

Didáctica Geográfica nº 26, 2025, pp. 131-151

DOI: <https://doi.org/10.21138/DG.725>

ISSN electrónico: 2174-6451

LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN LA EDUCACIÓN FORMAL. UNA EXPERIENCIA PARA EL APRENDIZAJE GEOGRÁFICO

INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS IN FORMAL EDUCATION. AN EXPERIENCE FOR GEOGRAPHIC LEARNING

RELATIONS INTERGÉNÉRATIONNELLES DANS L'ÉDUCATION FORMELLE. UNE ESPÉRIENCE POUR L'APPRENTISSAGE GÉOGRAPHIQUE

Juan Samuel García Hernández 

Consejería de Educación, Gobierno de Canarias

jgarciah@ull.edu.es

Recibido: 23/03/2024

Aceptado: 02/10/2024

RESUMEN:

El contacto intergeneracional constituye una fuente de indudable valor para el aprendizaje geográfico. Las relaciones entre personas jóvenes y mayores ofrecen oportunidades didácticas que han sido aprovechadas con cierta frecuencia en contextos formativos informales; sin embargo, el impulso de proyectos educativos que faciliten el vínculo entre generaciones ha sido menos frecuente en el ámbito de la educación formal y es a partir de la última reforma normativa cuando su importancia aparece recogida en los currículos oficiales. La presente propuesta analiza el potencial de la perspectiva intergeneracional en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía y

ofrece una experiencia práctica de su empleo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El proyecto “Cosechando experiencias” ha propiciado el acercamiento del alumnado a su entorno social mediante un proceso de aprendizaje activo, significativo y contextualizado que promueve actitudes de participación y transformación en el ámbito local y comunitario.

PALABRAS CLAVE:

Educación geográfica; aprendizaje activo; proyectos educativos; entorno social.

ABSTRACT:

Intergenerational contact is an unquestionably valuable source for geographic learning. Relationships between younger and older people offer educational opportunities that have been used with some frequency in informal training contexts. However, the promotion of educational projects that facilitate the link between generations has been less frequent in the field of formal education, and their importance in official curricula has only appeared since the last regulatory reforms. This proposal analyses the potential of the intergenerational perspective within the framework of the teaching-learning of Geography and offers a practical experience in applying this approach to Compulsory Secondary Education. The “Harvesting Experiences” project has allowed students to get closer to their social environment through an active, meaningful and contextualised learning process that promotes participatory attitudes and transformation at the local and community level.

KEYWORDS:

Geographical education; active learning; educational projects; social environment.

RÉSUMÉ:

le contact intergénérationnel constitue une source incontestable de valeur pour l'apprentissage géographique. Les relations entre jeunes et personnes âgées offrent des opportunités didactiques qui ont été exploitées assez fréquemment dans des contextes de formation informels; Cependant, la promotion de projets éducatifs facilitant le lien entre les générations a été moins fréquente dans le domaine de l'éducation formelle et c'est depuis la dernière réforme réglementaire que son importance apparaît incluse dans les programmes officiels. Cette proposition analyse le potentiel de la perspective intergénérationnelle dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage de la géographie et propose une expérience pratique de son utilisation dans l'enseignement secondaire obligatoire (ESO). Le projet «Récolter des expériences» a rapproché les étudiants de leur environnement social grâce à un processus d'apprentissage actif,

significatif et contextualisé qui favorise des attitudes de participation et de transformation au niveau local et communautaire.

MOTS-CLÉS:

Éducation géographique; apprentissage actif; projets éducatifs; environnement social.

1. INTRODUCCIÓN

La adecuación de la práctica educativa a las demandas y necesidades de la sociedad debe ser un objetivo fundamental para las políticas educativas y la acción docente. El mundo actual está inmerso en profundos cambios que requieren una renovación en la Enseñanza de la Geografía para ofrecer al alumnado las herramientas y la información que precisa para “ponerse en contacto con una sociedad compleja, que le plantea dilemas y en la que debe aprender a tomar decisiones informadas” (Real Decreto 217/2022, p. 95). Resulta necesaria la reflexión sobre los retos que se han de afrontar para que los saberes geográficos despierten el interés del alumnado y contribuyan a la adquisición de los objetivos y competencias que deben alcanzarse al término de la enseñanza obligatoria.

La didáctica de la Geografía tiene a su disposición numerosos recursos para conectar a las nuevas generaciones con la disciplina. Entre estos sobresalen las nuevas tecnologías (cartografía digital, SIG web, visores e imágenes satelitales...), cuya fuerte expansión en tiempos recientes responde a su particular utilidad para implementar un aprendizaje activo que facilite la adquisición de las competencias espaciales (Chang & Wu, 2018; Ley et al., 2021). A pesar de su atractivo y eficacia no se puede olvidar que existen también otras posibilidades formativas con potencial para responder a las necesidades educativas contemporáneas. En esta ocasión, se reflexiona sobre la importancia de las relaciones intergeneracionales para el aprendizaje geográfico y se muestra su interés en el ámbito de la ESO a partir de una experiencia didáctica.

Diversas investigaciones han resaltado la relevancia del diálogo intergeneracional para fomentar la educación en valores, dada su particular contribución a la hora de sentar y desarrollar los fundamentos del respeto mutuo, así como a la formación de ciudadanos más tolerantes y con espíritu crítico (Gillate et al., 2012; Martínez & Rodríguez, 2018; Sánchez et al., 2018). Se debe considerar también que los beneficios de la práctica intergeneracional no poseen un carácter unidireccional, pues todos los participantes en este tipo de procesos suelen obtener provecho. Huelmo (2016) sostiene que las personas mayores constituyen un recurso valioso por su experiencia, conocimientos y aptitudes, si bien la reciprocidad es un requisito indispensable para que, a la vez que se promueve entre el alumnado actitudes positivas hacia los mayores, se logre que estos intervengan en actividades que propicien un envejecimiento activo y saludable (Otero et al., 2006).

El trabajo intergeneracional favorece la transferencia de aprendizajes entre personas de diferentes edades, el ejercicio de valores como la solidaridad y el compromiso social y constituye una de las vías para la reducción o eliminación de los estereotipos asociados a los grupos etarios (Montero & Bedmar, 2009). De este modo, el impulso de actividades intergeneracionales por parte de los centros educativos es una vía que, además de estimular nuevas fórmulas de enseñanza y aprendizaje, favorece “el derecho de las personas mayores a participar en la vida social y cultural” (Consejo de la Unión Europea, 2000, p. 14).

Asimismo, las experiencias de aprendizaje intergeneracional enlazan muy bien con otras propuestas innovadoras que están desarrollando los centros educativos, entre las que se incluyen: la educación por proyectos y basada en competencias, la convivencia positiva o el aprendizaje cooperativo y colaborativo. Se vincula así la innovación educativa con la introducción de ideas, procesos o estrategias mediante las cuales se provocan cambios en las prácticas educativas vigentes, mejorando o transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mendia, 2016). La puesta en marcha de una propuesta como la que aquí se plantea aglutina las ventajas de las dinámicas para la construcción activa del conocimiento. Entre ellas, destacan el refuerzo de la motivación y el compromiso del grupo con su aprendizaje, el desarrollo de habilidades y actitudes como la iniciativa, el compromiso, el liderazgo o la solidaridad y el abordaje y la comprensión de problemas vinculados al entorno social del alumnado. Se trata, en definitiva, de estimular un aprendizaje geográfico para lograr, a través de los relatos de las personas de edad, la identificación por parte del estudiantado de los fenómenos pasados y presentes que acontecen en su entorno de vida y el paralelo desarrollo de las competencias vinculadas con el saber, saber hacer y saber ser (Buitrago, 2005).

Con ese objetivo el contenido de esta propuesta se organiza de la siguiente manera: en primer término, se reflexiona sobre el interés del trabajo intergeneracional para el aprendizaje geográfico; a continuación, se exponen los procedimientos metodológicos empleados; seguidamente, se procede a la presentación de la experiencia didáctica, desarrollada a través de la interacción entre el alumnado de un centro educativo de la isla de Tenerife y un grupo de personas mayores del municipio y, por último, se presenta la discusión y conclusiones obtenidas.

2. APRENDIZAJE Y RELACIONES INTERGENERACIONALES

Incorporar el trabajo intergeneracional en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía requiere una reflexión previa sobre su importancia y utilidad. Se trata, en definitiva, de un ejercicio obligado para diseñar proyectos educativos coherentes a partir de dicho enfoque. Desde esa perspectiva, si se tiene en cuenta que

la distancia entre generaciones parece aumentar en el contexto social y cultural actual, es cada vez más necesario que las propuestas de trabajo que buscan la integración de jóvenes y mayores actúen como “dinamizadoras de la sociedad a través de las relaciones intergeneracionales y la participación ciudadana para conseguir una sociedad basada en la comunicación, ayuda y solidaridad” (Gillate et al., 2012, p. 64).

2.1. Educación Geográfica y compromiso social: el potencial de las relaciones intergeneracionales

El acelerado envejecimiento demográfico de las sociedades actuales es un factor relevante a la hora de incentivar un mayor protagonismo de la educación intergeneracional en los procesos de aprendizaje (Martínez & Rodríguez, 2018). Esta se puede producir en diferentes contextos y entre sujetos cuyo grado de vinculación previa es variable. Delgado et al. (2016) afirman que las relaciones entre jóvenes y mayores fuera del entorno familiar son difíciles de establecer pues las percepciones y actuaciones de ambos grupos suelen ser distintas. Estas autoras apuntan que, en el caso español, las actividades intergeneracionales se han realizado en su mayor parte en locales sociales y, en menor medida, en espacios públicos abiertos y han sido los servicios sociales sus principales impulsores. Diversas experiencias parecen confirmar que las relaciones intergeneracionales se han aprovechado sobre todo en la esfera del aprendizaje informal; en cambio, su potencial educativo ha sido menos explotado en la enseñanza formal en sus diversos niveles. Las acciones desarrolladas son reconocidas por su carácter motivador, funcional y significativo (Gillate et al., 2012) y constituyen una respuesta a la creciente segregación por edad que se materializa con cierta frecuencia en un rechazo o indiferencia hacia las personas mayores (Pinazo et al., 2009). La interacción intergeneracional supone alejarse de la mera transmisión de conocimientos conceptuales y abstractos que se produce con frecuencia en un aula convencional y dotar de sentido al saber, acercando al alumnado a fuentes de información primarias de indudable valor. El intercambio de aprendizajes que se produce al desplegarse este tipo de procesos es complejo, si bien se pueden identificar algunos patrones. Ojeda y López (2017) apuntan que las personas mayores enseñan a los jóvenes las pautas de comportamiento socialmente aceptadas y estos últimos, en su condición de nativos digitales, pueden instruir a los primeros en el manejo de las nuevas tecnologías y mostrar otros patrones de conducta del mundo actual. El contacto entre grupos etarios permite contrastar los habituales estereotipos y muestra que muchas de las diferencias entre jóvenes y mayores derivan de aspectos formales, intereses, gustos, etc. y no de valores, actitudes y capacidades (Montero, 2003). Así pues, las acciones llevadas a efecto en los centros educativos han permitido identificar el valor del intercambio intergeneracional para el empoderamiento social del alumnado

y de las personas mayores y, en definitiva, para la reducción de la fractura generacional (Huelmo, 2016).

El potencial de las relaciones intergeneracionales para el aprendizaje geográfico ha sido menos explorado. Resulta notoria la necesidad de ampliar los propósitos de la interacción entre personas jóvenes y mayores (Manion, 2016) reconociendo, entre otras, su relevancia para la comprensión del pasado y presente de los espacios en los que se desenvuelve la vida cotidiana del alumnado. La experiencia vital de las personas de edad aporta una visión de largo recorrido sobre estos lugares que resulta útil para entender su realidad actual. La interacción entre grupos o personas de distintas generaciones favorece la transmisión de saberes, vivencias y sentimientos diferentes (Gillate et al., 2012) y deriva en procesos de aprendizaje genuinos que contribuyen a incitar entre el alumnado actitudes de compromiso con la sociedad de la que son partícipes. Conviene señalar también que el desarrollo de proyectos intergeneracionales desde la Geografía constituye un camino adecuado para trabajar los pilares de la educación establecidos por J. Delors (1994) y en los que la UNESCO se basa para promover y garantizar una educación de calidad en el mundo. *Aprender a conocer* se consigue con la conversión del alumnado en protagonista de su propio aprendizaje, lo que facilita su comprensión sobre el lugar que habita y fortalece su espíritu crítico. *Aprender a hacer* implica transformar el conocimiento en acciones, explorando las formas más apropiadas de intervención en el entorno. *Aprender a vivir juntos* constituye, sin duda, un aspecto central en este tipo de propuestas al favorecer el bienestar común, el civismo, la empatía y la convivencia en armonía entre personas diferentes. Por último, *aprender a ser* apunta a un desarrollo personal de carácter integral que contempla no solo las dimensiones intelectual y cognitiva, frecuentes en un aprendizaje convencional, sino también las habilidades que en el plano social, cultural o espiritual sustentan la plenitud personal. En definitiva, el empleo de la perspectiva intergeneracional en Geografía en la etapa de la ESO es una vía apropiada para obtener un aprendizaje que dé respuesta a las necesidades educativas del mundo actual y propicie la construcción de una ciudadanía comprometida con su entorno.

2.2. Lo intergeneracional en los currículos oficiales. Algo más que nuevos saberes

Uno de los desafíos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía es superar el tradicional carácter enciclopédico de la disciplina. Sin duda, las leyes educativas tienen una influencia notable, pero resulta también decisivo el papel del profesorado en la aplicación y perfeccionamiento de propuestas didácticas que conecten con los intereses y respondan a las necesidades del estudiantado en cada contexto. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) no

terminó de aportar una respuesta solvente a esta cuestión, pues durante su periodo de vigencia (2013-2020) se continuó trabajando con unos contenidos geográficos poco significativos para el alumnado y que resultaban prescriptivos a través de los estándares de aprendizaje evaluables. En cambio, el enfoque competencial del currículo derivado de la Ley Orgánica de la Educación (LOMLOE) sí parece que podría convertirse en una oportunidad pues identifica los aprendizajes imprescindibles para favorecer el desarrollo personal y social del alumnado. Solari y Borrero (2023) sostienen que esta reforma constituye una vía para modernizar nuestro sistema educativo y contribuir a la formación de una ciudadanía capaz de abordar los retos del siglo XXI. En tal sentido, resulta expresiva la organización de los saberes básicos de la ESO (que sustituyen los contenidos de la LOMCE) en tres bloques de aprendizaje: “Retos del mundo actual”, “Sociedades y territorios” y “Compromiso cívico”. En estos se incluyen entre otros aspectos: la emergencia climática, los desafíos demográficos, la convivencia cívica o la igualdad de género.

Por su parte, las relaciones intergeneracionales constituyen también una dimensión presente en las disposiciones normativas establecidas para la materia de Geografía e Historia a nivel nacional (Real Decreto 217/2022). Por tanto, el decreto que fija la ordenación y el currículo de la ESO y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (Decreto 30/2023) incorpora la citada cuestión tanto en las competencias específicas de la materia como en los criterios de evaluación y los saberes básicos asociados a ella (Tabla 1). Las competencias específicas se trabajarán de manera progresiva a lo largo de los cursos de la etapa y su grado de consecución en cada uno de los niveles viene determinado por los criterios de evaluación que se establecen para cada una de ellas. La referencia a las relaciones intergeneracionales está incluida en el currículo en una competencia específica (número 8) presente en los tres primeros cursos de la etapa. En ella se destaca la importancia de este enfoque para reforzar el compromiso con la sociedad y el entorno tanto en la actualidad como a lo largo del tiempo. Los criterios de evaluación recogen la siguiente secuenciación de los aprendizajes de dicha competencia: en el primer curso de la ESO se valora la riqueza que aportan las relaciones intergeneracionales en el entorno próximo (familia, escuela, comunidad); en el segundo se profundiza en su evolución a lo largo del tiempo; y en el tercero se aborda, desde una vertiente más aplicada, el análisis del entorno cercano y el desarrollo de actitudes de participación y colaboración. Con ello, tal y como indican los saberes básicos, se persigue que el alumnado refuerce su compromiso cívico a través del reconocimiento de la importancia del contacto intergeneracional.

Conviene reseñar también que el fomento del vínculo entre el alumnado y las personas mayores de su entorno constituye una estrategia óptima en el marco de la educación competencial, pues facilita la adquisición de varias de las competencias clave y, en

particular, de la competencia ciudadana vinculada a la participación activa, responsable y cívica. En este caso, la implicación de la materia en dicha competencia “está referida a la toma de conciencia de los ciclos demográficos, las formas de vida y las relaciones intergeneracionales y de dependencia en la sociedad actual” (Decreto 30/2023, p. 4).

Competencia específica	Criterios de evaluación*
<p>C8. Tomar conciencia del papel de los ciclos demográficos, el ciclo vital, las formas de vida y las relaciones intergeneracionales y de dependencia en la sociedad actual y su evolución a lo largo del tiempo, analizándolas de forma crítica, para promover alternativas saludables, sostenibles, enriquecedoras y respetuosas con la dignidad humana y el compromiso con la sociedad y el entorno.</p>	<p>Primer curso. Tomar conciencia del ciclo vital y analizar cómo han cambiado sus características, necesidades y obligaciones en distintos momentos históricos, así como las raíces de la distribución por motivos de género del trabajo doméstico, asumiendo las responsabilidades y compromisos propios de la edad en el ámbito familiar, en el entorno escolar y en la comunidad, y valorando la riqueza que aportan las relaciones intergeneracionales.</p> <p>Segundo curso. Tomar conciencia del ciclo vital y analizar cómo han cambiado sus características, necesidades y obligaciones en distintos momentos históricos, desde la Edad Media hasta la Edad Moderna, así como las raíces de la distribución por motivos de género del trabajo doméstico, asumiendo las responsabilidades y compromisos propios de la edad en el ámbito familiar, en el entorno escolar y en la comunidad, y valorando la riqueza que aportan las relaciones intergeneracionales.</p> <p>Tercer curso. Reconocer las iniciativas de la sociedad civil, reflejadas en asociaciones y entidades sociales, partiendo del análisis de las del entorno más cercano, adoptando actitudes de participación y transformación en el ámbito local y comunitario, planificando relaciones intergeneracionales.</p>
Saberes básicos	
III. Compromiso cívico local y global.	
7. Servicio a la comunidad.	
7.2 Reconocimiento de la importancia de las relaciones intergeneracionales.	

TABLA 1. Las relaciones intergeneracionales en el currículo de Geografía e Historia. Fuente: Elaboración propia a partir del Decreto 30/2023. Nota. *Síntesis de los criterios de evaluación en cada uno de los niveles.

No obstante, aunque las reformas normativas parecen favorecer la inclusión de lo intergeneracional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es preciso reseñar que no siempre se consigue que los cambios curriculares lleguen al aula. Gillate et al. (2012, p. 63) reconocen que tales mejoras “se quedan demasiadas veces a medio camino entre el papel y el deseo”. Para evitar ese riesgo es transcendental el compromiso de los centros docentes y del profesorado que, en el ejercicio de la mayor autonomía que le otorga la actual normativa, debe desarrollar y completar el currículo adaptándolo a las características del alumnado, a su realidad y a su propio contexto educativo (Decreto 30/2023). Así pues, hay que apostar por un aprendizaje situado que permita comprender la realidad a partir de la integración activa del nuevo conocimiento en el contexto específico donde ha de ser aplicado (Villavicencio & Uribe, 2017). La interacción entre generaciones se convierte en un recurso de singular valor para cumplir con ese propósito al que la Didáctica de la Geografía no puede renunciar.

3. METODOLOGÍA

El propósito de este trabajo implica trazar una estrategia que, partiendo de un imprescindible abordaje teórico-reflexivo, consiga el diseño y desarrollo de una experiencia intergeneracional de aprendizaje geográfico.

La revisión bibliográfica y documental aporta información que acredita el potencial de las relaciones intergeneracionales para la educación actual. La consulta realizada ha permitido explorar la abundante literatura existente sobre los programas intergeneracionales (PI), desarrollados en buena medida con una finalidad lúdica y al margen de la educación formal. Particular atención han merecido las experiencias aplicadas por los centros educativos. Asimismo, para perfilar la propuesta se han tenido en cuenta aquellas aportaciones sobre metodologías didácticas que, como el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje-servicio, sirven de soporte al enfoque intergeneracional. Por su parte, el análisis de las disposiciones normativas vigentes en materia educativa contribuye a evaluar la importancia otorgada a estas cuestiones en la ESO y, en particular, su presencia en el currículo de la materia de Geografía e Historia.

El desarrollo de un proyecto de aprendizaje de esta índole requiere una organización que va más allá del diseño de la secuencia de actividades. Una parte esencial del proceso requiere que el centro educativo establezca relaciones con los agentes sociales que facilitan el encuentro entre el alumnado y las personas mayores. En el caso de estudio el contacto se establece con la dirección de la Casa de Mayores localizada en el mismo municipio en el que se halla el centro educativo. Es el profesorado responsable del proyecto el encargado de justificar el interés de su implementación, así como de explicar las principales características y las fases de ejecución de la propuesta a los responsables

del centro de mayores. Una vez aceptada, se acuerdan el calendario, el lugar y las condiciones para el encuentro entre el alumnado y los mayores residentes.

En el desarrollo de los objetivos propuestos participa el grupo de 3º curso de la ESO en el que imparte docencia el profesorado que impulsa el proyecto. En la preparación, elaboración y difusión de los resultados intervienen los 22 estudiantes que integran dicha clase, aunque se acordó, a solicitud de la dirección de la Casa de Mayores, que el número de los que realizaran las entrevistas fuera reducido. Esa actividad la desempeñan ocho alumnos y alumnas que, organizados por parejas, se encargan de conversar con los cuatro mayores (hombres y mujeres) involucrados finalmente en el proyecto. Las preguntas versan sobre la niñez y juventud (juegos infantiles, primeros trabajos, fiestas y vida cotidiana...), así como sobre los cambios que se han producido en el pueblo o la evolución de los valores a lo largo del tiempo. Las entrevistas contaron con la supervisión de los docentes responsables del proyecto y con el personal que designó al efecto la Casa de Mayores. Tras su realización se procedió, previa transcripción, a un análisis de contenido para extraer los resultados más relevantes. Esta técnica permite conocer los componentes básicos y la naturaleza del discurso a través de la identificación de las experiencias y vivencias de las personas entrevistadas y de sus sensaciones y sentimientos sobre determinadas cuestiones (Montero & Bedmar, 2009).

Por último, se valora el desarrollo del proyecto a través de la evaluación que realiza el propio alumnado sobre su intervención y se estudian las posibles vías de colaboración futuras. Esta práctica educativa ha representado una primera aproximación al trabajo intergeneracional en el marco de la educación formal. Además, los resultados alcanzados han sido un acicate para desarrollar, en el siguiente curso académico, un nuevo proyecto con objetivos más ambiciosos, tanto por el número de estudiantes y mayores participantes, como por su trascendencia social, dada la buena acogida e implicación en dicha iniciativa por parte de los principales agentes e instituciones públicas y privadas de la localidad (centro educativo, asociaciones vecinales, centro de mayores, ayuntamiento).

4. COSECHANDO EXPERIENCIAS: UN PROYECTO DE APRENDIZAJE INTERGENERACIONAL

El contacto entre distintas generaciones se interpreta con frecuencia como una práctica difícil o incluso conflictiva. La existencia de intereses, opiniones o pautas de comportamiento que pueden resultar opuestos o enfrentados explican unas discrepancias que se pueden manifestar en el contexto familiar, educativo, en los espacios públicos, etc. En contraposición con lo anterior, este proyecto se sustenta en la idea de que las relaciones intergeneracionales tienen un apreciable potencial educativo y constituyen una oportunidad para la convivencia positiva, pues la interacción entre personas

de diferentes edades favorece el enriquecimiento personal tanto de jóvenes como de mayores. Además de fortalecer dichos vínculos, las acciones emprendidas han permitido recoger experiencias vitales que expresan bien el pasado inmediato de la sociedad local. Con la difusión de sus resultados entre la comunidad educativa se contribuirá a que el alumnado comprenda las particularidades del entorno en el que desarrolla su vida cotidiana y que, por tanto, pueda valorar y así apreciar sus raíces culturales.

El proyecto “Cosechando experiencias” se enmarca en la materia de Geografía e Historia del tercer curso de la ESO. En este nivel se debe culminar el aprendizaje de la Competencia Específica (CE8) que incluye las relaciones intergeneracionales. Así pues, mientras en el primer y segundo curso el trabajo se centró en el entorno familiar, en tercero dicha interacción se extiende al ámbito social y comunitario, propiciando actitudes de participación y transformación.

En los siguientes epígrafes se exponen, en este orden, el contexto educativo de la propuesta didáctica, para a continuación describir, por un lado, las fases o etapas de su desarrollo y, por otro, los resultados de aprendizaje a partir de algunos fragmentos significativos de las conversaciones mantenidas entre el alumnado y las personas mayores y de los términos o expresiones clave que emergen del análisis discursivo. En cuarto y último lugar se detalla el proceso de evaluación de las diferentes fases del proyecto.

4.1. Contexto educativo

La adaptación al contexto es un aspecto que condiciona el éxito de toda propuesta didáctica. En tal sentido, se deben incorporar aprendizajes que resulten significativos y motivadores para el alumnado del lugar. En esta ocasión, el proyecto se realiza en un centro educativo situado en un municipio rural del norte de la isla de Tenerife (Canarias), el IES La Matanza. La población de esta localidad, como recoge el Proyecto Educativo, se ocupa fundamentalmente en la construcción, los servicios y la agricultura. A raíz de la crisis que en 2008 afectó al sector inmobiliario se registran elevadas tasas de desempleo entre las familias del municipio y desde entonces el trabajo eventual y la economía sumergida se han convertido en prácticas muy extendidas entre la población para la obtención de ingresos, por lo general reducidos. Esta situación conlleva, entre otras implicaciones, que las personas mayores asuman en el seno familiar el papel de cuidadoras de sus nietos y nietas, propiciando un contacto diario que se tratará de fortalecer en el marco de este proyecto.

Es importante considerar también que el nivel de estudios del ámbito familiar es un elemento relevante a tener en cuenta en la formación del alumnado. En este sentido, según los datos de la última evaluación de centro, el 39% de las madres y padres no ha finalizado los estudios primarios y los ha cursado de forma completa el 37,1% y

el 30,5%, respectivamente. En consecuencia, es escasa la formación no obligatoria entre los progenitores y muy reducida la proporción de los que han cursado estudios universitarios. En general, el contexto cultural es poco dado a la lectura y se detecta un reducido interés por los temas académicos, tal y como se desprende de la opinión generalizada del profesorado que imparte docencia en el centro. Todo ello repercute en las características del alumnado y contribuye a explicar su desmotivación y falta de interés ante aquellos saberes que no consigan conectar con su realidad. Ante esta situación, el profesorado debe buscar las estrategias adecuadas para que los aprendizajes les resulten más accesibles. En este caso, la interacción con las personas mayores conduce al alumnado a descubrir y adquirir, mediante las referencias y los relatos de sus mayores sobre diversos aspectos de un pasado más o menos inmediato, conocimientos que hacen más comprensibles determinados aprendizajes teóricos y conceptuales que, con frecuencia, pueden resultar más difíciles de alcanzar por otras vías de aprendizaje.

4.2. Secuencia didáctica

En el desarrollo del proyecto se tratan de emular las etapas habituales de una investigación. El principal reto de partida es el cómo abordarlo, esto es, qué tareas habrá que realizar y en qué orden. La tabla 2 muestra las acciones en las que se organizan cada una de las cuatro fases del proyecto que se comentan a continuación. En la fase inicial de preparación se presenta el proyecto al alumnado y se elaboran los guiones de entrevista. Se trabaja primero en pequeños grupos y, a continuación, se realiza la puesta en común utilizando *padlet*¹.

En la segunda fase, de intervención, se efectúan y graban las entrevistas. Estas se llevan a cabo en la Casa de Mayores del municipio, es decir, en un ambiente conocido y grato para las personas de edad que participan en el proyecto. En esta etapa, en la que el alumnado conversa con las personas entrevistadas durante un tiempo aproximado de 15 minutos, se alcanzan aprendizajes que desbordaron los objetivos iniciales de la propuesta didáctica. Al finalizar, y tras agradecer con un detalle la colaboración de los mayores, se obtuvo también información de interés a través de la relación distendida e informal entre entrevistadores y entrevistados.

La fase de elaboración, la de mayor duración temporal, incluye un total de siete sesiones que se desarrollan en el aula de informática. En las dos primeras, los grupos de trabajo realizan una transcripción literal de las entrevistas. Aunque los relatos no sean extensos, es una tarea laboriosa en la que el alumnado reflexiona sobre el contenido de los testimonios recabados. Una vez efectuadas las transcripciones se identifican

¹ Padlet es una potente herramienta para trabajar de manera colaborativa. Funciona con un muro en el que cada grupo de trabajo puede subir información para compartir con el resto del grupo clase.

y seleccionan, con la ayuda del docente, aquellas partes del relato que se consideran más relevantes en función del objetivo trazado. Los discursos se organizan en varias categorías de análisis (infancia y juventud, vida adulta y trabajo, cambios en el pueblo, consejos a las nuevas generaciones...), lo que facilita el montaje del producto final. Este consistirá en la creación de infografías sobre los aspectos más destacados de la biografía de las personas participantes y algunas imágenes del pueblo en épocas pasadas, así como sobre la preparación y realización de las entrevistas.

A través de la fase de difusión se comparten los resultados obtenidos con la comunidad educativa. Por un lado, se expone en los espacios comunes del centro las infografías en dos jornadas con particular significación: el 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer) y el 30 de mayo (Día de la Comunidad de Canarias). Por otro, y en colaboración con el Plan lector del centro, se organiza la lectura por parte del alumnado de todos los cursos de la ESO de varios extractos de las entrevistas, lo que les ayuda a comprender cómo era la vida cotidiana de las generaciones de más edad de su municipio y, en general, de las Islas Canarias. Después de cada lectura se realiza una breve puesta en común sobre la cuestión o cuestiones que se proponen para la reflexión, como las que a modo de ejemplo se indican a continuación:

- ¿Te parece habitual que una persona mayor nacida en Canarias haya vivido 15 años en otro continente? ¿conoces algún caso parecido? ¿cuáles podrían haber sido las razones de esa migración?
- ¿Crees que el abandono del campo es un problema como plantea don Manuel?
- ¿Por qué crees que varias de las personas entrevistadas insisten en la importancia de la educación?

Fases	Acciones	Agrupamientos	Horas	Espacios
1. Preparación	Presentar el proyecto	Gran grupo	½	Aula de clase
	Elaborar los guiones	Grupos heterogéneos, Gran grupo	1,5	
2. Intervención	Hacer las entrevistas	Parejas	2	Casa de mayores
3. Elaboración	Transcribir los contenidos	Grupos heterogéneos	2	Aula de informática
	Extraer la información	Gran grupo, individual	2	
4. Difusión	Realizar el producto	Grupos heterogéneos	3	Espacios comunes
	Mostrar a la comunidad educativa	Gran grupo	Continua	

TABLA 2. Síntesis de la secuenciación didáctica del proyecto educativo. Fuente: Elaboración propia.

Con la secuencia didáctica descrita se acomete el objetivo de alcanzar el desarrollo integral y competencial del alumnado. Entre otras razones porque el proyecto educativo se ha diseñado y puesto en práctica a partir de la idea de que las tareas o acciones programadas respondan a un aprendizaje activo, donde los discentes deben asumir un papel protagonista en cada una de sus fases. Para cada una de ellas se ha establecido una temporalización que se corresponde con el número habitual de sesiones en este tipo de propuestas, a la vez que contempla la prescriptiva diversidad en cuanto a agrupamientos realizados, espacios utilizados y, como se comentará en un apartado posterior, instrumentos y tipos de evaluación.

4.3. Principales resultados

La propuesta de trabajo intergeneracional permite abordar cuestiones que van más allá de la competencia específica que recoge de modo explícito esta cuestión (CE8). La puesta en marcha de la experiencia didáctica en el primer trimestre hace posible retomar, en distintos momentos del curso, algunos de los aprendizajes obtenidos e ilustrar a través de la realidad local procesos de carácter general y global que resultarían más difíciles de asimilar por otras vías.

El currículo de Geografía e Historia organiza los saberes básicos² en tres bloques de aprendizaje y a todos ellos se realizan aportaciones desde el proyecto. El Bloque I “Retos del mundo actual” presta atención a los problemas y desafíos del presente y se orienta a despertar en el alumnado una mirada crítica y responsable partiendo de la realidad local. En tal sentido, resultan expresivos los testimonios que relatan el abandono de los espacios agrarios tradicionales, pues en ellos se insta a la reflexión sobre las transformaciones paisajísticas recientes e incluso al establecimiento de vínculos entre estos cambios y el riesgo de incendios forestales. Se recogen algunas de las preguntas y respuestas que ilustran la contribución del proyecto a los bloques de aprendizaje indicados.

Alumnado: ¿Le preocupa que las huertas del pueblo queden abandonadas?

Entrevistado 3: *Hoy está todo abandonado. Antes se sembraba todo hasta la orilla del monte, todos los terrenos, llegaba hasta los castañeros. Hoy no hay quien entre a los castañeros, ahí encima en la parte alta las zarzas se comen a uno. Antes no, antes no había zarzas, las zarzas las arrancaban para las cabras y después los troncos los cortaban para el fuego, estaba todo limpio.*

² Conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o un ámbito, y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas (Decreto 30/2023).

En el bloque II “Sociedades y territorios” se aborda el origen y evolución de las sociedades a lo largo del tiempo y del espacio, buscando una comprensión de las permanencias y cambios desde una perspectiva global y local. En este caso, las personas entrevistadas nacieron en la primera mitad del siglo XX en la isla de Tenerife y pasaron su infancia y juventud en un entorno rural con múltiples carencias, donde desde edades tempranas debían ayudar a su familia en las labores del campo. Sus experiencias han permitido una aproximación a las condiciones de vida en la isla en la primera etapa del franquismo, así como examinar las transformaciones socio-territoriales acontecidas hasta el momento actual.

Alumnado: *Cuando usted era pequeña, ¿De qué vivían?*

Entrevistada 1: *Uf, de papas que rebuscaba mi madre con grelos, le quitaba el grelo y hacía los potajes, y un lebrillo de gofio y como yo era la más chica no alcanzaba, me quedaba sin comer.*

Alumnado: *En su niñez, ¿A qué jugaban?*

Entrevistada 2: *A la pelota de papel. Hacíamos una pelota de papel, jugábamos con una muñeca de trapo, que la hacíamos nosotras, de trapos viejos, y rompíamos también las botellas y hacíamos el calderito para cocinar nosotros jugando.*

Alumnado: *Durante su juventud, ¿trabajó usted en el campo?*

Entrevistado 3: *Trabajé mucho, mi niño. Hice paredes, muchas paredes. Desde que tenía 12 años ya estaba trabajando. Antes se pasaba mucho...*

Resultan significativas también las aportaciones vinculadas al Bloque III “Compromiso cívico local y global”. En este se subraya la importancia de los valores y actitudes, fundamentales para la formación integral del alumnado y que otorgan sentido al resto de saberes. Los discursos de las personas mayores están cargados de esta dimensión, que se identifica con particular claridad al demandar en una de las preguntas un consejo o recomendación. En este punto, los entrevistados realizan comentarios que incluyen pautas de conducta que consideran adecuadas desde su experiencia vital.

Alumnado: *¿Nos daría algún consejo a los jóvenes de hoy en día?*

Entrevistado 4: *El consejo es que estudien y que todo les salga bien. Que vayan siempre en la línea derecha, no en la curva ni nada de eso, porque desde que cogen curvas las cosas cambian. Siempre tienen que ir derecho, ir al colegio y estudiar hasta que se pueda.*

Entrevistada 2: *Consejos hay muchos, ustedes tienen que mirar bien las cosas que hacen, con quien se juntan y todas esas cosas, porque una persona echa a perder a una manada.*

4.4. Evaluación

El desarrollo del proyecto a través de fases con tareas o acciones vinculadas a cada una de ellas facilita la aplicación de una evaluación continua, formativa e integradora, tal y como señalan las disposiciones normativas vigentes (Real Decreto 217/2022).

La tabla 3 sintetiza las estrategias seguidas para la evaluación del proyecto. En la preparación se valoran las preguntas realizadas por los grupos de trabajo. Su adecuado planteamiento es un aspecto clave para que el resto del trabajo resulte productivo. La intervención se evalúa mediante la observación de la interacción del alumnado con las personas mayores y las grabaciones resultantes de las entrevistas. En ese momento, la Competencia ciudadana (CC) tiene un protagonismo destacado y se introduce la autoevaluación, porque la revisión de los audios permite al alumnado identificar los aciertos y errores de su participación. En el apartado de elaboración se tiene en consideración el producto final, una infografía sobre la que se aplicará la coevaluación por parte de los grupos de trabajo y la heteroevaluación. En ambos casos se utilizará una rúbrica que facilite evaluar la adquisición de los aprendizajes vinculados a la CE8, así como de las competencias clave ligadas a este instrumento de evaluación. Finalmente, la observación del trabajo realizado por los integrantes de los distintos grupos permitirá implementar una evaluación individualizada.

Fases	Instrumento de evaluación	Competencias clave	Tipo de evaluación
Preparación	Guion de preguntas	CCL STEM	Heteroevaluación
Intervención	Grabaciones de audio	CCL CC	Autoevaluación Heteroevaluación
	Guía de observación	CPSAA CC	Heteroevaluación
Elaboración	Infografía	CCL STEM CD	Coevaluación Heteroevaluación
	Guía de observación	CPSAA	Heteroevaluación

TABLA 3. Estrategias evaluativas en cada una de las fases del proyecto. Elaboración propia.

NOTA. Competencia en comunicación lingüística (CCL); Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM); Competencia digital (CD); Competencia personal, social y aprender a aprender (CPSAA); Competencia ciudadana (CC).

Se puede afirmar que la evaluación realizada en el marco del proyecto incluye los aspectos esenciales que recoge la LOMLOE. En tal sentido, el uso de instrumentos y tipos de evaluación variados facilita la realización de una valoración objetiva y diferenciada para todo el alumnado. Asimismo, es importante considerar que este modo de operar posibilita tener en cuenta, junto con los criterios de evaluación asociados a la materia, la consecución de los objetivos establecidos para la etapa y el grado de adquisición de las competencias clave previstas en el perfil de salida.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El acelerado proceso de envejecimiento de las sociedades avanzadas conduce a la necesidad de implementar estrategias que favorezcan la integración y participación de las personas mayores. En este sentido, la búsqueda de espacios de intercambio donde se desplieguen relaciones igualitarias entre las distintas generaciones es una de las vías para avanzar hacia la cohesión, la solidaridad y la inclusión social (Gillate et al., 2012; Delgado-Acosta et al., 2016). Los programas intergeneracionales, impulsados desde finales del siglo XX, se han desarrollado sobre todo en espacios concebidos para uso multigeneracional (casas de la cultura, centros cívicos, bibliotecas...) y solían estar vinculados con el ocio, el tiempo libre o la participación comunitaria (Kaplan & Thang, 2002; Montero & Bedmar, 2009).

La incorporación de las relaciones intergeneracionales en las agendas educativas a través de los currículos de Geografía e Historia derivados de la LOMLOE constituye un buen punto de partida para su consideración con criterios propiamente educativos. Su inclusión, tanto en los saberes básicos como en las competencias específicas y criterios de evaluación, supone destacar el valor de estos enfoques para intercambiar información, conocimiento y experiencias entre personas de distinta generación (Díaz & Sánchez, 2005). Hasta ese momento la realización del trabajo intergeneracional dependía de la identificación por parte del profesorado del potencial didáctico de estas propuestas y de un compromiso voluntario con su puesta en práctica. Es preciso señalar que las reformas normativas tienen un reducido efecto cuando no se acompañan de programas de formación del profesorado dirigidos hacia la implementación de propuestas didácticas que orienten y apliquen de modo apropiado las mejoras curriculares. De este modo, se podría dar un giro sustancial a las acciones educativas convencionales.

El desarrollo de la propuesta educativa que se ha expuesto pretende convertir al alumnado en protagonista y responsable de su propio aprendizaje. Diversos análisis han destacado la contribución de las actividades y experiencias intergeneracionales al desarrollo personal y social (Huelmo, 2016; Mannion, 2016; Martínez & Rodríguez, 2018). El proyecto “Cosechando experiencias” permite constatar el potencial de las

relaciones intergeneracionales y del aprendizaje a través del contexto local para la adquisición de conocimientos más amplios vinculados a la sociedad actual y trabajar de manera integrada contenidos geográficos e históricos, soslayando la habitual disyuntiva entre unos y otros saberes. Así pues, el testimonio de las personas mayores no solo favorece un acercamiento al pasado de los espacios compartidos, sino que también aporta algunas claves para reflexionar sobre el futuro.

Un último aspecto a resaltar es el carácter marcadamente competencial de la propuesta. De acuerdo con las directrices de la nueva ley educativa, la experiencia didáctica integra conocimientos (saber), capacidades (saber hacer) y actitudes (saber ser) a través de un proyecto de enseñanza activa que sitúa al alumnado como protagonista de su proceso de aprendizaje. Siguiendo el planteamiento de Miralles y Ortuño (2011) este cambio implica pasar de un aprendizaje de las Ciencias Sociales basado en la memorización de los contenidos convencionales a otro sustentado en el trabajo cooperativo, mediante estudio de casos o problemas vinculados al entorno, que estimulen la participación activa y reflexiva del alumnado.

REFERENCIAS

- Buitrago, O. (2005). La educación geográfica para un mundo en constante cambio. *Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, X(561). Retrieved from <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-561.htm>
- Chang, C. H., & Wu, B. S. (2018). Teaching geography with technology—a critical commentary. *Learning geography beyond the traditional classroom: Examples from Peninsular Southeast Asia*, 35-47.
- Consejo de la Unión Europea (2000). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Diario Oficial de la Comunidades Europeas. C 364/1
- BOC núm. 58, de 23 de marzo de 2023. *Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2023/058/001.html>
- Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC N° 058, de 23 de marzo de 2023. <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2023/058/001.html>
- Delgado-Acosta, C. R., Calero-Martín, C. G., & González-Bencomo, H. (2016). Potencialitat dels espais públics oberts per a les relacions intergeneracionals. Un

- estudi de cas a la ciutat de Santa Cruz de Tenerife (Canàries, Espanya). *Documents d'anàlisi geogràfica*, 62(1), 5-25. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.253>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. In *La educación encierra un tesoro*. México: el correo de la UNESCO, 91-103.
- Díaz, P. & Sánchez, M. (2005). Los programas intergeneracionales. In Pinazo, S. y Sánchez, M. (2005). *Gerontología: Actualización, innovación y propuestas* (pp. 393-432). Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Gillate, I., Ibáñez, A., & Vicent, N. (2012). Educación y memoria viva: los programas intergeneracionales. In *XXIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales (2012)*, p 63-70. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.
- Huelmo García, J. (2016). Programas de innovación intergeneracional en centros educativos rurales. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 355-362. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.223>
- Kaplan, M., & Thang, L.L. (2002). Intergenerational Programs in Japan: Symbolic Extensions of Family Unity. In M. Kaplan, N., Henkin & A. Kusano (Eds.), *Linking Lifetimes. A Global View of Intergenerational Exchange* (pp. 151-171), Lanham, NY: University Press of America.
- Ley, N. V., Morocho, M. E., & Espinoza, E. (2021). La tecnología educativa para enseñanza de la geografía. *Conrado*, 17(82), 465-472. Retrieved from <https://conrado.ucf.edu/cu/index.php/conrado/article/view/1979>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE N°. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Mannion, G. (2016). Intergenerational education and learning: We are in a new place. *Families, intergenerationality, and peer group relations*, 5, 1-21.
- Martínez Heredia, N., & Rodríguez García, 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>
- Mendia, R. (2016). El aprendizaje servicio: una metodología para la innovación educativa. *Fundación Zerbikas*, 16. Retrieved from <https://www.zerbikas.es/zerbika/>

- Montero, I. (2003). La educación intergeneracional: ¿Utopía o realidad? Bedmar, M. & Montero, I. (coords.). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*. Madrid: Dykinson (pp. 111-124).
- Montero, I., & Bedmar, M. (2009). Educación en valores: La perspectiva axiológica desde una experiencia intergeneracional. *Sociedad educadora, sociedad lectora: XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*, 127, 209.
- Ojeda, D. E., & López, E. (2017). Relaciones intergeneracionales en la construcción social de la percepción del riesgo. *Desacatos*, 54, 106-121.
- Otero, Á., Pastor, M. V. Z., Béland, F., Laso, Á. R., & de Yébenes, M. J. G. (2006). *Relaciones sociales y envejecimiento saludable*. Fundación BBVA.
- Pinazo, S., Sánchez, M., Sáez, J., Díaz, P. & López, J. (2009). La mejora de la convivencia escolar desde la intergeneracionalidad. La mentorización como recurso. *Informació Psicológica*, 95, 27-45. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/168>
- Real Decreto 217/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE N° 076, de 29 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Sánchez, M., Whitehouse, P. & Johnston, L. (2018). Intergenerational Learning and Education in Schools and Beyond. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 86-103. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1404380>
- Solari, M. & Borrero, R. (2023) (Coords.). *La LOMLOE: Una oportunidad para mejorar la sociedad del siglo XXI*. Dossier Graó, 8.
- Villavicencio, R., & Uribe, R. (2017). Supervisión del aprendizaje situado: camino hacia un modelo didáctico. In *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (pp. 1-11). San Luis de Potosí, 2017. Retrieved from <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2755.pdf>