestar y la calidad de vida de las figuras de abuelidad y que son el reflejo de lo que ha venido en denominar el envejecimiento activo por la OMS (2002) se revelaron adecuados según las evidencias halladas. La independencia y autonomía, pilares básicos de dicho proceso de envejecimiento fueron considerados óptimos en todas las abuelas y los abuelos, valoradas las actividades, capacidades y limitaciones o disfuncionalidades que ellas/os mismas/os percibieron de sí mismas/os y que nosotras pudimos observar a lo largo de las entrevistas. La totalidad de las figuras de abuelidad mostraron independencia económica y para hacer ABVD e AIVD, esto es, en su vida diaria realizaban desde tareas básicas que consistían en asearse, comer, pasear y moverse autónomamente... hasta tareas instrumentales como ir de compras, hacer las tareas domésticas, preparar la comida, acudir al Centro de Personas Mayores, tomarse la temperatura, conducir, jugar y dedicarse a sus aficiones... y otras más complejas como cuidar de sus nietos/as y de otros familiares, impartir cursos... Y lo que es más importante, tenían capacidad para tomar sus propias decisiones y llevar el estilo de vida según sus propias normas y rutinas, esto es, gozaban de autonomía. Reyes, la abuela de 92 años, aun con sus problemas memorísticos era capaz de cantar coplas y recordar

conocimientos y experiencias que no son habituales en personas más jóvenes. Tampoco le impedía hacer una vida activa el hecho de no saber escribir, al igual que se observó en Maruja que no sabía leer ni escribir y en Pepe a pesar de sus limitaciones visuales que compensaba con múltiples actividades y aficiones.

Reflejo también del envejecimiento activo de los/as abuelos/as participantes fueron sus concepciones sobre el aprendizaje. Un 80 % expresaron que sentían la necesidad de continuar aprendiendo porque según ellos/as aprender era vivir y porque había que tener el valor para enfrentarse a las nuevas experiencias y aprendizajes que la vida les brindaba. Solo dos abuelas, Reyes e Isabel afirmaron no sentir la necesidad de nuevos aprendizajes aludiendo a sus edades, 92 y 77 años respectivamente. Precisamente, esta última no era de los/as abuelas de mayor edad. De los/as ocho abuelos/as que sí pensaban proseguir aprendiendo, la mitad comentaron que utilizan el método de la escucha atenta y otro el del ensayo y error. Sus inquietudes de aprendizaje fueron diversas y estaban vinculadas con carencias académicas (por ejemplo, saber leer y escribir, aprender algún idioma, hablar a un auditorio o dominar las TIC) y otras complementaban lo que eran ya sus aficiones (v.gr., aprender bellas artes, tocar la guitarra o la batería o hacer bolillo).

La Estrategia mundial de la OMS sobre el envejecimiento y la salud contempla entre sus acciones planificadas para la década 2020-2030 (OMS, 2020) el acceso asequible a las tecnologías digitales para mejorar la capacidad funcional y el bienestar de las personas mayores. De aquí la importancia de que se analizaran los recursos digitales que conocían y tenían las figuras de abuelidad y las funcionalidades que aquéllos les daban según sus percepciones. Excepto un abuelo que mostró su desinterés por las TIC, todos y todas eran conscientes del papel necesario que en sus vidas podían desempeñar las tecnologías en la sociedad actual. La necesidad de formación digital de los abuelos y abuelas se hizo evidente. Al respecto destacaron estos resultados:

- Todos y todas sabían lo que eran los ordenadores y el teléfono móvil. De los diez, ocho conocían qué eran el WhatsApp y las redes sociales y solo dos qué eran las aplicaciones de videoconferencia.
- Respecto al ordenador, tres abuelos dijeron tener uno en casa, pero solo uno lo utilizaba para buscar información en internet sobre sus intereses.
- Teléfono móvil y WhatsApp son los que más gustaban y utilizaban a diario. La abuela de edad más avanzada no disponía de teléfono móvil, esta usaba solo el teléfono fijo para atender las llamadas de familiares y amistades. Y otra abuela

disponía solo de teléfono móvil, esto es, no tenía otros recursos o aplicaciones digitales. Estas dos abuelas eran las que no sabían escribir y tampoco sabía leer la segunda.

- Una abuela y dos abuelos nos transmitieron que usaban el móvil solamente para comunicarse con amistades y familiares. Evidentemente esta es la funcionalidad que tenía este dispositivo para todos y todas que lo tenían. Los otros usos que más destacaron del móvil para los seis abuelos/as restantes fueron: búsqueda y lectura de información ($n = 5$), realización de fotografías y videos ($n = 2$) y acceso a las redes sociales ($n = 2$). Y por supuesto, para acceder al WhatsApp (un 70 %). Una de las abuelas destacó por hacer un uso más diversificado de su smartphone (gestiones bancarias, compras, consulta y pagos de impuestos, etc.).
- Las dos abuelas y el abuelo que no usaban el WhatsApp era por su desconocimiento y/o por no tener móvil. El abuelo que disponía de móvil y que conocía la aplicación, simplemente manifestó que no lo usaba y otros dos abuelos más dijeron que el uso que hacían de esta aplicación era escaso. La funcionalidad que tenía esta aplicación para los/as siete abuelos/as era enviar mensajes, también en audio, a amistades, familia y grupos con los que compartían amistad, lazos familiares o aficiones. Otros usos destacados que expresaron fueron para el intercambio de información, fotografías y videos ($n = 3$) y realizar videollamadas ($n = 2$).
- Facebook resultó ser la red social en la que estaban registrados y participaban cinco de los/as diez abuelos/as. De la otra mitad, tres dijeron conocer este tipo de herramientas, pero no las usaban. Las utilizaciones más frecuentes que el mencionado 50 % hacía fueron: comunicación con amigos y familia o personas con las mismas aficiones o intereses ($n = 4$), búsqueda y lectura de información ($n = 4$) y cotilleo digital ($n = 2$). Con respecto a las herramientas de videoconferencia (Skype, Hangouts...), ocho abuelos/as las desconocían y solo dos abuelas las conocían, pero no las usaban.

Las necesidades de formación de la infancia y juventud actual que detectaron las figuras de abuelidad se tornaron todas ellas en la enseñanza de valores, en particular en cinco tipos de valores a enseñar: 1) el valor de la familia, 2) el valor de la escuela/educación, 3) valores sociales o relaciones con el mundo que les rodea, 4) valores menos materialistas y 5) valores personales. A pesar de los esfuerzos de clasificación en estos cinco grupos, la enseñanza de los distintos tipos de valores se presentaba en muchos casos interrelacionada en los discursos de los abuelos. Uno de los más frecuentes a los que hicieron alusión las figuras

de abuelidad fue el valor del respeto. Aunque dicho valor fuera personal, se trasladó a otro grupo en función de a quiénes, a qué o en qué contexto se debía ejercer, según los/as abuelos/as (respeto a la mujer, respeto a las personas mayores, respeto al medioambiente, respeto a las figuras parentales, respeto a los/as docentes, etc.). La enseñanza de los valores sociales o de las relaciones de los/as jóvenes y criaturas con el mundo donde viven fueron a los que hicieron más alusión las figuras de abuelidad, así como a la enseñanza del valor de la familia. Muy próximos a estos se reveló la necesidad de enseñar valores menos materialistas y valores personales. La enseñanza del valor de la escuela y la educación se posicionó en último lugar, si bien es cierto que en definitiva todas las necesidades que apuntaron los abuelos y las abuelas se trataban de carencias educativas a las que los centros educativos y, sobre todo los responsables de nuestros sistemas educativos deberían atender.

Por último, nos pareció interesante destacar que las debilidades y fortalezas de las figuras de abuelidad que fueron surgiendo como resultados del presente objetivo y que forman parte de su experticia y de los eventos que han ido construyendo a lo largo de sus vidas, estuvieron marcadas por el modelo de familia patriarcal imperante en su niñez, juventud y adultez temprana y el escenario de la Guerra Civil, el golpe de estado, el establecimiento de una dictadura en España, la transición hasta la aprobación de nuestra constitución democrática en 1978. Las condiciones de entonces obligaron a las familias de algunos/as abuelos/as a emigrar a Francia y Alemania; estos u otros abocados a dificultades y situaciones de diversa índole (escasez económica y de necesidades básicas, incorporación al trabajo en edades tempranas, abandono escolar, falta de desarrollo de las competencias básicas o de alfabetización, desapego familiar o con iguales...).

8.2 Discusión de los resultados

En este último apartado del capítulo 8 se procede a realizar la discusión de los resultados recogidos en cada uno de los objetivos específicos de la investigación empírica. Cabe recordar que la discusión y conclusiones de los objetivos de la investigación instrumental quedan recogidos en el capítulo 7, apartado 7.3.

8.2.1 Objetivo específico 1. Comparar los roles de los abuelos y abuelas por línea materna y paterna desde las estimaciones del profesorado y de las familias del alumnado y valorar si existe un perfil característico de las abuelas y abuelos por ambas líneas.

El presente objetivo específico buscó dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: En primer lugar, ¿cómo valoran los docentes y las familias del alumnado los roles de los abuelos y las abuelas, tanto por la línea materna como por la paterna? ¿Existen unos roles de las figuras de abuelidad significativamente asignados por el profesorado y las familias a la de la línea materna? ¿Y a la de la línea paterna? En segundo lugar, un mismo papel vinculado a los abuelos y abuelas, ¿es significativamente más característico de un determinado perfil de abuelidad (línea materna frente a línea paterna) según los juicios de los docentes y las familias de los discentes? Y por último, en un análisis comparativo entre las valoraciones de los docentes y las familias del alumnado, ¿se producen diferencias en los roles de los abuelos y las abuelas tanto por línea materna como paterna?

Las conclusiones a las que se llegaron y que se pueden plantear como hipótesis para ser contrastadas en futuras investigaciones son:

- Los *papeles y roles* de abuelidad desde la perspectiva de los docentes y las familias, incluyendo la línea materna y paterna, revelan que los maestros y maestras destacan como papel principal el de *crear un vínculo con el pasado familiar y dar consejos y transmitir valores*, coincidiendo las familias con en este último y destacando a la vez el de *ofrecer estabilidad emocional*. Por el contrario, la mayoría de docentes considera que en general, el papel menos ejercido el de *mediadores/as entre padres/madres e hijos*, mientras que las familias el de *prestar ayuda económica*.
- Atendiendo al papel de las figuras de abuelidad diferenciadas por líneas, los maestros y maestras y figuras paternas coinciden en destacar el papel de *dar consejos y transmitir valores y ofrecer estabilidad emocional* en los abuelos/as maternos/as. Del mismo modo, acuerdan que el perfil de abuelidad paterno se caracteriza por *dar consejos y transmitir valores*, aunque los docentes a su vez destacan el papel de *crear un vínculo con el pasado familiar* y las familias el de *ofrecer estabilidad emocional*. Por el contrario, ambos destacan que los abuelos y abuelas por ambas líneas *no se caracterizan por prestar ayuda económica*.
- Entre los *roles* principales de los abuelos y abuelas, el profesorado de Educación Infantil y Primaria coincide con las familias en destacar entre las figuras de abuelidad paternas y maternas el rol de *ayuda en momentos difíciles, promotor de identidad y continuidad familiar y transmisor de conocimientos y valores*, siendo los roles que menos les caracterizan el de *mediador entre padres e hijos* y el de *compañeros de juegos*.

- La hipótesis conceptual 1.1 sobre si las figuras de abuelidad por línea materna son caracterizadas significativamente con un perfil más diverso con respecto a sus roles a diferencia de las figuras de abuelidad paternas, se falseó porque las figuras de abuelidad por línea materna fueron caracterizadas significativamente con un perfil diverso con respecto a sus roles, por parte de docentes y familias, pero también fueron plurales los perfiles paternos.
- Docentes y familias destacaron en tales papeles el de *ofrecer estabilidad emocional, aconsejar y transmitir valores, crear un vínculo con el pasado familiar, ofrecer apoyo familiar, ayudar en momentos difíciles, transmitir conocimientos y valores, promover procesos identitarios y de continuidad familiar, ser indulgentes* (mimar y consentir a sus nietos) y *escuchar y cuidar a sus nietos*, frente a los roles de prestar ayuda económica, mediar entre las figuras parentales y su prole y ser compañeros de juegos.
- Sobre si en un mismo rol, los/las abuelos/as por línea materna asumen un nivel de responsabilidad superior al que lo hacen tales figuras por línea paterna, según el profesorado y las familias del alumnado (hipótesis 1.2), se observó que los docentes sí otorgan una mayor responsabilidad a las figuras de abuelidad maternas en tres de los 13 roles idénticos entre los abuelos y abuelas de ambas líneas, estos son, *ofrecen estabilidad emocional, ejercen de cuidadores y median entre padres e hijos*. Sin embargo, las familias estimaron que en 12 de los mismos papeles de abuelidad maternos, estas figuras asumían un mayor nivel de responsabilidad que las paternas, estos son: *ofrecen estabilidad emocional, dan consejos y transmiten valores, ejercen de cuidadores, crean un vínculo con el pasado familiar, prestan ayuda económica, ofrecen apoyo familiar, cuidan de sus nietos/as, acompañan en los juegos, median entre padres e hijos, transmiten conocimientos y valores, ayudan en momentos difíciles y promueven la identidad y continuidad familiar*. No obstante, cabe la posibilidad de que exista un sesgo en estos hallazgos, ya que un 73.80 % de las participantes de las unidades familiares eran madres/tutoras ($n = 223$).
- Se confirma que los docentes valoran significativamente de forma más alta los roles de las figuras de abuelidad de ambas líneas que las familias del alumnado (hipótesis 1.3), ya que valoraron con un mayor grado de acuerdo estadísticamente significativo frente a las familias, que los/las abuelos/as maternos/as y paternos/as *proporcionan estabilidad emocional, aconsejan, cuidan, crean un vínculo con el*

pasado familiar, promueven procesos identitarios y de continuidad familiar, proporcionan apoyo familiar, cuidan, median entre las figuras paternas y su prole, ayudan en momentos difíciles y prestan ayuda económica. Estos diez roles de las figuras de abuelidad supusieron casi un 77 % de los trece que fueron juzgados, ya que en solo tres de estos roles no se produjeron diferencias significativas: compañeros de juegos, indulgentes y transmisores de conocimientos.

En suma, en los papeles estimados por el profesorado y las familias que caracterizan a los abuelos/as, entre los que destacan el de *crear un vínculo con el pasado familiar, dar consejos y transmitir valores y ofrecer estabilidad emocional*, observamos cómo estos tipos de roles ostentan un papel fundamental en la formación personal e identitaria de los/as nietos/as suponiendo un gran pilar en el proceso de desarrollo y crecimiento de los mismos así como en su formación en valores (Badenes y López, 2011; González et al., 2015). De este modo, se puede afirmar que son múltiples los beneficios derivados de estas relaciones en el plano afectivo, actitudinal, comportamental y simbólico, ya que los abuelos/as transmiten valores que enriquecen a sus nietos/as (Rivas, 2015).

Ello contribuye al logro de una convivencia en *comunidades en las que se pueda vivir mejor*, ya que dichos vínculos ayudan a recuperar y acrecentar la confianza mutua, bien sea dentro de la familia o con personas mayores externas a la misma, aumentando el grado de confianza social, que está ligada a la satisfacción con la vida y al apego a la comunidad (Sánchez, et al., 2010).

8.2.2 Objetivo específico 2. Valorar el perfil axiológico que transmiten las personas mayores, sean o no abuelas y abuelos, desde la perspectiva de los docentes y familias del alumnado, y constatar si la trazabilidad de dicho perfil coincide entre el profesorado y las familias.

Este objetivo surgió para dar respuesta a las preguntas de investigación: las personas mayores, no necesariamente con nietos y nietas, ¿qué valores fundamentales transmiten a los niños y niñas de acuerdo con las estimaciones realizadas por los docentes y las familias del alumnado? ¿Este perfil axiológico de las personas mayores se caracteriza de forma diferente por el profesorado y las familias?

Las conclusiones obtenidas con este objetivo específico han generado varias hipótesis para ser contrastadas en futuras investigaciones:

- Se observó que los valores que más eligieron el profesorado y las unidades familiares en primer lugar de importancia fueron el *amor* y el *respeto*. El *amor* con un 70 % de los docentes y un 68.87 % de las familias. Bastante inferiores a estos porcentajes se situó el *respeto* con un 15 % de los maestros/as y un 22.19 % de las familias.
- En segundo lugar de importancia, ambos grupos indicaron de nuevo el *respeto* con un 30 % del profesorado y un 39.10 % de las familias. Sin embargo, a este segundo valor le sucedieron otros valores con porcentajes más bajos que marcaron matices en los perfiles axiológicos de las personas mayores. Así, los docentes optaron en idénticas proporciones por el *amor*, el *esfuerzo* y la *ayuda* (15 %), mientras que las unidades familiares lo hicieron por estos otros valores: *honradez* (14.90 %), *amor* (13.20 %), *responsabilidad* (10.90 %) y *ayuda* (9.60 %).
- Los valores elegidos en tercer lugar de relevancia se dispersaron aún más en los dos grupos, concentrándose las puntuaciones porcentuales más altas en el *respeto* y la *ayuda* con un 15 % del profesorado en cada uno y en el valor del *respeto* y la *responsabilidad* con un 16.90 % ($n = 51$) y un 16.20 % ($n = 49$) de las familias respectivamente. A estos valores, les sucedieron otros con porcentajes próximos a estos, tales como la responsabilidad y superación en el caso de los docentes, y la honradez, el esfuerzo y la ayuda en el de las familias.

Por último, se falseó la hipótesis 2.1, ya que las personas mayores, sean o no abuelas y abuelos, no se diferencian en sus perfiles axiológicos según el profesorado o las familias, ya que nueve de los 11 valores fueron independientes de los grupos de participantes y solo dos valores, *esfuerzo* y *respeto* fueron significativamente dependientes de tales grupos, siendo estos solamente los que caracterizaron de forma diferente el perfil axiológico de las personas mayores, trazado por el profesorado y las familias del alumnado de Educación Infantil y Primaria. Dichos patrones, reflejaron en el valor del esfuerzo una proporción del 32.50 % de los docentes frente al 18.20 % de las familias y otra proporción del 60 % del primer grupo frente al 78.10 % del segundo en el valor del respeto.

Todos estos resultados concluyen que el perfil axiológico que transmiten las personas mayores, sean o no abuelas y abuelos, desde la perspectiva de los docentes y familias del

alumnado, se identifica principalmente con los valores del *respeto* y el *amor*, seguidos del *esfuerzo*, la *ayuda*, la *honradez* y la *responsabilidad*, coincidiendo con Noriega (2015), los abuelos/as actuales no se identifican con la figura distante y autoritaria que caracterizaba a las figuras de abuelidad de antes, sino que más bien se define por la transmisión del valor del *respeto* mediante relaciones más simétricas con los nietos/as en las que predomina la expresión de afectos, esto es en otras palabras, la entrega de cariño y *amor* (segundo valor destacado). Y es que, de acuerdo con González et al., (2015) una de las aportaciones más importantes que los abuelos/as les pueden dar a sus nietos/as es ese amor incondicional, que favorece la experiencia como ser humano desarrollando la autoestima y la positividad de los más pequeños, así como la *ayuda* (tercer valor manifiesto) y apoyo psicológico.

Coincidimos con algunas de las conclusiones alcanzadas por Hayslip y Kaminski (2005) sobre el esfuerzo transmitido por los abuelos/as en múltiples niveles como en el plano de la unión familiar, de la ayuda de unos a otros, del desempeño de determinados roles, de la necesaria organización para el desarrollo de planes de vida, entre otros.

De igual modo, coincidimos con las conclusiones de Osuna (2006) el cual halló en su estudio que las relaciones abuelos/as-nietos/as están marcadas por el valor de la *responsabilidad*, la atención y cuidado. Armonizando con Muñoz (2021) añadimos que la relación entre generaciones pone de relieve “la necesaria responsabilidad con el otro, la necesidad del otro, la importancia de las relaciones con los demás”, valores transmitidos de las figuras de abuelidad a sus nietos/as (p.76).

De esta manera, las relaciones entre las figuras de abuelidad y los/as nietos/as contribuyen al desarrollo de conocimientos, actitudes y valores que conllevan a la mejora de la calidad de vida y autoestima, a la vez que dichas relaciones suponen para los nietos sentimientos de identidad, felicidad y *respeto* (primer valor destacado).

Como conclusión, queda patente que el binomio abuelos/as-nietos/as ocupa el espacio de participación más apropiado para dar tenacidad del protagonismo que las personas mayores merecen y crear la comprensión y conexión con las generaciones más jóvenes con la finalidad de mejorar la relación entre ambas generaciones (Moreno, 2015).

8.2.3 Objetivo específico 3. Analizar la percepción que tienen los docentes y familias del alumnado sobre la naturaleza, tipo de actividades, finalidades y objetivos de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas, así como acerca de

las necesidades de formación de dichas figuras para conseguir la citada participación escolar.

Con este objetivo se trató de responder a la pregunta de investigación ¿Cómo describen los docentes y las familias del alumnado la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela (naturaleza, finalidades y actividades)? ¿Qué tipo de formación deben recibir tales figuras para su participación en las escuelas desde la perspectiva del profesorado y las familias? ¿Existen diferencias entre las percepciones de los maestros y maestras y las familias de los discentes con respecto a la participación e inclusión de los abuelos y abuelas en los centros educativos y al tipo de formación que estos y estas necesitan para tal fin?

Las conclusiones a las que se llegaron y que se pueden plantear como hipótesis para ser contrastadas en futuras investigaciones son:

- En relación a las percepciones sobre la **naturaleza** de la inclusión de las figuras de abuelidad en la escuela, fueron similares en los docentes y familias, coincidiendo en que la participación de los/as abuelos/as en la escuela *es una actividad lúdica y que debe contemplarse en el currículo*. El hecho de contemplar la inclusión de los/as abuelos/as en las escuelas por parte de los docentes y de los padres y madres, ya expone como hizo Muñoz (2021), que sin lugar a duda, las distancias generacionales en la sociedad están cambiando y se están encaminando a disminuir dicha separación y entender que una mayor cercanía supone un mayor bienestar para todos. Por ello, cada vez más, son diferentes las organizaciones que impulsan y promueven las relaciones intergeneracionales, como en este caso es la escuela de Educación Infantil y Primaria.

Por el contrario, no existe un acuerdo ni desacuerdo entre los docentes y los padres y madres respecto a que dicha participación de los abuelos en los centros docentes deba *estar acompañada de una formación adecuada de las figuras de abuelidad* o se deba *contemplar solo como actividades extraescolares y optativas*. Estos resultados coinciden con los hallados por García y Bedmar (2002) los cuales apuntan que las figuras de abuelidad cuentan con la experiencia de todos los años vividos y simplemente por esta razón, ya son fuentes inagotables de sabiduría capaces de proporcionar a los jóvenes modelos de referencia, de valores y de formas de comportamiento competentes para facilitar la vinculación de estos últimos con el contexto en el que viven. De esta forma, el intercambio entre

abuelos/as y nietos/as “contribuye a la formación integral de los alumnos, favoreciendo su desarrollo personal y social” (p.214).

Además, hemos podido corroborar que en este escenario intergeneracional se forma un puente hacia el pasado con la implicación los/as abuelos/as, y hacia el futuro con la generación de los/as nietos/as. En este sentido, los abuelos pueden experimentar sentimientos positivos de satisfacción y utilidad, pero también los/as nietos/as puedan contrastar su visión del mundo y beneficiarse de la sabiduría y conocimientos que poseen las figuras de abuelidad (Palacios y Rodrigo, 2012).

De esta forma, la EPA conlleva el desarrollo de procesos que se legitiman resaltando la cooperación y la interacción, mediante la compartición de experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, teniendo como objetivo final el aprendizaje con los demás (Sáez, 2002c).

- Atendiendo al **tipo de actividades** para la participación e inclusión de los abuelos y abuelas en la escuela, los docentes y familias coincidieron en estar de acuerdo en tres actividades principales, están son: la *lectura de cuentos, leyendas, refranes y adivinanzas*, seguida de actividades de *contar experiencias o explicar conocimientos y actividades de costumbres y juegos tradicionales*. Las actividades elegidas en cuarto lugar de relevancia se dispersaron en los dos grupos, concentrándose los docentes en actividades como *talleres de destrezas manuales a niños* y actividades de *canto o de uso de instrumentos musicales* y en las familias en *actividades festivas en la localidad o en la escuela* y en *talleres de destrezas manuales a niños*.

Estas actividades se relacionan estrechamente con las llevadas a cabo en programas existentes expuestos ya en la revisión teórica por autores como Álvarez y Hernández (2022), Alvero, et al. (2021), López (2021), Montesinos (2022), Moreno (2016), Muñoz (2021), Pérez-Muñoz (2015), Sánchez et al. (2020) o Sanmartín (2016), en las que abuelos/as y nietos/as interactúan y aprenden unos de otros. Así, proyectos como *La sabiduría de lo tradicional* vertebró sobre refranes, juegos tradicionales o adivinanzas, *Los mayores también cuentan* sobre cuentacuentos, *Tenemos mucho en común*, *El taller de la Experiencia* o *Adopta un abuelo* sobre cómo era la vida antes, además en los dos últimos los/as abuelos/as y nietos/as realizaban de forma conjunta excursiones y talleres manuales, *Disfruta de la experiencia* sobre tradiciones gastronómicas y culturales de la localidad en la que vivían, *The Grandad Program* versó sobre labores de apoyo (en eventos,

fiestas y actividades lúdicas), *La tierra nos une* sobre oficios antiguos y el cuidado del huerto escolar o *Las profesiones contadas por nuestros mayores*, el cual trató sobre experiencias en torno a las profesiones de los/as abuelos/as, situación económica, social y política de años pasados.

Sin embargo, entre las actividades de participación de los abuelos y abuelas en la escuela que menos de acuerdo están docentes y familias, coinciden en las de *apoyo en tareas dentro del colegio* y *apoyo escolar fuera del colegio*. Esto podría ser por la falta de experiencias en EPA por parte de docentes y familias o de subestimación hacia las figuras parentales, cuando la realidad es que a través de todas estas actividades estrechan las relaciones entre los pequeños y los/as abuelos/as y a su vez potencian la autoestima de los mayores al sentirse útiles, estimulan en los/as niños/as la enseñanza-aprendizaje de forma divertida, posibilitan la valoración de las diferencias como unión y mantienen vivas las tradiciones populares. Al contrario que los docentes y familias, en diversos proyectos hallados en la revisión teórica del estado de la cuestión (Gutiérrez, 2010; Moreno, 2015), encontramos actividades de *apoyo en tareas dentro del colegio* y actividades de *apoyo escolar fuera del colegio por parte de los/as abuelos/as*, estos proyectos son: 1) *Mis abuelos y yo*, el cual plantea actividades relacionadas con las áreas de lengua, música y educación física, contemplando contenidos del currículo, 2) *Querid@s abuel@s, voces del pasado que expresan el presente* aborda dos áreas de contenidos: Lengua Castellana y Literatura y el área de Ciencias Sociales a través de entrevistas y el pasado, presente y futuro desde elementos identificativos como son el trabajo, formas de vida y ocio, y 3) *Los abuelos vuelven al cole* integrando a los abuelos y abuelas voluntarios/as del vecindario, en las aulas escolares como apoyo educativo en tareas de comprensión lectora y lógica-matemática, actuando no como docentes, sino como mentores o tutores y siempre de acuerdo con los maestros.

- Se halló que las percepciones de los docentes sobre la **naturaleza y tipo de actividades** de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en los centros educativos no son significativamente distintas a las de las familias (hipótesis 3.1). En la totalidad de las variables que definieron la naturaleza y tipos de actividades que podrían haber trazado un modelo más o menos inclusivo solo una de estas últimas variables estableció diferencias (salidas escolares) entre

ambas muestras independientes con estimaciones del grado de acuerdo medio de las familias superiores a las de los maestros y maestras, pero con un efecto pequeño.

- Los docentes y padres y madres coincidieron en que las principales **finalidades y objetivos** de la inclusión de las figuras de abuelidad en los centros educativos eran las de *mejorar estado de ánimo y autoestima, salir de la rutina y disfrutar de nuevas experiencias y sentirse útiles y satisfechos*, seguidas de las de *proporcionar bienestar físico y psíquico y actualizarse y construir nuevos aprendizajes*. Los datos concluidos coinciden con los hallados por Alvira (2014), Cantero et al. (2018), García (2002), Gracia y Herrero (2006), Montesinos (2022), Moraes (2015), Moreno (2015) y Solé, et.al (2005). Actualmente, se puede afirmar que la relación abuelos/as-nietos/as-escuela contribuye a compartir experiencias y conocimientos, a mejorar la calidad de vida y autoestima, a la vez que supone para las figuras de abuelidad un sentimiento de actividad, logro y autorrealización.

En contraposición, ambos concordaron en valorar con menor grado de acuerdo, pero asumiendo también puntuaciones altas, la finalidad de participación de los/as abuelos/as para *enriquecer las relaciones familia-escuela*. Seguida de esta finalidad, los docentes valoraron la de *fomentar el desarrollo de capacidades*, mientras los padres y madres la de *permitir que los niños aprendan*. Esto podría deberse a la posible presencia de algunas connotaciones negativas asociadas a las figuras de abuelidad desde las percepciones de docentes y familias que a día de hoy aún siguen latentes. Así, al grupo de mayores de forma generalizada, se le podría atribuir condiciones tales como la incapacidad para la enseñanza o imposibilidad para ayudar en el desarrollo y crecimiento de los más pequeños (Muñoz, 2022). Esto podría ser solo una posibilidad, ya que cabe tener en cuenta que dichos grupos partícipes expusieron, como se ha mostrado previamente, que la inclusión de los/as abuelos/as en la escuela podría llevarse a cabo a través de actividades como la de contar experiencias o explicar conocimientos, costumbres y juegos tradicionales, talleres de destrezas manuales o actividades festivas, por lo que nos lleva a concluir que tanto para docentes como padres y madres del alumnado partícipe, la finalidad primordial de la EPA es la de *mejorar el estado de ánimo y autoestima de las figuras de abuelidad, salir de la rutina, disfrutar*

de nuevas experiencias , sentirse útiles y satisfechos/as y fomentar su bienestar físico y psíquico, pudiendo quedar patente más su preocupación por el estado personal, socioemocional y afectivo de los/as abuelos/as y nietos/as que por el aspecto educativo y desarrollo de capacidades o aprendizajes.

- Las valoraciones que hacen los docentes acerca de las **finalidades y objetivos** de la participación e inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas son significativamente diferentes a las de las familias, en cuanto que el profesorado enfatiza más las de carácter socioemocional (hipótesis 3.2). Los maestros y maestras otorgaron un grado de acuerdo significativamente más alto que las familias en estos tres objetivos que se consideraron de carácter socioemocional: Proporcionarles *bienestar físico y psíquico*, mejorar su *estado de ánimo y autoestima* y sentirse *útiles y satisfechos*.
- Las **necesidades de formación** de las figuras de abuelidad para su inclusión en la escuela más valoradas por el profesorado, fueron en primer lugar de importancia, la formación en *emociones*, seguida de *estrategias de comunicación y talleres y manualidades*. Las familias valoraron las necesidades de formación en torno a *estrategias de comunicación, emociones y estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Por ende, tanto docentes como padres y madres, coinciden en destacar entre las necesidades de formación más importantes por parte de las figuras de abuelidad para su participación en la escuela, la formación en *emociones* y en *estrategias de comunicación*.

Entre las necesidades menos valoradas encontramos las necesidades de formación de abuelos/as en *lengua extranjera y lógica y matemáticas*, seguidas de la formación en *ciencias sociales y naturales* según las familias e *historia y geografía* para los docentes.

Esto puede deducirse en que tanto docentes como padres y madres del alumnado de Educación Infantil y Primaria, anteponen la importancia de formación de abuelos y abuelas para su participación en la escuela en torno a aspectos relacionados con la gestión emocional (como ser conscientes de las emociones que estos sienten, aceptarlas y saber cómo regularlas y adaptarlas al contexto en el que actualmente conviven con el resto de la comunidad a la que pertenecen) y habilidades de comunicación y expresión (para poder expresar sus ideas correctamente a los demás, hacerse entender y asimismo comprender a los más pequeños). En esta formación queda de relieve que se trata más de estrategias,

herramientas o competencias, personales y sociales, que facilitan las relaciones humanas y que permiten a los/as abuelos/as desenvolverse con éxito en cualquier ámbito de la vida.

No obstante, docentes, padres y madres, consideran menos oportuno la necesaria formación por parte de los abuelos/as para su inclusión en la escuela, en torno a *lengua extranjera y lógica y matemáticas, ciencias sociales y naturales o historia y geografía*. Esto puede darse por el hecho de que las figuras de abuelidad, son asumidas como un pilar básico de la sociedad capaz de transmitir a la prole la sabiduría precisa y enseñanzas ineludibles en torno a la vida, los valores, la Historia y la cultura, situándose así como unos agentes educativos de primer orden (García y Bedmar, 2002; Megías y Ballesteros, 2011). Coincidiendo con autores como Osuna (2006), Ricis (2017), Rico et al. (2000) o Sanz et al. (2011), los abuelos y abuelas son reserva de la sabiduría y guardianes de la historia y patrimonio cultural y familiar, siendo para los nietos un facilitador de aprendizajes y múltiples destrezas.

- Las perspectivas que tienen los docentes en torno a las **necesidades de formación** de las figuras de abuelidad no son significativamente distintas a las de las familias (hipótesis 3.3), ya que estas últimas no valoraron con mayor grado de acuerdo las necesidades formativas relacionadas con las disciplinas obligatorias de las áreas del currículo escolar de Educación Infantil y Primaria, excepto una, Lengua extranjera.

8.2.4 Objetivo específico 4. Comparar el conocimiento del profesorado y de las familias de los discentes sobre sus experiencias de las EPA en las etapas de Educación Infantil y Primaria, así como sus valoraciones acerca de las debilidades inherentes a las figuras de abuelidad y personas mayores en general para la puesta en marcha de una EPA y sobre quiénes deberían ser los agentes formadores y de financiación de estas escuelas.

Este objetivo trataba de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación inicialmente planteadas: ¿qué conocimiento tienen los docentes y familias de los discentes sobre la escuela participativa de abuelos y abuelas (EPA)? ¿De qué manera valoran el profesorado y las familias las debilidades inherentes a las figuras de abuelidad y personas mayores en general, para la puesta en marcha de una EPA? A juicio de docentes y familias, ¿quiénes han de responsabilizarse de formar a las figuras de abuelidad para una EPA? ¿Quiénes tienen que

financiar dicha escuela? ¿Se constatan diferencias significativas entre las perspectivas de los docentes y las familias en relación con las debilidades de las personas mayores, los agentes formativos y la financiación de las EPA?

Las conclusiones a las que se llegaron y que se pueden plantear como hipótesis para ser contrastadas en futuras investigaciones son:

- Más de la mitad de los docentes participantes tenía conocimiento sobre alguna **experiencia educativa de EPA** desarrollada en Educación Infantil y Primaria, frente a la mayoría de los padres y madres que no poseía conocimientos al respecto.

Entre dichos docentes con conocimiento en alguna EPA, la mayoría confirmó haber *participado* en dicha práctica *como figuras docentes*, siendo menos los que *solo tenían información* o habían *colaborado como figura parental y docente*. Por otro lado, la mayoría de las familias se caracterizaba por *tener información de la experiencia y conocer a figuras de abuelidad de su entorno que habían participado*.

Los docentes poseían un mayor conocimiento de estas experiencias en la etapa de Educación Primaria mientras que las familias en Educación Infantil. De forma coincidente, ambos grupos, cercioraron que conocían el desarrollo de EPA en todos los niveles de la Educación Infantil, mientras que en Educación Primaria las familias corroboraron tener conocimiento sobre experiencias de EPA en todos los cursos de la etapa o en el primer y segundo curso. Los docentes tenían un mayor conocimiento de dichas prácticas en el tercer o en el segundo y tercer curso.

Esto revela, de acuerdo con los hallazgos de Rivera y Milicic (2006), que puede ser que para las figuras de abuelidad sea más fácil colaborar en los primeros cursos de Educación Infantil y Primaria que en etapas posteriores, ya que durante los primeros años de escuela, es dónde se sienten más competentes para ayudarles, destacando así las experiencias existentes en los primeros cursos escolares.

- Como **debilidad** más importante para la puesta en marcha de las EPA docentes y familias valoraron la *falta de políticas educativas que las apoyen*. Seguida de esta debilidad principal, el profesorado destacó otras como la *invisibilidad social de las personas mayores* y la *escasa participación en la sociedad y comunidad educativa*. Las madres y padres estimaron las mismas debilidades de la EPA que los maestros, pero otorgando un mayor acuerdo con esta última.

Los datos aportados coinciden con las investigaciones de Anderson y Minke (2007) y Rodríguez-Ruiz et al (2016) en las cuales se observó la falta de visibilidad y las dificultades existentes para la participación de los/as abuelos/as en las escuelas ya que la institución escolar hoy en día se caracteriza por dar más importancia a los aspectos académicos que a las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad en la que se desarrolla el proceso educativo. Para llevar a cabo esta colaboración, las escuelas y los maestros/as deben promover su participación, invitándolos al centro, valorando sus potencialidades y enriqueciendo su labor conjunta para un desarrollo comunitario, social y educativo óptimo.

A su vez, es necesario un cambio de las actitudes a todos los niveles, para que puedan mostrarse las enormes posibilidades que brindan las figuras de abuelidad actuales, siendo muy capaces para participar en el marco de sus familias y comunidades y un recurso importante para el futuro (OMS, 2015 y ONU, 2002). Esto hace patente la necesidad de políticas no solo educativas, sino también económicas, sociales y culturales, que requieran de nuevos modos de organización, de los gobiernos, organizaciones e instituciones y acciones formativas comunitarias mediante programas y proyectos intergeneracionales como la EPA (Dolbin-MacNab y Yancura, 2018, Momtaz et al., 2017 y Sáez, 2009).

En oposición, docentes y figuras parentales coincidieron en que una de las debilidades que menos asociaban a una EPA es la *falta de formación* de los/as abuelos/as y personas mayores en general. Debilidades como la *dependencia* o *falta de comprensión de sus características* también fueron de las menos valoradas por los docentes, mientras que los padres y madres mostraron su menor grado de acuerdo en debilidades como la *escasa autoridad que las familias les otorgan* o la *escasa autoridad que las escuelas les otorgan* a las figuras de abuelidad.

Docentes y familias, muestran con ello que las figuras de abuelidad cuentan con una calidad de vida, formación, estrategias, competencias, experiencias, sabiduría y un gran potencial para participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo futuro (Megías y Ballesteros, 2011; Montero y Baena, 2015 y ONU, 2002).

Por último, con respecto a las debilidades, los docentes no valoraron significativamente con un grado de acuerdo más alto las debilidades de las figuras de abuelidad y personas mayores para una EPA que las familias del alumnado, por lo que los resultados llevaron a la falsación de la hipótesis 4.1.

- A pesar de ser la debilidad menos valorada por ambos grupos partícipes, los docentes consideraron con las medias más altas que entre los **agentes** más adecuados **de formación** para el desarrollo de una EPA, figuran las *organizaciones no gubernamentales*, los *orientadores familiares* y el *profesorado de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas*. Para las familias los principales agentes de formación fueron el *profesorado de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas*, los *departamentos de orientación* y *orientadores familiares*, coincidiendo dos de estos grupos con los destacados por los docentes. Cabe destacar, entre los agente de formación menos valorados por los maestros encontramos a los *docentes de Educación Infantil y Primaria*, mientras que las familias consideraron a las *asociaciones vecinales* y *asociaciones de padres y madres del alumnado (AMPA)*.

- Los resultados obtenidos sobre los responsables de la **financiación de la EPA**, arrojaron que tanto docentes como profesorado coincidían en estar muy de acuerdo en que la *Comunidad Autónoma de la Región de Murcia* seguida del *ayuntamiento o alcaldía de la localidad* son los principales responsables de la inversión para la puesta en práctica de una EPA.

Cabe destacar que la fuente de financiación valorada con el menor grado de acuerdo por parte de los docentes fue el *centro educativo* mientras que para las familias fue la *asociación de padres y madres del alumnado*.

Los docentes no evidencian un modelo educativo de gestión de las EPA significativamente más comunitario (agentes formadores y financiación) que las familias del alumnado (Hipótesis 4.2). Las únicas diferencias significativas que se hallaron fueron, que el grado de acuerdo de las familias del alumnado fue significativamente más alto que el del profesorado al estimar que deberían ser *los propios docentes de Educación Infantil y Primaria del colegio donde se realice la EPA* quienes formen a las figuras de abuelidad. Y, al contrario, el nivel de acuerdo de los docentes resultó significativamente más alto que el de las familias al considerar que tendría que ser *la AMPA del centro educativo* la fuente de financiación de las EPA.

En definitiva, aunque los docentes apostaran por hacer responsables a las AMPA de los centros educativos de las EPA, este factor por sí solo está lejos de que estas escuelas puedan respaldar un modelo educativo de gestión comunitario. Este modelo se hizo menos sostenible si tenemos en cuenta que a su vez, fueron las familias las que valoraron significativamente con un grado de acuerdo más alto, a diferencia de los/as maestros/as, que tendrían que ser el profesorado de Educación Infantil y Primaria los responsables de formar a las figuras de abuelidad en las EPA. Por tanto, el profesorado y las unidades familiares del alumnado parecen no tener un modelo educativo de gestión comunitario de las EPA atendiendo a sus agentes formadores y fuentes de financiación (Dolbin-MacNab y Yancura, 2018 y Sáez, 2009).

8.2.5 Objetivo específico 5. Describir las experiencias que transmiten las abuelas y los abuelos acerca de las relaciones funcionales y afectivas que mantienen con sus nietas y nietos.

Las conclusiones a las que se llegaron y que se pueden plantear como hipótesis para ser contrastadas en futuras investigaciones son:

- La proximidad de residencia de las figuras de abuelidad a sus nietos/as parece que determinó la frecuencia de contacto con estos últimos, así como la pluralidad de roles funcionales y afectivos que dijeron desempeñar. También parece que influye el hecho de que el abuelo/a tenga un nieto/a preferido/a y lo que hace con él/ella.
- La importancia que las figuras de abuelidad otorgaron a sus nietos y nietas estuvieron basados en argumentos asociados al desarrollo de sus identidades (personal y familiar) y a la continuidad familiar. Y esto se produjo tanto en las abuelas como en los abuelos.
- En una muy alta proporción, los abuelos y abuelas percibieron que aprendían de sus nietos y nietas y que estos los necesitan para aprender. Interpretaron, por tanto, una relación dialógica del proceso de enseñanza-aprendizaje entre ambas partes. Los roles funcionales y afectivos que las figuras de abuelidad afirmaron desempeñar con sus nietos/as compartiendo, ayudándoles o enseñándoles se observaron muy plurales y diversos. Se halló que el rol que más presencia tuvo en los relatos de los abuelos/as es el de *enseñante*, o sea, trasmisor/a de

conocimientos (saber saber y saber hacer o aplicar), mientras que el que tuvo menos presencia fue el de ser una *ayuda económica*.

- El análisis de sentimientos reveló que las intervenciones de las figuras de abuelidad denotaban fundamentalmente sentimientos positivos, frente a los negativos y neutrales. Respeto a las emociones bipolares, se evidenció que en la mitad los abuelos/as si situaban en el polo positivo (amor, apoyo, cercanía y compañía), en una de ellas ambos polos además se balancearon (seguridad igual que inseguridad) y en las tres restantes se produjeron las tres posiciones posibles codificadas, es decir, se ubicaron en los polos positivo y negativo y adoptaron también el posicionamiento balanceado (presente versus futuro, tranquilidad versus intranquilidad y alegría versus tristeza).
- Cuando las figuras de abuelidad se percibieron con reacciones emocionales negativas o neutrales hay una tendencia a situarse en un locus de control externo. No obstante, es el locus de control interno el que se observó dominante. Esta tendencia en los resultados, confirmaron los planteamientos y hallazgos de algunos autores sobre las personas mayores. En esta dirección estos autores apuntaron que cuanto más se avanza en edad y máxime si los adultos mayores tienen dependencia, su locus de control es externo (Ao et al., 2022; Suárez y Ochoa, 2023; Vera et al., 2009). Pero es solo una tendencia, el locus de control interno fue el predominante en los relatos de los abuelos y abuelas participantes. En este sentido, también hay investigaciones con resultados divergentes que apuntan al denominado control dual o expectativa bilocal (locus de control interno y externo) que llevan a las personas mayores, incluidas las figuras de abuelidad, a que perciban unos niveles de felicidad más elevados (April et al., 2012; Wong & Sproule, 1984). Y nos preguntamos, ¿no se trata de que nos sintamos más felices?
- Los diferentes hallazgos del presente objetivo han evidenciado que los posicionamientos emocionales de las figuras de abuelidad han ido otorgando confirmabilidad y credibilidad a las relaciones afectivas y funcionales que estos/as mantienen con sus nietos y nietas. Dos criterios de calidad muy relevantes en las investigaciones cualitativas (Creswell, 2013).

8.2.6 Objetivo específico 6. Descubrir las creencias que tienen las figuras de abuelidad sobre sí mismas ante su posible participación en una EPA.

Las conclusiones alcanzadas con este objetivo específico han generado varias hipótesis para ser contrastadas en futuras investigaciones:

- El vínculo familiar de las figuras de abuelidad, tener hijos/as o nietos/as en los centros educativos, parece que es un factor determinante para que aquellas participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas o que estas cuenten con ellas para tal fin. En este sentido, parece que la colaboración de los/as abuelos/as se centra más en proyectos abuelos/as-escuela con los mencionados vínculos y no tanto lo que actualmente y la UNESCO trata de promocionar en lo que se entiende como una EPA interactiva dentro de los denominados proyectos intergeneracionales (Hatton-Yeo, & Ohsako, 2001), donde las personas mayores y su nueva configuración y proceso de envejecimiento activo en la sociedad actual (Huenchuan, 2018) asuman nuevos roles otorgando mayor bienestar y calidad de vida a estas y a todos los que habitamos este planeta, seamos o no de la tercera o cuarta edad, también como se explica en el Libro Blanco del Envejecimiento Activo (Instituto de Mayores y Servicios Sociales, IMSERSO, 2011).
- La participación de los/as abuelos/as en la escuela les produjo siempre reacciones emocionales positivas. A ellos/as y a todos los implicados, profesorado, alumnado y centro educativo en su conjunto. También sus expectativas en torno a su colaboración con lo que podrían enseñar en los centros educativos. Estos estados afectivos agradables parece que quedaron confirmados por estos resultados: su agrado por los niños/as; la asociación representativa existente entre las aficiones de las figuras de abuelidad y lo que sentían que podrían enseñar, la correspondencia significativa hallada entre las los roles que afirmaron desempeñar con sus nietos y las actividades y conocimientos que estarían dispuestos a trabajar con el alumnado y los reconocimientos de cariño, respeto y gratitud que esperarían recibir. Parece evidenciarse que la actitud o vocación de enseñar, seamos o no profesionales, debe estar motivada y caracterizada por unos estados emocionales agradables, positivos. Independiente de la formación y profesionalización “docente”, los aspectos vocacionales son determinantes claves para ser unos buenos enseñantes. Y la bonhomía de las figuras de abuelidad demostrada se revelaron en esta dirección. Existen abundantes investigaciones que avalan estos resultados en cuanto que las relaciones abuelos/as-nietos/as ayudan a

los primeros a sentirse muy satisfechos, más felices, útiles e integrados socialmente (Alvira, 2014; Badenes y López, 2011; Cantero et al., 2018; Imsero, 2011; Osuna, 2006).

- Como ya se ha apuntado, existe un paralelismo entre las actividades y contenidos de enseñantes de los/as abuelos/as con sus nietos y los que percibieron que podrían desarrollar con el alumnado en las aulas. Esta correspondencia se produjo en cinco roles, siendo el de “enseñantes” el que agrupó más acciones en las relaciones abuelos/as-discentes. No emergieron dos de los roles que sí ejercían con sus nietos/as, cuidadores/as y apoyo económico, pensamos que consecuencia de la menor cercanía socioafectiva que en principio tienen con el alumnado que no son sus nietos/as. No obstante, los roles que sí comparten con los niños/as -compañeros/as de juegos y aficiones, consejero/a y transmisor/a de valores, mediador/a emocional, creador/a de vínculos con el pasado y promotor/a del sentimiento de pertenencia a la localidad y enseñante-, dieron una configuración más amplia y actual de lo que deben ser los enseñantes formales y no formales e informales. No se trata solo de enseñar conocimientos, técnicas o valores como ya se sabe y trabaja en los centros educativos, también de ampliar los roles funcionales y afectivos de los educadores, y en estos las figuras de abuelidad podrían ejercer un papel fundamental (por ejemplo, orientado las vocaciones de los niños/as; aconsejándoles según sus aprendizajes y experiencias vitales; abriéndoles nuevas expectativas y aficiones; enseñándoles a amarse mejor y a amar a los/as demás; ayudándoles a resolver sus conflictos y problemas, sean o no emocionales, con sus iguales o sus familias o incluso con sus maestros/as; desarrollando sus identidades de pertenencia a los contextos donde y que viven, etc.). Funciones estas que coinciden con los roles que destacamos en el estado del arte del presente informe de tesis doctoral fruto de la revisión teórica y conceptual de sus problemas de investigación; entre estas fuentes se encuentran las de Noriega y Velasco (2013) y Rojo y Motos (2021); como indican estas últimas autoras “Los abuelos son un gran tesoro que cuidar y pieza clave en nuestras vidas, tanto por su ayuda incondicional como por ser una gran fuente de aprendizaje para nuestros hijos” (p. 2).
- Las enseñanzas que estarían dispuestos a trabajar con los/as discentes en las escuelas fueron aquellos aprendizajes que adquirieron durante el ejercicio de sus profesiones, por sus aficiones y por sus propias experiencias a lo largo de sus

ciclos vitales. Como señala el profesor de Fisiología Humana, Corominas (2023) asumiendo también las palabras de Altarriba “El pasado ya ha terminado, sólo fue un posible futuro, el presente acaba al hacerse pasado. El futuro comienza cuando finaliza el recuerdo; por eso la prospectiva observa el futuro como un presente que todavía no ha pasado. Los estudios de ciencia prospectiva hablan de construir el futuro en la época infantil cuando aún no se tienen proyectos. Los niños tienen poco pasado, tienen el presente actual y un futuro profesional. Los abuelos y los nietos son un flujo interactivo, una relación maravillosa” (párr. 18).

La calidad del sistema educativo y de nuestra sociedad reside en parte en cuan satisfechos/as estemos de lo que recibamos y demos en diferentes criterios que no solo atañen al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los sistemas de aseguramiento de la calidad que se aplican en la actualidad tienen muy en cuenta, entre otros tantos, este indicador socioafectivo de los stakeholders, entre ellos el modelo CAF-Educación (Common Assessment Framework o Marco Común de Evaluación) que es que se viene implantando en los centros educativos de la Región de Murcia por su Consejería de Educación y Formación Profesional desde el curso académico 2012-2013 (Ayala et al., 2019). Por otra parte, las experiencias que abrazan el envejecimiento activo de las figuras de abuelidad, tan necesario en nuestra sociedad, las integran en las comunidades, entre ellas las escuelas como comunidades de aprendizaje. Recientemente, Cantero et al. (2018) llevaron a cabo una investigación en la que valoraron el impacto de la participación de los/as abuelos/s en una Comunidad de Aprendizaje en un CEIP de Navas de Tolosa en la que confirmaron sus hipótesis iniciales; en particular, que los/as abuelos que participan en el proceso educativo de sus nietos/as ayudan a que estos/as “obtenzan mejores resultados académicos y adquieran valores y tradiciones”, y que aquellos/as “aumentan la motivación, la autoestima y la felicidad” (p. 211). Los beneficios son mutuos en esta relación; los abuelos y las abuelas son un tesoro para la educación de nuestra prole que hay que cuidar, que hay que “domesticar”. Como en el diálogo entre el zorro y el principito (Saint-Exupéry, 2001, pp. 72-73):

- Ve y mira nuevamente a las rosas. Comprenderás que la tuya es única en el mundo. Volverás para decirme adiós y te regalaré un secreto.

El principito se fue a ver nuevamente a las rosas:

- No sois en absoluto parecidas a mi rosa: no sois nada aún -les dijo-. Nadie os ha domesticado y no habéis domesticado a nadie. Sois como era mi zorro. No era más que un zorro semejante a cien mil otros. Pero yo le hice mi amigo y ahora es único en el mundo.

Y las rosas se sintieron bien molestas.

Sois bellas, pero estáis vacías -les dijo todavía-. No se puede morir por vosotras. Sin duda que un transeúnte común creará que mi rosa se os parece. Pero ella sola es más importante que todas vosotras, puesto que es ella la rosa a quien he regado. Puesto que es ella la rosa a quien puse bajo un globo. Puesto que es ella la rosa a quien abrigué con el biombo. Puesto que es ella la rosa cuyas orugas maté (salvo las dos o tres que se hicieron mariposas). Puesto que es ella la rosa a quien escuché quejarse, o alabarse, o aun, algunas veces, callarse. Puesto que ella es mi rosa.

Y volvió hacia el zorro:

- Adiós -dijo.

- Adiós -dijo el zorro-. He aquí mi secreto. Es muy simple: no se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos.

- Lo esencial es invisible a los ojos -repitió el principito, a fin de acordarse.

- El tiempo que perdiste por tu rosa hace que tu rosa sea tan importante.

- El tiempo que perdí por mi rosa... -dijo el principito, a fin de acordarse.

- Los hombres han olvidado esta verdad -dijo el zorro-. Pero tú no debes olvidarla. Eres responsable para siempre de lo que has domesticado. Eres responsable de tu rosa...

- Soy responsable de mi rosa... -repitió el principito, a fin de acordarse.

8.2.7 Objetivo específico 7. Analizar las fortalezas y debilidades que tienen las abuelas y abuelos sobre sus conocimientos y capacidades a partir de sus propias valoraciones para la puesta en marcha de una EPA.

Las conclusiones a las que se llegaron con este objetivo específico han generado varias cuestiones que pueden ser planteadas en otros trabajos posteriores en esta misma línea de investigación:

- La principal fortaleza de las figuras de abuelidad participantes se volvió a revelar que era su sabiduría y los acontecimientos que habían ido construyendo a lo largo de su experiencia vital, máxime si tenemos en cuenta los cambios a los que tuvieron que enfrentarse durante su niñez, juventud y adultez y, posteriormente hasta la actualidad como personas que han ido envejeciendo. Tuvieron que aprender a adaptarse a una guerra civil, a un golpe de estado, a una dictadura y a su finalización, a la transición a una sociedad democrática de la que gozamos actualmente. Tuvieron que aprender a adaptarse a los cambios que implicaron los nuevos modelos familiares que han ido surgiendo, antes padeciendo las consecuencias de un modelo patriarcal. Aprender los cambios de una sociedad literalmente iluminada por candiles a otra electrificada, analógica hasta llegar a la era tecnológica y digital.

Y a las transformaciones de unos entornos de huerta amigables donde todos y todas se conocían y muchos convivían, a otros menos sostenibles y cercanos, pasar de un entorno rural u otro urbano. Con acierto Pérez y Rodríguez los denominó la “generación de la transformación” (2007, citado en Sánchez-Oro et al., 2013). En estos escenarios, sus debilidades en muchos casos se tornaron en fortalezas porque emergieron como las memorias de lo que son, somos y nunca deberíamos olvidar. En este sentido, estamos con Orosa (2017, citado en Orosa, 2021) en que han sido variados los determinantes socioculturales que han contribuido a diferenciar a las personas mayores de nuestra época:

Diferentes sistemas de valores éticos y humanistas han convivido durante este siglo. Aparecen transformaciones o pérdidas de modelos o referentes de familia en la actual crisis de la familia patriarcal tradicional. Un enfoque de género impone la incorporación de la mujer al trabajo y a la sociedad, aún sobrecargada en lo doméstico. Un desarrollo de tecnologías de avanzada con la introducción de modelos cibernéticos que han penetrado en la industria y el mercado. Políticas neoliberales (...) en un proceso de globalización (...). El mundo actual desde cualquier latitud y edad ha sido impactado por tales cambios, pero la persona mayor de hoy día ha sido “protagonista” de todos los cambios. (p. 102).

- En concordancia con la conclusión anterior, la propia capacidad de cambio y de adaptación de las figuras de abuelidad fue otro de sus puntos fuertes. Como ellas mismas apuntaron aprender es vivir y la vida es un aprendizaje permanente a lo largo y ancho del proceso de construcción de nuestras propias singularidades, para lo cual había que tener valor según sus propias palabras. Sus inquietudes por seguir aprendiendo quedaron manifiestas y concretadas no solo para “llenar las lagunas” o carencias de sus procesos de aprendizaje, sino para seguir manteniendo y sumando nuevas aficiones y tareas en sus vidas (aprender bolillo, geografía, matemáticas, bellas artes, a leer y escribir, a tocar la guitarra o la batería, a hablar ante un auditorio, tecnologías de la información y la comunicación...). En ocasiones, tales aficiones o tareas fueron fruto de sus propias limitaciones que les llevaban a adaptarse o acoger otras nuevas. Y antes, la capacidad de las figuras de abuelidad para retomar sus estudios elementales en la escuela de personas adultas o por licencia libre, incluso lograr estudios de formación profesional que en el caso de una abuela le permitió un mejor ejercicio profesional. Este comportamiento, valor y actitud hacia el aprendizaje de los abuelos y las abuelas se tornó en un punto fuerte de cara a su posible participación en una EPA o en cualquier otro proyecto socioeducativo intergeneracional, desde los planteamientos actuales asumidos por la UNESCO, la OMS y el Imsero entre otras organizaciones internacionales y

nacionales y que están en la base del envejecimiento saludable y activo (Hatton-Yeo, & Ohsako, 2001; Huenchuan, 2018; Imsero, 2011).

- Los pilares básicos de la calidad de vida y el bienestar de las personas mayores, y de un envejecimiento activo, son la autonomía y la independencia (OMS, 2002). Esta Organización reconoce que ambos conceptos son complejos de medir, especialmente el de autonomía teniendo en cuenta, además, que esta última necesita de la independencia. No obstante, la propia OMS ha realizado un gran esfuerzo en delimitar semánticamente y proponer fórmulas para la valoración de estos conceptos, entre otros, como el propio envejecimiento activo, la calidad de vida y la esperanza de vida saludable. Las figuras de abuelidad evidenciaron, según sus propias percepciones y contrastadas por las observaciones que se realizaron a lo largo de las entrevistas por la autora de esta tesis doctoral que no solo eran independientes económicamente, sino que también lo eran por las capacidades y actividades que desarrollaban en sus vidas diarias, tanto básicas (ABVD) como instrumentales (AIVD). Se contrastó que podían desempeñar funciones relacionadas con su cuidado y aseo personal sin ayuda o con poca ayuda; del mismo modo realizaban cotidianamente tareas del hogar, mantenían sus aficiones, hacían de comer, paseaban y se movían desplazándose a cualquier localización de la pedanía, compraban, conducían y hasta eran capaces de cuidar de sus nietos/as y de otros familiares ofreciendo una ayuda permanente a sus hijos e hijas, o de impartir clases de bordado, repostería o de catequesis. Todas ellas acudían al Centro de Personas Mayores de su pedanía de residencia para entablar y mantener sus amistades, participar en juegos o contribuir en representaciones teatrales que dirigía uno de ellos. Algunos abuelos destacaron por sus capacidades de liderazgo y de gestión social o comunitaria participando activamente en distintos eventos y servicios de la pedanía. Y también demostraron autonomía en cuanto que eran capaces de tomar sus propias decisiones de acuerdo con sus normas y estilo de vida. Por otro lado, a pesar de que algunos/as de los abuelos/as presentaran limitaciones en sus capacidades de memorización, estas eran puntuales y se debían al desuso de algunas prácticas y conocimientos (v.gr., conocimientos de geografía, historia o matemáticas que aprendieron en su niñez o juventud), excepto el caso de una abuela de 92 años. Otras disfuncionales destacables fueron los problemas de visión de uno de los abuelos que le impedían especialmente la lectura y manejar objetos pequeños, o el hecho de que no supiera escribir una de las abuelas, y de leer y escribir otra. Aun en estos casos, tales limitaciones no implicaron la pérdida de independencia porque continuaban realizando tanto ABVD como AIVD y seguían decidiendo autónomamente sus vidas con alegría. Como nos ilustra la OMS (2002), la denominación “activo” del nuevo concepto de envejecimiento:

...hace referencia a una participación continua en las cuestiones sociales, económicas, culturales, espirituales y cívicas, no sólo a la capacidad para estar físicamente activo o participar en la mano de obra. Las personas ancianas que se retiran del trabajo y las que están enfermas o viven en situación de discapacidad pueden seguir contribuyendo activamente con sus familias, semejantes, comunidades y naciones. (p. 79).

Aun evidenciadas la independencia, la autonomía, la calidad de vida y el envejecimiento activo de los/as abuelos/as participantes, se haría necesario emprender otras investigaciones interdisciplinarias que definieran sistemáticamente el elenco de actividades que las personas de la tercera y cuarta generación desarrollan, especialmente para evitar los posicionamientos menos optimistas sobre el envejecimiento activo que persisten en que las pérdidas de hacerse mayor son inevitables y hacen que el sistema actual sea menos productivo. Citando a Sánchez-Oro et al. (2013):

Ante el planteamiento del "desenganche" que contempla al envejecimiento como periodo inevitable de pérdida de roles y relaciones, surgen como respuesta las teorías de "envejecimiento activo", al considerar que aquel ofrece una imagen depresiva del envejecimiento y equivocada empíricamente. Aunque esta visión puede considerarse demasiado ideal, ya que crea una expectativa irreal de actividad sobre los individuos que envejecen (actividad asimilable según los casos a la de las personas de mediana edad) y a no enfrentarse a las limitaciones biológicas y, quizás más importante aún, a las estructuras económicas, políticas y sociales, las cuales no tienen suficientemente en cuenta estos factores y su influjo inhibitor y hasta frustrante (p. 12).

- Los resultados apuntaron la falta de formación de algunas de las figuras de abuelidad para desarrollar su competencia digital y de tratamiento de la información. A excepción de una que manifestó su desinterés por aprender TIC, el resto, en mayor o menor medida expresaron su inquietud por seguir aprendiendo TIC dada la relevancia que estas tenían en la sociedad actual. Además, algunos de los/as abuelos/as llegaron a confesar lo que les gustaba, especialmente el teléfono móvil o smartphone, WhatsApp y Facebook porque les permitía la comunicación con sus familiares, amistades y grupos de aficiones, la búsqueda de información acerca de sus intereses (viajes, recetas de cocina, botánica, noticias de actualidad...), la realización de fotografías y videos para compartirlos, la redacción o grabación en audio de mensajes, la lectura y emisión de opiniones... y hasta una abuela declaró ser capaz de realizar gestiones con la banca digital y con las administraciones públicas. No faltó el cibercoctilleo entre las funcionalidades que daban a las aplicaciones TIC. Aunque sus necesidades de formación en TIC fueron evidentes, mostraron ser bastante

funcionales con los recursos digitales básicos de los que disponían. Estos resultados apoyaron los anteriores que revelaron su proceso de envejecimiento activo, porque a pesar de sus edades trataban de estar actualizados en el manejo tecnológico dentro de una sociedad digital que avanza rápidamente y que tiende a hacer que dicho manejo sea “excluyente y exclusivo” (Sánchez-Oro et al., 2013, p. 11). Eso sí, formación o actualización que lograban con la ayuda de sus nietos/as, jóvenes de su entorno o por el método de ensayo y error. Otra evidencia más de las inquietudes de los/as abuelos/as acerca de que querían aprender a aprender y de sus concepciones sobre el aprendizaje permanente a lo largo y ancho de la vida; cuestiones estas muy relevantes para el cumplimiento de las acciones que se plantean en el plan para la *Década del Envejecimiento Saludable 2020-2030* de la Estrategia mundial de la OMS sobre el envejecimiento y la salud (OMS, 2020): el acceso asequible a las tecnologías digitales para mejorar la capacidad funcional y el bienestar de las personas mayores en especial. Pero como dicha Estrategia establece también, se hace necesario entre otras articular medidas políticas, sociales, comunitarias, educativas y de infraestructuras en alianza que faciliten la disponibilidad, accesibilidad y uso de tecnologías adaptadas a las personas mayores e integradas en los sistemas de atención que necesitan en su vida y entornos cotidianos. Acciones estas que deben asumir el nuevo enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida que está plasmado en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, “Educación de Calidad”, esto es, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>). Entre estos aprendizajes se destaca la inclusión digital, la “igualdad digital” que debe atender a todas las personas, independientemente de su edad, y entre ellas especialmente a las personas mayores (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2021).

Las figuras de abuelidad expresaron las necesidades de la juventud e infancia actuales en términos de pérdida de valores y del imperativo de enseñarlos. Según sus percepciones, estaban surgiendo nuevos problemas que achacaban a esta pérdida de valores en los contextos personales, familiares, sociales y escolares. Los abuelos y las abuelas no percibieron que “cualquier tiempo pasado fuera mejor”; todo lo contrario, reconocieron que se “vivía mejor”, pero también que el estado de bienestar del que disfrutábamos acarreaba problemáticas complejas que habían derivado en un desgaste progresivo de valores, especialmente en jóvenes e infantes. La necesaria enseñanza de valores a estos colectivos, a “reinventar” más que a “recuperar” según las figuras de abuelidad entrevistadas, se agruparon en cinco grandes categorías: 1) enseñar el valor de familia, 2) enseñar el valor de la escuela/educación, 3)

enseñar valores sociales o de relaciones con el mundo, 4) enseñar valores menos materialistas y 5) enseñar valores personales. Los discursos “naturales” de los/as abuelos/as hicieron aflorar los problemas actuales de una sociedad materialista en la que había que apostar por el valor de la sencillez, la reducción de una abundancia exacerbada que lleva a no apreciar las cosas, su funcionalidad y que es causa de dependencias (v.gr. a las tecnologías), frustración y de no tener paciencia para la obtención de objetivos vitales u objetuales. Los valores personales de los/as jóvenes y niños/as se proyectaron en la familia, planteando la necesidad de que aquéllos/as debían aprender a estimar la unión, la ayuda, la comunicación, la compartición, la confianza, el respeto, la implicación de las figuras parentales en la educación de su prole o la falta de autoridad a madres y padres. Se trasladaron a los centros escolares y a la educación también con la falta de respeto a los/as docentes asociada a la necesidad de trabajar la autoridad hacia estas figuras y la importancia de enseñar el valor del aprendizaje en sí mismo. Los/as abuelos/as observaron la relevancia de enseñar valores sociales y de interacción con el mundo que rodeaba a la juventud y a las criaturas en términos de solidaridad, generosidad, adaptación y al tiempo sujetos de transformación social, justicia, aceptación de la diversidad axiológica, tolerancia, buenos modales, implicación en actividades y proyectos comunitarios y el valor del respeto hacia las personas mayores, la mujer (feminismo e igualdad de género) y el cuidado del medioambiente. Enseñanzas todas ellas que se entrelazaban con otros valores personales que criaturas y jóvenes debían aprender o mejorar, como la humildad, el valor del esfuerzo y del trabajo, de la honradez o de la disciplina. Y muchas de ellas también con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>). En la asociación que se evidenció entre el sistema de valores que los/as jóvenes y niños/as debían aprender según las figuras de abuelidad entrevistadas y los ODS, parece observarse una reciprocidad entre las percepciones de tales figuras y sus propios intereses en vivir en un mundo con más garantías de calidad, inclusión y equidad para todos y todas, donde ellos y ellas tengan cabida. Un planteamiento acorde con la ya mencionada Estrategia mundial de la OMS sobre envejecimiento y salud y su plan de acción para *Década del Envejecimiento Saludable 2020-2030* (OMS, 2020).

En ningún momento las figuras de abuelidad hicieron responsable de esta situación a la escuela, a la educación formal, más bien a las familias y a la sociedad en su conjunto. En cualquier caso, sí aludieron a que era necesario iniciar actuaciones. Mínguez (2010) habla de la profunda crisis pedagógica en la que se hallan las escuelas, en una encrucijada causada por una cuestión que el autor califica de central, “la convicción de que la formación de los individuos, a lo largo de los dos últimos siglos, se ha ido impregnando cada vez más de

contenidos científico-tecnológicos en detrimento de otros contenidos de rostro humano” (p. 46), y argumenta apoyándose en autores como Dush, Tezanos y Butler:

La acomodación de la teoría y de la práctica educativa a la proliferación de una mentalidad científica ha producido resultados muy alejados de lo que hubiera sido deseable y ha trastocado la vida cotidiana de las personas. Además, es harto evidente que los avances científicos y tecnológicos han configurado las condiciones actuales de vida humana hasta el punto de que se ha producido un cambio profundo en el modo de pensar y de vivir en comunidad. En el ámbito escolar, lo verificable científicamente sigue siendo el criterio mayoritario para la comprobación de los resultados educativos; importan los «efectos» a conseguir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que se ha desvalorizado el mundo de los «afectos», el distanciamiento o el olvido de los unos respecto de los otros (...). Ello está provocando, a nivel social, un fuerte enclaustramiento de la identidad y una significativa incertidumbre en la convivencia que se manifiesta con nuevos fenómenos de anomia, aislamiento, rechazo social y exclusión del otro diferente (...). Por ello, creemos necesario pensar y hacer la educación de un modo distinto, partiendo de la idea de que la formación del sujeto primariamente se constituye en relaciones de dependencia. Esta afirmación que establece la relacionalidad como categoría propia de la educación, «tiene una implicación específica para una orientación ética hacia el otro» (Mínguez, 2010, p. 47).

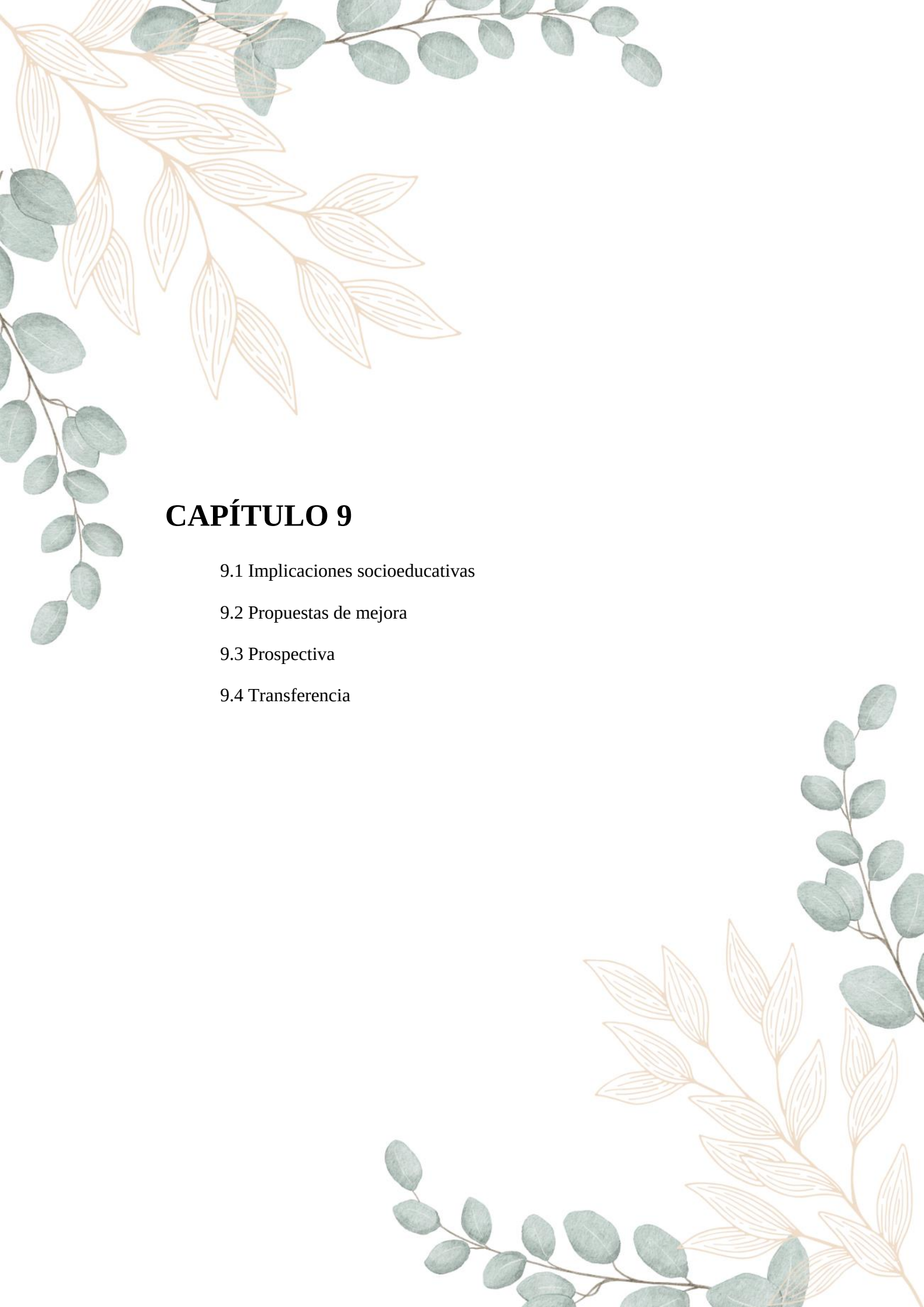
En otro trabajo anterior, Ortega y Mínguez (2009) planteaban “la necesidad de hacer de la experiencia en el ámbito familiar la situación privilegiada e insustituible para el aprendizaje de los valores humanos. La familia educa más por lo que «hace» que por lo que «dice».” (p. 33). En cualquier caso, se hace necesario un nuevo modelo centrado en la alteridad pedagógica en el que la dimensión ética de la educación se proyecte en un estilo de vida orientado por los valores morales dentro y fuera de las aulas (Mínguez et al., 2018). Y con esta orientación, sea con los llamados proyectos intergeneracionales, con las escuelas participativas de abuelos y abuelas o con comunidades de aprendizaje, las personas mayores parecen constituirse en una alteridad fundamental, sea dentro o fuera de las aulas, contribuyendo con su experticia a la transformación de una sociedad más ética. El propio valor de la experiencia de las figuras de abuelidad o de las personas mayores podría ser un contenido educativo, porque como señaló el Secretario General de la ONU (2021) constituyen “una fuente de conocimiento, experiencia y profundas contribuciones a nuestro progreso colectivo”. (párr. 11).



CAPÍTULO 9

Implicaciones socioeducativas, propuestas de mejora y prospectiva





CAPÍTULO 9

9.1 Implicaciones socioeducativas

9.2 Propuestas de mejora

9.3 Prospectiva

9.4 Transferencia



CAPÍTULO 9

Implicaciones socioeducativas, propuestas de mejora y prospectiva

El presente capítulo establece las posibles implicaciones socioeducativas, las propuestas de mejora y líneas de investigación para futuros trabajos en el mismo ámbito, así como la producción científica, difusión y transferencia que se ha logrado alcanzar con la realización del estudio.

9.1 Implicaciones socioeducativas

El objetivo de la presente intervención socioeducativa, fue conocer las percepciones y creencias de tales grupos participantes, sobre las relaciones intergeneracionales abuelos-nietos y una propuesta futura de una EPA.

Así, la presente investigación socioeducativa se ha desarrollado gracias a la implicación de estos tres stakeholders a lo largo de su progreso. Por un lado, 40 docentes y 302 padres y madres del alumnado del centro de Educación Infantil y Primaria de la localidad en la que se ha llevado a cabo, y por otro lado, 10 figuras de abuelidad residentes en la misma. A pesar de que la muestra no es excesivamente amplia, esta es representativa y se ha esgrimido con fines investigativos, respetando el anonimato y la confidencialidad de la información aportada por la misma a lo largo de todo el proceso de investigación.

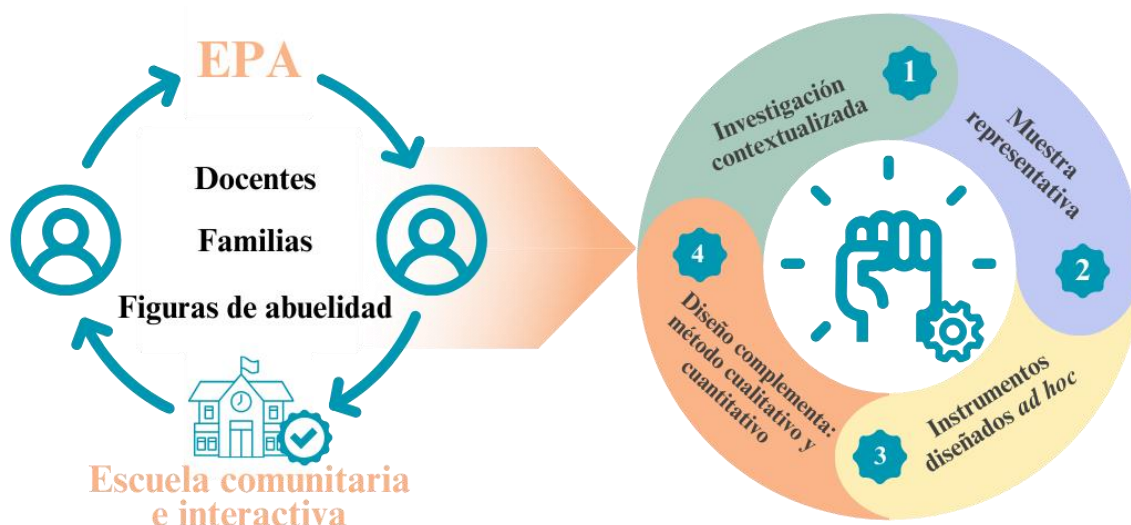
Cabe resaltar como principal fortaleza del trabajo (véase Figura 93) que se trata de un estudio de caso el cual ha permitido analizar en profundidad una realidad particular. Dicha investigación está contextualizada, ya que se desarrolla en un centro educativo concreto de una pedanía ubicada al norte de la ciudad de Murcia, la cual cuenta con un único centro público ordinario de Educación Infantil y Primaria (mediante el cual tuvimos acceso a los/as maestros/as y familias) y un Centro Social de Mayores (mediante el cual contactamos con los/as abuelos/as). Además, ambos grupos mostraron un gran interés y colaboraron de forma estrecha y voluntaria.

Asimismo a propósito de esta investigación, se diseñaron los instrumentos de recogida de información: dos cuestionarios estructurados destinados a los docentes y familias (EPA-D y EPA-F) y un guion de una entrevista semiestructurado dirigido a las figuras de abuelidad (EA). Dichos instrumentos contaron con el aval de 15 jueces expertos, que aportaron sus conocimientos y experticia en el proceso de validación y creación de los mismos.

Por último, otro aspecto favorable a destacar, es que en la investigación empírica se ha utilizado un método descriptivo-comparativo de carácter transversal, integrando los enfoques cuantitativo y cualitativo, los cuales han permitido complementar la información recogida y ahondar en el contexto participante con el fin de describir un programa intergeneracional como es la EPA y trazar un diagnóstico inicial para la puesta en marcha de un plan de acción en torno a la misma.

Figura 93

Implicaciones socioeducativas y fortalezas de la investigación



En definitiva, con la presente memoria se ha indagado acerca de los roles de abuelidad, su perfil axiológico, la naturaleza, tipo de actividades, finalidades y objetivos, necesidades de formación, fortalezas y debilidades, y agentes de formación de la EPA con el fin de poder llegar al mayor número de profesionales e instituciones educativas, políticas, culturales y sociales posibles para lograr así la inclusión de los abuelos en la escuela, dotando a las figuras de abuelidad del merecido papel que estas ostentan.

De esta forma las personas mayores podrán disfrutar del envejecimiento activo y de sus nuevos roles en la sociedad en la que viven, otorgando mayor relevancia, bienestar y calidad de vida a tales figuras y a todos los habitantes de este planeta, ya que la relación abuelos/as-nietos/as ayuda a los primeros a sentirse muy satisfechos, más felices, útiles e integrados socialmente y, a la vez, la participación en el proceso educativo de sus nietos/as ayuda a que los más pequeños consigan mejores resultados en sus estudios y además adquieran valores y tradiciones.

Como se puede comprobar, son grandiosos los beneficios mutuos que manan de esta relación abuelos-nietos-escuela y a los que hemos intentado dar cabida en este estudio, aunque como todo trabajo de investigación, este es mejorable como se explica a continuación.

9.2 Propuestas de mejora

La presente memoria es el resultado de un complejo proceso de investigación el cual ha conllevado la toma de arduas decisiones a lo largo de los distintos momentos de desarrollo del mismo. Somos conscientes de que este presenta diversas limitaciones, por lo que albergamos distintas posibilidades y propuestas de mejora a tener en consideración de cara a futuras investigaciones en torno a esta temática. Estas son las siguientes:

- Continuar con la mejora de los instrumentos EPA-D, EPA-F y EA, con el fin de aumentar su validez de contenido y a su vez la consistencia interna y validez de constructo en el caso de los dos cuestionarios.
- Proseguir en el análisis de tipo cuantitativo y cualitativo para enriquecer el análisis de los datos obtenidos en la investigación empírica.
- Aumentar el número de panelistas para llevar a cabo el proceso de validez de contenido mediante juicio de expertos.
- Mejorar la trazabilidad de los panelistas y su capacidad para participar en el procedimiento del juicio de expertos y en concreto, su conocimiento en torno a la temática abuelos/as-nietos/as-escuela.
- Ampliar el tamaño de la muestra participante, incluyendo las localidades más próximas a la partícipe, contando así con la colaboración de más centros de Educación Infantil y Primaria y Centros Sociales de Mayores para contar con un mayor número de docentes, padres y madres y figuras de abuelidad. De esta forma la muestra será más amplia y representativa.
- Conocer los roles de abuelidad, su perfil axiológico, la naturaleza, tipo de actividades, finalidades y objetivos, necesidades de formación, fortalezas y debilidades, y agentes de formación de la EPA desde la perspectiva de los/as nietos/as, incluyendo a este grupo también en la muestra participante.
- Incluir en la muestra a niños/as con abuelos/as que vivan cerca y/o lejos de ellos/as para la realización de entrevistas y profundización en el análisis de información en torno a la influencia de la distancia geográfica en las relaciones establecidas entre abuelos/as y nietos/as.

- Tener en cuenta a todas las personas mayores interesadas en participar, independientemente de si son abuelos/as o no, así como si forman parte o no de la comunidad del Centro Social de Mayores de la localidad.
- Crear una EPA que incluya a los/as abuelos/as en las aulas para trabajar con el alumnado de Educación Infantil y Primaria contenidos diversos que recoge el currículum oficial.
- Diseñar y llevar a cabo una EPA con sesiones, actividades y recursos concretos para su puesta en práctica en las aulas, que sirva de ejemplo y guía didáctica para los docentes, familias y figuras de abuelidad.
- Usar metodologías innovadoras para el diseño e implementación de la EPA en las aulas, tales como el método basado en problemas, en el pensamiento, en el aprendizaje cooperativo y comunitario.
- Diseñar algún instrumento de recogida de información para llevar a cabo una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de la EPA y los resultados obtenidos de la misma en relación al aprendizaje, aspectos personales, emocionales y sociales una vez puesta en marcha la EPA.
- Ampliar el estudio y el futuro proyecto de la EPA a otras etapas educativas como la Educación Secundaria Obligatoria.

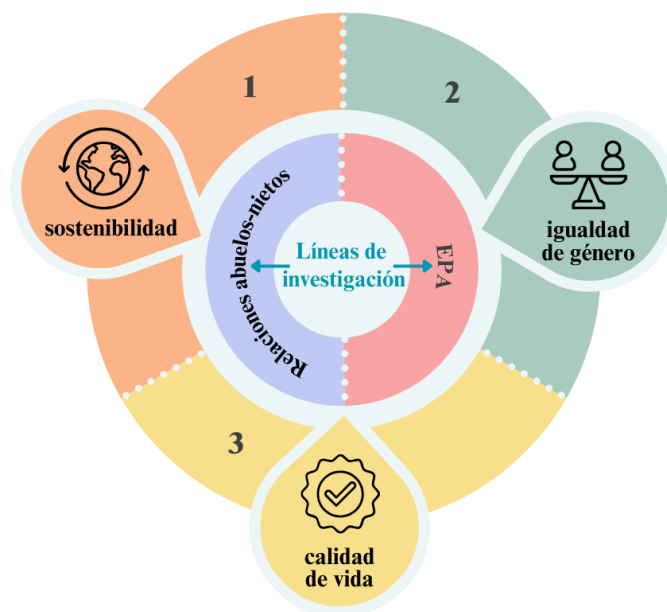
9.3 Prospectiva

Antes de poner fin a esta tesis doctoral resulta ineludible exponer que con ella se dejan abiertas nuevas líneas de investigación afines a la temática de las relaciones abuelos/as-nietos/as y la participación en una EPA de las figuras de abuelidad.

Así se hace crucial dar continuidad al trabajo de investigación en torno a las/os abuelos/as-nietos/as y tópicos como la *sostenibilidad*, la *igualdad de género* o la *calidad de vida* emergidos de forma subyacente en las conclusiones de nuestro estudio (véase Figura 94). De esta forma, las figuras de abuelidad contribuyen a dar respuesta a estos objetivos actuales, los cuales se identifican con los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (ONU, 2024).

Figura 94

Red temática de la prospectiva de la investigación



En 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una agenda de desarrollo sostenible. Cada uno de estos objetivos tiene unas metas específicas que deben alcanzarse en los próximos años, metas en las que para poder alcanzarlas todo el mundo debe tomar parte, los gobiernos, las empresas y todas las personas que convivimos en la sociedad, destacando entre ellas, los abuelos y abuelas como figuras imprescindibles para el logro de dicho progreso y sostenibilidad común (ONU, 2024).

Las figuras de abuelidad ostentan un papel inmensamente relevante en el desarrollo de estas tres temáticas relacionadas con los ODS, por lo que futuras líneas de investigación podrían estar encaminadas en torno a las mismas como esboza el plan de acción para *Década del Envejecimiento Saludable 2020-2030* (OMS, 2020) y se propone a continuación.

Así los estudios venideros relacionados con la *sostenibilidad* englobarían objetivos comunes como:

ODS 6. Agua y saneamiento: el agua es esencial para la salud, para garantizar la seguridad alimentaria, la paz y los ecosistemas y es un tema ante el cual los/as abuelos/as partícipes mostraron gran preocupación en nuestra investigación. Estos solían tener conocimientos de agricultura, de cuidado de huertos, de cultivo de alimentos o de riego y se mostraron preocupados por la falta de agua y situación de sequía en la que nos encontramos, la contaminación de las aguas y la degradación de los entornos relacionados con el agua. Las

figuras de abuelidad podrían ayudar a través de la EPA a concienciar sobre el uso sostenible del agua, el cuidado del medio acuático y su biodiversidad y el cambio climático.

ODS 7. Energía asequible y no contaminante: relacionado con el ODS anterior, este objetivo pretende garantizar una energía limpia, asequible y sostenible. Los abuelos y abuelas pueden contribuir en la escuela a concienciar sobre la importancia del ahorro energético para el cuidado del planeta.

ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles: este objetivo pretende lograr que las ciudades sean inclusivas, seguras y sostenibles, por lo que se debe apostar por construir ciudades en las que todos los colectivos (incluido el de las figuras de abuelidad) tengan una buena calidad de vida y tomen parte en la dinámica productiva de la comunidad, para lograr una prosperidad y estabilidad social compartida, a lo que contribuye la inclusión de los abuelos y abuelas en las escuelas del vecindario (ONU, 2024).

Las ciudades y comunidades adaptadas a las personas mayores facilitan que todos puedan desarrollar al máximo sus capacidades a lo largo de la vida. Para ello, resulta imprescindible contar con la participación de sectores como la salud, protección social, transporte, vivienda y trabajo, esto es prestándoles un fácil acceso al transporte público, una participación en la sociedad y en la gestión urbana incluyendo a representantes de las personas mayores o proporcionándoles espacios al aire libre para el disfrute público de todos (OMS, 2020).

Los estudios futuros relacionados con la *igualdad de género* englobarían objetivos como:

ODS 5. Igualdad de género: Los sistemas deben promover la ocupación equitativa en el trabajo y en las pensiones para mejorar la situación económica en la que se encuentran las mujeres de edad y su acceso a los servicios. Actualmente se sigue luchando para prosperar en la igualdad de género. Los abuelos y abuelas se preocupan y esfuerzan por mantener una sociedad sana, educando, protegiendo y cuidando el bienestar de las nuevas generaciones. Estos son conocedores de prejuicios y sesgos de género que vivieron años atrás, por lo que actualmente luchan por la igualdad de oportunidades y el fomento de relaciones respetuosas. La inclusión de las figuras de abuelidad en las escuelas podría estar orientada a este aspecto, participando en campañas educativas que contribuyan a paliar las desigualdades y promuevan el desarrollo personal en todo su potencial independientemente del género.

Los estudios venideros relacionados con la *calidad de vida* englobarían objetivos como:

ODS 1. Fin de la pobreza: “Será fundamental evitar que las personas mayores caigan en la pobreza. Para ello se requerirán políticas de jubilación flexibles, pensiones mínimas financiadas con impuestos, seguridad social y acceso a servicios de salud y atención a largo plazo” (OMS, 2020, p.7).

Terminar con la pobreza y no dejar a nadie atrás, es crucial. La relación abuelos-nietos y su inclusión en la escuela, contribuye a la protección social de los más mayores, a sentirse respaldados, a no temer por la falta de apoyos económicos y a mejorar la educación de todo el mundo, tanto de las personas mayores como de los más pequeños.

Además, garantiza que se promuevan los derechos de los/as abuelos/as, que se escuche su voz y se comparta el conocimiento intergeneracional. Asimismo, dichas relaciones ayudan a que se fomente la innovación y el pensamiento crítico en todas las edades para apoyar un cambio transformador en las vidas y comunidades de las personas.

Por ello se deben investigar y poner en práctica medidas adecuadas de protección social para los abuelos y abuelas y lograr una cobertura social de los mismos, ya que a veces, por factores económicos, por el edadismo, por el propio proceso de envejecimiento, por la soledad, por la desconfianza en los demás u otras muchas cuestiones, este grupo puede sentirse más vulnerable. Así se garantizará que todas las personas, independientemente de su edad, tengan los mismos derechos a los recursos económicos, tengan acceso a los servicios básicos.

ODS 2. Hambre cero: Los/as abuelos/as pueden ser susceptibles a la inseguridad alimentaria, ya que en ocasiones las familias dan prioridad a los más jóvenes. Hoy día se debe luchar para poner interés en las personas mayores y revertir los patrones de desnutrición, ayudando así a cuidarlas y a mantener su estado de salud, lo cual contribuirá a que éstas puedan alcanzar un envejecimiento autónomo y activo. Esto tiene un impacto directo y positivo en nuestras economías, educación, igualdad y desarrollo social. Las figuras de abuelidad gozarán de una mayor esperanza de vida y participación comunitaria.

ODS 3. Salud y bienestar: el envejecimiento saludable significa según la OMS (2020): que las personas mayores contribuyen a la sociedad durante más tiempo, con oportunidades para gozar de buena salud en todas las etapas de la vida, cobertura sanitaria universal y sistemas sociales y de salud integrados, transformadores y centrados en las personas, en lugar de [...] en la enfermedad (p.7)

Por esta razón, es necesario prestar atención a varios determinantes de la salud y el bienestar de los abuelos y abuelas, como es la actividad, la autonomía, el respeto, la salud mental, el estado anímico, el sentimiento de realización personal, los miedos, la falta de apoyos económicos o la soledad. Todos debemos abogar por una vida saludable para este grupo a través de un compromiso comunitario, ya que los beneficios de contar con las figuras de abuelidad en nuestra sociedad superan todo el esfuerzo que esto conlleve.

Personas mayores sanas, son la base de una economía sana, ya que estas contribuyen al consumo y también a la producción al mantenerse activas. Del igual modo, abuelos y abuelas sanos están preparados para participar en una escuela comunitaria e interactiva como es la EPA, pudiendo disfrutar de los/as nietos/as, que son una manera de agarrarse a la vida y los hacen sentirse más felices, útiles e integrados socialmente.

ODS 4. Educación de calidad: se requieren esfuerzos para abordar los desafíos que genera la inclusión de los/as abuelos/as en la escuela (recursos, actividades, agentes de formación, etc.) y garantizar una educación de calidad y para todos, sin dejar a nadie atrás. Esta educación a la vez supone atender a la diversidad, lo cual perpetúa la inclusión de las figuras de abuelidad en los centros escolares (ONU, 2024).

Hasta ahora son pocos los estudios existentes sobre escuelas participativas de abuelos y abuelas, lo cual resalta la necesidad de un compromiso global para garantizar una educación comunitaria e inclusiva para todos.

El envejecimiento saludable requiere el aprendizaje durante toda la vida que permita a los abuelos y abuelas hacer lo que deseen, ser capaces de seguir tomando decisiones y mantener su identidad, independencia y metas vitales. Esto requiere de una formación de espacios de participación en las escuelas, en concreto en el ámbito digital que es el más demandado por las personas mayores (OMS, 2020).

Así, una futura línea de investigación podría ser el estudio de políticas gubernamentales que coloquen como prioridad para la educación la inclusión de todos los grupos sociales, incluidos los/as abuelos/as.

Los conocimientos y experiencias transmitidas de las figuras de abuelidad a las nuevas generaciones y viceversa, son capaces reducir las desigualdades entre ambos grupos y alcanzar otros aspectos relacionados directamente con los ODS como son la igualdad de género, una vida más saludable, la tolerancia entre las personas y el desarrollo de sociedades pacíficas.

Pero para ello, la financiación de la EPA necesita convertirse en una prioridad de inversión nacional, por lo que sus fuentes de inversión suponen otra nueva línea de investigación en la que continuar profundizando.

ODS 8. Crecimiento económico: La población mayor en edad de trabajar debe contar con oportunidades de empleo y unas condiciones laborales dignas. Disponer de ingresos contribuirá a facilitar el acceso a los servicios y productos. Así, las personas mayores saludables aumentan la productividad y reduce el desempleo (OMS, 2020).

Como se ha demostrado en la revisión teórica de nuestro estudio, demográficamente cada vez es más elevado el número de personas mayores en nuestra sociedad. Los abuelos y abuelas han contribuido trabajando a lo largo de toda su vida a la economía, por lo que merecen respeto y atención. Además, algunos de ellos cuentan con un poder adquisitivo medio-alto, por lo que este colectivo representa un gran valor para la economía, aspecto que actualmente está en auge y está siendo estudiado por los mercados mundiales.

Un crecimiento económico inclusivo y sostenido puede impulsar el progreso, crear empleos para los más jóvenes y mejorar los estándares de vida tanto para abuelos/as como para nietos/as.

ODS 10. Reducción de las desigualdades: la desigualdad por razón de ingresos, sexo, edad, estado de salud, discapacidad, dependencia así como la desigualdad de oportunidades o de acceso a servicios, sigue existiendo actualmente en las figuras de abuelidad. Estas a menudo se enfrentan a la falta de oportunidades de participación en la sociedad y en las escuelas, un problema que afecta a todo el mundo. Dicha desigualdad afecta el desarrollo social y disminuye la autoestima y sentido de realización de las personas mayores, por lo que se debe seguir investigando para garantizar la igualdad de oportunidades e implantar leyes, políticas y prácticas que incluyan a este colectivo (ONU, 2024).

ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas: promover sociedades pacíficas e inclusivas, y crear instituciones eficaces y responsables a todos los niveles es un aspecto en el que se debe seguir trabajando. “Las instituciones para todas las edades empoderarán a las personas mayores y les permitirán lograr cosas inimaginables para las generaciones anteriores”, pero para ello se deben implorar campañas de sensibilización contra el edadismo, de promoción del envejecimiento activo y leyes contra la discriminación fundamentada en la edad (OMS, 2020, p.8).

Las personas mayores deben sentirse seguras en su día a día, aunque en los últimos años estén surgiendo conflictos a causa del edadismo, la dependencia, la falta de autoridad o

de respeto, no se debe desviar el foco de atención del camino global hacia la paz. Por ello, a través de la EPA se pueden promover los derechos humanos así como el fomento de una participación inclusiva. Esta debe contribuir a la creación de sociedades que respeten y defiendan los derechos individuales, la paz y la estabilidad, para lograr el progreso fundamental en este camino comunitario.

ODS 17. Alianzas para lograr objetivos: el último objetivo engloba todos los anteriores y pretende extender la alianza para conseguir el desarrollo, lo cual requiere la implicación de toda la prole. También requiere la colaboración, asociación y cooperación para garantizar que nadie se quede atrás en nuestro camino hacia el desarrollo como expone la OMS (2020, p.9):

El envejecimiento saludable no debe dejar a nadie atrás, sino crear un futuro para las personas de todas las edades. Para lograrlo será necesario establecer alianzas activas entre numerosos sectores y partes interesadas, ignorando las fronteras tradicionales, e invertir en entornos adaptados a las personas mayores y en sistemas integrados.

Así, las escuelas participativas de abuelos y abuelas, suponen espacios interactivos que requieren de alianzas comunes, que impliquen a la Consejería de Educación, escuelas, alcaldías, AMPA, IMSERSO, Centros Sociales de Mayores, centros culturales, así como otras instituciones del entorno cercano en el que se desarrolle la EPA como recomienda la UNESCO (Hatton-Yeo, & Ohsako, 2001).

Las EPA son entendidas como escuelas colaborativas en las que no se puede reducir la participación de los/as abuelos/as a las familias, sino que en ellas, tienen el derecho a participar todos aquellos abuelos/as y personas mayores que deseen colaborar, independientemente de tener o no tener relaciones consanguíneas con los/as alumnos/as.

Al mismo tiempo, las EPA son escuelas comunitarias e interactivas, espacios donde figuras de abuelidad y niños/as se necesitan mutuamente y en los que todos participan: abuelos/as, niños/as, padres/madres/tutores legales, docentes, el centro cultural, la compañía de teatro, la panadería, o por ejemplo el supermercado de la localidad, con el fin de compartir experiencias, conocimientos, tradiciones, valores y en definitiva, aprender unos de otros y enriquecerse de los beneficios que estas relaciones brindan a toda la comunidad en la que se desarrolla.

Además, a través de las EPA, se crea el sentimiento de mutua dependencia y pertenencia a la comunidad, que es el lugar de vida tanto para abuelos y abuelas como para los más pequeños.

En resumen, la Figura 95 recoge la continuidad de la presente investigación cuyo foco de atención lo constituyen las relaciones abuelos/as-nietos/as y la escuela participativa de abuelos y abuelas en torno a las cuales emergen tres futuras líneas de investigación principales. Dichas líneas de investigación, como ya se ha mencionado, tienen como hilo conductor la *sostenibilidad*, la *igualdad de género* o la *calidad de vida*, aspectos directamente relacionados con los ODS propuestos por la Agenda 2030 de la ONU, destacando entre ellos como eje articulador el ODS 4 Educación de Calidad y el ODS 17 Alianzas para alcanzar los objetivos, como se puede observar en la citada figura.

Figura 95

Futuras líneas de investigación relacionadas con los ODS



Nota. Los logos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) están disponibles y han sido descargados de la web de las Naciones Unidas.

9.4 Transferencia

Por último, para culminar esta memoria de investigación, consideramos conveniente exponer la contribución a la *producción científica*, *difusión* y *transferencia* que ha alcanzado la realización de este trabajo.

Este se socializó en diferentes eventos científicos, tanto en España como en el extranjero, en seminarios doctorales, congresos, ponencias, así como en publicaciones científicas y didácticas. Así, este fue expuesto en congresos de la Universidad de Murcia y en otros a nivel europeo.

Las distintas producciones se realizaron de forma continua al desarrollo de la investigación de la tesis doctoral. El primer evento en el que se realizó una propuesta fue el *IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*, organizado por la Universidad de Murcia, celebrado en 2016, en el cual se participó con una comunicación titulada “Proyecto de investigación basado en la relación abuelos-nietos y fomento de la identidad”, donde se mostró la relevancia del papel ejercido por las figuras de abuelidad en el desarrollo de crecimiento personal de los más pequeños y se trazó un ejemplo de guía didáctica de proyecto intergeneracional que incluía a los/as abuelos/as y nietos/as para la etapa de Educación Infantil.

Posteriormente, en 2017 se defendió en la ciudad danesa de Copenhague una ponencia en la European Conference on Educational Research (ECER) organizada por la European Educational Research Association (EERA), la cual se tituló: “How do teachers assess the use of projects-based methodology for the identity development of their students through the grandparents-grandchildren relationships?”, realizada con la coautoría de las doctoras Dña. Francisca José Serrano Pastor y Dña. María José Martínez Segura. Con ella se presentaron los avances realizados en el marco teórico y empírico, generando un debate sobre la importancia de las figuras de abuelidad para el desarrollo identitario del alumnado.

En el *Seminario doctoral de educación* celebrado en enero de 2023 por la *Universidad de Murcia*, se socializaron los avances recogidos en el plan de investigación en relación al objeto de estudio de la tesis doctoral, el cual fue aprobado por la comisión del programa de doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado.

Por último, se recogen las publicaciones derivadas de la investigación llevada a cabo y que forman esta tesis doctoral, las cuales tienen como fin aportar conocimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a las escuelas participativas de abuelos y abuelas en Educación Infantil y Primaria, entre las que destacan dos publicaciones como capítulos de libro y una publicación de artículo en una revista científica:

- Clemente-González, M. (2016). Relación abuelos-nietos y desarrollo de la identidad. Diseño, implementación y evaluación de una experiencia innovadora mediante el método por proyectos en un aula de Educación Infantil. En Mirete Ruiz, A. B., Habib

Allah, M. C., y Hernández Cantero, M. D. C. (Eds.). *Propuestas de intervención en Educación Infantil* (pp.131.144). Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2553>

- Clemente-González, M. (2024). ¿De dónde venimos?: Situación de Aprendizaje en Educación Infantil basada en las relaciones abuelos-nietos. En Martínez Segura, M. J., Cascales Martínez, A. y Serrano Pastor, F. J. (Coords.). *Innovación y docencia. Evidencia de buenas prácticas* (pp.41-55). Octaedro.
- Clemente-González, M. (2025). El papel fundamental de abuelos y abuelas en la construcción de la identidad infantil desde la perspectiva de las familias. *Revista de Educación, Innovación y Formación (REIF)*, ISSN 2659-8345. (Aceptado en prensa).

Para terminar, mencionar que a pesar de que el proceso de tesis ha sido un proceso muy largo y duro, prevalece que a la vez haya sido un proceso motivador y de aprendizaje continuo. Durante su recorrido, he podido desarrollar mis competencias como maestra, llegando a sentir la necesidad que existe actualmente de innovar y cambiar la implicación de la comunidad y de las familias (incluyendo a los/as abuelos/as) en las escuelas. Pero sobre todo, he sentido la inquietud por investigar para contribuir a una educación mejor, de calidad para todos -niños/as y adultos- mediante nuevas intervenciones que generen nuevas oportunidades educativas y sociales como expone la EPA.

Además, con esta tesis doctoral he experimentado un gran desarrollo personal, ya que he podido conocer la sociedad en la que vivimos y acercarme al colectivo de las figuras de abuelidad, de los docentes y de las familias y conocer sus perspectivas en torno a la temática y a otros muchos aspectos que han ido surgiendo a lo largo de la misma, como por ejemplo sucedió en el transcurso de las entrevistas realizadas, las cuales han sido muy interesantes, tremendamente enriquecedoras y además, afectuosas y divertidas. Cabe destacar que estas entrevistas se realizaron tras la vivencia del periodo de alerta sanitaria, por lo que el posterior contacto con los/as abuelos/as fue bastante emotivo y me hizo reflexionar sobre la importancia de las familias y las figuras de abuelidad en la educación, además del gran tesoro que estas son, el cual debemos valorar y cuidar.

Este camino lleno de experiencias y conocimientos, ha sido muy gratificante y valioso. Me ha hecho vivir todos estos años con entusiasmo y gratitud cada esfuerzo realizado hasta poder llegar a su fin.



REFERENCIAS





- Abades, M., y Rayón, E. (2012). El envejecimiento en España: ¿un reto o problema social? *Gerókomos*, 23(4), 151-155. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134-928X2012000400002>
- Abascal-Abascal, S., Abascal-Castanedo, A., Barquín, M., Diego, A., y Lombó, M. (2006). Aprendiendo el presente con el pasado. Comunicación presentada en *VI Jornadas Nacionales de Investigación en Psicología*. Santander, España.
- Abellán, A., Del Barrio, E., Castejón P., Esparza, C., Fernández-Mayoralas, G., Pérez, L., Puga, M.D., Rojo, F., y Sancho, M. (2007). *A propósito de las condiciones de vida de las personas mayores. Encuesta 2006*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Aierbe-Barandiaran, A., Bartau-Rojas, I., & Oregui-González, E. (2023). Implicación familiar y eficacia escolar en educación primaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 39(1), 51–61. <https://doi.org/10.6018/analesps.469261>
- Albuérne, F. (2002). Perfiles del envejecimiento. Perfiles del envejecimiento. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (45), 15-16.
- Alfageme, M. B. y Miralles, P. (2010). Análisis de las concepciones del alumnado de Educación Infantil sobre la familia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 45-61. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/viewFile/2398/1943>
- Álvarez-Muñoz, J. S., y Hernández-Prados. M. A. (2022). Voces del pasado que expresan el presente. En Valdemoros, M. A y Alonso R. A. (Coord.), *Aprendizaje-servicio en clave intergeneracional: evaluación de experiencias* (pp. 37-47). Universidad de Murcia.
- Alvero, R., Arzubialde, J. A., Embuena, G.M., y Ruiz, J.V. (2021). La tierra nos une una experiencia de colaboración entre una escuela de educación infantil y primaria y un centro de personas mayores. En Valdemoros, M. A y Alonso R. A. (Coord.), *Experiencias intergeneracionales digitalizadas acciones innovadoras de Aprendizaje-Servicio* (pp. 9-20). Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8122327>
- Alvira, R. (2014). *El lugar al que se vuelve. Reflexiones sobre la familia*. EUNSA.

- Amiel, J. (2007). Las variables en el método científico. *Revista de la Sociedad Química del Perú*, 73(3), 171-177.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(13), 311-323. DOI: [10.3200/JOER.100.5.311-323](https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323)
- Ao, X., Chen, X., & Zhao, Z. (2022). Is Care by Grandparents or Parents Better for Children's Non-cognitive Skills? Evidence on Locus of Control from China. *China Economics Review*, (71), 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2021.101734>
- April, K.A, Dharani, B., & Peters, K. (2012). Impact of Locus of Control Expectancy on Level Well-Being. *Review of European Studies*, 4(2), 124-137. [10.5539/res.v4n2p124](https://doi.org/10.5539/res.v4n2p124)
- Arasanz, A., y Ladrón de Guevara, P. (2016). Análisis de la escuela y la familia: ideas para compartir el proceso educativo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 15(28), 197-208. <https://doi.org/10.21703/rexe.20162819720811>
- Arbó-Hernández, M. (2017). *Una experiencia de aprendizaje-servicio con nuestros mayores: "La sabiduría de lo tradicional"* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid].
- Arenas-Villamizar, V.V., Mora-Wilches, K. Y., y Medina-Mendoza, L. A. (2019). Familia y escuela como entidades fundamentales en la construcción de paz. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, 7(S1), 24-31. <https://doi.org/10.15649/2346030X.495>
- 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>
- Ato, M., López-García, 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>
- Ayala, S., Hernández, F., y Monroy, F. (2019). Análisis cualitativo de la implantación del Marco Común de Evaluación (CAF Educación) en centros de Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 195-208. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.34688>
- Badenes, N., y López, M.T. (2011). Doble dependencia: abuelos que cuidan nietos en España. *Zerbitzuan*, (49), 107-126. <http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.49.09>

- Balea, F.J., González-Medina, S., y Alonso-Ramírez, J. (2020). Relación abuelo/a nieto/a cuando existen conflictos familiares. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 217-224.
<https://www.redalyc.org/journal/3498/349863388022/html/>
- Bandeira, L.M. (2009). *La belleza de las arrugas. Un estudio sobre la vejez en el Nordeste de Brasil*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca].
- Barrera, Y., y Hernández, A.L. (2018). *Relación familia-escuela y su influencia en los procesos de aprendizaje en los niños de grado transición 02 del colegio Tomás Cipriano de Mosquera IED* [Tesis de maestría, Universidad Libre. Bogotá]
<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/15950>
- Bas, E., y Pérez de Guzmán, 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>
- Bazo, M. T. (2005). Consecuencias del envejecimiento en la sociedad española actual. *Panorama Social*, (1), 48-57.
- Bendicho, J. (2018). *Aulas de Tercera Edad. Principios metodológicos*. CEATE (Confederación Española de Aulas de Tercera Edad).
- Beneyto, S. (2015). *Entorno Familiar y Rendimiento Académico*. 3Ciencias.
- Bengtson, V. (2001). Beyond the nuclear family: The increasing importance of multigenerational relationships in American society. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 1-16. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00001.x>
- Benítez, M. E. (2017). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Revista Novedades en Población*, 13(26), 58-68. <http://scielo.sld.cu/pdf/rnp/v13n26/rnp050217.pdf>
- Bernad, J. A. (2012). *De profesión, abuelo. Ser abuelos hoy (... con vocación y fundamento)*. Graò.
- Bernal, A. (2016). La identidad de la familia: un reto educativo. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1), 114-128.
- Bernedo, I. M. (2004). *Adolescentes acogidos por sus abuelos: relaciones familiares y problemas de conducta*. [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga].
- Bernhold, Q. (2020). Grandparents' Affectionate Communication toward Grandchildren and Grandchildren's Mental Health Difficulties: The Moderating Role of Future Time

Perspective. *Health Commun*, 35(7), 822-831.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30924693/>

Bernhold, Q.S., & Giles, H. (2020). The Role of Grandchildren's Own Age-Related Communication and Accommodation From Grandparents in Predicting Grandchildren's Well-Being. *Int J Aging Hum Dev*, 91(2):149-181.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31132857/>

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Block, C.E. (2000). Dyadic and gender differences in perceptions of the grandparent-grandchild relationship. *International Journal of Behavioral Development*, 51, 85-104. <https://doi.org/10.2190/VKCU-GN6A-27MU-4867>

Bol T., & Kalmijn M (2016). Grandparents' resources and grandchildren's schooling: Does grandparental involvement moderate the grandparent effect? *Soc Sci Res*, 55, 155-170.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26680295/>

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>

Boronat, J. (1991). Un modelo de investigación-acción en la formación del profesorado de educación infantil en el ámbito de las actividades paraescolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 343-349. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117754>

Botella, L., y Feixas, G. (2008). *Teoría de los constructos personales de Kelly: aplicaciones a la práctica psicológica*. PCP.

Brake, A., & Büchner, P. (2007). *Handbuch Familie*. Springer Link.

Bruna, C.E., Villarroel, V.A., Bruna, D.V., y Martínez, J.A. (2019). Experiencia de Diseño y Uso de una Rúbrica para Evaluar Informes de Laboratorio en Formato Publicación Científica. *Formación Universitaria*, 12(2), 17-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200017>

Burgos, J.M., y Noriega, C. (2014). La estructura actual de la familia. En J.M. Burgos, G. Dávalos y J. López (Eds.), *Psicología de la Familia: estructuras y trastornos* (pp. 23-40). CEU Ediciones y Dykinson.

- Buz, J., y Bueno, B. (2006). *Las relaciones intergeneracionales*. Portal Mayores, Informes Portal Mayores, n.º 66. Lecciones de Gerontología, X. Madrid: IMSERSO. https://uom.uib.cat/digitalAssets/318/318216_march2.pdf
- Cabero, J., y Borroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el Coeficiente de competencia experta. *Bordón Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38. DOI: [10.13042/brp.2013.65202](https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202)
- Cabezas, E. D., Andrade, D., y Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. ESPE.
- Campo-Arias, A., y Oviedo, H.C. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Rev. salud pública*, 10(5), 831-839.
- Cantero, N., Pantoja, A., y Alcaide, 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>
- 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>
- Carpena, M.G, Palacios-Ceña, D., y Zambrano, K. (2015). Descripción de las relaciones intergeneracionales abuela-nieto en la ciudad de Madrid: Abordaje cualitativo. *Boletín de la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales*, 71(1), 32-38. <https://doi.org/10.1179/1447382815Z.00000000007>
- Castro, 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.
- Centro Regional de Estadística de Murcia, CREM (n.d.). *Portal estadístico de la Región de Murcia*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, desde <https://econet.carm.es/web/crem/informacion-por-municipios>
- Chapman, S., Danielsbacka, M., Tanskanen, A.O., Lahdenperä, M., Pettay, J., & Lummaa, V. (2023). Grandparental co-residence and grandchild survival: the role of resource

- competition in a pre-industrial population. *Behav Ecol*, 34(3), 446-456.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37192925/>
- Chaves, L. D., y Narváez-Burbano, J. H. (2023). Aproximaciones al estudio de la deprivación sociocultural desde los sistemas: escuela, familia y comunidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 65-78. <https://doi.org/10.21500/22563202.5735>
- Choi, M., Sprang, G., & Eslinger, J. G. (2016). Grandparents raising grandchildren: A synthetic review and theoretical model for interventions. *Family & Community Health*, 39(2), 120-128. DOI: 10.1097/FCH.0000000000000097
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Colás, P., y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Alfar.
- Colás-Bravo, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En *La universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 101-124). Ediciones Aljibe.
- Corominas, A. (5 de septiembre de 2023). *El papel vital de los abuelos*. Real Academia Europea de Doctores. <https://raed.academy/el-papel-vital-de-los-abuelos-2/>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Cubo, 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.
- Cubo-Delgado, S., y Ramos-Sánchez, J. L. (2011). El informe de investigación. En Cubo Delgado, S., Martín-Marín, B. y Ramos-Sánchez, J.L (coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 475-493). Pirámide.

- Cuenca, J., y Ahedo, R. (2016). *Documentos de Estudios de Ocio*. Universidad de Deusto.
- Díaz Reguera, R. (2012). *Abuelas de la A a la Z*. Lumen.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- 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 Educación*, 9(18), 111-133. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/133/140>
- Dorantes-Nova, J.A., Hernández-Mosqueda, J. S., y Tobón-Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12(6), 327-346. DOI: [10.35197/rx.12.01.e3.2016.22.jd](https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.22.jd)
- Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 276-292). La Muralla.
- 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.
- 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>
- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Involucramiento de la familia con la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 2(1), 62-73.
- Fernández-Abascal, E.G., Martín, M.D., y Domínguez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Pirámide.
- Fontana, M. (2023). *La alianza familia-escuela y su impacto educativo: Elementos para la generación de políticas educativas basadas en la evidencia*. Narcea

- Franco-Marín, K. V., Rodríguez-Triana, Z. E., Ospina-García, A., y Rodríguez-Bustamante, A. (2022). Sentido de las estrategias educativas para la promoción de la relación familia-escuela. *Revista Eleuthera*, 24(1), 86-105. <https://doi.org/10.21500/issn.2256-3202>
- Fundación Integra Digital de la Región de Murcia (n.d.). *Municipios. Churra. Centro Social de Mayores de Churra*. Recuperado el 3 de julio, 2021, desde https://www.regmurcia.com/servlet/s.SI?sit=a,176,c,371,m,1215&r=CeP-2684-DETALLE_CENTRO
- Gallego, A.M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 326-345. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362017.pdf>
- García Mínguez, J. (2003). Introducción. En M. Bedmar y I. Montero (coord.), *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (p.13-16). Dykinson.
- 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, J. (2002). Una aproximación al concepto de educación intergeneracional. En J. García Mínguez y M. Bedmar (Ed.), *Hacia la educación intergeneracional*, (pp. 11-24). Dykinson
- García, J., y Bedmar, M. (2002). *Hacia la educación intergeneracional* (pp.25-247). Madrid, España: Dykinson, S.L.
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., Parra, J., y Gomariz, M. A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (154), 97-117. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.154.57664>
- Generations United (2020). *Directorio de programas cuenta con más de 600 programas intergeneracionales en los EE. UU.* <https://www.gu.org/who-we-are/results/>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Allyn & Bacon.
- 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.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gomariz Vicente, M. Ángeles, Martínez-Segura, M. J., y Martínez, J. P. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45–60. <https://doi.org/10.6018/reifop.389631>
- Gomariz, 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.
- Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2), 41-57. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49832>
- 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. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol66/iss239/3>
- 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.
- González, J., González, J., De la Fuente Anuncibay, R., Marquínez, S., y González, N. (2010). Funciones que desempeñan los abuelos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2)1, 625-633. <http://hdl.handle.net/10662/3144>
- Gracia, E., y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80538207.pdf>
- Guetterman, T. C., & Fetters, M. D. (2018). Two Methodological Approaches to the Integration of Mixed Methods and Case Study Designs: A Systematic Review. *American Behavioral Scientist*, 62(7), 900-918. <https://doi.org/10.1177/0002764218772641>
- Gutiérrez, M. (2010). *Los programas intergeneracionales en la Región de Murcia. Análisis de la situación y propuestas de mejora* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia] Repositorio Institucional UMU. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/34534>

- Gutiérrez, M., y Hernández, D. (2013b). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (21), 213-235. <http://hdl.handle.net/10366/140108>
- Guzón, N. J. L., y González, A. F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles Salmantinos De educación*, (23), 31–54. <https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/22>
- Hatton-Yeo, A., y Ohsako, T. (Eds.) (2001). *Programas Intergeneracionales: Política Pública e Implicaciones de la Investigación. Una Perspectiva Internacional*. Instituto de Educación de la UNESCO, The Beth Johnson Foundation. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128018_spa
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2012). *Why is parent involvement important? HooverDempsey & Sandler Model of the Parental Involvement Process*. The parent institute. <https://ohiofamiliesengage.osu.edu/wp-content/uploads/2021/01/Hover-Dempsey-Sandler-Model.pdf>
- 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>
- Hoyuelos, A. (2004). Abuelos, abuelas, nietos y nietas. El punto de vista infantil. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 5, 35-42. <https://doi.org/10.37382/indivisa.vi5.388>
- Huenchuan, S. (Ed.) (2018). *Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Perspectiva regional y de derechos humanos*. Naciones Unidas.
- Imsero, Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Secretaría General de Política Social y Consumo. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. <https://imsero.es/espacio-mayores/envejecimiento-activo/libro-blanco-del-envejecimiento-activo>

- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2007). *Declaración ministerial de León una sociedad para todas las edades: retos y oportunidades*. IMSERSO. https://www.gerontologia.org/portal/archivosUpload/UNECE_Declaracion_de_Leon.pdf
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2010). *Informe anual del IMSERSO 2010*. IMSERSO. <https://imserso.es/-/informe-anual-2010>
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (2012). *Año Europeo del Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional 2012*. IMSERSO. <https://imserso.es/documents/20123/1858055/enlace20envejecimiento.pdf/e80d3ca7-a339-7d30-6095-76be52eb024e>
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (2011). *Envejecimiento activo. Libro blanco*. IMSERSO. https://imserso.es/documents/20123/102884/8088_8089libroblancoenv.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Mujeres y Hombres en España* [Fichero de datos]. <https://www.ine.es/uc/BKgpSYAx>
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2020. Estadística de Migraciones (EM) año 2019* [Fichero de datos]. https://www.ine.es/prensa/cp_e2020_p.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2022). *Proyecciones de Población 2022-2072* [Fichero de datos]. https://www.ine.es/prensa/pp_2022_2072.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2023). *Proporción de personas mayores de cierta edad por comunidad autónoma* [Fichero de datos]. <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=2077&capsel=2081>
- Instituto Nacional de Estadística, INE (n.d.). *INEbase / Demografía y población*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, desde https://ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710984
- Jensen, K., Joseng, F., y Lera, M. J. (2007). Familia y escuela. *Golden áreas*, 1, 1-11. <https://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/es/5FamiliayEscuela.pdf>
- Juárez, M. (2007). La familia: algunos cambios sociales significativos. *Miscelánea comillas*, 65(127), 815-826. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/download/7354/7200/0>

- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill
- 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, A., Hernández, L., y Rodríguez, M. (2016). Un análisis del vínculo abuelos nietos-adolescentes reflexión sobre la transmisión generacional. *Pesquisa aplicada, Rev. Katálysis*, 19(02), 251-259. <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00200010>
- León, O. G., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGraw-Hill Education.
- Limón, M. R., y Berzosa, G. (2006). Siglo XXI, Envejecimiento y solidaridad. *Eduga: Revista galega do Ensino*, (48), 351-375.
- Limón, M. R., y Ortega, M.C. (2011). Envejecimiento activo y mejora de la calidad de vida en adultos mayores. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 225-238.
- López Rubio, S. (2021). *Los niños del centro Río Argos de Valentín continúan aprendiendo y realizando actividades con los ancianos dentro del proyecto 'Adopta a un abuelo'*. La Verdad. <https://www.laverdad.es/murcia/otros-municipios/alumnos-colegio-cehgin-adopt-a-abuelo-20211124155529-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- López, J. (2005). *Entrenamiento en manejo del estrés de cuidadores de familiares mayores dependientes: desarrollo y evaluación de la eficacia de un programa*. Tesis doctoral publicada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Lussier, G., Kirby, D.D., Dunn, J., & Davies, L. (2002). Support across two generations: Children's closeness to grandparents following parental divorce and remarriage. *Journal of Family Psychology* 16, 363-376. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0893-3200.16.3.363>
- 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.
- Martín, M., y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón* 59(1), 113-151. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36840>

- 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, A.L. (2015). *Análisis del fenómeno de los abuelos cuidadores en el área metropolitana de Murcia*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].
- Martínez, N., y Rodríguez, A. M. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113-124. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733nmartinez7>
- Martínez, R. A., Rodríguez, B., y Gimeno, J. J. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa*, Madrid: Pearson.
- 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.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación*, 22(2), 43-61. <http://hdl.handle.net/10366/121596>
- Mínguez, R., Romero, E. y Gutiérrez, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1237-1251. <https://doi.org/10.5209/RCED.55228>
- Montero García, I. (2003). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito* (pp. 67-82). Dykinson.
- Montesinos Navarro, A. M. (2022). *Diseño y evaluación del proyecto “Aprendemos investigando sobre nuestros abuelos”. El desarrollo de la metodología por proyectos en las aulas de Educación Primaria*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].
- 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.
- Moreno, J.L. (2007). Manual Curso Envejecimiento Activo: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Castilla la Mancha. <http://pagina.jccm.es/forma/doc/envejecimientoactivo.pdf>
- Moreno, P. (2015). *Los programas intergeneracionales en la Región de Murcia. Un análisis cualitativo desde la perspectiva de sus protagonistas*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional UMU. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47059>
- 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, M.T. (2021). *Generaciones y Educación. Proyecto, Práctica y Experiencia*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].
- Navarro, T., y Herrera, M. S. (2023). El Trabajo de Parentesco entre Abuelos y Nietos/as en Chile. *Masculinities and Social Change*, 12(1), 73-99. <https://doi.org/10.17583/MCS.9722>
- Newman, S., y Sánchez S. (2007). Los Programas Intergeneracionales: Concepto, historia y modelos. En M. Sánchez (ed.), *Programas Intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 37-69). Fundación La Caixa. https://www.aepumayores.org/sites/default/files/Programas_Intergeneracionales_Coleccion_Estudios_Sociales_vol23_es.pdf
- 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, C. (2015). *Percepción de los abuelos de la relación con sus nietos: valores, estilos educativos, fortalezas y bienestar*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

- 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. <https://www.fpablovi.org/sociedaduyutopia>
- 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.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1 de octubre de 2021). *La “igualdad digital” debe incluir a las personas de todas las edades*. Noticias ONU. Mirada global Historias humanas. <https://news.un.org/es/story/2021/10/1497742>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (2002). *Declaración Política y Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento*. Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Recuperado el 20 de mayo de 2023, desde <https://social.un.org/ageing-working-group/documents/mipaa-sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (n.d.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: 17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Recuperado el 2 de septiembre de 2024, desde <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Organización Internacional del Trabajo, OIT / ILOSTAT (n.d.). *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO)*. Recuperado el 9 de julio, 2018, desde <https://ilostat.ilo.org/es/resources/concepts-and-definitions/classification-occupation/>
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Ginebra: OMS. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241565042>
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 37(S2), 74-105. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-espanolageriatria-gerontologia-124-articulo-envejecimiento-activo-un-marco-politico-13035694>
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2020). *Década de Envejecimiento Saludable 2020-2030*. OMS. <https://www.who.int/es/publications/m/item/decade-of-healthy-ageing-plan-of-action>
- Orosa, T. (2021). Bienestar y envejecimiento: dimensiones y desafíos actuales para su análisis. *Revista cubana de Psicología*, 3, 98-115.

<https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-cubana-de-psicologia/articulo/bienestar-y-envejecimiento-dimensiones-y-desafios-actuales-para-su-analisis>

- Ortega, P. y Mínguez, R. (2009). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 33-56. <https://doi.org/10.14201/3022>
- Ortúzar, C. (2018). Abuelas cuidadoras chilenas: voces de niños, niñas y abuelas que participan activamente en su crianza. [Trabajo Final de Grado. Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/PSI/22364>
- 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(1), 16-25. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-80672>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palacios, J., y Rodrigo, M. J. (2012). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (eds.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Alianza Editorial. <http://190.57.147.202:90/xmlui/handle/123456789/2780>
- Parada-Navas, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 17-40. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109711>
- Parody, G. L. M., Santos, V. M. J., Alcalá del Olmo, F. M. J., y Isequilla, A. E. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: Relevancia de la cooperación entre familia y escuela. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 12(24), 11. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/185743>
- Parra, M.A. (2017). *Envejecimiento activo y calidad de vida: Análisis de la actividad física y satisfacción vital en personas mayores de 60 años*. [Tesis Doctoral, Universidad Miguel Hernández].
- Pérez, L. (2007). *Las abuelas como recursos de conciliación entre la vida familiar y laboral. Presente y futuro*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Pérez-Muñoz, M. (2015). *La educación a través del arte y las relaciones intergeneracionales: el cine y las personas mayores* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla la Mancha]. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8922>

- 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. (2012). Las personas mayores proveedoras de conocimientos y cuidados. El papel de los programas intergeneracionales. *Educación Social* 51, 45-66. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/260501>.
- Pinazo, S., y Kaplan, M. (2007), Los beneficios de los programas intergeneracionales. En M. Sánchez, (coord.), *Los programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 70-101). Barcelona: La Caixa.
- Pinazo, S., Lorente, X., Limón, R., Fernández, S., y Bermejo L. (2010). Envejecimiento y aprendizaje a lo largo de la vida. En L. Bermejo (ed.), *Envejecimiento Activo y Actividades Socioeducativas con Personas Mayores* (pp. 3-10). Editorial Médica Panamericana S.A.
- Pinazo, S., Sánchez, M., Sáez, J., Díaz, P., y López, J. (2009). La mejora de la convivencia escolar desde la intergeneracionalidad. La mentorización como recurso. *Informació Psicológica*. Número monográfico 'La convivencia en los centros educativos', 95, 27-45.
- 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>
- Pizarro, L. P., Santana, L. A., y Vial, L. B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares Diversitas. *Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67932397003.pdf>
- Pizarro, M. (2012). *La provisión de cuidado de los abuelos hacia los nietos/as: implicancias prácticas y desafíos para el bienestar de los adultos mayores* [Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Ramos, A.M, García, M., y Miranda, M. A. (2016). El envejecimiento activo: importancia de su promoción para sociedades envejecidas. *Revista Archivo Médico de Camagüey*,

20(3), 330-337. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552016000300014&lng=es&tlng=es

- Real Academia Española. (2023). Generación. En *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).
- Ricis, J. (2017). *Un vínculo especial, abuelo-nieto: una relación de confianza*. [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6128/1/TDUEX_2017_Ricis_Guerra.pdf
- 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, S. (2009). Interrelación entre modelos, responsabilidades y filosofías en las relaciones familia-escuela. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 465-472. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321051.pdf>
- Rivas, S. (2015). Beneficios educativos en los nietos derivados de la relación con sus abuelos. En *Generaciones conectadas* (pp. 81-103). Psicología Pirámide.
- Rivera, M., y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *PSYKHE-Escuela de Psicología*, 15(1), 119-135. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010>
- 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 Castejón, J. L. (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, A. (2023). Familia y escuela. Educación vinculante: caso de una Institución en Don Matías - Antioquia, Colombia. *Pensamiento Americano*, 16(31), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.16.31.584>
- Rodríguez, B. A., Agudelo, G. C. M., y Córdoba, Q. L. F. (2021). Lo sistémico entre escuela y familia. Universos posibles. *Revista Perseitas*, (9), 373-388. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498966652020>
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rodríguez, N.I., & Moral, J. (2016). Design and Content Validation of the Oral Hygiene Habits Scale. *Journal of Oral Research*, 5(4), 159-167.
- Rodríguez-Bustamante, A., Herrera, F., y Guerrero, M. F. (2018). La educación y su componente ético: aprender a vivir juntos y aprender a ser. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, (2), 156-166. <https://doi.org/10.21501/25907565.3050>
- Rodríguez-Bustamante, A., Parra, J., Gomariz, M. Á., Zapata, J. J., Rodríguez, Z. E., y Echeverri, J. C. (2021). Educación afectivo-sexual en las escuelas familiares: un asunto sobre la construcción vital. *Poiésis*, (41), 24-42. <https://doi.org/10.21501/16920945.4185>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A., y Rodrigo-López, M. J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 79-98. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>
- Rojo, E., y Motos, A. (9 de junio de 2021). Crecer al calor de los abuelos. Suplemento de *Heraldo* de Aragón. https://www.psicoaragon.es/sites/default/files/19._crecer_al_calor_de_los_abuelos._09-06-2023.pdf
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Sage Publications.

- Sabariego, M. (2014). El proceso de investigación (Parte 2). En Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). La Muralla.
- Sáez, J. (2002b). La educación de personas mayores en tiempos de desvertebración social: de la pedagogía social a la educación intergeneracional. En Sáez, J. (coord.), *Pedagogía Social y programas intergeneracionales: Educación de personas mayores* (pp. 19-40). Ediciones Aljibe.
- Sáez, J. (2002c). Hacia la Educación Intergeneracional. Concepto y posibilidades. En J. García Mínguez y M. Bedmar (coord.), *Hacia la Educación Intergeneracional* (pp. 25-36). Dykinson
- Sáez, J. (2009). La intergeneracionalidad o la potencialidad de un concepto inexplorado. *Espai Social*, (9), 4-7.
- Sáez-Carreras, J. (2002). 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.
- Saint-Exupéry, A. de (2001). *El Principito*. Edición del cincuenta aniversario. Salamandra.
- Salmerón, J. A., Martínez de Miguel, S., y Escarbajal, A. (2014). *Vejez, mujer y educación. Un enfoque cualitativo de trabajo socioeducativo*. Madrid: Dykinson.
- Sánchez, M, Kaplan, M., y Sáez, J. (2010). *Programas intergeneracionales. Guía introductoria*. IMSERSO.
- Sánchez, M. (Dir.), Butts, D. M., Hatton-Yeo, A., Henkin, N.A., Jarrott, S.E., Kaplan, M., Martínez, A., Newman, S., Pinazo, S., Sáez, J., y Weintraub, A. (2007). *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Colección Estudios Sociales, núm. 23. Fundación La Caixa. https://www.aepumayores.org/sites/default/files/Programas_Intergeneracionales_Coleccion_Estudios_Sociales_vol23_es.pdf
- Sánchez, M., Díaz, P., Sáez, J., y Campillo, M. (2016). Proyecto ISCI: la intergeneracionalidad en la escuela. En J. Gallifa y X. Aragay (coord.), *Libro del Simposio Barcelona, Educación, Cambio* (pp.97-39). Jesuites educació, Universitat Ramon Llull. Libro de actas.
- Sánchez, M., Díaz, P., Sáez, J., y Campillo, M. (2020). *ISCI: Mejorando nuestro sistema educativo: Incorporación de un modelo de colegio intergeneracional en Educación Primaria*. https://wpd.ugr.es/~marianos/colegiointergeneracional/?page_id=2

- Sánchez, M., Kaplan, M., Llopis, L., Llopis, C., y Chacón, E. (2020). *Laboratorio de Espacios Intergeneracionales* [Fichero de publicaciones]. <https://www.espaciosintergeneracionales.com/>
- Sánchez-Martínez, M., y Díaz-Conde, P. (2005). Los programas intergeneracionales. En Pinazo, S. y Sánchez, M. (Coord.), *Gerontología. Actualización innovación y propuestas* (pp. 393-432). Pearson.
- Sánchez-Oro, M., Pérez, J.A., y Moreno, J. (2013). Los mayores de Extremadura. *Revista Extremeña de Ciencias Sociales Almenara*, (5), 8-39. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/330373>
- Sanmartín, O. R. (2016). Alpartir, “el pueblo escuela”. *El Mundo*. <https://catedras.ugr.es/macrosad/macrosad/centro-intergeneracional-referencia>
- Santiso, R. (2000). La dialéctica entre la familia y el Estado de Bienestar. *Acciones e investigaciones sociales*, 10, 23-48. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=170262>
- 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. <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/Familias/142.pdf>
- Savio, N. G., y Benegas, A. M. (2012). Des-enlaces en las relaciones intergeneracionales. *Kairós. Revista de Temas Sociales*, 29, 1-11.
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata.
- Scorsolini-Comin, F. (2022). El pasado, el presente y el futuro del concepto de familia en el campo de la salud: rupturas y permanencias. *Index de Enfermería*, 31(3), 190-193.
- Serrano-Pastor, F. J. (2008). El cuestionario como instrumento de obtención de datos en la Investigación sobre Educación Matemática. *Ponencia presentada en el Seminario Permanente sobre La Investigación en Didáctica de las Matemáticas, Universidad de Extremadura*.
- Serrano-Pastor, F. J. (2021, 15 de noviembre). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de información en la investigación educativa avanzada*. Métodos avanzados de investigación educativa. Universidad de Murcia [presentación de diapositivas].

- Serrano-Pastor, F. J. (2023, 7 de febrero). *Introducción al análisis cualitativo de datos. Metodología de la Investigación Educativa: cuantitativa y cualitativa*. Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia. [presentación de diapositivas]. <http://bitly.ws/LuH4>
- Skjong, R., & Wentworth, B. H. (2000). *Expert Judgement 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.
- Souza, A.C., Costa, N.M., & Brito, E. (2017). Psychometric Properties in Instruments Evaluation of Reliability and Validity. *Epidemiol Serv Saude*, 26(3), 649-659. DOI: <https://doi.org/10.5123/s1679-49742017000300022>
- Suárez, M., y Ochoa, M.B. (2023). Análisis descriptivo referente al locus de control interno y externo en el adulto mayor de México. *Revista Estudios de la Ciénega*, (5), 35-48. <https://revistaestudiosdelacienega.com/ojs/index.php/rec/article/view/67>
- Taherdoost, H. (2016). Sampling Methods in Research Methodology; How to Choose a Sampling Technique for Research. *International Journal of Academic Research in Management*, 5(2), 18-27. DOI: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3205035>
- Tedesco, J. C. (2007). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1-4. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4352298>
- Tellez, N. (2020). Constructos de la prevención de la violencia infanto-juvenil en el contexto Cubano. *Sociedad & Amp; Tecnología*, 3(2), 11–26. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.63>
- Torio, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula abierta*, 83, 35-52.
- Torrado, A.M (2016). Estudio psicológico de la abuelidad en adultas mayores residentes en la capital cubana. *Alternativas cubanas en Psicología*, 4(11), 66 -79.
- Triadó Tur, C. (2018). Envejecimiento activo, generatividad y aprendizaje. *Aula abierta*, 47(1), 63-66. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.63-66>
- 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.
- Triadó, C., Villar, F., Solé, C., Celdrán, M., Pinazo, S., y Conde, L. (2009). Los abuelos/as cuidadores de sus nietos: percepción de ayudas recibidas, conductas problemáticas de

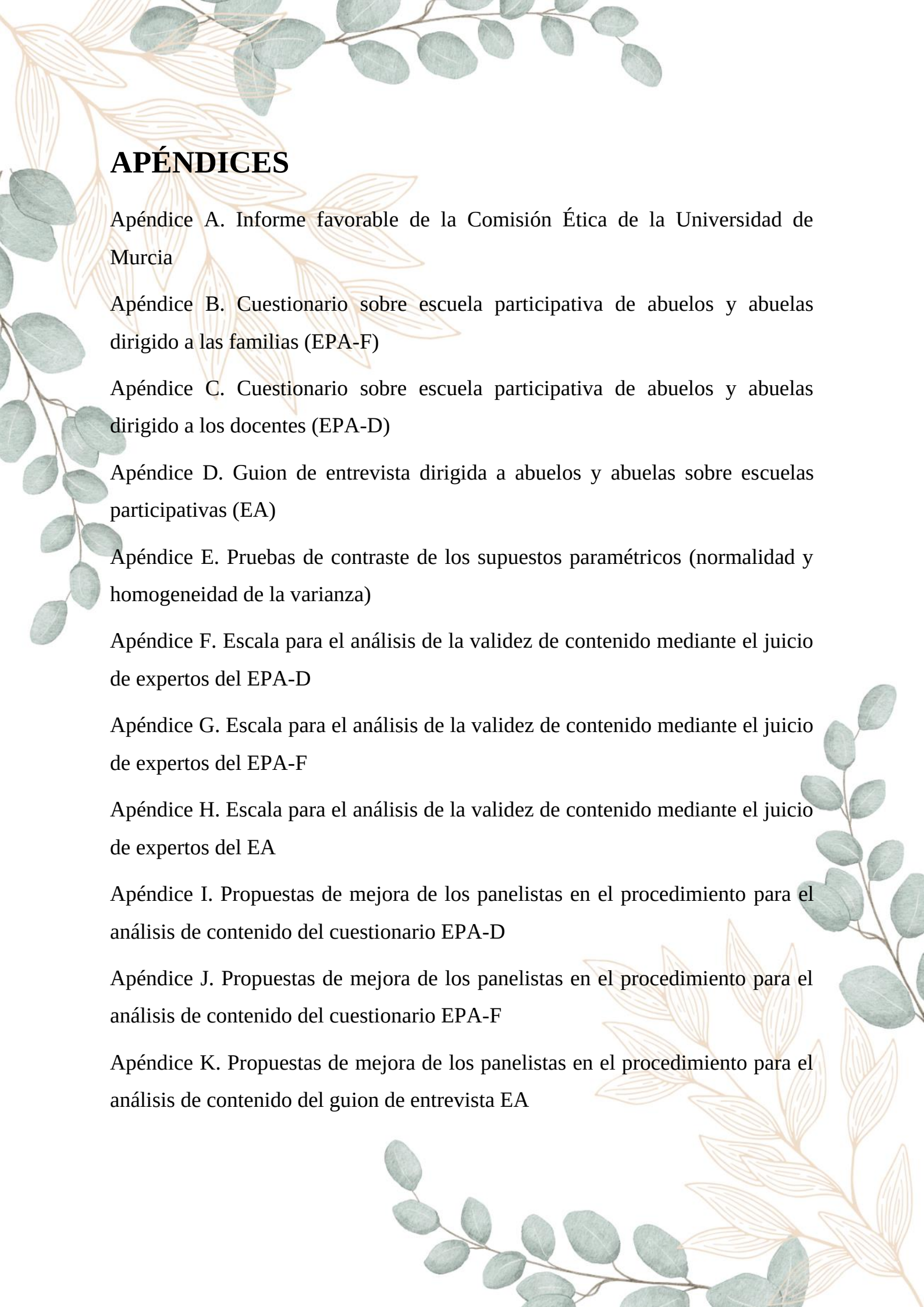
- los nietos y satisfacción con el rol. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 497-505. <http://hdl.handle.net/10662/17316>
- Triadó, C., Villar, F., Solé, C., Celdrán, M. y Pinazo, S. (2008). Las abuelas/os cuidadores de sus nietos/as: tareas de cuidado, beneficios y dificultades del rol. *Psicología de la Infancia y la Adolescencia*, 4(1), 455-464. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832319049>
- Tristán, R. (2022). *¿Qué Piensa sobre los Deberes Escolares la Comunidad Educativa de un Centro de Educación Primaria de la Provincia de Alicante?* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].
- Uhlenberg, P. (2004). Historical Forces Shaping Grandparent-Grandchild Relationships: Demography and Beyond. *Annual Review of Gerontology & Geriatrics*, 24(1), 77-97.
- 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].
- Vega, A. M. (2012). *Indicadores de participación de los padres en la escuela. Un enfoque innovador para una escuela de calidad*. Wolters Kluwer.
- 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, J.A., Laborín, J.F., Domínguez, M. T., Parra, E.M., y Padilla, M.E. (2009). Locus de control, autoconcepto y orientación al éxito en adultos mayores del norte de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(1), 119-135. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29214109>
- Viguer, P., Meléndez, J., Valencia, S., Cantero, M., y Navarro, E. (2010). Relaciones abuelo-nieto desde la perspectiva de los niños: actividades compartidas y estilos de socialización. *La Revista Española de Psicología*, 13 (2), 708-717. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002377>
- Wong, P.T.P., & Sproule, C. F. (1984). An attributional analysis of the locus of control construct and the Trent Attribution Profile (TAP). In H.M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct* (Vol. 3) (pp. 309-360). New York: Academic Press.

- Wynd, C.A., Schmidt, B., & Schaefer, M.A. (2003). Two Quantitative Approaches for Estimating Content Validity. *Western Journal of Nursing Research*, 25(5), 508-518. <https://doi.org/10.1177/0193945903252998>
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3th ed.). Sage Publications.
- Zamanzadeh, V., Ghahramanian, A. Rassouli, M., Abbaszadeh, A., Alavi-Maij, H., & Nicanfar, A. (2015). Design and Implementation Content Validity Study: Development of an Instrument for Measuring Patient-Centered Communication. *Journal of Caring Sciences*, 4(2), 165-178. DOI: [10.15171/jcs.2015.017](https://doi.org/10.15171/jcs.2015.017)
- Zamora, M. S., Serrano, F. J., y Martínez, 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





APÉNDICES

Apéndice A. Informe favorable de la Comisión Ética de la Universidad de Murcia

Apéndice B. Cuestionario sobre escuela participativa de abuelos y abuelas dirigido a las familias (EPA-F)

Apéndice C. Cuestionario sobre escuela participativa de abuelos y abuelas dirigido a los docentes (EPA-D)

Apéndice D. Guion de entrevista dirigida a abuelos y abuelas sobre escuelas participativas (EA)

Apéndice E. Pruebas de contraste de los supuestos paramétricos (normalidad y homogeneidad de la varianza)

Apéndice F. Escala para el análisis de la validez de contenido mediante el juicio de expertos del EPA-D

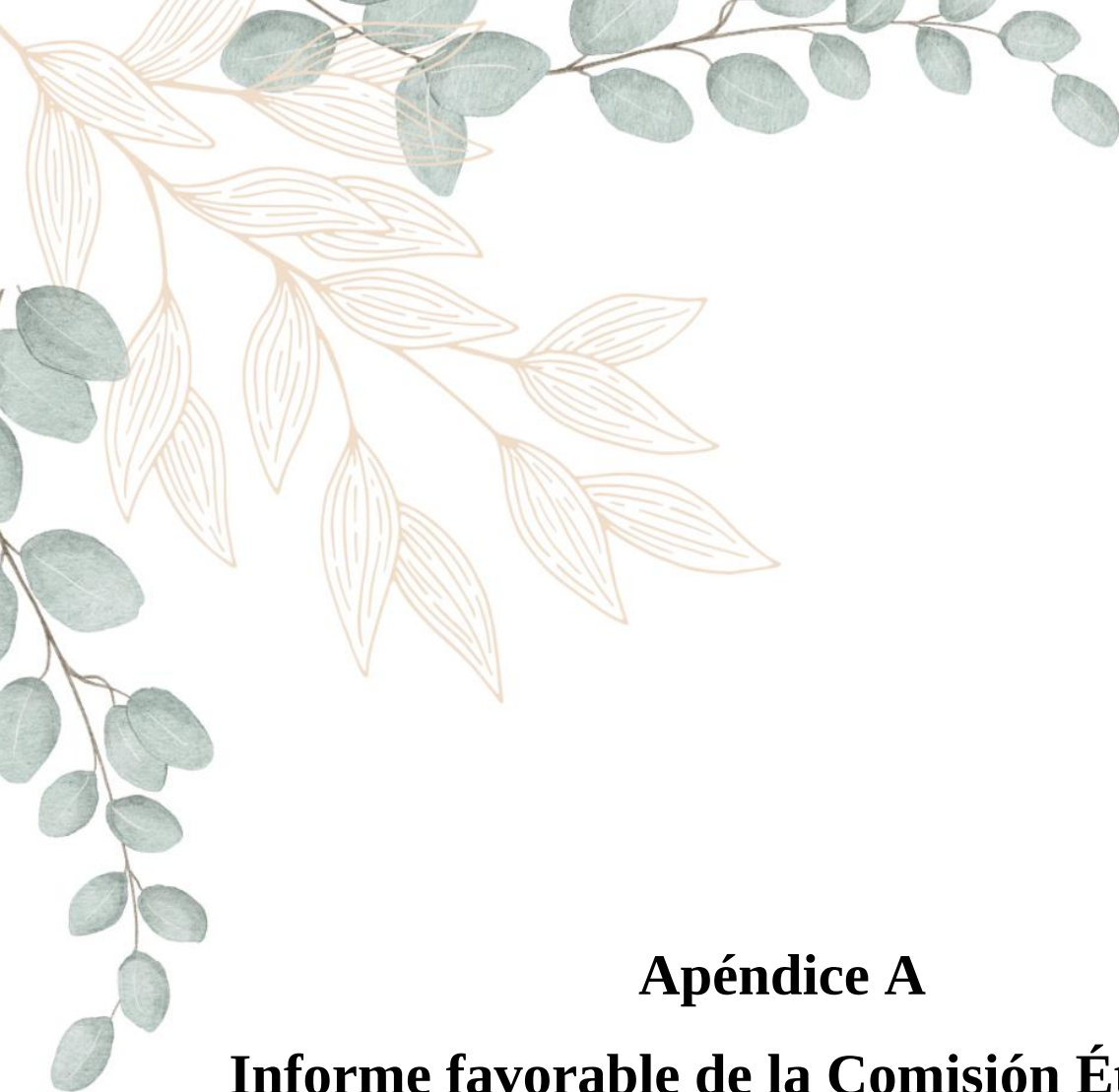
Apéndice G. Escala para el análisis de la validez de contenido mediante el juicio de expertos del EPA-F

Apéndice H. Escala para el análisis de la validez de contenido mediante el juicio de expertos del EA

Apéndice I. Propuestas de mejora de los panelistas en el procedimiento para el análisis de contenido del cuestionario EPA-D

Apéndice J. Propuestas de mejora de los panelistas en el procedimiento para el análisis de contenido del cuestionario EPA-F

Apéndice K. Propuestas de mejora de los panelistas en el procedimiento para el análisis de contenido del guion de entrevista EA



Apéndice A

Informe favorable de la 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.^a María Clemente González ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada *"Evaluación de contexto para una escuela participativa de abuelas y abuelos en Educación Infantil y Primaria"*, dirigida por D.^a Francisca José Serrano Pastor y D.^a María José Martínez Segura 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 veintiocho de abril de dos mil veinte¹, 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 de la Presidenta de la Comisión.

Vº Bº
LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: María Senena Corbalán García

ID: 2830/2020

¹A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación



Apéndice B

**Cuestionario sobre escuela participativa de
abuelos y abuelas dirigido a las familias
(EPA-F)**



CUESTIONARIO SOBRE ESCUELA PARTICIPATIVA DE ABUELOS Y ABUELAS DIRIGIDO A LAS FAMILIAS (EPA-F) ®

Estamos desarrollando una investigación en la que pretendemos conocer, entre otros objetivos, la visión que las familias tienen acerca de la influencia educativa de los abuelos y abuelas en la formación del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. En consecuencia, este cuestionario contribuye en parte al logro del citado objetivo. Su participación como padre/tutor o madre/tutora es muy relevante, por lo que le agradeceríamos que colaborase cumplimentándolo. Le garantizamos el anonimato y la confidencialidad de la información aportada. Si necesita alguna aclaración adicional respecto a la finalidad de este cuestionario, no dude en dirigirse a nosotros en el correo indicado.

¡Muchas gracias!

María Clemente González
(maria.clemente2@um.es)

Antes de comenzar a responder, revise el contenido de las preguntas de este cuestionario. Después, conteste:

¿Da su consentimiento informado para colaborar cumplimentando este cuestionario?

No ☐ Sí ☐ Si ha contestado afirmativamente, prosiga respondiendo a las preguntas del cuestionario.

¿Desea recibir información sobre los resultados de este trabajo?

No ☐ Sí ☐ Si ha contestado afirmativamente, indique una dirección de correo electrónico para contactar con usted:

INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Persona que responde a este cuestionario: Padre/Tutor ☐ Madre/ tutora ☐ **¿Qué edad tiene?:**
_____ años

¿Qué estudios tiene?

Estudios obligatorios incompletos ☐ Educación obligatoria completa ☐
Bachillerato/Formación Profesional ☐ Estudios universitarios ☐

¿Cuál es su situación laboral actual?

Trabajo en el hogar ☐ En paro ☐ Pensionista/ jubilado ☐ Trabajo remunerado ☐
¿Cuál? _____

¿Cuántos hijos e hijas tiene?: _____

¿Cuántos de estos hijos e hijas están escolarizados en Educación Infantil y Educación Primaria?:

Educación Infantil: _____ hijos/as Educación Primaria: _____ hijos/as

¿Qué abuelos y abuelas viven en la actualidad?:

Abuela materna ☐ Abuelo materno ☐ Abuela paterna ☐ Abuelo paterno ☐

¿De qué tipo es su modelo familiar?:

Mi familia está formada por mi hijo/s y por mí ☐
Mi familia está formada por ambas figuras parentales e hijo/s ☐
Mi familia está formada por ambas figuras parentales, mi hijo/s y, al menos uno de los abuelos ☐ ¿Cuál/cuáles

de ellos/as? : _____

RELACIONES ABUELOS-NIETOS

A continuación, señale una sola respuesta teniendo en cuenta cómo se considera en relación a las siguientes afirmaciones:
1 "Ninguno"; 2 "Bajo"; 3 "Medio"; 4 "Alto"; 5 "Muy alto"

ABUELOS MATERNOS					ABUELOS PATERNOS				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

¿Cuál es el nivel de frecuencia con la que sus hijos ven a sus abuelos?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Cuál es el grado de alegría o entusiasmo que experimentan sus hijos en sus encuentros con los abuelos?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

¿Cómo contactan normalmente los abuelos con sus nietos?

Presencialmente ☐ Telefónicamente ☐ WhatsApp ☐ Videoconferencia ☐

¿Dónde residen los abuelos?	ABUELOS MATERNOS		ABUELOS PATERNOS	
	Abuelo	Abuela	Abuelo	Abuela
Vive con nosotros	☐	☐	☐	☐
Reside en el mismo barrio	☐	☐	☐	☐
Reside en la misma ciudad	☐	☐	☐	☐
Reside en otra Comunidad Autónoma	☐	☐	☐	☐
Reside en el extranjero	☐	☐	☐	☐

PAPEL DE LOS ABUELOS

A continuación, señale una sola respuesta teniendo en cuenta cómo se considera en relación a las siguientes afirmaciones:

1 "Muy en desacuerdo"; 2 "Poco de acuerdo"; 3 "Ni de acuerdo, ni en desacuerdo"; 4 "Bastante de acuerdo"; 5 "Muy o totalmente de acuerdo"

Papel abuelos...	ABUELOS MATERNOS					ABUELOS PATERNOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los abuelos ofrecen estabilidad emocional	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos dan consejos y transmiten valores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos ejercen de cuidadores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos crean un vínculo con el pasado e historia familiar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos prestan ayuda económica	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos ofrecen apoyo familiar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El rol más importante que ejercen los abuelos es el de:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cuidador (escuchar y cuidar a sus nietos)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compañeros de juegos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mediadores entre padres e hijos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mostrarse indulgentes (mimar y consentir a sus nietos)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Transmisor de conocimientos y valores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ayuda en momentos familiares difíciles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Promotor de identidad y continuidad familiar (transmitir historia familiar, vínculo con pasado)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Según algunas investigaciones, las personas mayores transmiten valores a los niños, sean sus nietos o no. Por favor, asigne la letra asociada al valor que seleccione del listado facilitado según estime su importancia en dicha función:

- El primer valor más importante es el de la letra: _____
- El segundo valor más importante es el de la letra: _____
- El tercer valor más importante es el de la letra: _____

A) Amor B) Honradez C) Respeto D) Responsabilidad E) Constancia F) Esfuerzo G) Superación H) Amistad I) Sensibilidad J) Ayuda K) Solidaridad

L) Otro (especificar por favor): _____

ABUELOS Y ESCUELA

1 "Muy en desacuerdo"; 2 "Poco de acuerdo"; 3 "Ni de acuerdo, ni en desacuerdo"; 4 "Bastante de acuerdo"; 5 "Muy o totalmente de acuerdo"

La inclusión de los abuelos en la escuela...	1	2	3	4	5
Debe contemplarse en el currículo de la escuela	☐	☐	☐	☐	☐
Debe estar acompañada de una formación adecuada de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐
Enriquece las relaciones familia-escuela	☐	☐	☐	☐	☐

Debe contemplar solo actividades extraescolares y optativas	☐	☐	☐	☐	☐
La participación de los abuelos en las clases...	1	2	3	4	5
Es una actividad lúdica	☐	☐	☐	☐	☐
Permite que los niños aprendan	☐	☐	☐	☐	☐
Proporciona bienestar físico y psíquico a niños y abuelos	☐	☐	☐	☐	☐
Fomenta el desarrollo de capacidades en niños y abuelos (cognitivas, motrices, personales, de relación interpersonal e inserción social)	☐	☐	☐	☐	☐
La participación de los abuelos en las clases les permitiría...	1	2	3	4	5
Mejorar su estado de ánimo y autoestima, al sentir que los niños los admiran y les contagian ilusión y ganas de vivir	☐	☐	☐	☐	☐
Salir de la rutina y disfrutar de nuevas experiencias enriquecedoras enseñando y prestando su ayuda	☐	☐	☐	☐	☐
Actualizar y construir aprendizajes nuevos gracias a los niños	☐	☐	☐	☐	☐
Sentirse útiles y satisfechos ayudando en la organización escolar	☐	☐	☐	☐	☐
La participación de los abuelos en la escuela podría consistir en...	1	2	3	4	5
Actividades de aula contando experiencias o explicando diversos conocimientos	☐	☐	☐	☐	☐
Apoyo en las tareas escolares dentro del colegio	☐	☐	☐	☐	☐
Apoyo en las tareas escolares fuera del colegio	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades de formación a padres, aportando experiencias, conocimientos y recursos	☐	☐	☐	☐	☐
Talleres en los que los niños aprendan destrezas manuales para la elaboración de productos	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades que permitan a los niños y a sus padres y madres conocer costumbres y juegos tradicionales	☐	☐	☐	☐	☐
Acompañando en las salidas escolares (museos, centros culturales, visitas a monumentos, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Acudiendo a centros específicos de las personas mayores (residencias, centros Tercera Edad, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Participación en actividades festivas (fiestas de la localidad, representaciones teatrales, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura de cuentos, leyendas, refranes, adivinanzas, etc.	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades de canto o de uso de instrumentales musicales	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades en las que colaboren los servicios y empresas de la comunidad (panaderías, supermercados, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Para que los abuelos participaran en la escuela, deberían formarse en...	1	2	3	4	5
Lógica y matemáticas	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura y escritura	☐	☐	☐	☐	☐
Tecnologías de la Información y la Comunicación	☐	☐	☐	☐	☐
Lengua extranjera	☐	☐	☐	☐	☐
Cuidado y primeros auxilios	☐	☐	☐	☐	☐
Historia y geografía	☐	☐	☐	☐	☐
Ciencias sociales y naturales	☐	☐	☐	☐	☐
Talleres y manualidades	☐	☐	☐	☐	☐
Valores y ética	☐	☐	☐	☐	☐
Emociones	☐	☐	☐	☐	☐
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	☐	☐	☐	☐	☐
Estrategias de comunicación	☐	☐	☐	☐	☐

RECURSOS PARA UNA ESCUELA PARTICIPATIVA DE ABUELOS Y ABUELAS

1 "Muy en desacuerdo"; 2 "Poco de acuerdo"; 3 "Ni de acuerdo, ni en desacuerdo";
4 "Bastante de acuerdo"; 5 "Muy o totalmente de acuerdo"

Las debilidades de una escuela participativa son...	1	2	3	4	5
La invisibilidad social de las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa participación de los abuelos en la sociedad y en la comunidad educativa	☐	☐	☐	☐	☐
La baja autoestima y sentimiento de no autorrealización de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐
La dependencia de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐

La falta de comprensión de las características de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐
La escasez de recursos materiales y económicos de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐
La falta de formación de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa autoridad que las familias otorgan a las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa autoridad que las escuelas otorgan a las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa autoridad que la sociedad otorga a las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐
La falta de políticas educativas que apoyen las escuelas donde participen los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐
Los responsables de formar a los abuelos deberían ser...	☐	☐	☐	☐	☐
Profesores de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas	☐	☐	☐	☐	☐
Asociaciones de padres y madres del alumnado (AMPA)	☐	☐	☐	☐	☐
Los propios docentes de Educación Infantil y Primaria del centro	☐	☐	☐	☐	☐
El Secretariado de Padres del obispado a través de charlas	☐	☐	☐	☐	☐
Orientadores familiares	☐	☐	☐	☐	☐
Organizaciones no gubernamentales que trabajen las relaciones familia-escuela	☐	☐	☐	☐	☐
Departamentos de orientación	☐	☐	☐	☐	☐
Asociaciones vecinales	☐	☐	☐	☐	☐
La financiación de las escuelas participativas de abuelos correspondería a...	1	2	3	4	5
Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	☐	☐	☐	☐	☐
Ayuntamiento/Alcaldía de la localidad o pedanía	☐	☐	☐	☐	☐
El Centro educativo donde se realice	☐	☐	☐	☐	☐
Asociaciones de padres y madres del alumnado (AMPA)	☐	☐	☐	☐	☐

CONOCIMIENTO DE EXPERIENCIAS DE "ESCUELA PARTICIPATIVA DE ABUELOS Y ABUELAS"

¿Conoce alguna experiencia de escuela participativa de abuelos y abuelas en Educación Infantil y Primaria?

No ☐ Sí ☐ En caso afirmativo, por favor, indique la siguiente información:

Indique el tipo de conocimiento que tiene:

Solo tengo información de la experiencia ☐

He colaborado como madre/padre/tutor-a de mi hijo-a ☐

Conozco a abuelos y abuelas de mi entorno que han participado ☐

Etapas educativas en la que se ha desarrollado: Infantil ☐ Primaria ☐

Curso / cursos en los que se ha desarrollado:

Descripción de la experiencia (intente ser lo más minucioso posible):

Observaciones (haga cuantas consideraciones estime sobre la temática de este estudio y cuestionario):

¡Muchas gracias por su colaboración!



Apéndice C

**Cuestionario sobre escuela participativa de
abuelos y abuelas dirigido a los docentes
(EPA-D)**

CUESTIONARIO SOBRE ESCUELA PARTICIPATIVA DE ABUELOS Y ABUELAS DIRIGIDO A LOS DOCENTES (EPA-D) ®

Estamos desarrollando una investigación en la que pretendemos conocer, entre otros objetivos, la visión que los docentes tienen acerca de la influencia educativa de los abuelos y abuelas en la formación del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. En consecuencia, este cuestionario contribuye en parte, al logro del citado objetivo. Su participación como docente es muy relevante, por lo que le agradeceríamos que colaborase cumplimentándolo. Le garantizamos el anonimato y la confidencialidad de la información aportada. Si necesita alguna aclaración adicional respecto a la finalidad de este cuestionario, no dude en dirigirse a nosotros en el correo indicado.

¡Muchas gracias!

María Clemente González
(maria.clemente2@um.es)

Antes de comenzar a responder, revise el contenido de las preguntas de este cuestionario. Después conteste a estas preguntas:

¿Da su consentimiento informado para colaborar cumplimentando este cuestionario? No ☐ Sí ☐

Si ha contestado afirmativamente prosiga respondiendo a las preguntas del cuestionario.

¿Desea recibir información sobre los resultados de este trabajo? No ☐ Sí ☐

Si ha contestado afirmativamente indique una dirección de correo electrónico para contactar con usted:

INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Género: Masculino ☐ Feminino ☐

Estudios realizados: Grado (licenciatura y diplomatura) ☐ Máster ☐ Doctorado ☐

En el caso de haber estudiado maestro, indique su especialidad: _____

Experiencia docente (años enteros): _____ Años de permanencia en el centro actual (años enteros): _____

PAPEL DE LOS ABUELOS

A continuación, señale una sola respuesta teniendo en cuenta cómo
se considera en relación a las siguientes afirmaciones:

1 "Muy en desacuerdo"; 2 "Poco de acuerdo"; 3 "Ni de acuerdo, ni en desacuerdo";
4 "Bastante de acuerdo"; 5 "Muy o totalmente de acuerdo"

	ABUELOS MATERNOS					ABUELOS PATERNOS				
Papel abuelos...	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Los abuelos ofrecen estabilidad emocional	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos dan consejos y transmiten valores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos ejercen de cuidadores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos crean un vínculo con el pasado e historia familiar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos prestan ayuda económica	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos ofrecen apoyo familiar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El rol más importante que ejercen los abuelos es el de:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cuidador (escuchar y cuidar a sus nietos)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compañeros de juegos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mediadores entre padres e hijos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Para que los abuelos participaran en la escuela, deberían formarse en...	1	2	3	4	5
Lógica y matemáticas	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura y escritura	☐	☐	☐	☐	☐
Tecnologías de la Información y la Comunicación	☐	☐	☐	☐	☐
Lengua extranjera	☐	☐	☐	☐	☐
Cuidado y primeros auxilios	☐	☐	☐	☐	☐
Historia y geografía	☐	☐	☐	☐	☐
Ciencias sociales y naturales	☐	☐	☐	☐	☐
Talleres y manualidades	☐	☐	☐	☐	☐
Valores y ética	☐	☐	☐	☐	☐
Emociones	☐	☐	☐	☐	☐
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	☐	☐	☐	☐	☐
Estrategias de comunicación	☐	☐	☐	☐	☐

RECURSOS PARA UNA ESCUELA PARTICIPATIVA DE ABUELOS Y ABUELAS

1 "Muy en desacuerdo"; 2 "Poco de acuerdo"; 3 "Ni de acuerdo, ni en desacuerdo";
4 "Bastante de acuerdo"; 5 "Muy o totalmente de acuerdo"

Las debilidades de una escuela participativa son...	1	2	3	4	5
La invisibilidad social de las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa participación de los abuelos en la sociedad y en la comunidad educativa	☐	☐	☐	☐	☐
La Baja autoestima y sentimiento de no autorrealización de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐
La dependencia de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐
La falta de comprensión de las características de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐
La escasez de recursos materiales y económicos de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐
La falta de formación de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa autoridad que las familias otorgan a las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa autoridad que las escuelas otorgan a las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa autoridad que la sociedad otorga a las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐
La falta de políticas educativas que apoyen las escuelas donde participen los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐
Los responsables de formar a los abuelos deberían ser....	1	2	3	4	5
Profesores de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas	☐	☐	☐	☐	☐
Asociaciones de padres y madres del alumnado (AMPA)	☐	☐	☐	☐	☐
Los propios docentes de Educación Infantil y Primaria del centro	☐	☐	☐	☐	☐
El Secretariado de Padres del obispado a través de charlas	☐	☐	☐	☐	☐
Orientadores familiares	☐	☐	☐	☐	☐
Organizaciones no gubernamentales que trabajen las relaciones familia-escuela	☐	☐	☐	☐	☐
Departamentos de orientación	☐	☐	☐	☐	☐
Asociaciones vecinales	☐	☐	☐	☐	☐
La financiación de las escuelas participativas de abuelos correspondería a...	1	2	3	4	5
Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	☐	☐	☐	☐	☐
Ayuntamiento/Alcaldía de la localidad o pedanía	☐	☐	☐	☐	☐
El centro educativo donde se realice	☐	☐	☐	☐	☐
Asociaciones de padres y madres del alumnado (AMPA)	☐	☐	☐	☐	☐

CONOCIMIENTO DE EXPERIENCIAS DE “ESCUELA PARTICIPATIVA DE ABUELOS Y ABUELAS”

¿Conoce alguna experiencia de Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas en Educación Infantil y Primaria?

No ☐ Sí ☐ En caso afirmativo, por favor, indique la siguiente información:

Indique el tipo de conocimiento que tiene:

Solo tengo información de la experiencia

☐

He colaborado como madre/padre/tutor-a de mi hijo-a

☐

He participado como maestro/a

☐

Etapas educativas en la que se ha desarrollado:

Infantil ☐

Primaria ☐

Curso / cursos en los que se ha desarrollado:

Descripción de la experiencia (intente ser lo más minucioso posible):

Observaciones (haga cuantas consideraciones estime sobre la temática de este estudio y cuestionario):

¡Muchas gracias por su colaboración!



Apéndice D

Guion de entrevista dirigida a abuelos y abuelas sobre escuelas participativas (EA)

GUION DE ENTREVISTA DIRIGIDA A ABUELOS Y ABUELAS SOBRE ESCUELAS PARTICIPATIVAS (EA)

Hola, soy María una alumna de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia. Estamos realizando un estudio sobre las relaciones abuelos-nietos y cómo incluirlas en el aula. Con esta entrevista le pedimos que colabore de forma voluntaria. Queremos que sepa que su ayuda es muy importante, por la gran experiencia que usted tiene, y no se preocupe usted que de aquí no sale nada. Esto se queda entre usted y yo. Esto es para que usted me ayude a hacer mi Tesis Doctoral. Usted tiene que entender que yo tengo una memoria limitada, porque aunque sea joven, no tengo “memoria de elefante”, por lo que necesito grabar lo que hablemos para después recordar todo lo que me ha contado. Luego ya cuando yo lo ponga por escrito para hacer mi Tesis, borro toda la grabación.

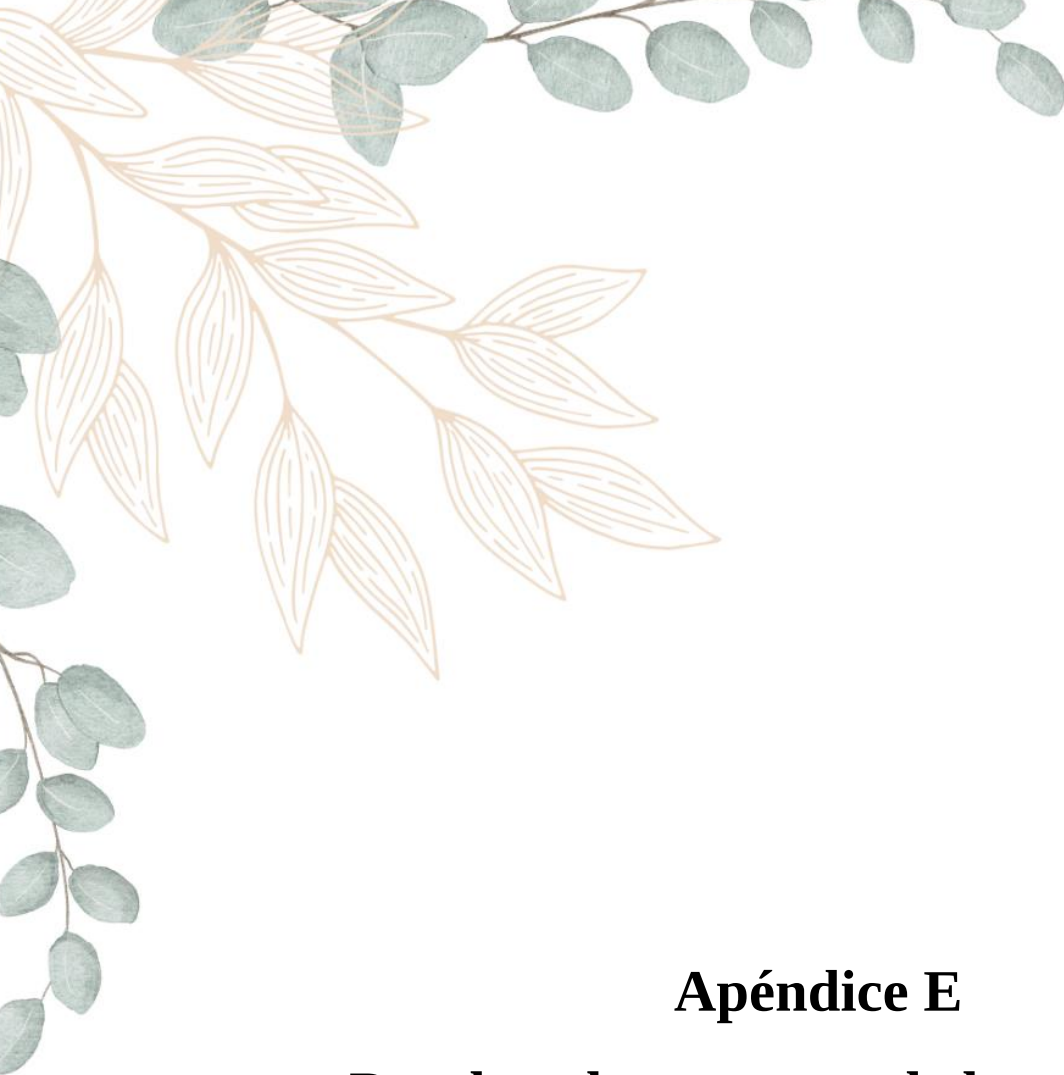
¿Me da usted permiso para participar y para grabar nuestra conversación?

PREGUNTAS/REACTIVOS	Registro
INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA	
1. ¿Qué edad tiene usted?	
2. ¿Ahora a qué se dedica? ¿Está usted jubilado? ¿Es pensionista?	
3. ¿Qué hace usted en un día normal, desde que se levanta hasta que se acuesta?	
4. ¿Qué aficiones tiene?	
5. ¿Por qué viene usted al centro de mayores?	
6. ¿Fue usted a la escuela?	
6.1 Si la respuesta es sí:	
¿Le gustaba? ¿Por qué?	
¿Hasta cuándo estudió?	
6.2 Si la respuesta es no:	
¿Por qué no?	
¿Le hubiese gustado ir a la escuela? ¿Por qué?	
7. ¿Cuántos hijos tiene?	
8. ¿Y nietos? ¿Tiene usted nietos?	
8.1 Si la respuesta es sí: ¿Cuántos?	
8.2 Si la respuesta es no: Pasar a la pregunta 23	
RELACIONES ABUELOS-NIETOS	
9. ¿Vive usted cerca de sus nietos?	
10. ¿Cuándo los ve?	
11. ¿Qué hace usted con sus nietos a los que ve? ¿Y con los que no ve o ve menos, qué hace?	
12. ¿Tiene usted algún nieto favorito?	
13. ¿Hace usted algo diferente con él (nieto favorito) que no haga con el resto de nietos?	
PAPEL DE LOS ABUELOS	
14. ¿Qué cree usted que le enseña a sus nietos?	
15. ¿Qué le cuenta a sus nietos?	

16. ¿Qué historias le cuenta?	
17. ¿Eso que usted hace con sus nietos, le gustaría enseñarlo a otros niños? ¿Por qué?	
SENTIMIENTOS DE LOS ABUELOS	
18. ¿Por qué para usted es/son importante/s su/s nieto/s?	
19. Su/s nieto/s es/son para usted, elija:	
Alegría-tristeza, ¿por qué?	
Tranquilidad-nerviosismo/intranquilidad ¿por qué?	
Presente-futuro, el hoy o el mañana ¿Por qué?	
Seguridad-inseguridad ¿Por qué?	
Cercanía-lejanía ¿Por qué?	
Apoyo-no apoyo ¿Por qué?	
Amor-desamor ¿Por qué?	
Soledad-compañía ¿Por qué?	
20. ¿Le enseñan algo sus nietos? ¿Qué le enseñan?	
21. ¿Ha aprendido algo de ellos? ¿Qué ha aprendido?	
22. ¿Qué le gustaría aprender a usted?	
ABUELOS Y ESCUELA	
23. ¿Le gustan los niños? ¿Por qué?	
24. ¿Ha ido usted alguna escuela a explicarle algo a los niños alguna vez?	
24.1 Si la respuesta es sí: ¿Le gustó?	
24.2 Si la respuesta es no: ¿Por qué?	
25. ¿Le gustaría ir a la escuela del pueblo a explicarle algo a los niños?	
25.1 Si la respuesta es sí: Pasar a la siguiente pregunta	
25.2 Si la respuesta es no: ¿Por qué? Y pasar a la pregunta 47.	
26. ¿Qué haría en la escuela?	
27. ¿Usted necesitaría aprender cosas? ¿Hablar en público, uso de tecnologías...?	
28. ¿Si usted va a la escuela, cómo le gustaría que se lo reconocieran? ¿Con dinero o con qué? ¿Con algo más?	
29. ¿De qué cosas usted podría hablarle a los niños? ¿Qué podría enseñarles?	
30. ¿Le podría contar cómo es el pueblo?	

31. ¿Qué refranes sabe usted?	
32. ¿Qué cuentos conoce usted?	
33. ¿Qué canciones populares sabe y podría enseñarles?	
34. ¿Sabe usted tocar algún instrumento?	
35. ¿Cómo se le dan a usted las cuentas?, ¿Las matemáticas?	
36. ¿Qué tal se le da la leer? ¿Qué lee?	
Si la respuesta es “ <i>libros</i> ”: ¿Qué libros lee? ¿De qué tipo? ¿Lee ahora algún libro?	
37. ¿Y la escritura? ¿Cómo lleva usted la escritura? Cuando escribe, ¿qué escribe? ¿La lista de la compra? ¿O qué escribe?	
38. ¿Tiene usted ordenador? ¿Utiliza usted el ordenador?	
Si la respuesta es sí: ¿Para qué?	
39. ¿Y teléfono móvil? ¿Tiene usted teléfono móvil?	
Si la respuesta es sí: En el caso de que si, ¿para qué lo utiliza?	
Si la respuesta es no: pasar a la siguiente pregunta	
40. Solo en el caso de que haga un uso de ordenador y teléfono móvil más allá de lo más básico, escribir, telefonar o que lo llamen, y que no lo hayan dicho antes, preguntar:	
40.1 ¿Tiene usted WhatsApp?	
Si la respuesta es sí: ¿Para qué lo usa?	
Si la respuesta es no: pasar a la siguiente pregunta	
40.2 ¿Conoce Twitter? ¿Y Facebook? ¿Lo usa?	
Si la respuesta es sí: ¿Para qué lo usa?	
Si la respuesta es no: pasar a la siguiente pregunta	
40.3 ¿Y el Skype? ¿Hangouts?	
Si la respuesta es sí: ¿Para qué lo usa?	
Si la respuesta es no: pasar a la siguiente pregunta	
41. ¿Cómo estamos de idiomas? ¿Sabe usted idiomas? ¿Inglés, francés o alemán?	
Si la respuesta es sí: ¿con quién lo habla?	
Si la respuesta es no: pasar a la siguiente pregunta	
42. ¿Sabe usted tomar el pulso? ¿La temperatura? ¿Sabe usted qué hacer si alguien se desmaya en la calle? ¿Sabe usar un extintor? Si se está ahogando alguien en la playa, ¿sabe usted cómo ayudar a personas en caso de emergencia?	
Si la respuesta es sí: ¿Cómo? ¿Cuándo?	
Si la respuesta es no: pasar a la siguiente pregunta	

43. ¿Y de historia cómo estamos? ¿Qué sabe usted de la historia? ¿De España? ¿Del mundo? ¿Y de Murcia? ¿Qué sabe usted? Cuénteme.	
44. ¿Y de geografía? ¿De las ciudades, de los montes, de los paisajes? ¿Cuánto sabe de geografía?	
45. ¿A qué juegos jugaba usted cuando era pequeño? ¿Con quién jugaba?	
46. ¿Cómo eran las familias antes? ¿Qué diferencia hay con las de ahora?	
47. ¿Cree usted que ha cambiado la enseñanza de los valores? ¿Qué valores se enseñaban antes? ¿Y ahora?	
48. ¿Cree usted que los jóvenes de antes son iguales a los que hay ahora?	
49. ¿Qué considera que tienen que aprender los niños ahora?	
CIERRE	
50. ¿Quiere usted añadir algo más de lo que hemos estado hablando?	
51. ¿Cómo se ha sentido usted a lo largo de esta entrevista	



Apéndice E

Pruebas de contraste de los supuestos paramétricos (normalidad y homogeneidad de la varianza)

Hipótesis 1.1 y 1.2 del objetivo específico 1

Docentes:

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Los abuelos ofrecen estabilidad emocional (M)	,432	40	,000	,617	40	,000
Los abuelos dan consejos y transmiten valores (M)	,469	40	,000	,546	40	,000
Los abuelos ejercen de cuidadores (M)	,306	40	,000	,764	40	,000
Los abuelos crean un vínculo con el pasado familiar (M)	,457	40	,000	,573	40	,000
Los abuelos prestan ayuda económica (M)	,205	40	,000	,871	40	,000
Los abuelos ofrecen apoyo familiar (M)	,401	40	,000	,664	40	,000
Los abuelos ofrecen estabilidad emocional (P)	,373	40	,000	,695	40	,000
Los abuelos dan consejos y transmiten valores (P)	,451	40	,000	,571	40	,000
Los abuelos ejercen de cuidadores (P)	,284	40	,000	,806	40	,000
Los abuelos crean un vínculo con el pasado familiar (P)	,465	40	,000	,547	40	,000
Los abuelos prestan ayuda económica (P)	,207	40	,000	,857	40	,000
Los abuelos ofrecen apoyo familiar (P)	,382	40	,000	,686	40	,000
Cuidador (M)	,252	40	,000	,811	40	,000
Compañero de juegos (M)	,217	40	,000	,871	40	,000
Mediadores entre padres e hijos (M)	,196	40	,001	,890	40	,001
Indulgentes (M)	,254	40	,000	,816	40	,000
Transmisor de conocimientos y valores (M)	,331	40	,000	,749	40	,000
Ayuda en momentos difíciles (M)	,438	40	,000	,599	40	,000
Promotor de identidad (M)	,344	40	,000	,688	40	,000
Cuidador (P)	,261	40	,000	,820	40	,000
Compañero de juegos (P)	,219	40	,000	,872	40	,000
Mediadores entre padres e hijos (P)	,186	40	,001	,908	40	,003
Indulgentes (P)	,253	40	,000	,816	40	,000
Transmisor de conocimientos y valores (P)	,323	40	,000	,765	40	,000
Ayuda en momentos difíciles (P)	,395	40	,000	,679	40	,000
Promotor de identidad (P)	,330	40	,000	,743	40	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Familias del alumnado:

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Los abuelos ofrecen estabilidad emocional (M)	,312	265	,000	,739	265	,000
Los abuelos dan consejos y transmiten valores (M)	,361	265	,000	,662	265	,000
Los abuelos ejercen de cuidadores (M)	,205	265	,000	,855	265	,000
Los abuelos crean un vínculo con el pasado familiar (M)	,309	265	,000	,747	265	,000
Los abuelos prestan ayuda económica (M)	,291	265	,000	,771	265	,000
Los abuelos ofrecen apoyo familiar (M)	,329	265	,000	,721	265	,000
Los abuelos ofrecen estabilidad emocional (P)	,228	265	,000	,806	265	,000
Los abuelos dan consejos y transmiten valores (P)	,293	265	,000	,739	265	,000
Los abuelos ejercen de cuidadores (P)	,192	265	,000	,844	265	,000
Los abuelos crean un vínculo con el pasado familiar (P)	,258	265	,000	,803	265	,000
Los abuelos prestan ayuda económica (P)	,327	265	,000	,744	265	,000
Los abuelos ofrecen apoyo familiar (P)	,253	265	,000	,811	265	,000
Cuidador (M)	,217	265	,000	,829	265	,000
Compañero de juegos (M)	,199	265	,000	,888	265	,000
Mediadores entre padres e hijos (M)	,166	265	,000	,876	265	,000
Indulgentes (M)	,237	265	,000	,823	265	,000
Transmisor de conocimientos y valores (M)	,292	265	,000	,755	265	,000
Ayuda en momentos difíciles (M)	,337	265	,000	,676	265	,000
Promotor de identidad (M)	,282	265	,000	,756	265	,000
Cuidador (P)	,160	265	,000	,860	265	,000
Compañero de juegos (P)	,153	265	,000	,893	265	,000
Mediadores entre padres e hijos (P)	,188	265	,000	,867	265	,000
Indulgentes (P)	,230	265	,000	,851	265	,000
Transmisor de conocimientos y valores (P)	,220	265	,000	,826	265	,000
Ayuda en momentos difíciles (P)	,244	265	,000	,814	265	,000
Promotor de identidad (P)	,243	265	,000	,821	265	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Hipótesis 1.3 del objetivo específico 1.

Pruebas de normalidad

	Participante	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Ofrecen estabilidad emocional	Docentes	,388	40	,000	,706	40	,000
	Familias	,206	265	,000	,857	265	,000
Dan consejos y transmiten valores	Docentes	,456	40	,000	,591	40	,000
	Familias	,274	265	,000	,800	265	,000
Ejercen de cuidadores	Docentes	,284	40	,000	,817	40	,000
	Familias	,131	265	,000	,923	265	,000
Crean un vínculo con el pasado familiar	Docentes	,452	40	,000	,584	40	,000
	Familias	,242	265	,000	,839	265	,000
Prestan ayuda económica	Docentes	,198	40	,000	,887	40	,001
	Familias	,261	265	,000	,817	265	,000
Ofrecen apoyo familiar	Docentes	,388	40	,000	,701	40	,000
	Familias	,228	265	,000	,845	265	,000
Cuidadores (escuchan y cuidan a sus nietos)	Docentes	,239	40	,000	,844	40	,000
	Familias	,142	265	,000	,911	265	,000
Compañeros de juegos	Docentes	,223	40	,000	,879	40	,001
	Familias	,135	265	,000	,945	265	,000
Mediadores entre padres e hijos	Docentes	,178	40	,003	,918	40	,007
	Familias	,138	265	,000	,908	265	,000
Indulgentes (miman y consienten a sus nietos)	Docentes	,226	40	,000	,862	40	,000
	Familias	,177	265	,000	,897	265	,000
Transmisores de conocimientos y valores	Docentes	,321	40	,000	,783	40	,000
	Familias	,204	265	,000	,868	265	,000
Ayudan en momentos difíciles	Docentes	,399	40	,000	,680	40	,000
	Familias	,227	265	,000	,842	265	,000
Promotores de identidad y continuidad familiar	Docentes	,313	40	,000	,732	40	,000
	Familias	,210	265	,000	,857	265	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Ofrecen estabilidad emocional	Se basa en la media	4,248	1	303	,040
	Se basa en la mediana	7,939	1	303	,005
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	7,939	1	302,581	,005
	Se basa en la media recortada	5,460	1	303	,020
Dan consejos y transmiten valores	Se basa en la media	11,543	1	303	,001
	Se basa en la mediana	17,967	1	303	,000
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	17,967	1	302,991	,000
	Se basa en la media recortada	12,673	1	303	,000
Ejercen de cuidadores	Se basa en la media	3,733	1	303	,054
	Se basa en la mediana	3,692	1	303	,056
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,692	1	298,923	,056
	Se basa en la media recortada	3,600	1	303	,059
Crean un vínculo con el pasado familiar	Se basa en la media	18,614	1	303	,000
	Se basa en la mediana	29,641	1	303	,000
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	29,641	1	299,962	,000
	Se basa en la media recortada	22,540	1	303	,000
Prestan ayuda económica	Se basa en la media	2,428	1	303	,120
	Se basa en la mediana	2,742	1	303	,099
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,742	1	301,443	,099
	Se basa en la media recortada	2,048	1	303	,153
Ofrecen apoyo familiar	Se basa en la media	13,560	1	303	,000
	Se basa en la mediana	17,163	1	303	,000
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	17,163	1	302,279	,000
	Se basa en la media recortada	12,003	1	303	,001
Cuidadores (escuchan y cuidan a sus nietos)	Se basa en la media	11,839	1	303	,001
	Se basa en la mediana	11,386	1	303	,001
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	11,386	1	296,341	,001
	Se basa en la media recortada	10,934	1	303	,001
Compañeros de juegos	Se basa en la media	,867	1	303	,353
	Se basa en la mediana	,467	1	303	,495
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,467	1	293,080	,495
	Se basa en la media recortada	,911	1	303	,341
Mediadores entre padres e hijos	Se basa en la media	4,420	1	303	,036
	Se basa en la mediana	4,292	1	303	,039
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	4,292	1	302,284	,039
	Se basa en la media recortada	4,477	1	303	,035
Indulgentes (miman y consienten a sus nietos)	Se basa en la media	3,620	1	303	,058
	Se basa en la mediana	2,034	1	303	,155
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,034	1	294,249	,155
	Se basa en la media recortada	2,612	1	303	,107
Transmisores de conocimientos y valores	Se basa en la media	,045	1	303	,833
	Se basa en la mediana	,001	1	303	,976
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,001	1	272,467	,976
	Se basa en la media recortada	,002	1	303	,969
Ayudan en momentos difíciles	Se basa en la media	3,582	1	303	,059
	Se basa en la mediana	9,211	1	303	,003
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	9,211	1	299,468	,003
	Se basa en la media recortada	4,692	1	303	,031
Promotores de identidad y continuidad familiar	Se basa en la media	4,356	1	303	,038
	Se basa en la mediana	4,802	1	303	,029
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	4,802	1	300,432	,029
	Se basa en la media recortada	5,213	1	303	,023

Hipótesis 3.1, 3.2 y 3.3 del objetivo específico 3

Pruebas de normalidad

Participante	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Contemplarse en el currículo de la escuela						
Docentes	,191	40	,001	,910	40	,004
Familias	,226	300	,000	,894	300	,000
Estar acompañada de una formación adecuada de las figuras de abuelidad						
Docentes	,196	40	,001	,914	40	,005
Familias	,204	300	,000	,907	300	,000
Enriquece las relaciones familia-escuela						
Docentes	,226	40	,000	,836	40	,000
Familias	,212	300	,000	,856	300	,000
Contemplar solo actividades extraescolares y optativas						
Docentes	,192	40	,001	,902	40	,002
Familias	,203	300	,000	,910	300	,000
Es una actividad lúdica						
Docentes	,218	40	,000	,861	40	,000
Familias	,198	300	,000	,888	300	,000
Permite que los niños aprendan						
Docentes	,258	40	,000	,774	40	,000
Familias	,224	300	,000	,842	300	,000
Proporciona bienestar físico y psíquico						
Docentes	,335	40	,000	,723	40	,000
Familias	,248	300	,000	,813	300	,000
Fomenta el desarrollo de capacidades en niños y figuras de abuelidad						
Docentes	,268	40	,000	,729	40	,000
Familias	,236	300	,000	,816	300	,000
Mejorar estado de ánimo y autoestima						
Docentes	,400	40	,000	,640	40	,000
Familias	,307	300	,000	,761	300	,000
Salir de la rutina y disfrutar de nuevas experiencias						
Docentes	,387	40	,000	,670	40	,000
Familias	,304	300	,000	,744	300	,000
Actualizarse y construir aprendizajes nuevos						
Docentes	,286	40	,000	,776	40	,000
Familias	,260	300	,000	,802	300	,000
Sentirse útiles y satisfechos						
Docentes	,401	40	,000	,649	40	,000
Familias	,290	300	,000	,748	300	,000
Actividades de aula contando experiencias o explicando conocimientos						
Docentes	,354	40	,000	,694	40	,000
Familias	,270	300	,000	,791	300	,000
Apoyo en tareas dentro del colegio						
Docentes	,213	40	,000	,911	40	,004
Familias	,166	300	,000	,913	300	,000
Apoyo escolar fuera del colegio						
Docentes	,192	40	,001	,909	40	,003
Familias	,178	300	,000	,903	300	,000
Actividades de formación destinadas a madres y padres						
Docentes	,198	40	,000	,872	40	,000
Familias	,203	300	,000	,881	300	,000
Talleres destrezas manuales a niños						
Docentes	,258	40	,000	,750	40	,000
Familias	,250	300	,000	,806	300	,000
Actividades de costumbres y juegos tradicionales a niños						
Docentes	,357	40	,000	,714	40	,000
Familias	,306	300	,000	,770	300	,000
Acompañamiento salidas escolares						
Docentes	,185	40	,001	,885	40	,001
Familias	,230	300	,000	,832	300	,000
Actividades en centros de personas mayores						
Docentes	,223	40	,000	,874	40	,000
Familias	,223	300	,000	,873	300	,000
Actividades festivas en la localidad o en la escuela						
Docentes	,285	40	,000	,825	40	,000
Familias	,242	300	,000	,800	300	,000
Lectura de cuentos, leyendas, refranes, adivinanzas...						
Docentes	,385	40	,000	,685	40	,000
Familias	,301	300	,000	,755	300	,000
Actividades de canto o de uso de instrumentos musicales						
Docentes	,240	40	,000	,800	40	,000
Familias	,230	300	,000	,811	300	,000
Actividades de colaboración con servicios y empresas de la comunidad						
Docentes	,241	40	,000	,858	40	,000
Familias	,203	300	,000	,851	300	,000
Lógica y matemáticas						
Docentes	,246	40	,000	,822	40	,000
Familias	,192	300	,000	,886	300	,000
Lectura y escritura						
Docentes	,150	40	,024	,898	40	,002
Familias	,178	300	,000	,898	300	,000
Tecnologías de la Información y la Comunicación						
Docentes	,188	40	,001	,878	40	,000
Familias	,178	300	,000	,892	300	,000
Lengua extranjera						
Docentes	,286	40	,000	,808	40	,000
Familias	,192	300	,000	,876	300	,000
Cuidado y primeros auxilios						
Docentes	,187	40	,001	,874	40	,000
Familias	,171	300	,000	,902	300	,000
Historia y geografía						
Docentes	,265	40	,000	,824	40	,000
Familias	,208	300	,000	,894	300	,000
Ciencias sociales y naturales						
Docentes	,218	40	,000	,863	40	,000
Familias	,223	300	,000	,890	300	,000
Talleres y manualidades						
Docentes	,212	40	,000	,849	40	,000
Familias	,183	300	,000	,888	300	,000
Valores y ética						
Docentes	,162	40	,010	,885	40	,001
Familias	,161	300	,000	,887	300	,000
Emociones						
Docentes	,245	40	,000	,827	40	,000
Familias	,197	300	,000	,877	300	,000
Estrategias de enseñanza-aprendizaje						
Docentes	,174	40	,004	,874	40	,000
Familias	,192	300	,000	,886	300	,000
Estrategias de comunicación						
Docentes	,239	40	,000	,843	40	,000
Familias	,210	300	,000	,879	300	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Prueba de homogeneidad de varianza		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Contemplarse en el currículo de la escuela	Se basa en la media	,008	1	338	,929
	Se basa en la mediana	,042	1	338	,838
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,042	1	335,986	,838
	Se basa en la media recortada	,001	1	338	,971
Estar acompañada de una formación adecuada de las figuras de abuelidad	Se basa en la media	,004	1	338	,953
	Se basa en la mediana	,046	1	338	,831
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,046	1	336,558	,831
	Se basa en la media recortada	,002	1	338	,947
Enriquece las relaciones familia-escuela	Se basa en la media	1,694	1	338	,194
	Se basa en la mediana	,971	1	338	,325
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,971	1	334,652	,325
	Se basa en la media recortada	,751	1	338	,387
Contemplar solo actividades extraescolares y optativas	Se basa en la media	,574	1	338	,449
	Se basa en la mediana	1,011	1	338	,315
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,011	1	337,106	,315
	Se basa en la media recortada	,526	1	338	,469
Es una actividad lúdica	Se basa en la media	1,243	1	338	,266
	Se basa en la mediana	,692	1	338	,406
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,692	1	335,786	,406
	Se basa en la media recortada	1,465	1	338	,227
Permite que los niños aprendan	Se basa en la media	1,768	1	338	,184
	Se basa en la mediana	2,861	1	338	,092
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,861	1	337,766	,092
	Se basa en la media recortada	2,149	1	338	,238
Proporciona bienestar físico y psíquico	Se basa en la media	3,338	1	338	,069
	Se basa en la mediana	2,459	1	338	,118
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,459	1	337,681	,118
	Se basa en la media recortada	4,143	1	338	,043
Fomenta el desarrollo de capacidades en niños y figuras de abuelidad	Se basa en la media	,546	1	338	,481
	Se basa en la mediana	,622	1	338	,431
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,622	1	336,856	,431
	Se basa en la media recortada	,592	1	338	,442
Mejorar estado de ánimo y autoestima	Se basa en la media	3,418	1	338	,065
	Se basa en la mediana	3,621	1	338	,058
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,621	1	334,201	,058
	Se basa en la media recortada	4,622	1	338	,032
Salir de la rutina y disfrutar de nuevas experiencias	Se basa en la media	,503	1	338	,479
	Se basa en la mediana	1,659	1	338	,199
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,659	1	337,196	,199
	Se basa en la media recortada	,956	1	338	,329
Actualizarse y construir aprendizajes nuevos	Se basa en la media	,619	1	338	,432
	Se basa en la mediana	,368	1	338	,544
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,368	1	337,504	,544
	Se basa en la media recortada	,758	1	338	,385
Sentirse útiles y satisfechos	Se basa en la media	1,556	1	338	,213
	Se basa en la mediana	3,142	1	338	,077
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,142	1	334,603	,077
	Se basa en la media recortada	2,396	1	338	,123
Actividades de aula contando experiencias o explicando conocimientos	Se basa en la media	6,076	1	338	,014
	Se basa en la mediana	5,876	1	338	,016
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	5,876	1	337,559	,016
	Se basa en la media recortada	6,723	1	338	,010
Apoyo en tareas dentro del colegio	Se basa en la media	2,072	1	338	,151
	Se basa en la mediana	1,550	1	338	,214
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,550	1	337,992	,214
	Se basa en la media recortada	2,119	1	338	,146
Apoyo escolar fuera del colegio	Se basa en la media	1,002	1	338	,318
	Se basa en la mediana	,853	1	338	,356
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,853	1	337,315	,356
	Se basa en la media recortada	,996	1	338	,319
Actividades de formación destinadas a madres y padres	Se basa en la media	,027	1	338	,871
	Se basa en la mediana	,006	1	338	,937
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,006	1	337,206	,937
	Se basa en la media recortada	,034	1	338	,853
Talleres destrezas manuales a niños	Se basa en la media	1,118	1	338	,291
	Se basa en la mediana	1,321	1	338	,251
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,321	1	337,932	,251
	Se basa en la media recortada	1,144	1	338	,286
Actividades de costumbres y juegos tradicionales a niños	Se basa en la media	2,061	1	338	,152
	Se basa en la mediana	1,436	1	338	,231
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,436	1	333,571	,231
	Se basa en la media recortada	2,247	1	338	,135
Acompañamiento salidas escolares	Se basa en la media	2,729	1	338	,099
	Se basa en la mediana	2,506	1	338	,114
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,506	1	335,716	,114
	Se basa en la media recortada	3,464	1	338	,064
Actividades en centros de personas mayores	Se basa en la media	,096	1	338	,757
	Se basa en la mediana	,051	1	338	,821
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,051	1	337,509	,821
	Se basa en la media recortada	,076	1	338	,784
Actividades festivas en la localidad o en la escuela	Se basa en la media	,021	1	338	,886
	Se basa en la mediana	,000	1	338	,987
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,000	1	331,731	,987
	Se basa en la media recortada	,050	1	338	,822
Lectura de cuentos, leyendas, refranes, adivinanzas....	Se basa en la media	2,260	1	338	,134
	Se basa en la mediana	2,650	1	338	,104
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,650	1	333,338	,105
	Se basa en la media recortada	2,828	1	338	,094
Actividades de canto o de uso de instrumentos musicales	Se basa en la media	1,088	1	338	,298
	Se basa en la mediana	1,496	1	338	,222
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,496	1	331,672	,222
	Se basa en la media recortada	1,494	1	338	,222
Actividades de colaboración con servicios y empresas de la comunidad	Se basa en la media	,953	1	338	,330
	Se basa en la mediana	,863	1	338	,353
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,863	1	337,981	,353
	Se basa en la media recortada	,902	1	338	,343
Lógica y matemáticas	Se basa en la media	,011	1	338	,917
	Se basa en la mediana	,019	1	338	,891
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,019	1	331,217	,891
	Se basa en la media recortada	,043	1	338	,838
Lectura y escritura	Se basa en la media	,229	1	338	,633
	Se basa en la mediana	,176	1	338	,675
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,176	1	337,893	,675
	Se basa en la media recortada	,235	1	338	,628
Tecnologías de la Información y la Comunicación	Se basa en la media	,415	1	338	,520
	Se basa en la mediana	,349	1	338	,555
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,349	1	337,998	,555
	Se basa en la media recortada	,421	1	338	,517
Lengua extranjera	Se basa en la media	1,413	1	338	,235
	Se basa en la mediana	1,404	1	338	,237
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,404	1	337,795	,237
	Se basa en la media recortada	1,308	1	338	,254
Cuidado y primeros auxilios	Se basa en la media	,876	1	338	,350
	Se basa en la mediana	,758	1	338	,385
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,758	1	337,993	,385
	Se basa en la media recortada	,886	1	338	,347
Historia y geografía	Se basa en la media	1,752	1	338	,187
	Se basa en la mediana	1,853	1	338	,174
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,853	1	333,213	,174
	Se basa en la media recortada	1,494	1	338	,222
Ciencias sociales y naturales	Se basa en la media	2,334	1	338	,127
	Se basa en la mediana	3,233	1	338	,073
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,233	1	328,124	,073
	Se basa en la media recortada	2,176	1	338	,141
Talleres y manualidades	Se basa en la media	2,195	1	338	,139
	Se basa en la mediana	1,451	1	338	,229
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,451	1	315,057	,229
	Se basa en la media recortada	2,125	1	338	,146
Valores y ética	Se basa en la media	,001	1	338	,971
	Se basa en la mediana	,012	1	338	,911
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,012	1	337,863	,911
	Se basa en la media recortada	,003	1	338	,958
Emociones	Se basa en la media	,402	1	338	,527
	Se basa en la mediana	,029	1	338	,865
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,029	1	315,224	,865
	Se basa en la media recortada	,297	1	338	,586
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Se basa en la media	,590	1	338	,443
	Se basa en la mediana	,394	1	338	,531
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,394	1	337,768	,531
	Se basa en la media recortada	,612	1	338	,435
Estrategias de comunicación	Se basa en la media	,674	1	338	,412
	Se basa en la mediana	,032	1	338	,857
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,032	1	336,726	,857
	Se basa en la media recortada	,633	1	338	,427

Hipótesis 4.1 y 4.2 del objetivo específico 4

Pruebas de normalidad

	Participante	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Invisibilidad social	Docentes	,181	40	,002	,856	40	,000
	Familias	,221	299	,000	,892	299	,000
Escasa participación en la sociedad y comunidad educativa	Docentes	,219	40	,000	,864	40	,000
	Familias	,221	299	,000	,883	299	,000
Baja autoestima y sentimiento de no autorrealización	Docentes	,197	40	,000	,888	40	,001
	Familias	,209	299	,000	,894	299	,000
Dependencia	Docentes	,250	40	,000	,887	40	,001
	Familias	,222	299	,000	,894	299	,000
Falta de comprensión de sus características	Docentes	,198	40	,000	,909	40	,004
	Familias	,208	299	,000	,888	299	,000
Escasez de recursos materiales y económicos	Docentes	,233	40	,000	,886	40	,001
	Familias	,199	299	,000	,903	299	,000
Falta de formación	Docentes	,231	40	,000	,905	40	,003
	Familias	,199	299	,000	,911	299	,000
Escasa autoridad que las familias les otorgan	Docentes	,201	40	,000	,899	40	,002
	Familias	,234	299	,000	,898	299	,000
Escasa autoridad que las escuelas les otorgan	Docentes	,213	40	,000	,889	40	,001
	Familias	,222	299	,000	,896	299	,000
Escasa autoridad que la sociedad les otorga	Docentes	,285	40	,000	,849	40	,000
	Familias	,182	299	,000	,897	299	,000
Falta de políticas educativas que apoyen las EPA	Docentes	,196	40	,001	,864	40	,000
	Familias	,201	299	,000	,859	299	,000
Profesorado de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas	Docentes	,228	40	,000	,866	40	,000
	Familias	,191	299	,000	,875	299	,000
Asociaciones de padres y madres del alumnado (AMPA)	Docentes	,166	40	,007	,910	40	,004
	Familias	,220	299	,000	,894	299	,000
Docentes de Educación Infantil y Primaria del centro	Docentes	,219	40	,000	,873	40	,000
	Familias	,175	299	,000	,902	299	,000
Secretariado de Padres del obispado a través de charlas	Docentes	,276	40	,000	,809	40	,000
	Familias	,258	299	,000	,826	299	,000
Orientadores familiares	Docentes	,210	40	,000	,884	40	,001
	Familias	,203	299	,000	,892	299	,000
Organizaciones no gubernamentales que trabajen las relaciones familia-escuela	Docentes	,252	40	,000	,876	40	,000
	Familias	,193	299	,000	,895	299	,000
Departamentos de orientación	Docentes	,186	40	,001	,902	40	,002
	Familias	,208	299	,000	,886	299	,000
Asociaciones vecinales	Docentes	,200	40	,000	,910	40	,004
	Familias	,202	299	,000	,868	299	,000
Comunidad autónoma de la Región de Murcia	Docentes	,304	40	,000	,781	40	,000
	Familias	,299	299	,000	,755	299	,000
Ayuntamiento/Alcadía de la localidad	Docentes	,215	40	,000	,850	40	,000
	Familias	,190	299	,000	,853	299	,000
Centro educativo	Docentes	,182	40	,002	,898	40	,002
	Familias	,195	299	,000	,867	299	,000
AMPA	Docentes	,193	40	,001	,912	40	,004
	Familias	,225	299	,000	,851	299	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Prueba de homogeneidad de varianza

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Invisibilidad social	Se basa en la media	,031	1	337	,859
	Se basa en la mediana	,002	1	337	,964
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,002	1	334,276	,964
	Se basa en la media recortada	,056	1	337	,814
Escasa participación en la sociedad y comunidad educativa	Se basa en la media	2,486	1	337	,116
	Se basa en la mediana	1,322	1	337	,251
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,322	1	334,002	,251
	Se basa en la media recortada	2,258	1	337	,134
Baja autoestima y sentimiento de no autorrealización	Se basa en la media	1,226	1	337	,269
	Se basa en la mediana	1,284	1	337	,258
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,284	1	336,672	,258
	Se basa en la media recortada	1,179	1	337	,278
Dependencia	Se basa en la media	,216	1	337	,642
	Se basa en la mediana	,237	1	337	,627
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,237	1	337,000	,627
	Se basa en la media recortada	,208	1	337	,648
Falta de comprensión de sus características	Se basa en la media	,417	1	337	,519
	Se basa en la mediana	,683	1	337	,409
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,683	1	330,538	,409
	Se basa en la media recortada	,367	1	337	,545
Escasez de recursos materiales y económicos	Se basa en la media	,000	1	337	,999
	Se basa en la mediana	,015	1	337	,904
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,015	1	336,598	,904
	Se basa en la media recortada	,000	1	337	,986
Falta de formación	Se basa en la media	,482	1	337	,488
	Se basa en la mediana	,583	1	337	,445
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,583	1	336,725	,445
	Se basa en la media recortada	,471	1	337	,493
Escasa autoridad que las familias les otorgan	Se basa en la media	,019	1	337	,892
	Se basa en la mediana	,082	1	337	,774
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,082	1	336,260	,774
	Se basa en la media recortada	,007	1	337	,935
Escasa autoridad que las escuelas les otorgan	Se basa en la media	,385	1	337	,535
	Se basa en la mediana	,001	1	337	,973
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,001	1	323,971	,973
	Se basa en la media recortada	,481	1	337	,489
Escasa autoridad que la sociedad les otorga	Se basa en la media	3,250	1	337	,072
	Se basa en la mediana	2,976	1	337	,085
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,976	1	336,484	,085
	Se basa en la media recortada	3,200	1	337	,075
Falta de políticas educativas que apoyen las EPA	Se basa en la media	,668	1	337	,414
	Se basa en la mediana	,360	1	337	,549
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,360	1	333,239	,549
	Se basa en la media recortada	,469	1	337	,494
Profesorado de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas	Se basa en la media	,028	1	337	,867
	Se basa en la mediana	,047	1	337	,828
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,047	1	333,726	,828
	Se basa en la media recortada	,031	1	337	,861
Asociaciones de padres y madres del alumnado (AMPA)	Se basa en la media	,390	1	337	,533
	Se basa en la mediana	,758	1	337	,385
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,758	1	336,946	,385
	Se basa en la media recortada	,341	1	337	,560
Docentes de Educación Infantil y Primaria del centro	Se basa en la media	,816	1	337	,367
	Se basa en la mediana	,892	1	337	,346
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,892	1	336,995	,346
	Se basa en la media recortada	1,276	1	337	,259
Secretariado de Padres del obispado a través de charlas	Se basa en la media	2,221	1	337	,137
	Se basa en la mediana	1,451	1	337	,229
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,451	1	335,481	,229
	Se basa en la media recortada	1,549	1	337	,214
Orientadores familiares	Se basa en la media	,001	1	337	,975
	Se basa en la mediana	,010	1	337	,919
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,010	1	336,990	,919
	Se basa en la media recortada	,000	1	337	,982
Organizaciones no gubernamentales que trabajen las relaciones familia-escuela	Se basa en la media	,000	1	337	,999
	Se basa en la mediana	,176	1	337	,675
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,176	1	329,256	,675
	Se basa en la media recortada	,008	1	337	,931
Departamentos de orientación	Se basa en la media	,042	1	337	,837
	Se basa en la mediana	,026	1	337	,872
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,026	1	336,798	,872
	Se basa en la media recortada	,044	1	337	,833
Asociaciones vecinales	Se basa en la media	1,072	1	337	,301
	Se basa en la mediana	1,535	1	337	,216
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,535	1	334,163	,216
	Se basa en la media recortada	,907	1	337	,341
Comunidad autónoma de la Región de Murcia	Se basa en la media	1,341	1	337	,248
	Se basa en la mediana	,297	1	337	,586
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,297	1	312,949	,586
	Se basa en la media recortada	1,194	1	337	,275
Ayuntamiento/Alcadía de la localidad	Se basa en la media	3,308	1	337	,070
	Se basa en la mediana	1,809	1	337	,180
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,809	1	330,965	,180
	Se basa en la media recortada	3,707	1	337	,055
Centro educativo	Se basa en la media	,643	1	337	,423
	Se basa en la mediana	,267	1	337	,605
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,267	1	336,126	,605
	Se basa en la media recortada	,756	1	337	,385
AMPA	Se basa en la media	,218	1	337	,641
	Se basa en la mediana	,204	1	337	,652
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,204	1	336,949	,652
	Se basa en la media recortada	,166	1	337	,684



Apéndice F

Escala para el análisis de la validez de contenido mediante el juicio de expertos del EPA-D

ESCALA DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE ESCUELA PARTICIPATIVA DE ABUELOS Y ABUELAS DIRIGIDO A LOS DOCENTES (EPA-D)

Estimado experto, Estimada experta:

Estamos desarrollando una investigación en la que pretendemos conocer, entre otros objetivos, la visión que los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria tienen acerca de la influencia educativa que los abuelos y abuelas tienen en la formación del alumnado de dichas etapas educativas. En consecuencia, este cuestionario contribuye en parte, al logro del citado objetivo.

Le agradeceríamos su participación en el proceso de validación mediante el procedimiento del *juicio de expertos*. Para realizar sus valoraciones como experto necesita, además de esta escala de validación, el propio cuestionario EPA-D que se le adjunta. Por supuesto, le garantizamos el anonimato y la confidencialidad de la información aportada.

¡Muchas gracias!

Una vez que revise todos los materiales, conteste:

¿Da su consentimiento informado para colaborar en la investigación cumplimentando este cuestionario? No ☐ Sí ☐

PERFIL DEL EXPERTO

Estudios universitarios realizados: _____

Profesión: _____

Años de experiencia en su profesión actual: _____

Indique el grado de conocimiento que, a su juicio, posee sobre estas temáticas:

	0										10
Relaciones intergeneracionales:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Relaciones abuelos-nietos:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Escuela participativa de abuelos:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Relaciones familia-escuela:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diseño de cuestionarios:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Validación de cuestionarios:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

.INSTRUCCIONES

Tras estas instrucciones, encontrará la “Escala de Validación” que ha de cumplimentar teniendo siempre delante el EPA-D. Este cuestionario está estructurado en seis dimensiones que incluyen varios reactivos que están integrados por diversos ítems, los cuales son:

1. Información sociodemográfica
2. Papel de los abuelos
3. Abuelos y escuela
4. Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas
5. Conocimiento de experiencias de Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas”

Valore cada una de estas **dimensiones** atendiendo a estos tres **criterios**:

- **Pertinencia (P)**: Grado en el que la dimensión se ajusta al objeto de estudio.
- **Coherencia (C)**: Grado de relación lógica o vínculo entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa.
- **Suficiencia (S)**: Grado en el que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.

Por otro lado, también le pedimos que valore cada uno de los **ítems** de forma individual en el contexto de la dimensión a la que pertenece. Para ello, ha de hacer uso de estos **criterios**:

- **Adecuación (A)**: Grado de vínculo entre el ítem y la dimensión a la que pertenece.
- **Relevancia (R)**: Grado en el que el ítem es esencial o importante en relación al resto de ítems de la dimensión, es decir, debe ser incluido.
- **Claridad (CL)**: Grado en el que el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

Sus juicios de valor para estos seis criterios han de realizarse según esta escala con sus indicadores asociados:

CRITERIO	VALOR	INDICADOR
Pertinencia (P) La dimensión se ajusta al objeto de estudio	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	Esta dimensión no responde al objeto de estudio
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	Esta dimensión responde parcialmente al objeto de estudio
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	Esta dimensión debe ser levemente modificada para ajustarse al objeto de estudio
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	Esta dimensión se ajusta perfectamente al objeto de estudio
Coherencia (C) Relación lógica o vínculo entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	Los ítems no tienen relación lógica con el constructo que subyace a la dimensión
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	Los ítems no tienen una relación tangencial con el constructo que subyace a la dimensión
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	Los ítems tienen una relación moderada con el constructo que subyace en la dimensión
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	Los ítems se encuentran completamente relacionados con el constructo que subyace en la dimensión
Suficiencia (S) Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	Los ítems son suficientes
Adecuación (A) Grado de vínculo entre el ítem y la dimensión a la que pertenece	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	El ítem no tiene ningún vínculo con la dimensión a la que pertenece
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	El ítem tiene un vínculo bajo con la dimensión a la que pertenece
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	El ítem tiene un vínculo moderado con la dimensión a la que pertenece
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	El ítem tiene un vínculo alto con la dimensión a la que pertenece
Relevancia (R) El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que este mide
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	El ítem es relativamente importante
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	El ítem es muy relevante y debe ser incluido
Claridad (CL) El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada

En cada una de las dimensiones, además, encontrará un espacio abierto para que anote las propuestas de mejora que considere cuando su valoración sea inferior a 4.

¡Muchas gracias por su participación!

INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Género	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estudios realizados	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Experiencia docente (años enteros)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Años de permanencia en el centro actual (años enteros)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Titularidad del centro en el que trabaja	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

PAPEL DE LOS ABUELOS	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Papel abuelos...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos ofrecen estabilidad emocional	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos dan consejos y transmiten valores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos ejercen de cuidadores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos crean un vínculo con el pasado e historia familiar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos prestan ayuda económica	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos ofrecen apoyo familiar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El rol más importante que ejercen los abuelos es el de:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cuidador (escuchar y cuidar a sus nietos)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compañeros de juegos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mediadores entre padres e hijos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mostrarse indulgentes (mimar y consentir a sus nietos)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Transmisor de conocimientos y valores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ayuda en momentos familiares difíciles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Promotor de identidad y continuidad familiar (transmitir historia familiar creando vínculo con el pasado)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Según algunas investigaciones, las personas mayores transmiten valores a los niños, sean sus nietos o no. Por favor, asigne la letra asociada al valor que seleccione según el grado de importancia que tienen para usted	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

ABUELOS Y ESCUELA	P				C				S				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
La inclusión de los abuelos en la escuela...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Es muy importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Debe contemplarse en el currículo oficial	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Debe estar acompañada de una formación adecuada de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Enriquece las relaciones familia-escuela	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Debe contemplar solo actividades extraescolares y optativas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
La participación de los abuelos en las clases...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Sirve de pasatiempo para los primeros	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Permite que los niños aprendan	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Proporciona bienestar físico y psíquico a los niños y a ellos mismos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Fomenta el desarrollo de capacidades en los abuelos y niños (cognitivas, motrices, personales, de relación interpersonal e inserción social)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
La participación de los abuelos en las clases les permitiría...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Mejorar su estado de ánimo y autoestima, al sentir que los niños los admiran y les contagian ilusión y ganas de vivir	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Salir de la rutina y disfrutar de nuevas experiencias enriquecedoras enseñando y prestando su ayuda	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Actualizar y construir aprendizajes nuevos gracias a los niños	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

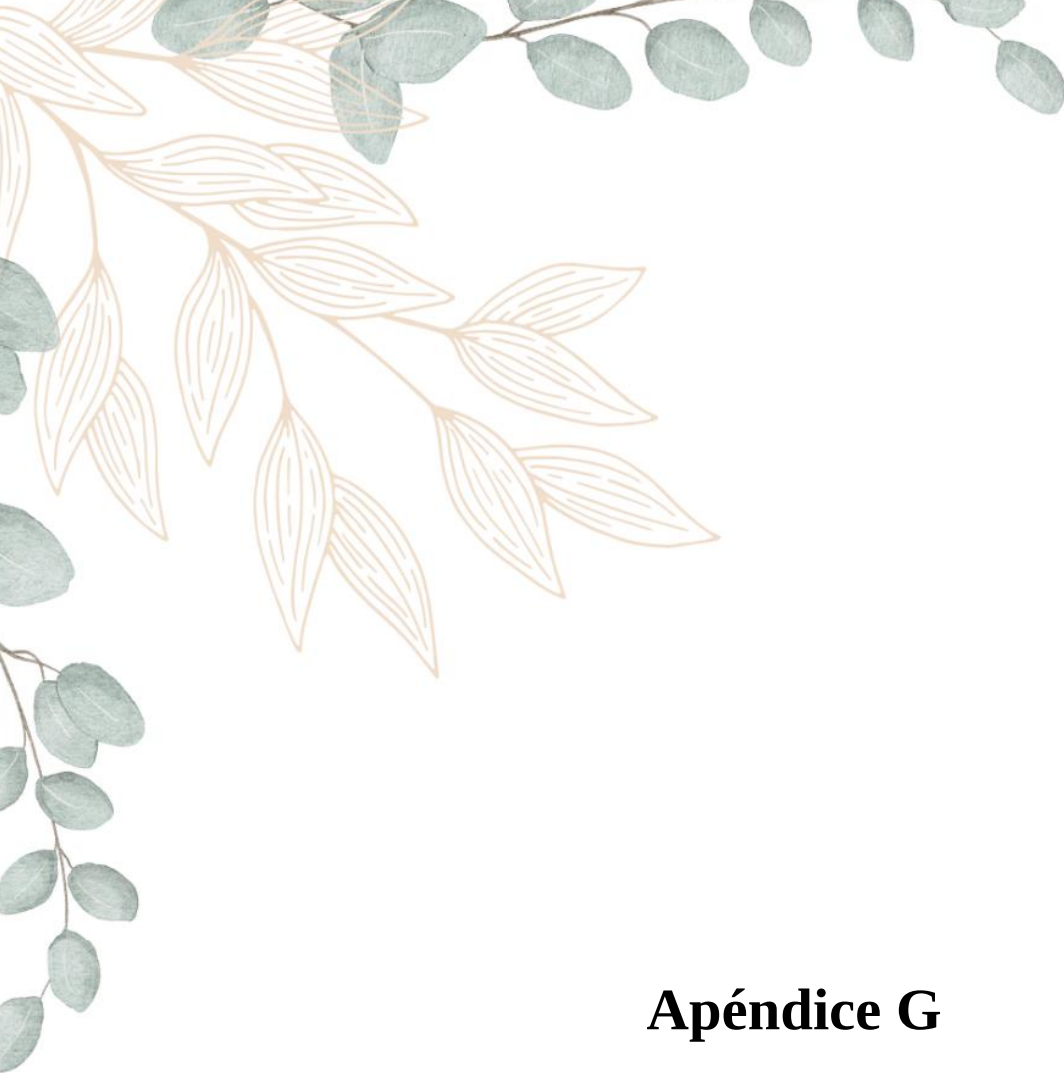
Sentirse útiles y satisfechos ayudando en la organización escolar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La participación de los abuelos en la escuela podría consistir en...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades de aula contando experiencias o explicando diversos conocimientos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Apoyo en las tareas escolares dentro del colegio	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Apoyo en las tareas escolares fuera del colegio	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades de formación a padres, aportando experiencias, conocimientos y recursos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Talleres en los que los niños aprendan destrezas manuales para la elaboración de productos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades que permitan a los niños y a sus padres y madres conocer costumbres y juegos tradicionales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Acompañando en las salidas escolares (museos, centros culturales, visitas a monumentos, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Acudiendo a centros específicos de las personas mayores (residencias, centros Tercera Edad, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Participación en actividades festivas (fiestas de la localidad, representaciones teatrales, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura de cuentos, novelas, refranes, adivinanzas, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades de canto o de uso de instrumentales musicales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades en las que colaboren los servicios y empresas de la comunidad (panaderías, supermercados, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Para que los abuelos participaran en la escuela, deberían formarse en...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lógica y matemáticas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura y escritura	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tecnologías de la Información y la Comunicación	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lengua extranjera	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cuidado y primeros auxilios	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Historia y geografía	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ciencias sociales y naturales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Talleres y manualidades	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Valores y ética	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Emociones	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estrategias de comunicación	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

RECURSOS PARA UNA ESCUELA PARTICIPATIVA DE ABUELOS Y ABUELAS	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Las debilidades de una escuela participativa son...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La invisibilidad social de las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa participación de los abuelos en la sociedad y en la comunidad educativa	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La Baja autoestima y sentimiento de no autorrealización de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La dependencia de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La falta de comprensión de las características de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La escasez de recursos materiales y económicos de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La falta de formación de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa autoridad que las familias otorgan a las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa autoridad que las escuelas otorgan a las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa autoridad que la sociedad otorga a las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La falta de políticas educativas que apoyen las escuelas donde participen los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los responsables de formar a los abuelos deberían ser....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Profesores de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Asociaciones de padres y madres del alumnado (AMPA)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los propios docentes de Educación Infantil y Primaria del centro	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El Secretariado de Padres del obispado a través de charlas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Orientadores familiares	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Organizaciones no gubernamentales que trabajen las relaciones familia-escuela	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Departamentos de orientación	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Asociaciones vecinales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La financiación de las escuelas participativas de abuelos correspondería a...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ayuntamiento/Alcaldía de la localidad o pedanía	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El Centro educativo donde se realice	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Asociaciones de padres y madres del alumnado (AMPA)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Propuestas de mejora:

CONOCIMIENTO DE EXPERIENCIAS DE “ESCUELA PARTICIPATIVA DE ABUELOS Y ABUELAS”	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
¿Conoce alguna experiencia de Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas en Educación Infantil y Primaria?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Indique el tipo de conocimiento que tiene:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Solo tengo información de la experiencia	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He colaborado como madre/padre/tutor-a de mi hijo-a	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Conozco a abuelos y abuelas de mi entorno que han participado	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Etapas educativas en la que se ha desarrollado	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Curso / cursos en los que se ha desarrollado	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Descripción de la experiencia (intente ser lo más minucioso posible)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!



Apéndice G

Escala para el análisis de la validez de contenido mediante el juicio de expertos del EPA-F

ESCALA DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE ESCUELA PARTICIPATIVA DE ABUELOS Y ABUELAS DIRIGIDO A LAS FAMILIAS (EPA-F)

Estimado experto, Estimada experta:

Estamos desarrollando una investigación en la que pretendemos conocer, entre otros objetivos, la visión que las familias tienen acerca de la influencia educativa de los abuelos y abuelas en la formación del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. En consecuencia, este cuestionario contribuye en parte, al logro del citado objetivo.

Le agradeceríamos su participación en el proceso de validación mediante el procedimiento del *juicio de expertos*. Para realizar sus valoraciones como experto necesita, además de esta escala de validación, el propio cuestionario EPA-F que se le adjunta. Por supuesto, le garantizamos el anonimato y la confidencialidad de la información aportada.

¡Muchas gracias!

Una vez que revise todos los materiales, conteste:

¿Da su consentimiento informado para colaborar en la investigación cumplimentando este cuestionario? No ☐ Sí ☐

PERFIL DEL EXPERTO

Estudios universitarios realizados: _____

Profesión: _____

Años de experiencia docente: _____

Indique el grado de conocimiento que, a su juicio, posee sobre estas temáticas:

	0		10
Relaciones intergeneracionales:	☐	☐	☐
Relaciones abuelos-nietos:	☐	☐	☐
Escuela participativa de abuelos:	☐	☐	☐
Relaciones familia-escuela:	☐	☐	☐
Diseño de cuestionarios:	☐	☐	☐
Validación de cuestionarios:	☐	☐	☐

INSTRUCCIONES

Tras estas instrucciones, encontrará la “Escala de Validación” que ha de cumplimentar teniendo siempre delante el EPA-F. Este cuestionario está estructurado en seis dimensiones que incluyen varios reactivos que están integrados por diversos ítems, los cuales son:

1. Información sociodemográfica
2. Relaciones abuelos-nietos
3. Papel de los abuelos
4. Abuelos y escuela
5. Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas
6. Conocimiento de experiencias de “Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas”

Valore cada una de estas **dimensiones** atendiendo a estos tres **criterios**:

- *Pertinencia (P)*: Grado en el que la dimensión se ajusta al objeto de estudio.
- *Coherencia (C)*: Grado de relación lógica o vínculo entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa.
- *Suficiencia (S)*: Grado en el que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.

Por otro lado, también le pedimos que valore cada uno de los **ítems** de forma individual en el contexto de la dimensión a la que pertenece. Para ello, ha de hacer uso de estos **criterios**:

- *Adecuación (A)*: Grado de vínculo entre el ítem y la dimensión a la que pertenece.
- *Relevancia (R)*: Grado en el que el ítem es esencial o importante en relación al resto de ítems de la dimensión, es decir, debe ser incluido.
- *Claridad (CL)*: Grado en el que el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

Sus juicios de valor para estos seis criterios han de realizarse según esta escala con sus indicadores asociados:

CRITERIO	VALOR	INDICADOR
Pertinencia (P) La dimensión se ajusta al objeto de estudio	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	Esta dimensión no responde al objeto de estudio
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	Esta dimensión responde parcialmente al objeto de estudio
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	Esta dimensión debe ser levemente modificada para ajustarse al objeto de estudio
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	Esta dimensión se ajusta perfectamente al objeto de estudio
Coherencia (C) Relación lógica o vínculo entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	Los ítems no tienen relación lógica con el constructo que subyace a la dimensión
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	Los ítems tienen una relación tangencial con el constructo que subyace a la dimensión
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	Los ítems tienen una relación moderada con el constructo que subyace en la dimensión
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	Los ítems se encuentran completamente relacionados con el constructo que subyace en la dimensión
Suficiencia (S) Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	Los ítems son suficientes
Adecuación (A) Grado de vínculo entre el ítem y la dimensión a la que pertenece	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	El ítem no tiene ningún vínculo con la dimensión a la que pertenece
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	El ítem tiene un vínculo bajo con la dimensión a la que pertenece
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	El ítem tiene un vínculo moderado con la dimensión a la que pertenece
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	El ítem tiene un vínculo alto con la dimensión a la que pertenece
Relevancia (R) El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que este mide
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	El ítem es relativamente importante
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	El ítem es muy relevante y debe ser incluido
Claridad (CL) El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada

En cada una de las dimensiones, además, encontrará un espacio abierto para que anote las propuestas de mejora que considere cuando su valoración sea inferior a 4.

¡Muchas gracias por su participación!

INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
¿Da su consentimiento informado para colaborar cumplimentando este cuestionario?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Desea recibir información sobre los resultados de este trabajo?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Persona que responde al presente cuestionario	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué edad tiene?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué estudios tiene?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿En qué situación laboral se encuentra actualmente?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Cuántos hijos e hijas tiene?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Cuántos de estos hijos e hijas están escolarizados en Educación Infantil y/o Educación Primaria?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Qué abuelos y abuelas viven en la actualidad?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿De qué tipo es su modelo familiar?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

RELACIONES ABUELOS-NIETOS	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
¿Qué nivel de contacto mantiene su hijo/hija con sus abuelos?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Cuál es el nivel de frecuencia con la que sus hijos ven a sus abuelos?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Cuál es el grado de alegría o entusiasmo que experimentan sus hijos en sus encuentros con los abuelos?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Cómo contactan normalmente los abuelos con sus nietos?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Dónde residen los abuelos?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vive con nosotros	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Reside en el mismo barrio	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Reside en la misma ciudad	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Reside en otra Comunidad Autónoma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Reside en el extranjero	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

PAPEL DE LOS ABUELOS	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Papel abuelos...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos ofrecen estabilidad emocional	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos dan consejos y transmiten valores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos ejercen de cuidadores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos crean un vínculo con el pasado e historia familiar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos prestan ayuda económica	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los abuelos ofrecen apoyo familiar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El rol más importante que ejercen los abuelos es el de:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cuidador (escuchar y cuidar a sus nietos)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compañeros de juegos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mediadores entre padres e hijos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mostrarse indulgentes (mimar y consentir a sus nietos)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Transmisor de conocimientos y valores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ayuda en momentos familiares difíciles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Promotor de identidad y continuidad familiar (transmitir historia familiar creando vínculo con el pasado)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Según algunas investigaciones, las personas mayores transmiten valores a los niños, sean sus nietos o no. Por favor, asigne la letra asociada al valor que seleccione según el grado de importancia que tienen para usted	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

ABUELOS Y ESCUELA	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
La inclusión de los abuelos en la escuela...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Es muy importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Debe contemplarse en el currículo oficial	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Debe estar acompañada de una formación adecuada de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Enriquece las relaciones familia-escuela	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Debe contemplar solo actividades extraescolares y optativas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La participación de los abuelos en las clases...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sirve de pasatiempo para los primeros	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Permite que los niños aprendan	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Proporciona bienestar físico y psíquico a los niños y a ellos mismos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fomenta el desarrollo de capacidades en los abuelos y niños (cognitivas, motrices, personales, de relación interpersonal e inserción social)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La participación de los abuelos en las clases les permitiría...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mejorar su estado de ánimo y autoestima, al sentir que los niños los admiran y les contagian ilusión y ganas de vivir	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Salir de la rutina y disfrutar de nuevas experiencias enriquecedoras enseñando y prestando su ayuda	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actualizar y construir aprendizajes nuevos gracias a los niños	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sentirse útiles y satisfechos ayudando en la organización escolar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La participación de los abuelos en la escuela podría consistir en...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades de aula contando experiencias o explicando diversos conocimientos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Apoyo en las tareas escolares dentro del colegio	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Apoyo en las tareas escolares fuera del colegio	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades de formación a padres, aportando experiencias, conocimientos y recursos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Talleres en los que los niños aprendan destrezas manuales para la elaboración de productos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades que permitan a los niños y a sus padres y madres conocer costumbres y juegos tradicionales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Acompañando en las salidas escolares (museos, centros culturales, visitas a monumentos, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Acudiendo a centros específicos de las personas mayores (residencias, centros Tercera Edad, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

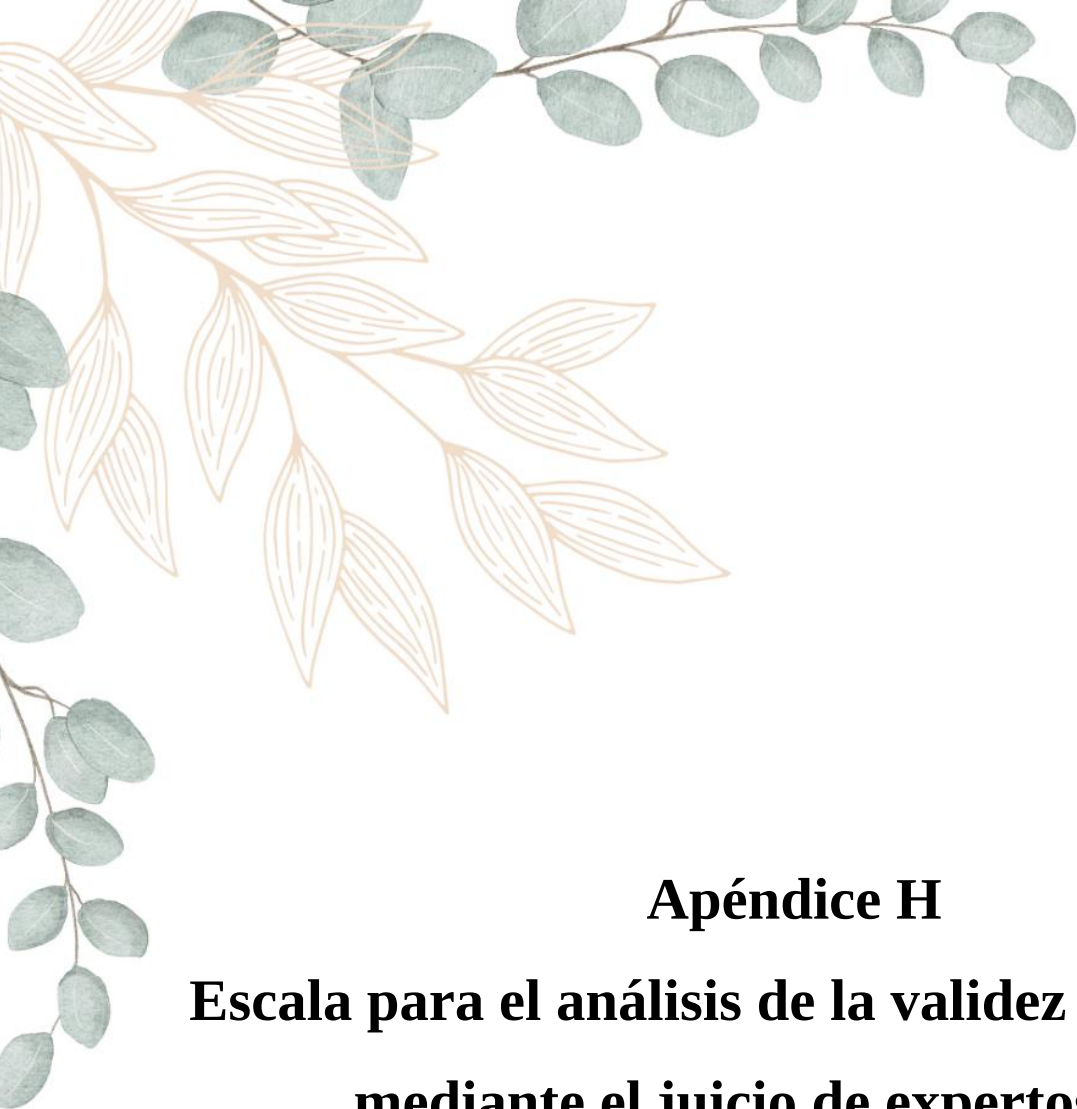
Participación en actividades festivas (fiestas de la localidad, representaciones teatrales, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura de cuentos, novelas, refranes, adivinanzas, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades de canto o de uso de instrumentales musicales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades en las que colaboren los servicios y empresas de la comunidad (panaderías, supermercados, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Para que los abuelos participaran en la escuela, deberían formarse en...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lógica y matemáticas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lectura y escritura	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tecnologías de la Información y la Comunicación	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lengua extranjera	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cuidado y primeros auxilios	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Historia y geografía	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ciencias sociales y naturales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Talleres y manualidades	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Valores y ética	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Emociones	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estrategias de comunicación	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

RECURSOS PARA UNA ESCUELA PARTICIPATIVA DE ABUELOS Y ABUELAS	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
Las debilidades de una escuela participativa son...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La invisibilidad social de las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa participación de los abuelos en la sociedad y en la comunidad educativa	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

La Baja autoestima y sentimiento de no autorrealización de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La dependencia de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La falta de comprensión de las características de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La escasez de recursos materiales y económicos de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La falta de formación de los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa autoridad que las familias otorgan a las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa autoridad que las escuelas otorgan a las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La escasa autoridad que la sociedad otorga a las personas mayores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La falta de políticas educativas que apoyen las escuelas donde participen los abuelos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los responsables de formar a los abuelos deberían ser....	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Profesores de Centros Públicos de Educación de Personas Adultas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Asociaciones de padres y madres del alumnado (AMPA)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los propios docentes de Educación Infantil y Primaria del centro	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El Secretariado de Padres del obispado a través de charlas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Orientadores familiares	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Organizaciones no gubernamentales que trabajen las relaciones familia-escuela	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Departamentos de orientación	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Asociaciones vecinales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La financiación de las escuelas participativas de abuelos correspondería a...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ayuntamiento/Alcaldía de la localidad o pedanía	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
El Centro educativo donde se realice	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Asociaciones de padres y madres del alumnado (AMPA)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Otro (especificar y valorar): _____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

CONOCIMIENTO DE EXPERIENCIAS DE “ESCUELA PARTICIPATIVA DE ABUELOS Y ABUELAS”	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
¿Conoce alguna experiencia de Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas en Educación Infantil y Primaria?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Indique el tipo de conocimiento que tiene:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Solo tengo información de la experiencia	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
He colaborado como madre/padre/tutor-a de mi hijo-a	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Conozco a abuelos y abuelas de mi entorno que han participado	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Etapas educativas en la que se ha desarrollado	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Curso / cursos en los que se ha desarrollado	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Descripción de la experiencia (intente ser lo más minucioso posible)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!



Apéndice H

Escala para el análisis de la validez de contenido mediante el juicio de expertos del EA

ESCALA DE VALIDACIÓN DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A ABUELOS Y ABUELAS SOBRE ESCUELAS PARTICIPATIVAS (EA)

Estamos desarrollando una investigación en la que pretendemos conocer, entre otros objetivos, la visión que los abuelos y abuelas tienen acerca de su influencia educativa en la formación del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria. En consecuencia, este cuestionario contribuye en parte al logro del citado objetivo.

Le agradeceríamos su participación en el proceso de validación mediante el procedimiento del *juicio de expertos*. Para realizar sus valoraciones como experto necesita, además de estas instrucciones, contar con la “Escala de validación” que se adjunta y con el propio EPA-D que también se anexa.

Por supuesto, le garantizamos el anonimato y la confidencialidad de la información aportada. ¡Muchas gracias!

Una vez que revise todos los materiales, conteste a esta pregunta:

¿Da su consentimiento informado para colaborar cumplimentando este cuestionario? No ☐ Sí ☐

Si ha contestado afirmativamente prosiga con la cumplimentación de la “Escala de Validación”.

PERFIL DEL EXPERTO

Estudios universitarios realizados: _____

Profesión: _____

Años de experiencia docente: _____

Indique a continuación el grado de conocimiento que, a su juicio, posee sobre estas temáticas:

	0		10
Relaciones intergeneracionales:	☐	☐	☐
Relaciones abuelos-nietos:	☐	☐	☐
Escuela participativa de abuelos:	☐	☐	☐
Relaciones familia-escuela:	☐	☐	☐
Diseño de cuestionarios:	☐	☐	☐
Validación de cuestionarios:	☐	☐	☐

INSTRUCCIONES

Tras estas instrucciones, encontrará la “Escala de Validación” que ha de cumplimentar teniendo siempre delante la EA. Esta entrevista está estructurada en seis dimensiones que incluyen varios reactivos que están relacionados con cada una de dichas dimensiones. Estas dimensiones son:

1. Información sociodemográfica.
2. Relaciones abuelos-nietos.
3. Papel de los abuelos.
4. Sentimientos de los abuelos
5. Abuelos y escuela
6. Cierre de la entrevista

Valore cada una de estas **dimensiones** atendiendo a estos tres **criterios**:

- *Pertinencia (P)*: Grado en el que la dimensión se ajusta al objeto de estudio.
- *Coherencia (C)*: Grado de relación lógica o vínculo entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa.
- *Suficiencia (S)*: Grado en el que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.

Por otro lado, también le pedimos que valore cada uno de los **ítems** de forma individual en el contexto de la dimensión a la que pertenece. Para ello, ha de hacer uso de estos **criterios**:

- *Adecuación (A)*: Grado de vínculo entre el ítem y la dimensión a la que pertenece.
- *Relevancia (R)*: Grado en el que el ítem es esencial o importante en relación al resto de ítems de la dimensión, es decir, debe ser incluido.
- *Claridad (CL)*: Grado en el que el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

Sus juicios de valor para estos seis criterios han de realizarse según esta escala con sus indicadores asociados:

CRITERIO	VALOR	INDICADOR
Pertinencia (P) La dimensión se ajusta al objeto de estudio	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	Esta dimensión no responde al objeto de estudio
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	Esta dimensión responde parcialmente al objeto de estudio
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	Esta dimensión debe ser levemente modificada para ajustarse al objeto de estudio
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	Esta dimensión se ajusta perfectamente al objeto de estudio
Coherencia (C) Relación lógica o vínculo entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	Los ítems no tienen relación lógica con el constructo que subyace a la dimensión
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	Los ítems tienen una relación tangencial con el constructo que subyace a la dimensión
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	Los ítems tienen una relación moderada con el constructo que subyace en la dimensión
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	Los ítems se encuentran completamente relacionados con el constructo que subyace en la dimensión
Suficiencia (S) Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	Los ítems son suficientes
Adecuación (A) Grado de vínculo entre el ítem y la dimensión a la que pertenece	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	El ítem no tiene ningún vínculo con la dimensión a la que pertenece
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	El ítem tiene un vínculo bajo con la dimensión a la que pertenece
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	El ítem tiene un vínculo moderado con la dimensión a la que pertenece
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	El ítem tiene un vínculo alto con la dimensión a la que pertenece
Relevancia (R) El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que este mide
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	El ítem es relativamente importante
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	El ítem es muy relevante y debe ser incluido
Claridad (CL) El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1. Muy bajo nivel de cumplimiento del criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo nivel del cumplimiento del criterio	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas
	3. Nivel moderado del cumplimiento del criterio	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem
	4. Nivel alto del cumplimiento del criterio	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada

En cada una de las dimensiones, además, encontrará un espacio abierto para que anote las propuestas de mejora que considere cuando su valoración sea inferior a 4.

¡Muchas gracias por su participación

INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. ¿Qué edad tiene usted?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. ¿Ahora a qué se dedica? ¿Está usted jubilado? ¿Es pensionista?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. ¿Qué hace usted en un día normal, desde que se levanta hasta que se acuesta?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. ¿Qué aficiones tiene?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. ¿Por qué viene usted al centro de mayores?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. ¿Fue usted a la escuela?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.1 Si la respuesta es sí:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Le gustaba? ¿Por qué?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Hasta cuándo estudió?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.2 Si la respuesta es no:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Por qué no?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
¿Le hubiese gustado ir a la escuela? ¿Por qué?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. ¿Cuántos hijos tiene?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. ¿Y nietos? ¿Tiene usted nietos?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8.1 Si la respuesta es sí: ¿Cuántos?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8.2 Si la respuesta es no: Pasar a la pregunta 23	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

RELACIONES ABUELOS-NIETOS	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9. ¿Vive usted cerca de sus nietos?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. ¿Cuándo los ve?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. ¿Qué hace usted con sus nietos a los que ve? ¿Y con los que no ve o ve menos, qué hace?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. ¿Tiene usted algún nieto favorito?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. ¿Hace usted algo diferente con él (nieto favorito) que no haga con el resto de nietos?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

PAPEL DE LOS ABUELOS	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
14. ¿Qué cree usted que le enseña a sus nietos?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. ¿Qué le cuenta a sus nietos?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. ¿Qué historias le cuenta?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. ¿Eso que usted hace con sus nietos, le gustaría enseñarlo a otros niños? ¿Por qué?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

SENTIMIENTOS DE LOS ABUELOS	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
18. ¿Por qué para usted es/son importante/s su/s nieto/s?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Su/s nieto/s es/son para usted, elija:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Alegría-tristeza, ¿por qué?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tranquilidad-nerviosismo/intranquilidad ¿por qué?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Presente-futuro, el hoy o el mañana ¿Por qué?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Seguridad-inseguridad ¿Por qué?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cercanía-lejanía ¿Por qué?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Apoyo-no apoyo ¿Por qué?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Amor-desamor ¿Por qué?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Soledad-compañía ¿Por qué?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. ¿Le enseñan algo sus nietos? ¿Qué le enseñan?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. ¿Ha aprendido algo de ellos? ¿Qué ha aprendido?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. ¿Qué le gustaría aprender a usted?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

ABUELOS Y ESCUELA	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
23. ¿Le gustan los niños? ¿Por qué?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. ¿Ha ido usted alguna escuela a explicarle algo a los niños alguna vez?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24.1 Si la respuesta es sí: ¿Le gustó?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24.2 Si la respuesta es no: ¿Por qué?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25. ¿Le gustaría ir a la escuela del pueblo a explicarle algo a los niños?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25.1 Si la respuesta es sí: Pasar a la siguiente pregunta	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25.2 Si la respuesta es no: ¿Por qué? Y pasar a la pregunta 47.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26. ¿Qué haría en la escuela?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27. ¿Usted necesitaría aprender cosas? ¿Hablar en público, uso de tecnologías...?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28. ¿Si usted va a la escuela, cómo le gustaría que se lo reconocieran? ¿Con dinero o con qué? ¿Con algo más?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29. ¿De qué cosas usted podría hablarle a los niños? ¿Qué podría enseñarles?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30. ¿Le podría contar cómo es el pueblo?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
31. ¿Qué refranes sabe usted?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
32. ¿Qué cuentos conoce usted?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
33. ¿Qué canciones populares sabe y podría enseñarles?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
34. ¿Sabe usted tocar algún instrumento?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
35. ¿Cómo se le dan a usted las cuentas?, ¿Las matemáticas?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
36. ¿Qué tal se le da la leer? ¿Qué lee?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si la respuesta es "libros": ¿Qué libros lee? ¿De qué tipo? ¿Lee ahora algún libro?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
37. ¿Y la escritura? ¿Cómo lleva usted la escritura? Cuando escribe, ¿qué escribe? ¿La lista de la compra? ¿O qué escribe?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
38. ¿Tiene usted ordenador? ¿Utiliza usted el ordenador?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si la respuesta es sí: ¿Para qué?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
39. ¿Y teléfono móvil? ¿Tiene usted teléfono móvil?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si la respuesta es sí: En el caso de que si, ¿para qué lo utiliza?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si la respuesta es no: pasar a la siguiente pregunta	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

40. Solo en el caso de que haga un uso de ordenador y teléfono móvil más allá de lo más básico, escribir, telefonar o que lo llamen, y que no lo hayan dicho antes, preguntar:	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40.1 ¿Tiene usted WhatsApp?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si la respuesta es sí: ¿Para qué lo usa?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si la respuesta es no: pasar a la siguiente pregunta	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40.2 ¿Conoce Twitter? ¿Y Facebook? ¿Lo usa?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si la respuesta es sí: ¿Para qué lo usa?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si la respuesta es no: pasar a la siguiente pregunta	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
40.3 ¿Y el Skype? ¿Hangouts?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si la respuesta es sí: ¿Para qué lo usa?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si la respuesta es no: pasar a la siguiente pregunta	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
41. ¿Cómo estamos de idiomas? ¿Sabe usted idiomas? ¿Inglés, francés o alemán?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si la respuesta es sí: ¿con quién lo habla?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si la respuesta es no: pasar a la siguiente pregunta	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
42. ¿Sabe usted tomar el pulso? ¿La temperatura? ¿Sabe usted qué hacer si alguien se desmaya en la calle? ¿Sabe usar un extintor? Si se está ahogando alguien en la playa, ¿sabe usted cómo ayudar a personas en caso de emergencia?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si la respuesta es sí: ¿Cómo? ¿Cuándo?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Si la respuesta es no: pasar a la siguiente pregunta	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
43. ¿Y de historia cómo estamos? ¿Qué sabe usted de la historia? ¿De España? ¿Del mundo? ¿Y de Murcia? ¿Qué sabe usted? Cuénteme.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
44. ¿Y de geografía? ¿De las ciudades, de los montes, de los paisajes? ¿Cuánto sabe de geografía?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
45. ¿A qué juegos jugaba usted cuando era pequeño? ¿Con quién jugaba?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
46. ¿Cómo eran las familias antes? ¿Qué diferencia hay con las de ahora?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
47. ¿Cree usted que ha cambiado la enseñanza de los valores? ¿Qué valores se enseñaban antes? ¿Y ahora?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
48. ¿Cree usted que los jóvenes de antes son iguales a los que hay ahora?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
49. ¿Qué considera que tienen que aprender los niños ahora?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

CIERRE DE LA ENTREVISTA	P				C				S			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	A				R				CL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
50. ¿Quiere usted añadir algo más de lo que hemos estado hablando?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
51. ¿Cómo se ha sentido usted a lo largo de esta entrevista	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Propuestas de mejora:												

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!



Apéndice I

Propuestas de mejora de los panelistas en el procedimiento para el análisis de contenido del cuestionario EPA-D

Dimensión	Propuesta de mejora	Panelista
Aspectos generales	Se han contemplado los enunciados de los ítems y las respuestas para su valoración. Quitar enunciados	J1
	Uso de lenguaje inclusivo. Poner siempre: abuelos y abuelas, nietos y nietas, niños y niñas o “o/a”	J2y J11
	Cuestionario muy largo. La gente hoy en día no tiene tanto tiempo para contestar. Mejor seleccionar contenido más importante y resumirlo.	J12
Información Sociodemográfica	Se podría añadir otra pregunta que indicara “si en su centro de trabajo se ha abordado alguna vez esta temática, a través de proyectos o acciones puntuales”	J1
	Añadir otro ítem “Localidad del centro” para hacer comparativas posteriormente.	J2
	Añadir otro ítem con la etapa o curso en el que imparte docencia	J15
	Eliminaría el ítem n.º1, si lo que se quiere obtener es un criterio profesional, no es relevante el género del docente, a no ser, que se quiera buscar una cuestión concreta relativa al género.	J8
	Ítem n.º 1, mejor poner “Sexo: Masculino o Femenino” “Hombre o mujer” que género.	J2 y J11
	Después del ítem 1, añadir otro preguntando la “edad”	J2
	Ítem 2, meter dos opciones más: Máster y Doctorado	J2
	Los ítem 3 y 4 poner en años “completos” no enteros	J6
	Eliminaría el ítem n.º4 pues la permanencia en el centro actual no es relevante.	J7
Papel de los Abuelos	Antes de esta dimensión, contemplar añadir otra “Participación de la familia en la escuela”	J11
	Diferenciar por sexos: Abuelos – abuelas, puede romper estereotipos	J2 y J11
	Añadir antes del resto la siguiente pregunta: ¿Cree que el papel de los abuelos ha cambiado en los últimos 30años?	J11
	Los ítems de esta dimensión tienen muchas opciones y los ítems preguntan cosas parecidas. Revisar.	J13
	En el ítem n.º1 “Papel de los abuelos”: -En la opción 3 “ejercen de cuidadores” añadir: contribuyendo al desarrollo de los nietos -En la opción 5 “prestan ayuda económica” añadir: que incida en la mejora de la calidad de la vida familiar -En la opción 6 “ofrecen apoyo familiar” es muy amplio. No se sabe a qué se refiere.	J2
	En el ítem n.º1 “Papel de los abuelos”: quitaría la opción 4. La opción 4 se repite con la opción 6 del	J3

	ítem n.º2. Quitar una	
	Ítem n.º 1 contemplar añadir opción: “los abuelos malcrían”	J6
	Ítem n.º 1 poner “Papel de los abuelos en la familia actual...” y ordenar las opciones de la siguiente manera: -Los abuelos ofrecen apoyo familiar -Los abuelos prestan ayuda económica -Los abuelos ejercen de cuidadores -Los abuelos ofrecen estabilidad emocional -Los abuelos dan consejos y transmiten valores -Los abuelos crean un vínculo con el pasado e historia familiar	J11
	En el ítem n.º2: “El rol más importante que ejercen los abuelos es...” -Poner “las tareas” mejor que “rol” y todas las opciones en infinitivo. Ej: cuidar, mediar... -En la 1ª opción, separar cuidar de escuchar. Son cosas diferentes. -En la 3ª opción “mediadores entre padres e hijos” añadir: padres, madres e hijos e hijas -Poner una opción que sea: llevar al colegio, al médico... -En la 4ª opción de “mostrarse indulgentes” poner otra pregunta: ¿Qué consienten? -Añadir las opciones de: “poner límites” y “Ejercer de padre o madre”	J2
	En el ítem n.º2: -Opción 4 sustituir por: “mostrarse flexibles y comprensibles ante los fallos y animar a mejorar” -Opción 6 sustituir por: “ayuda a familiares en momentos difíciles”.	J6
	En el ítem n.º2: -En la 4ª opción de “mostrarse indulgentes (mimar y consentir)” tener cuidado. No es lo mismo cuidar que consentir. Separarla y poner en dos opciones distintas -Opción 7, dejar en: “Promotor de identidad familiar”.	J11
	En el ítem n.º3: “según algunas investigaciones, las personas mayores transmiten valores...” -Poner: “Según algunas investigaciones, las personas mayores transmiten valores a la infancia, sean sus nietos, nietas o no” -Añadir: el valor de la “libertad” y revisar todos los valores. Cuáles son valores y cuáles no. Algunos engloban otros. No serían valores: ayuda ni superación.	J2
	El ítem n.º3, no es claro (J6 y J15). Poner mejor: “De todos estos valores que pueden transmitir las personas mayores, escoja los 3 más importantes y ordénelos del 1 al 3 según el grado de importancia	J6 y J15

	que tengan para usted” (J6)	
	Ítem n.º3 lo pondría en la dimensión de “abuelos y escuela”.	J11
Abuelos y Escuela	Visión negativa de los abuelos, revisar toda la dimensión.	J2
	Incluiría un ítem más que haga referencia a problemas conductuales, de comportamiento y mediación en conflictos así como prestación de ayuda o intervención en casos de bullying	J5
	El ítem n.º 1, 2, 3 y 4 están muy repetitivos. Vincular, revisar y resumir todos. Son muchos ítems y opciones. Valorar si realmente si todos son necesarios. Podría diferenciarse en un ítem las consecuencias de la participación de los abuelos en la escuela para los abuelos, y en otro ítem para los nietos. Crear dos apartados bien delimitados (J12).	J2, J11, J12 y J13
	El ítem n.º 1, opción 2, contemplaría la escuela más que en el currículo	J3
	Ítem n.º2: La participación de los abuelos en las clases... -En la opción 2: “permite que los niños aprendan” preguntar “¿cómo? -Añadir además las opciones de: “transmitir sentimientos, experiencias y emociones”, “servir como referentes para los niños y niñas” y “recuperación de tradiciones”.	J2
	Ítem n.º2: -Opción 1 sustituir por: “Es una actividad lúdica para los abuelos” -Opción 2 sustituir por: Permite que “se intercambien aprendizajes entre niños y abuelos” -Opción 3 añadir: Proporciona bienestar físico y psíquico a los nietos y a “los abuelos”	J6
	En el ítem 2, opción 1, quitar “pasatiempo” y poner “entretenimiento”.	J11
	En el ítem n.º3: Opción 4: “sentirse útiles ayudando en la organización escolar” añadir: “¿en qué cosas puede apoyar en el aula?	J2
	Ítem3, opción 2 eliminar. Poner en primer lugar la opción 3.	J11
	Ítem n.º 4: “La participación de los abuelos en la escuela podría consistir en ...” -Opción 1 añadirle: “conocimientos vinculados a los contenidos” -Opción 2 “apoyo en las áreas del colegio”, añadir pregunta: ¿en cuáles? -Opción 6 “...costumbres y juegos tradicionales” añadirle: Oficios, convivencia, canciones, fiestas, juegos populares, instrumentos musicales. -Opción 8 añadir: aulas de personas mayores, etc. -El resto de opciones muy oportunas.	J2
	Ítem n.º 4: “La participación de los abuelos en la escuela podría consistir en ...” Opción 8 quitarla	J3
	Ítem 4: opción 11: añadir: Actividades de “canciones populares y” uso de instrumentos musicales	J6

	Ítem 4: opciones 5, 6, 9, 10 y 11 eliminar, entrarían dentro de la 1. Se podría añadir al final de la opción 1 “...mediante talleres y juegos”.	J11
	Ítem 5: poco adecuado. Los abuelos vienen a la escuela como un complemento. No a sustituir al profesorado, no tiene que cumplir funciones docentes. Se les pediría que acudieran a la escuela a colaborar con lo que saben, por lo que todo el ítem, debería estar orientado para que ellos puedan ayudar a sus nietos, tomando a los abuelos como transmisores de experiencias, actividades socioculturales y tradiciones. Sería más actitudinal, relacionado con los valores, experiencias, emociones... (J2, J7 y J8) Se deberían eliminar todas las opciones relacionadas con aprendizajes de materias curriculares. Dejas la opción 3, 5, 8, 9 y 10 y 12. Posibles opciones a contemplar (J2): -Taller de comunicación -Dinámicas de grupo -Ordenadores -Resolución de conflictos -Escucha activa -Taller de gestión de emociones -Valores: qué son y qué entendemos sobre libertad y respeto. -Formarse en dinámicas de juego o estrategias lúdicas (J15). Se podría crear “el día de los abuelos” donde se lleven a cabo talleres y experiencias que pongan de manifiesto sus conocimientos, valores y recursos. (J8)	J2, J7, J8, J14 y J15
	Ítem 5: contemplar la opción de formarse para los ACNEAE. Pero son muchas opciones. Muchas áreas de formación para los abuelos. Las centraría más en lo emocional que curricular.	J4 y J5
	Ítem 5, quitar opciones 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12. Sólo dejar la 5 y añadir estas: -Formarse en conocer el sistema escolar (centro y normas) -Estrategias de comunicación -Leves nociones de psicología evolutiva del niño	J6
Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas	Ítem n.º 1: -Opción 3: contemplar que no todos los abuelos tienen baja autoestima -En la opción 4 del mismo ítem, puede que los abuelos no sean dependientes. Y en el caso de que lo sean, ¿de quién? -Opción 6 y 7 : dependerá del contexto	J2

	Después del ítem n.º1 añadir otro ítem con las fortalezas de los abuelos. No solo las debilidades	
	Ítem n.º 1 no está bien formulado. Cambiar el enunciado por: -“La necesidad de una escuela participativa de abuelos y abuelas es...” o -“Las dificultades de una escuela participativa de abuelos son...” o -“Las causas de que una escuela no sea participativa son...”. Primero se debe conocer si la escuela en general actualmente es participativa o no, y posteriormente en otra pregunta contemplar si la escuela incluye a las personas mayores.	J3, J6 y J11
	Ítem n.º 1, opción 4 ¿dependencia de quién? Y en la opción 5, “falta de comprensión” ¿por parte de quién?	J5
	Ítem n.º 1, opción 4 sustituir por: “Limitaciones de salud de los abuelos”	J6
	Ítem n.º 1: -Opción 4 directamente eliminar porque los abuelos que participen no serán dependientes. -Opción 5 cambiar por “escasa valoración del papel de los abuelos”. -La opción 6, cambiar por “Nivel educativo y formación de los abuelos”. -Las opciones 7, 8 y 9 eliminar. Opciones 8, 9 y 10, se pueden resumir en la 10 simplemente.	J11
	El ítem n.º 2 es poco adecuado. No se trata de escolarizar, se trata de implicarlos pero no de formarlos. Los abuelos no son responsables de la formación. Un buen recurso sería que hubiese un “aula de convivencia o un aula intergeneracional” dentro de la cual se hagan muchas actividades de cocina, de música, de instrumentos, por ejemplo, que potenciase las relaciones intergeneracionales. No formaría nadie a los abuelos en contenido curricular. Su participación con el centro y sus nietos se basaría en experiencias, manualidades, valores, cuentos, historias antiguas, etc.	J2 y J7
	Ítem n.º2 quitar opciones: 4 (J5, J6 y J9), 6, 7 (J6) y 8 (J6 y J9). En la opción 5: añadir orientadores familiares “o escolares” (J6)	J5, J6 y J9
	Ítem n.º 2 llamar mejor “En el caso de formar a los abuelos para participar en la escuela los responsables deberían ser...” -Quitar opciones 1, 4 y 5. -Añadir a la opción 7: departamento de orientación “de la consejería de Educación”. -Contemplar la opción de “policía, trabajadores sociales..”	J11
	En el ítem n.º3 contemplar la opción de: empresas de la zona y bancos	J2
	El ítem n.º3, se debería expresar de otro modo, como por ejemplo: “La financiación de las actividades participativas de abuelos en las escuelas correspondería a...”	J11

Conocimiento de experiencias de “Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas”	Ítem n.º 2, contemplar además la opción de: “He colaborado como abuelo/a”	J2
	En esta dimensión añadiría otro ítem. Va destinada a conocer si los abuelos han colaborado o no en escuelas participativas de abuelos, pero también podríamos preguntar para los que no lo han hecho, que nos aporten “alguna sugerencia de participación”.	J11



Apéndice J

**Propuestas de mejora de los panelistas en el
procedimiento para el análisis de contenido
del cuestionario EPA-F**

Dimensión	Propuesta de mejora	Panelista
Aspectos generales	Se han contemplado los enunciados de los ítems y las respuestas para su valoración. Quitar enunciados	J1
	Uso de lenguaje inclusivo. Poner siempre: abuelos y abuelas, nietos y nietas, niños y niñas	J2y J11
	Cuestionario demasiado largo para contestarlo. Acortarlo	J12
Información Sociodemográfica	Añadir una pregunta en esta dimensión para conocer la población aproximada del lugar donde viven	J15
	Pregunta n.º 2: añadir la opción de: “doctorado”	J3
	Pregunta n.º 2: Poner mejor: “¿Qué nivel de estudios tiene?”	J11
	En la pregunta n.º 3 “situación laboral actual” poner las siguientes opciones: funcionario, trabajo por cuenta propia y de qué trabajo se trata.	J2
	En la pregunta n.º4 “situación laboral” quitar la opción de “trabajo en el hogar”.	J6
	En la pregunta n.º4 que responda padre o madre o los dos si es posible	J11
	En la pregunta n.º 5 “¿cuántos hijos tiene?” y “¿cuántos escolarizados?” separar n.º hijos de n.º hijas	J2
	En la pregunta n.º6: si los abuelos están separados, contemplar añadir las parejas de los abuelos.	J3
	En la pregunta n.º8 “tipo de modelo familiar”, en la última opción “formada por figuras parentales, mi hijo/a y al menos uno de los abuelos” añadir: ¿Cuál/cuáles de ellos? Y dar las opciones a marcar de: abuelo materno, abuela materna, abuelo paterno, abuela materna. Añadir la opción de “otro”	J2 y J3
	Pregunta n.º 8, quitar la 3ªopción.	J6
Relaciones Abuelos-Nietos	De forma general en esta dimensión, contemplar la posibilidad de que sean los nietos los que viven con los abuelos por situación familiar o económica.	J7
	-En toda esta dimensión sería conveniente diferenciar abuelo materno, abuela materna y abuelo paterno y abuela paterna. -Y que cada progenitor conteste un cuestionario.	J5
	Contemplar quitar la pregunta n.º 1 y meter los siguientes: -¿Tiene contacto su hijo con sus abuelos? -¿El contacto es diario, semanal o mensual? -¿Cuál es su tipo de contacto? -¿Qué hacen cuando se ven? ¿A dónde van?	J2

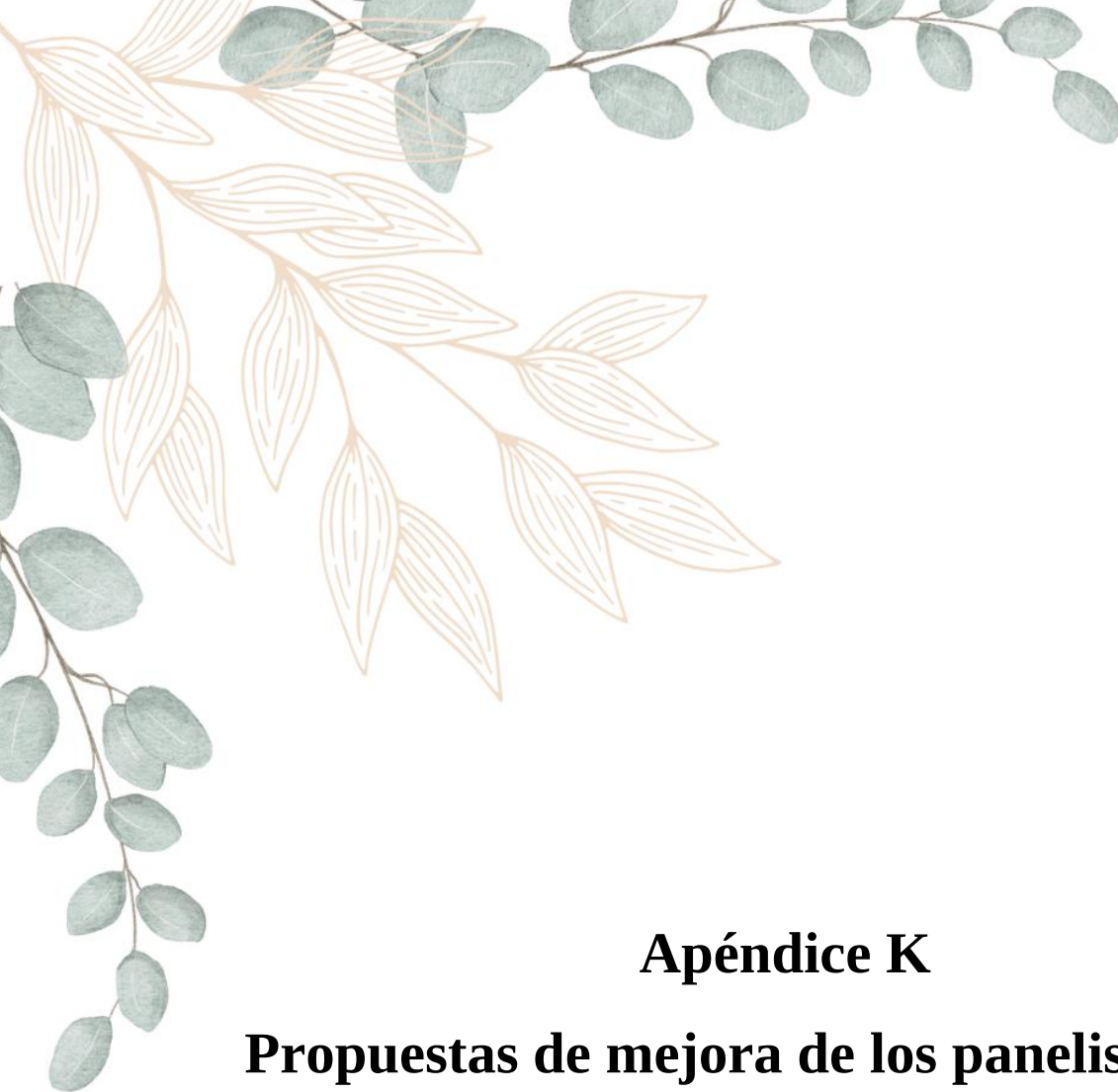
	La pregunta n.º1 es igual que la 2.	J13 y J15
	En la pregunta n.º3 antes de “¿Cuál es el grado de alegría...?” meter: -¿Les gusta estar con sus abuelos? -¿Están alegres con ellos? ¿Cuánto? Y ya valorar del 1 al 5	J2
	En la pregunta n.º4 contemplar la opción de: “Residen en el mismo pueblo”	J3
	Pregunta n.º4, en la opción 2, poner: “Residen en la misma localidad”	J9
	Añadir una pregunta a la valorar: “¿Se interesan los abuelos por la escuela/situación escolar de los nietos? ”	J11
Papel de los Abuelos	Antes de esta dimensión, contemplar añadir otra “Participación de la familia en la escuela”	J11
	Diferenciar por sexos: Abuelos – abuelas, puede romper estereotipos	J2 y J11
	Añadir antes del resto la siguiente pregunta: ¿Cree que el papel de los abuelos ha cambiado en los últimos 30años?	J11
	Los ítems de esta dimensión tienen muchas opciones y los ítems preguntan cosas parecidas. Revisar.	J13
	En el ítem n.º1 “Papel de los abuelos”: -En la opción 3 “ejercen de cuidadores” añadir: contribuyendo al desarrollo de los nietos -En la opción 5 “prestan ayuda económica” añadir: que incida en la mejora de la calidad de la vida familiar -En la opción 6 “ofrecen apoyo familiar” es muy amplio. No se sabe a qué se refiere.	J2
	En el ítem n.º1 “Papel de los abuelos”: quitaría la opción 4 porque ya está contemplada en la siguiente pregunta	J3
	Ítem n.º 1 contemplar añadir opción: “los abuelos malcrían”	J6
	Ítem n.º 1 poner “Papel de los abuelos en la familia actual...” y ordenar las opciones de la siguiente manera: -Los abuelos ofrecen apoyo familiar -Los abuelos prestan ayuda económica -Los abuelos ejercen de cuidadores -Los abuelos ofrecen estabilidad emocional -Los abuelos dan consejos y transmiten valores -Los abuelos crean un vínculo con el pasado e historia familiar	J11
	En el ítem n.º2: “El rol más importante que ejercen los abuelos es...”	J2

	-Poner “las tareas” mejor que “rol” y todas las opciones en infinitivo. Ej: cuidar, mediar... -En la 1ª opción, separar cuidar de escuchar. Son cosas diferentes. -En la 3ª opción “mediadores entre padres e hijos” añadir: padres, madres e hijos e hijas -Poner una opción que sea: llevar al colegio, al médico... -En la 4ª opción de “mostrarse indulgentes” poner otra pregunta: ¿Qué consienten? -Añadir las opciones de: “poner límites” y “Ejercer de padre o madre”	
	En el ítem n.º2: -Opción 4 sustituir por: “mostrarse flexibles y comprensibles ante los fallos y animar a mejorar” -Opción 6 sustituir por: “ayuda a familiares en momentos difíciles”.	J6
	En el ítem n.º2: -En la 4ª opción de “mostrarse indulgentes (mimar y consentir)” tener cuidado. No es lo mismo cuidar que consentir. Separarla y poner en dos opciones distintas -Opción 7, dejar en: “Promotor de identidad familiar”.	J11
	En el ítem n.º3: “según algunas investigaciones, las personas mayores transmiten valores...” -Poner: “Según algunas investigaciones, las personas mayores transmiten valores a la infancia, sean sus nietos, nietas o no” -Añadir: el valor de la “libertad” y revisar todos los valores. Cuáles son valores y cuáles no. Algunos engloban otros. No serían valores: ayuda ni superación.	J2
	El ítem n.º3, no es claro (J6 y J15). Poner mejor: “De todos estos valores que pueden transmitir las personas mayores, escoja los 3 más importantes y ordénelos del 1 al 3 según el grado de importancia que tengan para usted” (J6)	J6 y J15
	Ítem n.º3 lo pondría en la dimensión de “abuelos y escuela”.	J11
Abuelos y Escuela	Visión negativa de los abuelos, revisar toda la dimensión.	J2
	El ítem n.º 1, 2, 3 y 4 están muy repetitivos. Vincular, revisar y resumir todos. Son muchos ítems y opciones. Valorar si realmente si todos son necesarios. Podría diferenciarse en un ítem las consecuencias de la participación de los abuelos en la escuela para los abuelos, y en otro ítem para los nietos. Crear dos apartados bien delimitados.	J2, J11, J12 y J13
	El ítem n.º 1, opción 2, contemplaría la escuela más que en el currículo	J3
	Ítem n.º2: La participación de los abuelos en las clases...	
	-En la opción 2: “permite que los niños aprendan” preguntar “¿cómo?” -Añadir además las opciones de: “transmitir sentimientos, experiencias y emociones”, “servir como	J2

	referentes para los niños y niñas” y “recuperación de tradiciones”.	
	Ítem n.º2: -Opción 1 sustituir por: “Es una actividad lúdica para los abuelos” -Opción 2 sustituir por: Permite que “se intercambien aprendizajes entre niños y abuelos” -Opción 3 añadir: Proporciona bienestar físico y psíquico a los nietos y a “los abuelos”	J6
	En el ítem 2, opción 1, quitar “pasatiempo” y poner “entretenimiento”.	J11
	En el ítem n.º3: Opción 4: “sentirse útiles ayudando en la organización escolar” añadir: “¿en qué cosas puede apoyar en el aula?”	J2
	Ítem 3, opción 2 eliminar. Poner en primer lugar la opción 3.	J11
	Ítem n.º 4: “La participación de los abuelos en la escuela podría consistir en ...” -Opción 1 añadirle: “conocimientos vinculados a los contenidos” -Opción 2 “apoyo en las áreas del colegio”, añadir pregunta: ¿en cuáles? -Opción 6 “...costumbres y juegos tradicionales” añadirle: Oficios, convivencia, canciones, fiestas, juegos populares, instrumentos musicales. -Opción 8 añadir: aulas de personas mayores, etc. -El resto de opciones muy oportunas.	J2
	Ítem n.º 4: “La participación de los abuelos en la escuela podría consistir en ...” Opción 8 quitarla	J3
	Ítem 4: opción 11: añadir: Actividades de “canciones populares y” uso de instrumentos musicales	J6
	Ítem 4: opciones 5, 6, 9, 10 y 11 eliminar, entrarían dentro de la 1. Se podría añadir al final de la opción 1 “...mediante talleres y juegos”.	J11
	Ítem 5: poco adecuado. Los abuelos vienen a la escuela como un complemento. No a sustituir al profesorado. Se les pediría que acudieran a la escuela a colaborar con lo que saben, por lo que todo el ítem, debería estar orientado para que ellos puedan ayudar a sus nietos. Se deberían eliminar todas las opciones relacionadas con aprendizajes de materias curriculares. Dejas la opción 3, 5, 8, 9 y 10 y 12. Posibles opciones a contemplar: -Taller de comunicación -Dinámicas de grupo -Ordenadores -Resolución de conflictos -Escucha activa -Taller de gestión de emociones	J2

	-Valores: qué son y qué entendemos sobre libertad y respeto.	
	Ítem 5: contemplar la opción de formarse para los ACNEAE. Pero son muchas opciones. Muchas áreas de formación para los abuelos.	J4 y J5
	Ítem 5, quitar opciones 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12. Sólo dejar la 5 y añadir estas: -Formarse en conocer el sistema escolar (centro y normas) -Estrategias de comunicación -Leves nociones de psicología evolutiva del niño	J6
Recursos para una Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas	Ítem n.º 1: -Opción 3: contemplar que no todos los abuelos tienen baja autoestima -En la opción 4 del mismo ítem, puede que los abuelos no sean dependientes. Y en el caso de que lo sean, ¿de quién? -Opción 6 y 7 : dependerá del contexto Añadir otro ítem con las fortalezas de los abuelos. No solo las debilidades	J2
	Ítem n.º 1 no está bien formulado. Cambiar el enunciado por: -“La necesidad de una escuela participativa de abuelos y abuelas es...” o -“Las dificultades de una escuela participativa de abuelos son...” o -“Las causas de que una escuela no sea participativa son...”. Primero se debe conocer si la escuela en general actualmente es participativa o no, y posteriormente en otra pregunta contemplar si la escuela incluye a las personas mayores.	J3, J6 y J11
	Ítem n.º 1, opción 4 sustituir por: “Limitaciones de salud de los abuelos”	J6
	Ítem n.º 1: -Opción 4 directamente eliminar porque los abuelos que participen no serán dependientes. -Opción 5 cambiar por “escasa valoración del papel de los abuelos”. -La opción 6, cambiar por “Nivel educativo y formación de los abuelos”. -Las opciones 7, 8 y 9 eliminar. Opciones 8, 9 y 10, se pueden resumir en la 10 simplemente.	J11
	El ítem n.º 2 es poco adecuado. No se trata de escolarizar, se trata de implicarlos pero no de formarlos. Los abuelos no son responsables de la formación. Un buen recurso sería que hubiese un “aula de convivencia o un aula intergeneracional” dentro de la cual se hagan muchas actividades de cocina, de música, de instrumentos, por ejemplo.	J2 y J7
	Ítem n.º 2 quitar opciones: 4, 6, 7 y 8. En la opción 5: añadir orientadores familiares “o escolares”	J6
	Ítem n.º 2 llamar mejor “En el caso de formar a los abuelos para participar en la escuela los	J11

	responsables deberían ser...” -Quitar opciones 1, 4 y 5. -Añadir a la opción 7: departamento de orientación “de la consejería de Educación”. -Contemplar la opción de “policía, trabajadores sociales..”	
	En el ítem n.º3 contemplar la opción de: empresas de la zona y bancos	J2
	El ítem n.º3, se debería expresar de otro modo, como por ejemplo: “La financiación de las actividades participativas de abuelos en las escuelas correspondería a...”	J11
Conocimiento de experiencias de “Escuela Participativa de Abuelos y Abuelas”	Ítem n.º 2, contemplar además la opción de: “He colaborado como abuelo/a”	J2
	En esta dimensión añadiría otro ítem. Va destinada a conocer si los abuelos han colaborado o no en escuelas participativas de abuelos, pero también podríamos preguntar para los que no lo han hecho, que nos aporten “alguna sugerencia de participación”.	J11



Apéndice K

**Propuestas de mejora de los panelistas en el
procedimiento para el análisis de contenido
del guion de entrevista EA**

Dimensión	Propuesta de mejora	Panelista
Aspectos generales	Uso de lenguaje inclusivo. Poner siempre: abuelos y abuelas, nietos y nietas, niños y niñas o “o/a”.	J2 y J11
	En general la entrevista es muy completa y puede ser muy enriquecedora para ambas partes.	J5
	Es una entrevista muy buena, pero parece destinada a abuelos con un nivel sociocultural medio-alto	J9
Información Sociodemográfica	En la pregunta n.º 2, primero preguntar mejor: ¿Está usted jubilado? ¿Ahora a que se dedica?	J1
	La pregunta n.º 2, cambiar mejor por: Actualmente, ¿me puede decir cuál es su ocupación laboral? ¿Está jubilado?	J2
	En la pregunta n.º3 contemplar cambiarla por: “¿Me podría contar qué hace usted en un día normal?”	J2
	En la pregunta n.º3 poner mejor: ¿Cuáles con sus actividades habituales?	J11
	En la pregunta n.º4 plantearla del siguiente modo: “¿Le importaría decirme qué aficiones tiene? ¿Las practica?”	J2
	En la pregunta n.º5 poner mejor: ¿Le gusta venir al centro de mayores? ¿Por qué?	J2
	En la pregunta n.º6 contemplar este planteamiento: “¿Recuerda usted cómo era la escuela de su infancia? Y la pregunta 6.1: ¿Qué estudios tuvo la oportunidad de realizar?”	J2
	La pregunta n.º6 debería ir de las primeras	J12
	En la pregunta n.º6.1 mejor preguntar: ¿Hasta qué curso estudió? O ¿Qué estudios tiene?	J11
	En la pregunta n.º8 ambas cuestiones son redundantes. Dejar solo la segunda	J1
	En la pregunta n.º8 contemplar diferenciar nietos y nietas	J2
Relaciones Abuelos-Nietos	Añadiría otra pregunta: “¿Qué le gustaría hacer con sus nietos que actualmente no hace? ¿Por qué?” Contemplar incluir alguna cuestión sobre algún papel que le gustaría desempeñar con sus nietos.	J1
	Añadir la pregunta: ¿Qué edad tienen sus nietos? Antes de la pregunta n.º 9	J11
	En la pregunta n.º10 contemplar si los ve, ¿Cuándo los ve?	J2
	En la pregunta n.º11, plantear: “¿Qué hace usted con sus nietos/as con los que habitualmente está? ¿Y con aquellos con los que no tiene la oportunidad de verlos, qué actividades hace?”	J2
	La pregunta n.º11, mejor dividirla en dos distintas, para evitar que entremezclen las respuestas	J11
	En la pregunta n.º12, añadir ¿Por qué?	J2

	En la pregunta n.º12 poner mejor: “nieto predilecto” para que no resulte una pregunta incomoda por lo directa que es.	J7
	En la pregunta n.º12 poner mejor: ¿Tiene algún nieto al que vea más?	J9
	La pregunta n.º12 y n.º13 la cambiaría por: ¿Tiene especial afinidad con alguno de sus nietos?	J15
	En la pregunta n.º13 contemplar preguntar: ¿Por qué? ¿Qué tipo de cosas hace?	J2
Papel de los Abuelos	Añadir una última pregunta en esta dimensión: ¿Qué podría aportar participando en la vida escolar de sus nietos?	J11
	En la pregunta n.º14, plantear del siguiente modo: -“¿Qué cosas piensa usted que le enseña a sus nietos o nietas?” O -“¿Qué cree que pueden aprender o aprenden sus nietos de usted?	J2 y J7
	En la pregunta n.º15, poner: ¿Qué cosas de cuenta a sus nietos? ¿Experiencias, cuentos, historias...?	J2
	La pregunta n.º16 suprimir	J2 y J11
	En la pregunta n.º17 ¿Qué actividades le gustaría compartir con otros niños o niñas?	J2
Sentimientos de los Abuelos	Contemplar añadir las siguientes preguntas en la dimensión en relación a los sentimientos de los abuelos: -¿Cómo se encuentra cuando está con sus nietos/as? ¿Cómo se siente? ¿Y cuando no está con sus nietos? (J2 y J15) -¿Qué sentimientos comparte con sus nietos? ¿Qué sentimientos experimenta? ¿Qué sentimientos les gustaría experimentar? -¿Cómo le gustaría que fuesen las relaciones? -¿Qué piensa usted de la vejez?	J2 y J15
	Pregunta n.º 19, opción 5 “cerca-lejos” no es adecuada. Sustituir mejor por cercanía/distancia, proximidad/lejanía, cercanía/lejanía.	J1, J2, J3 y J11
	En la pregunta n.º 19 cambiar: -Presente-futuro por “esperanza-_____” -Apoyo - no apoyo ¿Por qué? Añadir: ¿Qué tipo de apoyo?	J2
	En la pregunta n.º19, contemplar reagrupar, unir y acortar las opciones para que no se desvíen. Son demasiadas.	J11

	Pregunta n.º20 contemplar plantearla del siguiente modo: -¿Hay diferencias entre las cosas que le enseñan a sus nietos y a sus nietas? -¿Qué le enseñan a sus nietos? ¿Y a sus nietas?	J2
	Pregunta n.º 20 y 21 son semejantes, se podría incluir mejor alguna pregunta sobre lo que el abuelo cree que enseña a sus nietos.	J1
	En la pregunta n.º21 preguntar: ¿Ha aprendido algo de sus nietos? ¿Y de sus nietas?	J2
	Pregunta n.º22 no queda claro de si “aprende de sus nietos o de qué/quién”.	J1
Abuelos y Escuela	En general esta dimensión habla muy poco de la escuela. Primero se deberían contemplar preguntas relacionadas con la participación de la escuela y la familia en general, incluyendo tanto a padres como abuelos. Se podría contemplar añadir las siguientes preguntas: -¿cómo ve usted la escuela? ¿Es distinta a la suya? -¿En qué ha cambiado? ¿Incluye a la familia? ¿Pueden participar más los padres? -¿Cree que los padres participan lo suficiente? -¿Qué siente que puede aportar a la escuela? -¿Puede complementar a los padres?	J11
	De la pregunta n.º35 a la n.º46 deberían estar en la primera dimensión “Información sociodemográfica”. Son datos personales que deben ir al principio y que van a determinar el nivel sociocultural de los abuelos. Estas preguntas son muy interesantes y habría que reformularlas y reorganizarlas.	
	En general, de la pregunta n.º 40.2 hasta la 42 incluida podrían suprimirse. Son poco relevantes. La entrevista podría hacerse pesada para personas con una determinada edad. Dejar sólo las más relevantes ya que sería más liviano y se podría obtener información más precisa.	J15
	La mayor parte de las preguntas de esta dimensión nos pueden alejar del abuelo y parece que guardan relación con lo que el abuelo puede hacer en la escuela.	J1
	En la pregunta n.º23 sustituir por: ¿Le gusta pasar tiempo con sus nietos y nietas?	J2
	En la pregunta n.º25 mejor poner: ¿Le gustaría ir a la escuela de sus nietos (o a cualquier otra escuela) a explicar algo a los niños?	J11
	En la pregunta n.º26 sustituir por: ¿Qué cosas aportaría o podría hacer usted en la escuela?	J2

	En la pregunta n.º27 mejor poner: ¿Qué cosas le gustaría a usted aprender? ¿Resolver problemas? ¿Desarrollo del pensamiento positivo?	J2
	Pregunta n.º27 contemplar cambiarla por: ¿Cree usted que necesitaría aprender algo?	J1
	Pregunta n.º 28, cambiar reconocieran por “gratificaran”	J1
	La pregunta n.º28 debería ser la última de la dimensión y reformularse	J11
	Pregunta n.º29 quitar hablarle y poner “hablar”	J1
	En la pregunta n.º30 añadir: barrio, ciudad...	J11
	Pregunta n.º 31 y 32 cambiarlas y plantearlas como la 33	J1
	Después de la pregunta n.º34 añadir otras relacionadas con temas de cocina, de costura, manualidades, artesanía, agricultura, pesca, etc...	J2
	De la pregunta n.º31 a la 34 resumir y unir	J11
	Preguntas n.º 35, 36 y 37 pueden incomodar a los abuelos. Parece que los examinan.	J1
	En la pregunta n.º36 poner: ¿Le gusta leer? ¿Qué tipo de lectura hace? ¿Lee cuentos a sus nietos? ¿Qué lecturas comparte con sus nietos?	J2
	En la pregunta n.º37 mejor contemplar: ¿Le gusta escribir? ¿Qué cosas escribe?	J2
	En la pregunta n.º38 añadir: ¿Le enseñan sus nietos a usarlo?	J2
	En la pregunta n.º40.3 quizás no conozcan Hangouts, poner Facetime	J2
	En la pregunta n.º41 añadir: ¿Cómo lo aprendió?	J3
	La pregunta n.º42, 46 y 48 eliminar	J3
	La pregunta n.º44 no es adecuada. Mejor eliminarla porque son contenidos del docente.	J2
	En la pregunta n.º46 eliminar. No tiene nada que ver con los nietos.	J2 y J3
	En la pregunta n.º48 preguntar a qué se dedicaban las mujeres, pero también a qué se dedicaban los hombres	J2 y J9

	En la pregunta n.º49 contemplar además preguntar por valores como: libertad, respeto, responsabilidad, solidaridad. ¿Cómo se vivían antes? ¿Y ahora?	J2

