



FACULTADE DE FORMACIÓN
DO PROFESORADO

Traballo de
fin de grao

***Enredando idades: programa
interxeracional no eido da Educación
Primaria a través das TIC***

***Enredando edades: programa
intergeneracional en el ámbito de la
Educación Primaria a través de las TIC***

***Entangling ages: an intergenerational
program in the field of Primary Education
through ICTs***

Autora: Iria López Otero

Titora: María Campos Magdaleno

Xuño de 2025

Traballo de Fin de Grao presentado na Facultade de Formación do Profesorado da Universidade de Santiago de Compostela para a obtención do Grao en Mestre ou Mestra de Educación Primaria

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaro que redactei o traballo titulado *Enredando idades: programa interxeracional no eido da Educación Primaria a través das TIC* para a materia Trabajo Fin de Grao no curso académico 2024-2025 de maneira autónoma, coa axuda das fontes e a literatura citadas no texto e que aparecen nas referencias bibliográficas do traballo. Así mesmo identifiquei como tales todas as partes tomadas das fontes e da literatura indicadas, textualmente ou conforme ao seu sentido.

Asinado.

LOPEZ
OTERO
IRIA -
34316557
M

Firmado
digitalmente
por LOPEZ
OTERO IRIA -
34316557M
Fecha:
2025.06.07[®]
11:44:34 +02'00'

Agradecementos

*A meus pais, mami e papi, por inculcarme o valor do esforzo desde pequeniña,
estar sempre ao meu lado e apoiarme en cada paso que dou.*

*A meus avós, que aínda que algúns non chegaron a velo, ao final si que vai
haber esa mestra na familia que tanto desexaban.*

*Ás amizades que se consolidaron neste camiño e ás que naceron del, por
permitirme compartir risas e lágrimas baixo unha mesma paixón.*

*A todos os profes que puxeron o seu graniño de area na miña formación,
ás titoras que me abriron as portas das súas aulas para tomar as rendas delas
e aos seus peques, por aprenderme tanto e facerme tan feliz.*

*Á miña titora, María, por crer en min, facerme sentir valorada, animarme e
acompañarme neste proceso con tanto cariño e empatía.*

*E a min mesma, por manter viva a ilusión do primeiro día
e loitar ata o final por facela real.*

Resumo

Na actualidade, son escasas as oportunidades que se brindan para a promoción da relación entre xeracións nunha sociedade dixital onde cada vez están máis distantes. Ao mesmo tempo, a escola constitúe o escenario idóneo para loitar contra esta fenda xeracional a través da educación. Por estas razóns, deseñouse un programa de educación interxeracional no que a infancia se relaciona coa adolescencia e coa terceira idade a través das novas tecnoloxías. Dirixido ao 5º curso de Educación Primaria, pretende contribuír a desterrar estereotipos e crear vínculos afectivos entre estas xeracións mediante un proceso de ensino-aprendizaxe activo, lúdico e inclusivo ao redor da alfabetización dixital e a ciberprotección. A análise hipotética dos resultados en relación con iniciativas precedentes, apunta á súa efectividade, avogando pola formación integral do alumnado a partir do intercambio de saberes entre xeracións e a toma de conciencia do valor de cada unha delas. Así, constatouse o potencial da educación interxeracional para a construción dunha sociedade preparada para afrontar a transformación dixital e a desagregación social do século XXI.

Palabras chave: educación interxeracional, infancia, adolescencia, terceira idade, novas tecnoloxías.

Resumen

En la actualidad, son escasas las oportunidades que se brindan para la promoción de la relación entre generaciones en una sociedad digital donde cada vez están más distantes. Al mismo tiempo, la escuela constituye el escenario idóneo para luchar contra esta brecha generacional a través de la educación. Por estas razones, se diseñó un programa de educación intergeneracional en el que la infancia se relaciona con la adolescencia y con la tercera edad a través de las nuevas tecnologías. Dirigido al 5º curso de Educación Primaria, pretende contribuir a desterrar estereotipos y crear vínculos afectivos entre estas generaciones mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, lúdico e inclusivo alrededor de la alfabetización digital y la ciberprotección. El análisis hipotético de los resultados en relación con iniciativas precedentes, apunta a su efectividad, abogando por la formación integral del alumnado a partir del intercambio de saberes entre generaciones y la toma de conciencia del valor de cada una de ellas. Así, se constató el potencial de la educación intergeneracional para la construcción de una sociedad preparada para afrontar la transformación digital y la desagregación social del siglo XXI.

Palabras clave: educación intergeneracional, infancia, adolescencia, tercera edad, nuevas tecnologías.

Abstract

Currently, there are few opportunities to promote intergenerational relationships in a digital society where generations are increasingly distant. At the same time, school is the ideal setting to bridge this generational gap through education. For these reasons, an intergenerational education program was designed in which children are connected to adolescents and older adults through new technologies. Targeting fifth-grade primary school students, it aims to help dispel stereotypes and create emotional bonds between these generations through an active, fun and inclusive teaching-learning process centered on digital literacy and cyber protection. A hypothetical analysis of the results compared to previous initiatives points to their effectiveness, advocating for the comprehensive education of students based on the exchange of knowledge between generations and an awareness of the value of each generation. Thus, the potential of intergenerational education for building a society prepared to face the digital transformation and social disintegration of the 21st century was confirmed.

Keywords: intergenerational education, children, adolescence, old age, new technologies.

Índice

1. Introdución	1
2. Marco teórico	3
2.1. Conceptualización de interxeracionalidade	3
2.2. Orixe, xénese e evolución da interxeracionalidade	4
2.3. Os alicerces do encontro entre xeracións	6
2.4. A complexidade do interxeracional: beneficios e retos	7
2.4.1. Posibilidades e beneficios das relacións interxeracionais	7
2.4.2. Desafíos e conflitos interxeracionais	10
2.4.2.1. <i>Converxencia interxeracional na era dixital</i>	11
2.5. A escola: un escenario para a interxeracionalidade	13
2.6. Pegadas recentes no encontro interxeracional	16
3. Metodoloxía	20
3.1. Participantes	20
3.2. Obxectivos do PI	22
3.3. Temporalización	22
3.4. Relación co currículo educativo	23
4. Proposta de intervención: <i>Enredando idades</i>	23
4.1. Secuencia de actividades	24
4.1.1. Actividade inicial.....	24
4.1.2. Bloque I: relacións infancia-adolescencia	27
4.1.3. Bloque II: relacións infancia-vellez	33
4.1.4. Actividade de peche	39
4.2. Avaliación	41
5. Resultados e discusión	42
6. Conclusións	46
7. Referencias	46

8. Anexos	51
8.1. Anexo I. Temporalización	51
8.2. Anexo II. Recursos materiais	52
8.3. Anexo III. Instrumentos de avaliación	67

1. Introducción

Na sociedade contemporánea as relacións entre persoas de distintas xeracións, as chamadas relacións interxeracionais, vense afectadas por dinámicas sociais que tenden á fragmentación entre grupos de idade. Se a isto lle sumamos o protagonismo crecente que as Tecnoloxías da Información e da Comunicación (TIC) adquiren na actualidade e que, lonxe de servir como nexo, poden constituír unha fenda entre as xeracións máis novas e as máis vellas, a desconexión xeracional vai en aumento. É ante esta necesidade de pór en contacto ás distintas xeracións polo que nace o presente traballo, coa finalidade de que a terceira infancia, a correspondente ao alumnado de Educación Primaria (EP, 6-12 anos), se relacione coa adolescencia e coa terceira idade para establecer lazos sociais e satisfacer necesidades individuais, familiares e comunitarias a través da formación no uso eficiente e responsable das TIC.

A concienciación sobre a importancia da interxeracionalidade como valor chave para o desenvolvemento socioafectivo das persoas, especialmente da infancia, é un tema de crecente interese na última década. No ano 2009 a Comisión Europea realizou unha sondaxe sobre o estado da interxeracionalidade en todos os países da Unión Europea, da que se obtiveron os seguintes datos: 7 de cada 10 españois de 15 ou máis anos consideraron mínimas as oportunidades interxeracionais ofrecidas nas súas comunidades, e 9 de cada 10 solicitaron o seu aumento, de todo tipo (Sánchez et al., 2010). Envidénciase, pois, a necesidade de impulsar accións nesta dirección, que fomenten o encontro e o intercambio de saberes e sentires entre xeracións.

O mesmo sinala United Nations (2024) na formulación dos Obxectivos de Desenvolvemento Sostible da Axenda 2030, facendo fincapé na necesidade de crear unha cidadanía respectuosa, empática e inclusiva mediante o establecemento dunha educación de calidade baseada na relación entre xeracións. A educación tórnase, entón, nunha das armas máis poderosas para facer da interxeracionalidade unha metodoloxía de acción social, fomentando o encontro entre distintas idades para romper prexuizos e construír pontes de comprensión mutua. Constitúe unha oportunidade pedagóxica poderosa para enriquecer o proceso de ensino-aprendizaxe, considerando fundamental a pluralidade de saberes e vivencias para a formación integral do alumnado, ao

mesmo tempo que se promoven valores como a solidariedade, a colaboración e o respecto á diversidade xeracional, correspondentes aos elementos transversais que o Decreto 155/2022, polo que se establece o currículo da Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, sinala como propios desta etapa. Asemade, facendo isto a través das TIC, a transversalidade esténdese tamén á adaptación á transformación dixital que atravesa a nosa sociedade e que repercute e se debe abordar inevitablemente no ámbito educativo (Galicia, Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, 2022).

Así, é a partir de todas estas premisas sobre as que se configura este Traballo de Fin de Grao, co **obxectivo principal** de deseñar un programa interxeracional (PI) que permita á infancia establecer lazos coa adolescencia e coa terceira idade para valorar o papel social de cada etapa vital, e contribuíndo a desterrar estereotipos a través da aprendizaxe do uso das novas tecnoloxías. Analogamente, en consonancia con este obxectivo xeral, propóñense os seguintes **obxectivos específicos**:

- Realizar un percorrido polos fundamentos teóricos relativos á interxeracionalidade na educación e na sociedade da información e da comunicación.
- Reflexionar sobre o potencial educativo e social das experiencias interxeracionais, analizando a súa contribución á mellora da convivencia, respecto pola diversidade e da aprendizaxe colaborativa.
- Deseñar actividades innovadoras baseadas na interxeracionalidade en torno á dixitalización e as TIC, tomando como marco de referencia o currículo educativo de Educación Primaria, pero que constitúan un enriquecemento para todas as xeracións participantes.
- Determinar a viabilidade do PI mediante a reflexión e análise hipotética da súa aplicación nun contexto real, valorando as fortalezas e debilidades do mesmo de acordo ao contexto sociocultural onde se implanta.

Definidos os obxectivos perseguidos no traballo, inmediatamente despois deste apartado eríxese a fundamentación teórica sobre a que se sustenta, froito da

revisión bibliográfica sobre a temática central. Nela, preséntase o concepto *interxeracionalidade*, facendo un percorrido pola súa evolución ata a situación actual, así como polos principios básicos que o compoñen, os beneficios que aporta e os obstáculos aos que está sometido. Ademais, tamén se abordará a súa vinculación coa educación e a importancia que adquire para o alumnado, rematando coa exposición de tres programas interxeracionais que amosan a realidade da posta en práctica destas relacións e achegan unha visión real da súa situación na actualidade.

Posteriormente, figura a metodoloxía empregada na proposta de intervención, presentando o perfil das persoas participantes, os obxectivos, a temporalización e súa relación co currículo educativo. Xa explicada, especificáanse as actividades e a avaliación do programa interxeracional proposto, para continuar coa presentación hipotética dos resultados acadados e a súa correspondente discusión. Para finalizar, expóñense as conclusións obtidas despois de todo o proceso, as referencias bibliográficas empregadas no documento e os anexos, que complementarán visualmente os contidos expostos ao longo do mesmo.

2. Marco teórico

2.1. Conceptualización de interxeracionalidade

O termo *interxeracionalidade*, desde o punto de vista etimolóxico, provén do prefixo “inter-”, que significa “entre-”, e “xeracional”, referente a “xeración”. É neste último concepto no que fundamentalmente se apoia, sendo obxecto de múltiples significados e usos ao longo do tempo, moitos deles mesmo contraditorios, o que reflicte a diversidade de contextos nos que se aplica (Cid e Pérez, 2016). Non obstante, aínda que o prefixo se relegue a un segundo plano, é este xustamente “o que alude á relación entre persoas concretas e xeracións como grupos de idade” (Beltrán e Rivas, 2013, p. 307), é dicir, o que verdadeiramente configura a noción de xeración e xoga un papel clave na educación da infancia desde idades temperás.

Tendo isto en consideración, Beltrán e Rivas (2013) definen a interxeracionalidade como o “encontro e intercambio entre persoas e grupos de diferentes xeracións” (p. 313) que leva implícito o establecemento de relacións entre elas (Cid e Pérez, 2016), o que a diferencia da multixeracionalidade. No

caso deste concepto, fai referencia á participación conxunta en actividades ou á posesión de características comúns entre xeracións, sen que iso implique obrigatoriamente unha interacción nin unha influencia entre elas (Sánchez et al., 2007). Isto, segundo Sánchez et al. (2007), non se concibe na interxeracionalidade, na que non é suficiente a convivencia entre grupos de individuos de diferentes idades, senón que é preciso “facer e facerse xuntos” (Sánchez et al., 2007, p. 42), de tal xeito que a interacción trascenda e se transforme en relación, algo especialmente relevante no contexto educativo.

Neste sentido, a interxeracionalidade cobra unha especial relevancia na sociedade contemporánea, onde as relacións entre xeracións adquiren un papel fundamental. Para Triadó et al. (2008), estas relacións favorecen a conxunción de múltiples xeracións tanto no núcleo familiar como no conxunto da sociedade, pasando dunha vida familiar multixeracional a unha interxeracional e, polo tanto, afectando á cooperación e ao respaldo mutuo, así como aos vínculos emocionais formados ao longo da traxectoria vital (Simándi, 2018). É por iso polo que xorde a necesidade do estudo da interxeracionalidade na actualidade, co fin de optimizar a aprendizaxe adquirida froito desas interrelacións, valorar e favorecer a súa contribución ao desenvolvemento persoal e social e promover a mellora na colaboración entre persoas de diferentes xeracións, fomentando a inclusión e a comprensión mutua desde as primeiras etapas da vida.

2.2. Orixe, xénese e evolución da interxeracionalidade

Ante a necesidade social de fortalecer os lazos entre xeracións, xorden os PI, cuxo desenvolvemento pode segmentarse nas seguintes fases: a primeira delas remóntase a finais dos anos 60, en Estados Unidos, ante a notable desvinculación interxeracional; a segunda, nos anos 80, continúa nos Estados Unidos e xorde no Canadá, debido á necesidade dun instrumento factible co que pór solución ás problemáticas sociais derivadas das necesidades culturais, sociais e económicas da época; por último, a terceira, desde os anos 90 ata hoxe, caracterízase polo auxe destes programas en Europa como ferramentas para o desenvolvemento comunitario (Sánchez et al., 2007).

No caso de España, esta última fase emerxe debido á sensación de declive nos modelos familiares tradicionais e á vontade de promover un modo de vida activo

na terceira idade, tal e como queda patente no Plan de Acción para as Persoas Maiores 2003-2007 impulsado polo Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociais, ao que se sumou a Unión Europea no 2012, proclamándoo Ano Europeo do Envelhecimento Activo e da Solidariedade Interxeracional (Instituto de Mayores y Servicios Sociales [IMSERSO], 2011). É así como, segundo Cid e Pérez (2016), se foi forxando a educación na última etapa da vida e a aprendizaxe entre xeracións no país, contribuindo á mellora na calidade de vida na terceira idade, sobre a que se segue traballando. Neste senso, a EP preséntase como un espazo idóneo para introducir e consolidar a cultura interxeracional, facilitando a transmisión de coñecementos e valores entre as xeracións máis novas e as máis maiores.

No que atinxe ao contexto actual, Cid e Pérez (2016), sinalan que a interxeracionalidade se torna fundamental para a evolución da historia do país. Nos nosos días, por exemplo, resulta esencial como ferramenta de actuación ante os fortes cambios demográficos que debilitan a comunidade (Cid e Pérez, 2016) e contra os que loita empregando todos os seus recursos (Albuerne e Juanco, 2002), freando a progresiva fragmentación que sofre pola idade (Consejería de Derechos Sociales y Bienestar, 2024).

É por iso polo que cada vez xorden máis proxectos, plans e actividades a favor da interxeracionalidade, máis concretamente, da infancia coa terceira idade e tamén coa adolescencia, pero aínda seguen sendo escasas (Cid e Pérez, 2016). Isto deriva nunha falta de coñecemento xeralizada sobre a súa existencia, repercutindo negativamente na súa asistencia (Consejería de Derechos Sociales y Bienestar, 2024), que resulta ser reducida a pesar das posibilidades que brindan para frear a diminución das interaccións entre persoas e na sociedade, xunto coa perda de recoñecemento da súa valía.

A causa desta problemática é atribuída pola Consejería de Derechos Sociales y Bienestar (2024), á carencia de estudos que avalían o efecto das iniciativas interxeracionais nos seus participantes, así como ás negligencias na súa planificación. Amais, a estas carencias engádense outras derivadas do ritmo vertixinoso das sociedades modernas, centradas fundamentalmente na tecnoloxía, en detrimento dos espazos físicos para construír lazos afectivos entre as xeracións (Beltrán e Rivas, 2013). Para a recuperación destes, pois, resulta

conveniente a implicación do espazo escolar, mitigando esta tendencia mediante o reforzo das relacións sociais e o fomento dunha aprendizaxe baseada no contacto humano directo.

Todas estas cuestións reflicten, en definitiva, unha certa evolución no tocante ao establecemento de fíos interxeracionais con respecto ás súas orixes e fases intermedias, mais, paralelamente, unha clara falta dunha maior investigación, coñecemento e promoción de accións dirixidas á súa consecución na actualidade, así como da eficacia no seu tratamento. Dada a situación, é mester, pois, establecer os principios básicos sobre os que se sustenta a interxeracionalidade, co fin de clarificar e ampliar o coñecemento sobre este concepto e, en consecuencia, fornecer unha rede de accións que lle fagan xustiza ao seu ser, especialmente no ámbito do ensino primario, garantindo a súa integración efectiva no sistema educativo como ferramenta para o desenvolvemento social e comunitario.

2.3. Os alicerces do encontro entre xeracións

O adxectivo *interxeracional*, como se mencionou anteriormente, alberga un amplo abano de significados que en ocasións mesmo pode xerar confusión en quen o empregue, así como unha atribución errónea a aquelas prácticas ás que realmente non lles corresponde. Xa que logo, cómpre establecer cales son os límites que enmarcan este concepto para evitar incongruencias ao redor del.

Para Albuerne e Juanco (2002), nun encontro interxeracional resulta esencial a adquisición de coñecementos por parte das xeracións implicadas, produto da súa interrelación. Este proceso de ensinanza-aprendizaxe establecido entre elas, motivo fundamental polo que algunhas escolas implementan este tipo de experiencias nas súas programacións, é polo que reciben o nome de xeracións pedagóxicas (IMSERSO, 2011).

Estas xeracións pedagóxicas desenvólvense a través da que o IMSERSO (2011) denominou “ética da transmisión” (p. 582), é dicir, o traslado de coñecementos que xeralmente ten lugar desde a etapa adulta á infancia. É habitual que isto ocorra no eido familiar, pero tamén nas escolas e na sociedade en xeral, orixinando unha divulgación educativa que Simándi (2018) caracteriza pola transmisión de destrezas esenciais para o día a día, a achega de principios,

reglas de conduta e pautas sociais e a conservación do legado cultural, histórico e identitario, así como distintos saberes e valores entre distintas xeracións.

Queda patente, polo tanto, que o principio básico da interxeracionalidade é o intercambio mutuo de saberes, de todo tipo (Albuerne e Juanco, 2002), nutréndose dunha aprendizaxe que Simándi (2018) cualifica de conxunta (comunicativa), interdisciplinaria e mutua (dialóxica). Este enfoque subliña a importancia dunha comunicación aberta e recíproca entre as xeracións, a través do diálogo, escoitando, cuestionando e enriquecendo as opinións e experiencias da outra parte, as cales provirán de diversos eidos e disciplinas debido ás diferenzas evidentes de contextos socioculturais e valores propios.

Deste xeito, fórxase unha sinerxia interxeracional na que son imprescindibles a vitalidade, o propósito, a unificación, a versatilidade, a variedade, a repercusión e a creatividade (Lloyd, 2008). En definitiva, para que unha práctica sexa considerada verdadeiramente interxeracional, debe desenvolverse baixo unha consigna pedagóxica, na que todas as xeracións participantes se retroalimenten en función das súas demandas, contribuindo ao seu desenvolvemento persoal, grupal e social e enriquecendo o valor de cada unha delas.

2.4. A complexidade do interxeracional: beneficios e retos

As relacións interxeracionais, pola súa natureza humana e afectiva, xorden con facilidade cando se propician espazos de encontro e diálogo adecuados. Porén, é a propia estrutura social a que, a miúdo, impón barreiras que dificultan o seu desenvolvemento pleno. Superar, entón, estes obstáculos, vólvese imprescindible para acceder aos múltiples beneficios que a interxeracionalidade pode ofrecer, desde o enriquecemento mutuo ata a cohesión social.

2.4.1. Posibilidades e beneficios das relacións interxeracionais

Xunto ao amplo abano de saberes e valores que brindan as relacións interxeracionais a quen as establece, súmanse outros beneficios que tamén contribúen ao enriquecemento e benestar de calquera persoa. Neste senso, pódese establecer unha clasificación que abarque desde as persoas beneficiarias directas, é dicir, as constituíntes das xeracións participantes neste tipo de accións, ás indirectas, ou sexa, as integrantes da comunidade na que se

desenvolvan e as súas familias, así como as propias comunidades e barrios que as acollen (Cid e Pérez, 2016). Así pois, a continuación preséntase un itinerario por cada unha destas partes, finalizando cos puntos comúns para ambas e para a sociedade en xeral.

Comezando polo grupo beneficiario directo, cómpre destacar fundamentalmente a infancia e a terceira idade, por ser estas as que habitualmente constitúen unha ponte viva entre xeracións. Atendendo á infancia, detéctanse beneficios en distintos niveis. No persoal, favorécese o desenvolvemento do seu propio percorrido vital, a consolidación da súa personalidade, unha visión máis positiva do futuro e unha maior resiliencia ante as dificultades (Beltrán e Rivas, 2013). No ámbito académico, axuda a reducir o absentismo e mellorar o seu compromiso coa escola, aprendendo a través da experiencia nun ambiente de respecto mutuo (Consejería de Derechos Sociales y Bienestar, 2024) que lle permite mellorar a adquisición de contidos e habilidades específicas como a lectura, así como a adoptar un mellor comportamento (Beltrán e Rivas, 2013). Por último, esta mellora na conduta reflíctese na sociedade, incrementando o seu sentido cívico e reducindo a súa implicación en actos violentos, favorecendo tamén a inclusión (Beltrán e Rivas, 2013; Consejería de Derechos Sociales y Bienestar, 2024).

Ademais dun notable progreso nestes eidos, Beltrán e Rivas (2013) salientan a apreciación máis favorable que chega a adquirir a infancia das persoas de idade avanzada. A relación que esta xeración establece con elas, pon en evidencia a función educadora dos seus ancestros, nutríndose do seu saber e da súa experiencia, dos seus consellos e, en definitiva, da historia da vida que descoñece por non vivila e que unicamente poden transmitir as e os máis maiores (Beltrán e Rivas, 2013). Isto contribúe á redución dos posibles estereotipos e prexuizos iniciais e á formación dunha conexión coa etapa adulta que fomenta un maior respecto cara a esta, ademais dunha sensación de apoio e seguridade á infancia ante momentos dificultosos (Beltrán e Rivas, 2013).

Simultaneamente, a pesar de que, segundo a Consejería de Derechos Sociales y Bienestar (2024), as persoas da terceira idade non son realmente conscientes das vantaxes que ofrece psicolóxica, física e socialmente establecer relacións con outras xeracións, o certo é que, logo de experimentalas, son capaces de

detectalas e valoralas moi positivamente. Ao igual que para a infancia, obsérvanse beneficios en diversos ámbitos:

No ámbito persoal, favorécese un envellecemento activo de forma global (Nunes et al., 2023), que á súa vez promove a independencia e autonomía, participación, traballo en equipo e convivencia harmoniosa (Cid e Pérez, 2016). A nivel social, estímúlase o contacto coa contorna e favorece a toma de conciencia dos cambios sociais que protagoniza a infancia (Cid e Pérez, 2016) que distan das experiencias vitais persoais da súa época, pero que permiten recoñecer e respectar a comunidade cambiante na que están integrados (Beltrán e Rivas, 2013). Refórzanse tamén as redes sociais de contacto e apoio, previndo e reducindo as situacións de soidade non desexada (Simándi, 2018). Por último, estas relacións poden supoñer un impulso positivo no estado de ánimo e na vitalidade (Beltrán e Rivas, 2013), así como fomentar a estimulación cognitiva que contribúa a beneficios no plano cognitivo (especialmente da memoria) e da coordinación motriz (Cid e Pérez, 2016; Lyndon e Moss, 2023). Con respecto á infancia coa que se relaciona e interactúa, destaca a aprendizaxe que adquire desta, por exemplo, no uso de novas tecnoloxías (Tomczyk, 2023), recibindo unha resposta pedagóxica de alto nivel (Cid e Pérez, 2016) que a leva a comprender máis eficazmente as novas xeracións e a eliminar os estereotipos e discriminacións por idade (Tomczyk, 2023).

Pola súa banda, no tocante aos beneficiarios indirectos, máis concretamente ás persoas das comunidades nas que se desenvolven (Cid e Pérez, 2016), así como para as propias comunidades (Bressler et al., 2005), Cid e Pérez (2016) destacan o fortalecemento dos lazos dentro da comunidade, a ampliación da participación do voluntariado e unha maior conexión das institucións educativas coa contorna, ao que Bressler et al. (2005) engaden un maior valor e comprensión sobre o legado cultural, os costumes e o pasado, así como un traballo conxunto máis estreito entre entidades e un compromiso máis profundo das persoas como integrantes dunha sociedade e comunidade.

Á vista do exposto, quedan evidentes a multiplicidade de beneficios, en diversos eidos, que as iniciativas interxeracionais brindan a aquelas persoas que as involucran e á contorna na que se desenvolven. Isto manifesta a necesidade de implementalas máis habitualmente na sociedade actual, fornecendo unha rede

de vínculos transformadores que fagan desta unha sociedade verdadeiramente inclusiva, sinérxica e solidaria entre xeracións. Ademais, a través do fortalecemento das competencias e habilidades interxeracionais, especialmente no uso das tecnoloxías da información e da comunicación (TIC), promoverase a inclusión dixital de todas as persoas, reducindo, xunto coa social, parte das desigualdades entre os distintos grupos poboacionais.

2.4.2. Desafíos e conflitos interxeracionais

Se ben as relacións interxeracionais constitúen unha valiosa estratexia para fortalecer a convivencia e cooperación entre xeracións, o certo é que as súas diferenzas derivan en conflitos individuais e sociais que debemos superar para garantir unha educación interxeracional efectiva e enriquecedora (Albuerne e Juanco, 2002), de aí a necesidade da reflexión e do enfoque presentado a continuación, a partir dos desafíos identificados por Sánchez et al. (2007), resumidos nos seguintes:

En primeiro lugar, a crenza errónea que amosan algunhas persoas sobre o papel da infancia nas relacións interxeracionais. Para moitas, a infancia é unha etapa vital que, pola súa gran vulnerabilidade e dependencia, consideran que debe relacionarse con outras xeracións a través dos coidados, sendo obxecto dunha correcta atención, alimentación e acompañamento no fogar, por exemplo. Ademais, persiste a idea de que as interaccións entre crianzas e persoas maiores son máis naturais e beneficiosas que aquelas que se establecen con infantes de máis idade ou adolescentes, cando isto depende da persoa e, en moitos casos, pode ser todo o contrario. Estas cuestións denotan unha clara falta do coñecemento sobre o funcionamento dos PI, así como dos beneficios que ofrecen, contra a que se debe de loitar.

En segundo lugar, o descoñecemento da necesidade da reciprocidade nun PI. Aínda que nunha orixe estes desenvolvíanse baixo unha aprendizaxe unidireccional, da adolescencia á infancia e desta á terceira idade, na actualidade, como xa se comentou anteriormente, este proceso de ensino-aprendizaxe transformouse en bidireccional, é dicir, tamén a cativada lle ensina á adolescencia e aprende das persoas maiores. Todas as xeracións teñen moito que ensinar, transmitir e aportar, mais non todas as persoas o consideran así,

encerrando prexuízos e estereotipos que, mentres non desaparezan, será outro desafío contra o que loitar, freando a súa continuidade no tempo.

En terceiro lugar, a baixa financiación coa que contan este tipo de actividades. Tanto as organizacións que traballan coa infancia, adolescencia e etapa adulta, como as que as promoven, non adoitan contemplar na súa programación a financiación de prácticas interxeracionais, ao igual que as políticas públicas, apostando pola segregación por idades. A isto súmase o conflito que en ocasións xorde entre as políticas dos programas para a infancia cos dirixidos a adolescentes e maiores, presentando consignas contrarias e, polo tanto, dificultando e incluso imposibilitando a inclusión da interxeracionalidade neles.

Estas son tres das barreiras fundamentais contra as que a sociedade debe lidar de cara a implementación dos PI. Por iso resulta importante propiciar un cambio de paradigma que valore e promova a interxeracionalidade, alentando políticas e programas que favorezan a colaboración entre as diferentes xeracións. Unicamente a través da sensibilización, dun maior respaldo institucional e, sobre todo, da educación, será viable superar estas barreiras e edificar unha sociedade máis cohesionada e inclusiva coas persoas de todas as idades.

2.4.2.1. *Converxencia interxeracional na era dixital*

Tendo en consideración o anteriormente exposto, é evidente que as barreiras previamente mencionadas supoñen retos significativos para a nosa sociedade, pero o certo é que a máis desafiante non se atopa entre elas, senón que se relega a un plano totalmente diferente: as novas tecnoloxías. Se algo está claro é que estas chegaron para quedar, e a súa presenza é cada vez maior. Nos negocios, na educación, nas relacións interpersoais... Son poucos os ámbitos dos que as TIC se atopan afastadas, polo que este aumento da súa presenza na sociedade, tamén se debe reflectir nun aumento da reflexión sobre o seu impacto nas xeracións que a conforman (Aldaco-Arias e Silas, 2020).

Se poñemos o foco sobre a infancia e a adolescencia, veremos que son estas xeracións as que maiormente empregan as TIC na súa vida cotiá, experimentando notable facilidade e satisfacción no seu manexo (Aldaco-Arias e Silas, 2020). Formadas polos chamados e polas chamadas *nativos e nativas dixitais*, dado o seu nacemento posterior a 1980 e, polo tanto, o seu crecemento

no seo da Internet (Aldaco-Arias e Silas, 2020), Save the Children (2024) non considera suficiente esta condición para determinar que o uso que fagan das tecnoloxías sexa o correcto. “Non nacemos sabendo como empregalas” (Save the Children, 2024, p. 18), polo que hai que aprender a facelo, especialmente, nestas idades, de cara aos riscos presentes na experiencia da contorna dixital, tales como as situacións de violencia na rede, a exposición a contidos inapropiados e a vulneración da privacidade (Save the Children, 2024).

Infancia e adolescencia constitúen, polo tanto, dúas xeracións que precisan da alfabetización dixital, pero a necesidade da aprendizaxe do uso das TIC non só queda aquí, senón que tamén se estende á terceira idade. Esta, formada polas chamadas e polos chamados *inmigrantes dixitais* (Aldaco-Arias e Silas, 2020), é a máis prexudicada, encontrándose nunha situación que tende á marxinación, consecuencia, entre outros factores, da fenda dixital presente na sociedade da información e da comunicación (Lyndon e Moss, 2023). Dita brecha vén dada pola falta de habilidades e coñecementos adecuados para facer un uso efectivo das TIC (Tomczyk, 2023), e é que, tal e como afirman Nunes et al. (2023), trátase dunha xeración que se viu inmersa no mundo tecnolóxico de maneira repentina e sen o acompañamento necesario para o desenvolvemento progresivo das súas competencias informacionais (Tomczyk, 2023), conducindo á exclusión ou ao afastamento, familiar e social, o que ocasiona, á súa vez, un progresivo deterioro da súa saúde física e mental (Aldaco-Arias e Silas, 2020).

Dada a situación, tanto na infancia e adolescencia como na terceira idade, é mester, pois, desenvolver unha educación tecnolóxica comunitaria (Lyndon e Moss, 2023), unha formación dixital que permita desenvolver un uso autónomo e seguro das novas tecnoloxías en calquera xeración. É aquí onde xorde a idea da promoción do diálogo interxeracional, por un lado, entre a infancia e a adolescencia, para aproximar as súas posicións e que a sensibilización sobre o uso responsable da Internet sexa máis eficaz (Save the Children, 2024), e polo outro, entre estas xeracións máis novas e a terceira idade, prestándolle apoio no proceso de aprendizaxe tecnolóxica e dixital ao mesmo tempo que desenvolven habilidades de escoita activa, empatía e autorregulación emocional, grazas ao establecemento dun vínculo coas persoas maiores e ao enriquecemento derivado da súa sabedoría e traxectoria vital (Aldaco-Arias e Silas, 2020).

Xa que logo, a interxeracionalidade convértese no mellor aliado da alfabetización dixital, facilitando a aprendizaxe do emprego das TIC en todas as etapas da vida. Para infantés e adolescentes, isto supón continuar co uso lúdico, educativo, comunicativo e social que fan delas, pero, agora, cun consumo máis consciente e responsable, tratando de evitar situacións de risco relacionadas cos síntomas depresivos, minimizando condutas aditivas e de tempos de exposición (Aldaco-Arias e Silas, 2020) e mellorando os seus vínculos persoais e habilidades de comunicación e empatía, nunha etapa fundamental para o seu crecemento e desenvolvemento persoal (Save the Children, 2024).

Pola súa banda, as persoas maiores teñen a oportunidade de satisfacer o seu interese por integrarse na era tecnolóxica, fomentando a súa autonomía, creando novas canles comunicación cos seus seres queridos nunha sociedade onde a soidade non desexada é frecuente, e promovendo a súa estimulación cognitiva (Aldaco-Arias e Silas, 2020). Ademais, tamén se posibilita a obtención de información, o seu acceso a servizos públicos e privados por medios virtuais, tales como as citas médicas ou as xestións bancarias, e a participación en actividades lúdicas e recreativas a través da rede (Nunes et al., 2023).

Tendo en conta todos os aspectos expostos, resulta evidente que a implementación dun PI que conxuge educación tecnolóxica e cidadá, desde a educación formal, pero tamén non formal, será unha ferramenta eficaz coa que fomentar o benestar dixital e loitar contra a exclusión social derivada da brecha dixital, reducindo, ao mesmo tempo, o distanciamento interxeracional existente.

2.5. A escola: un escenario para a interxeracionalidade

Dada a natureza pedagóxica que sustenta as relacións interxeracionais, o ámbito escolar tórnase fundamental para a planificación e consolidación de ditas relacións (Sánchez et al., 2010). A escola, atendendo a Sánchez et al. (2010), é o espazo idóneo para a aprendizaxe, un espazo no que a infancia se pode nutrir cada día das relacións establecidas cos e coas demais, procurando metas comúns e a adopción de ideas, costumes e ferramentas que van evolucionando co tempo. Se este proceso de obtención de habilidades e saberes nun contexto de actividade o extrapolamos á interxeracionalidade, veremos que é

precisamente o que ofrecen os programas que impulsan esta, polo que a súa conxugación coa escola é ideal.

Por esta razón, Bressler et al. (2005), afirman que unha consecución efectiva dunha optimización nas relacións actuais da infancia coa adolescencia e coa terceira idade pasa por unha inversión educativa que teña un impacto favorable no desenvolvemento do talento humano. Trátase, polo tanto, de ofrecer unha maior formación educativa específica e adecuada ao profesorado en relación co reforzo das conexións interxeracionais na infancia e na adolescencia, pero tamén a outros axentes educativos, por exemplo, a familia, xeración intermedia entre as citadas e, polo tanto, idónea para impulsar e xestionar adecuadamente estas relacións (Bressler et al., 2005).

A Consejería de Derechos Sociales y Bienestar (2024), tamén outorga especial importancia aos espazos educativos como escenarios para o desenvolvemento de accións interxeracionais, propoñendo unha serie de prácticas eficientes para desenvolver con acerto os PI nas escolas (Consejería de Derechos Sociales y Bienestar, 2024). En síntese, trátase dunhas recomendacións que atinxen a unha implicación absoluta por parte dos centros educativos nestas iniciativas, desde os recursos espaciais, materiais e humanos, ata as necesidades, actitudes e responsabilidades das e dos participantes, entre outras.

O cumprimento destas recomendacións é o que dá luz verde aos PI no ámbito escolar, entre os que destacan os que Sánchez et al. (2017) denominan “mentorización”. Neles, o alumnado é axudado por adolescentes e/ou adultos maiores, os mentores, para desenvolver os recursos e capacidades que xa teñen, especialmente aqueles colectivos máis vulnerables que, sen apoio, non lograrían desenvolver todo o seu potencial. Cada persoa mentora actuará, polo tanto, como referente para cada infante, brindando a súa axuda sempre que sexa necesario (Sánchez et al., 2017). Isto deriva na redución do acoso, fracaso e absentismo escolar, así como nunha mellor autoestima e habilidades sociais no alumnado (Simándi, 2018).

Ademais disto, este tipo de programas supoñen avanzar na inclusión educativa e social (Lloyd, 2008). Ao relacionarse con outras xeracións, a infancia ten oportunidades para a reflexión, diálogo e posta en valor de diferentes

perspectivas sobre cada unha delas, podendo construír a súa propia opinión sobre como convivir sen dificultades en sociedade. Deste modo, pode asumir unha responsabilidade social tanto coa súa contorna como no ámbito familiar, valorando as necesidades e particularidades de cada xeración, e, polo tanto, construíndo lazos tanto coa adolescencia como coa vellez (Triadó et al., 2008).

É evidente, polo tanto, que os PI poden achegar moitos beneficios aos centros educativos que os acollen. Porén, a promoción da interxeracionalidade na escola non só se relega á realización dunha serie de actividades concretas entre varias xeracións, senón que vai moito máis aló, ata o punto de constituírse os que Sánchez et al. (2017) denominan “colexios interxeracionais”, onde profesorado, alumnado e familias se enriquecen mutuamente en diversos ámbitos (Sánchez et al. 2017). Para iso, mudan a segmentación actual que o sistema educativo fai dos cursos, en función da idade, por unha organización en aulas multietarias, onde conviven persoas de distintas xeracións. Como vén sendo habitual, estas están titorizadas polo profesorado, pero, ao igual que nos programas, tamén por persoas mentoras, agora frecuente, organizada e coidadosamente guiada nas actividades de aprendizaxe do alumnado. Trátase, pois, de incorporar novas xeracións na dinámica habitual da escola, a diferenza das actividades puntuais que caracterizan aos PI (Sánchez et al., 2017).

Sexa cal sexa a opción, se programa ou colexio interxeracional, calquera delas será boa para facer da escola un escenario interxeracional. Non obstante, McCrea et al. (2004) tamén consideran valiosos outros lugares abertos como centros, clubs e aulas da terceira idade, espazos culturais, universidades e administracións locais, o que Cid e Pérez (2016) complementan identificando a necesidade da implicación de novas profesións, ademais da docente, tales como a educación social e a animación sociocultural. Polo tanto, a educación interxeracional non depende única e exclusivamente dos espazos de educación formal, que, aínda que importantes, poden, e deben, compartir as experiencias cos da non formal.

Por todo o exposto, resulta importante educar na interxeracionalidade, fóra da escola e, máis especialmente, dentro dela, pois un colexio de EP non é simplemente un lugar que acolle persoas de distintas idades, senón un espazo onde estas se redefinen a través de interaccións espontáneas e conexións libres

entre elas (Sánchez et al., 2017). Este é o rumbo a seguir para elevar o nivel educativo nas escolas e, polo tanto, a atención á diversidade e a inclusión de todas as persoas, tendo como eixe principal o respecto e a igualdade interxeracional (Lloyd, 2008).

2.6. Pegadas recentes no encontro interxeracional

Ata o de agora, falamos da interxeracionalidade e, en ocasións, dos programas que a promoven, pero, que é realmente un PI? Albuerne e Juanco (2002) considéranos unha modalidade de programas de acción social que para McCrea et al. (2004) pretenden “fomentar interaccións entre nenos, xoves e persoas maiores que sexan continuadas, mutuamente beneficiosas e que conduzan ao desenvolvemento de relacións” (p. 85). Así pois, atendendo a esta definición, a continuación preséntanse tres PI resultado dunha busca non sistemática deste tipo de experiencias.

Os dous primeiros, desenvolto en España, vinculan a infancia coa terceira idade. O primeiro, “*Traballamos xuntos, aprendemos xuntos*” (Albuerne e Juanco, 2002), faino cun plan de actividades manuais, artesanais e orais baseadas na contorna na que se desenvolven, promovendo a aprendizaxe baseada no lugar ao mesmo tempo que o espírito interxeracional; o segundo, “*Compartir a infancia*” (Orte et al., 2021), opta polo fomento de destrezas lingüísticas e tecnolóxicas en cada xeración, sempre de xeito interactivo e práctico entre elas. Ambos rematan sendo cualificados como boas experiencias polos grupos participantes, como tamén así ocorre co último programa, “*Kids Team-Li-braries*” (Roldan et al., 2022), que, desenvolto en Estados Unidos, emprega a impresión 3D como medio de unión entre a infancia e a adolescencia, creando pezas que non deixaron indiferente a ningunha das xeracións, tendo moito que comentar e, en consecuencia, aprender entre idades próximas no ciclo vital, pero quizais non tanto no día a día das persoas que as compoñen. A continuación, expóñense máis detalladamente, servindo de exemplo para a proposta de intervención de PI deseñada a posteriori.

O primeiro PI, “*Traballamos xuntos, aprendemos xuntos*” (Albuerne e Juanco, 2002), foi desenvolto no Principado de Asturias nun contexto de poboación envellecida, estrutura familiar marcada pola presenza dos avós e das avoas e

crise económica e produtiva, cuestións que se terán en conta no seu deseño e elaboración. Desenvolveuse ao longo de tres meses e nel participaron 54 usuarias e usuarios de dous centros de persoas maiores de entre 51 e 80 anos e 80 estudantes do 5º curso de EP de dous colexios públicos, dividíndose nas seguintes fases (Albuerne e Juanco, 2002):

Na primeira, de preparación, propúxose como obxectivo establecer relacións e intercambiar coñecementos e valores entre ambas xeracións; na segunda, de presentación, informouse ás persoas usuarias dos centros sobre o que é e como funciona un PI e propúxoselles a realización dun cuestionario sobre a súa opinión acerca da outra xeración; na terceira, de desenvolvemento, comezada cun traballo previo co alumnado sobre aspectos vinculados ao envellecemento, subdivídese en dúas fases: “as *Salas Activas*” (Albuerne e Juanco, 2002, p. 83), nas que os e as maiores visitan os colexios para desenvolver unha aprendizaxe dialóxica co alumnado e relacionada coa súa contorna, e os “*Talleres*” (Albuerne e Juanco, 2002, p. 83), onde é o alumnado o que visita os centros de maiores para realizar talleres conxuntos de manualidades, gastronomía e cociña; na cuarta, de peche, fíxose unha festa final que contou coa participación de ambas xeracións; por último, na quinta, de avaliación, deixouse constancia dos resultados obtidos (Albuerne e Juanco, 2002).

Ditos resultados deron conta da boa acollida do programa e do impacto positivo que tivo nas xeracións participantes. Esta conclusión é froito da observación e do rexistro cualitativo das sesións nun caderno de campo, que demostraron o fortalecemento da convivencia interxeracional que supuxo o programa, así como o intercambio de saberes e o fomento da autoestima e da sensación de logro e benestar nas persoas participantes (Albuerne e Juanco, 2002).

O segundo PI escolmado é “*Compartir a infancia*” (Orte et al., 2021), no que participaron 275 estudantes de 4º e 5º curso de tres centros de EP da Palma e 40 persoas voluntarias de entre 55 e 84 anos, denominadas *seniors*, provenientes de centros de persoas maiores, centros de día e das propias familias do alumnado. Tivo unha duración de 4 meses e organizouse en 8 sesións desenvoltas en semanas alternas e compartidas por ambas xeracións (as persoas maiores tamén acoden nas semanas nas que non hai sesión, co fin de avaliar a anterior e preparar a seguinte co profesorado) (Orte et al., 2021).

Estas sesións transcorren durante hora e media nunha aula do colexio. Nelas, infantés e maiores organízanse en grupos de 7 (6 estudantes e 1 senior), apostando pola aprendizaxe colaborativa para promover a súa interrelación. A primeira sesión é de presentación e a última de peche, mentres que as seis restantes se dedican a actividades de escritura, de léxico en lingua estranxeira e do emprego das TIC en relación cos seguintes temas: familia, ídolos e referentes, a escola de hoxe e de onte, xogos populares, o barrio e festas populares. Deste xeito, preténdese intercambiar, comparar e reflexionar sobre as experiencias das dúas xeracións, apreciando a súa valía (Orte et al., 2021).

Por último, finalizadas as sesións, o PI remata con resultados positivos. Ao comezo e ao final deste, as persoas participantes cubriron un cuestionario cuantitativo de actitudes cara a xeración á que non pertencen, podendo marcar desde un 1, no caso de “non estar nada de acordo”, ata un 4, no caso de “estar totalmente de acordo”. Así pois, tras comparar ambos, observouse unha suba xeral de dous puntos nas súas respostas, o que se traduce nunha mellor actitude entre xeracións e diminución de prexuízos entre elas, ou o que é o mesmo, nun novo éxito da implementación dun PI no ámbito escolar (Orte et al., 2021).

Para finalizar, o terceiro e último programa seleccionado é “*Kids Team-Libraries*” (Roldan et al., 2022), un programa de deseño dixital interxeracional levado a cabo na cidade de Columbia (Washington, Estados Unidos). Nel, dous adolescentes deseñaron e dirixiron 10 sesións semanais de impresión 3D con grupos de estudantes de entre 7 e 11 anos na súa biblioteca local, impulsando diversas accións de formación profesional coa meta de fornecer un plan de estudos de biblioteca de impresión 3D para estudantes de primaria.

As sesións propostas desenvolvéronse baixo unha mesma estrutura, dividida en catro fases: refrixerio (toma de contacto entre as persoas participantes mediante o diálogo), círculo (comparten o nome, a idade e a pregunta do día relacionada coa actividade de deseño da sesión), deseño (traballo en pequenos grupos por estacións) e discusión (cada grupo comparte e analiza a actividade). Desde o inicio, os dous adolescentes mentores lideran o proceso de deseño, actuando como educadores informáticos baixo o consello do persoal de biblioteca, mentres que as crianzas interactuaron con eles achegándolles as súas ideas con

respecto ás actividades desenvoltas, ademais de actuar como usuarios do currículo para observar como respondían a elas (Roldan et al., 2022).

Finalizadas as sesións, este programa conclúe, ao igual que os anteriores, cun impacto positivo para quen participou nel. Tras analizar as gravacións de vídeo e as anotacións tomadas en cada sesión, así como as entrevistas feitas ás persoas participantes, queda evidente como cada persoa se preocupou por fomentar as relacións coas demais, contribuíndo ao desenvolvemento doutras persoas e fomentando un ambiente de coidado e apoio multidireccional. Principalmente, a adolescencia axudou á infancia e viceversa, pero tamén a adolescencia aos bibliotecarios adultos. Polo tanto, durante o programa, outorgóuselle unha maior importancia ás conexións dentro da comunidade que á expansión da educación informática, o que contribuíu á optimización desta. (Roldan et al., 2022). Demóstrase así, unha vez máis, a importancia da interxeracionalidade na formación dunha educación innovadora, no ámbito informático neste caso, pero perfectamente extrapolable a calquera outro.

Queda patente, polo tanto, a eficacia dos PI en relación coas TIC alí onde se desenvolven e en quen os desenvolve, tanto no plano persoal coma no social, favorecendo a integración de todas as xeracións por riba dos estereotipos e prexuízos que lles afectan. Nestes casos, demostrouse para as relacións infancia-adolescencia e infancia-vellez, pondo de relevancia os beneficios da súa aplicación no contexto escolar, pero os PI van máis aló. Outras propostas optan polas relacións infancia-vellez dun xeito diferente, sendo as crianzas as que reciben a aprendizaxe directa das persoas maiores, por exemplo, nos colexios interxeracionais ou en proxectos de hortos escolares que contan coa súa colaboración (Sánchez et al., 2007). Noutros casos, prescínlese da infancia e óptase polas relacións adolescencia-vellez, por exemplo, en cursos teórico-prácticos relativos á utilización das TIC (Aldaco-Arias e Silas, 2020). Dito isto, está claro que, sexa cal sexa a opción, todas as experiencias previas evidencian con claridade a importancia e o valor engadido deste tipo de actividades interxeracionais. A súa posta en marcha non só supón momentos de aprendizaxe significativa, senón que tamén promove a inclusión social real, ao romper barreiras xeracionais e dar voz e protagonismo a todas as persoas participantes, con independencia da súa idade ou condición. Por todo isto, considérase non só

necesario, senón tamén desexable, continuar traballando nesta dirección e promover este tipo de iniciativas tanto nos centros educativos como na sociedade en xeral.

3. Metodoloxía

3.1. Participantes

A proposta de intervención de PI elaborada no presente traballo está deseñada para a posta en marcha a través de participantes de tres xeracións diferentes (terceira infancia, adolescencia e terceira idade), cada unha procedente dun centro de captación diferente, cunhas características e necesidades propias.

A primeira delas, a infancia, corresponderase con parte do alumnado do CEIP Manuel Mato Vizoso de Vilalba, un centro público semiurbano de liña 2 en primaria que cumpre con todas as instalacións requiridas no Real Decreto 132/2010, do 12 de febreiro, polo que se establecen os requisitos mínimos dos centros que impartan as ensinanzas do segundo ciclo da educación infantil, a educación primaria e a educación secundaria (España, Ministerio de Educación, 2010). Conta con 29 docentes e 293 estudantes, procedentes de familias dun nivel socioeconómico e cultural medio, traballadoras maioritariamente do sector terciario, pero tamén de familias migrantes, maioritariamente árabes, dun nivel socioeconómico e cultural baixo.

Dentro do conxunto deste alumnado, o programa diríxese a unha das aulas dixitais de 5º curso de EP, encadrada dentro de E-Dixgal, un proxecto xurdido en Galicia no curso 2014-2015 para promover a educación dixital nos centros educativos galegos desde 5º de EP ata 4º da ESO, mediante a dotación do material electrónico necesario para tal fin (Xunta de Galicia, 2024). Así ocorre nesta aula, onde cada estudante conta cun posto individual cun ordenador portátil, ao igual que a titora ou o titor. O alumnado está orientado cara á fronte da aula, onde se atopa a mesa do ou da docente, tamén cun ordenador, e, detrás dela, sitúanse un taboleiro branco e un panel dixital interactivo e multitáctil, favorecendo o proceso de ensinanza-aprendizaxe a través da tecnoloxía.

A esta clase asisten cada día 20 estudantes, con 4 casos de alumnado con necesidade específica de apoio educativo (ANEAE) (Galicia, Consellería de Cultura, Educación e Universidade, 2021): 3 alumnas árabes de incorporación

tardía ao sistema educativo (Galicia, Consellería de Cultura, Educación e Universidade, 2021) e 1 alumno con necesidades educativas especiais (Galicia, Consellería de Cultura, Educación e Universidade, 2021), máis concretamente, con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividade (TDAH) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2023), pero que non alteran nin dificultan o desenvolvemento xeral do grupo-clase nin o traballo colaborativo dentro deste, polo que á hora de conformar os grupos unicamente se procurará que sexan mixtos en canto ao xénero. Para o caso do alumno con TDAH, realizaranse as adaptacións pertinentes en cada actividade de acordo ás pautas establecidas polo Protocolo de consenso sobre TDAH na infancia e na adolescencia nos ámbitos educativo e sanitario (Xunta de Galicia, 2014), e no marco dos principios do deseño universal de aprendizaxe, o cal avoga pola atención aos diferentes ritmos de aprendizaxe, motivacións e capacidades do alumnado (Galicia, Consellería de Cultura, Educación e Universidade, 2021).

O alumnado de EP será, entón, o principal destinatario das actividades deseñadas, pero, á súa vez, tamén se beneficiarán as demais xeracións participantes, é dicir, a adolescencia e a terceira idade. Para contar coa súa colaboración, abrirase previamente unha vía de comunicación co instituto do concello, o IES Santiago Basanta Silva, informando do enriquecemento que suporá para o alumnado dos últimos cursos da ESO (3º e 4º) participar no programa. A partir de aí, seleccionarase un grupo-clase, comentaráselle á titora ou ao titor os obxectivos fundamentais do programa e, especialmente, das sesións destinadas á participación da adolescencia. Propoñeráselle os contidos esenciais a traballar, relacionados coa ciberprotección, para preparalos co seu alumnado, organizaranse os agrupamentos (24 estudantes, 8 participantes por cada sesión), preguntarse polo perfil do alumnado participante e fixaranse as datas para o encontro interxeracional.

Por último, en canto aos e ás participantes maiores (65 anos en diante), contactarase co Concello de Vilalba co interese de incluír o programa nas actividades de dinamización, relacionadas coas novas tecnoloxías, que desenvolve nas parroquias do rural desde novembro de 2024 e que pretende darlles continuidade no 2025 polo seu éxito entre as persoas maiores (Roca, 2025). Comunicaranse os obxectivos do programa e de cada sesión destinada á

relación infancia-terceira idade, informárase dos contidos fundamentais, encamiñados á alfabetización dixital da poboación maior, e en total ofreceranse 5 prazas, mantidas polas mesmas persoas nas 3 sesións, co fin de establecer unha maior confianza e crear lazos sociais máis fortes entre a infancia e a vellez (cando se coñezan as persoas participantes, ao igual que para o caso anterior, tamén se preguntará polo seu perfil).

3.2. Obxectivos do PI

O PI proposto, *Enredando idades*, érguese fundamentalmente co fin de promover a educación interxeracional como estratexia para a formación integral da infancia no seo das TIC. De acordo con este obxectivo xeral, instáuranse os seguintes obxectivos específicos:

- Crear lazos afectivos entre a infancia, a adolescencia e a vellez para favorecer a súa integración social.
- Cuestionar e reducir os estereotipos ou prexuízos negativos asociados ás xeracións participantes.
- Recoñecer e pór en valor as fortalezas e coñecementos propios de cada xeración.
- Fomentar o uso responsable da tecnoloxía na infancia e o seu manexo eficiente na terceira idade.

3.3. Temporalización

Antes de dar paso á exposición do conxunto de accións que integran o programa, cómpre salientar a temporalización na que se desenvolverá o mesmo tomando como referencia o calendario lectivo do curso 2024-2025. Xa que logo, tendo en consideración a Orde do 12 de abril de 2024 pola que se aproba o calendario escolar para o curso 2024/25 nos centros docentes sostidos con fondos públicos na Comunidade Autónoma de Galicia (Galicia, Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, 2024), así como os festivos de carácter local e os días de escolla libre do centro educativo, o programa levarase a cabo durante tres semanas do terceiro trimestre, con tres sesións de 50 minutos en cada unha delas, coincidindo cos luns, martes e mércores, días

nos que se imparte a materia de Ciencias Naturais. Serán, polo tanto, tal e como aconsella Sánchez para un PI (2007), un total de 8 sesións ([Táboa 1, Anexo I](#)).

3.4. Relación co currículo educativo

Considerando que o PI está especialmente orientado ao alumnado de 5º de EP, o seu desenvolvemento articularase en consonancia co Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, e máis concretamente, coa programación para a área de Ciencias da Natureza en dito curso. Así, perseguirase o seu obxectivo número 5, é dicir, “utilizar dispositivos e recursos dixitais de forma segura, responsable e eficiente, para buscar información, comunicarse e traballar de maneira individual, en equipo e en rede, e para reelaborar e crear contido dixital de acordo coas necesidades dixitais do contexto educativo” (Galicia, Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, 2022, p. 49647), desenvolvendo así a competencia dixital, ademais doutras como a lingüística, a cidadá, a emprendedora e, fundamentalmente, a persoal, social e de aprender a aprender.

Isto lograrase a través do tratamento transversal dalgúns contidos referentes ao “Bloque 4. Tecnoloxía e dixitalización” (Galicia, Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, 2022, p. 49662), tales como as “regras básicas de seguridade e privacidade para navegar pola internet e para protexer a contorna dixital persoal de aprendizaxe” (Galicia, Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, 2022, p. 49662), os “recursos e plataformas dixitais restrinxidas para comunicarse con outras persoas” (Galicia, Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, 2022, p. 49662) e as “estratexias para fomentar o benestar dixital. Recoñecemento dos riscos asociados a un uso inadecuado e pouco seguro das tecnoloxías dixitais e estratexias de actuación” (Galicia, Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, 2022, p. 49662).

4. Proposta de intervención: *Enredando idades*

Co fin de desenvolver a temática tratada, tras unha revisión documental exposta ao longo do marco teórico, eríxese unha proposta de intervención baseada nun

PI, *Enredando idades*. O seu nome alude, por un lado, á intención de entrelazar as distintas xeracións que participan no programa, compartindo experiencias, saberes e valores, e polo outro, á súa relación coa rede informática, coas TIC, tal e como o reflectirá a secuencia de actividades que o conforma, recollida a continuación e acompañada da súa correspondente avaliación.

4.1. Secuencia de actividades

Nas vindeiras páxinas recóllese a descrición detallada de cada sesión, indicando todos os pasos necesarios para a súa realización. Para iso, as actividades organízanse en dous bloques de intervención, atendendo á temática tratada e ás xeracións participantes, coa excepción da dinámica inicial e final, pola súa independencia. Así pois, o primeiro bloque (segunda, terceira e cuarta sesión) dedicárase ao fomento do benestar dixital na infancia, sendo a adolescencia a encargada de promover a prevención e a toma de conciencia dos riscos das novas tecnoloxías en idades temperás; e o segundo (quinta, sexta e sétima sesión), desenvolverase ao redor dun plan de alfabetización dixital para a terceira idade, sendo a infancia a que avoga polo traslado da dixitalización á poboación máis maior.

4.1.1. Actividade inicial

Táboa 2

Descrición da primeira sesión do PI

Sesión 1. *Inter queeee?!?!*

Obxectivos específicos

- Presentar o programa de xeito motivante ao alumnado de EP.
- Coñecer o perfil do alumnado participante de cara a previsión de necesidades e dificultades a atender ao longo do programa.
- Coñecer o significado de *interxeracionalidade* e algunhas das súas características principais.
- Representar as ideas previas con respecto ao termo *interxeracionalidade* e reflexionar sobre elas.

<ul style="list-style-type: none"> • Valorar a adolescencia e a terceira idade como unha fonte de aprendizaxe e de crecemento persoal para calquera individuo, independentemente da súa etapa vital. 	
<p>Tipo de agrupamento</p> <p>Individual en gran grupo (20 estudantes de 5º de EP)</p>	<p>Temporalización</p> <p>29 de abril: Día Europeo da Solidariedade e a Cooperación entre Xeracións.</p>
<p>Recursos necesarios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mariola impresa en vinilo adhesivo (Figura 1, Anexo II) • Láminas de cartón da medida das casiñas da mariola • Xiz, rotulador de taboleiro ou lapis de taboleiro dixital • Taboleiro tradicional e dixital ou só dixital • Ordenadores ou tabletas con conexión a Internet • Canción sobre a interxeracionalidade • Presentación dixital coa canción e coa súa letra (premer para acceder) • Cuestionario inicial (premer para acceder) 	
<p>Descrición</p> <p>Nun recuncho da aula, pegada ao chan, situarase unha mariola impresa en vinilo adhesivo, <i>A mariola interxeracional</i>. Esta constará de oito casiñas, cada unha delas tapada cunha lámina de cartón ou similar que, ao retirala, deixará ver un debuxo central representativo de cada sesión do programa. Así pois, esta mariola será visitada polo alumnado ao comezo de cada sesión para destapar a casiña correspondente e intuír a temática que se tratará nela. Polo tanto, esta sesión comezará cun voluntario ou cunha voluntaria que fará o propio e a ou o docente afirmará ou refutará a intuición do alumnado comentando que se tratará dunha sesión introdutoria sobre o concepto <i>interxeracionalidade</i> e todo o que este implica (primeiros 5 minutos). A partir de aí, a sesión dividirase en 3 partes (choiva de ideas previas, reflexión inicial sobre a interxeracionalidade a partir dunha canción e cuestionario inicial).</p>	

Primeira parte (choiva de ideas previas, 15 minutos): o mestre ou a mestra escribirá o termo *interxeracionalidade* no taboleiro. A continuación, preguntará: alguén coñece esta palabra ou ten escoitado falar dela? Observará a súa reacción e, sen tempo a que ninguén desvele o seu significado, fará visible na Aula Virtual unha ligazón (preparada previamente) á que deberán acceder desde os seus respectivos ordenadores. [Esta ligazón](#) levaráas e levaráos a *Mentimeter* (Warström, 2014), sitio web onde cada un deles e cada unha delas escribirá unha palabra na que pensen cando escoitan *interxeracionalidade*, formando unha nube con todas elas.

Xa rematada, pediranse voluntarios e voluntarias para explicar o porqué da escolla da súa palabra. Tras escoitar algunhas das razóns, o ou a docente comentará a nube formada, indicando que palabras son as máis acertadas e por que, e presentando así algúns dos principios das relacións interxeracionais. Resolveranse as súas dúbidas e comezase coa 2ª parte.

Segunda parte (reflexión sobre a interxeracionalidade a partir dunha canción, próximos 20 minutos): a ou o docente proxectará [esta presentación dixital](#) no taboleiro e reproducirá a [canción da segunda diapositiva](#) (premer para acceder), cuxa letra será creada por ela mesma ou el mesmo ([Figura 2, Anexo II](#)), en relación co tema proposto, e convertida en canción a través da intelixencia artificial, botando man da plataforma en liña *Suno* (Shulman et al., 2023). Tras escoitala, pasarase ás seguintes diapositivas, nas que se irán sinalando algunhas das oracións máis relevantes da canción sobre as que se reflexionará conxuntamente, sempre respectando as quendas de palabra e as opinións contrarias á propia, a través das seguintes cuestións, que servirán de fío condutor: de que fala a canción? Estades de acordo co que di? Por que? Os e as que tedes familiares ou coñecidas e coñecidos adolescentes e/ou maiores, que significan para vós? Considerádelas e considerádelos importantes? Por que? Credes que nos poden aprender ás máis pequenas e aos máis pequenos? Por que? O que?

Terceira parte (cuestionario inicial, 5-10 minutos restantes): o mestre ou a mestra fará visible de novo na Aula Virtual [esta ligazón](#), na que o alumnado deberá pinchar para acceder a un cuestionario inicial sobre a súa relación cos

PI (se é a primeira vez que participan ou xa o fixeron máis veces, se cren que os vai beneficiar e como, que opinan sobre a adolescencia e a terceira idade...). Mentres tanto, o ou a docente anotará no diario de observación algunhas das respostas ofrecidas na reflexión anterior, que as complementará coas recollidas no cuestionario para a avaliación inicial. Por último, ao igual que nas seguintes sesións, anunciaralles a xeración coa que traballarán a próxima xornada e unha pincelada do seu contido cunha oración chamativa, por exemplo, “a xustiza en acción, será de gran emoción”, co fin de incentivar a súa curiosidade e motivación ao longo de todo o programa.

Atención á diversidade (alumno con TDAH)

- Medidas aplicables a todas as sesións: (1) ambiente estruturado e rutina predecible mediante *A mariola interxeracional*, (2) ubicación preto da mesa do ou da docente e lonxe de fiestras, portas, papeleiras, lugares de maior tránsito e estímulos sonoros e/ou visuais que provoquen a súa distracción, (3) supervisión con frecuencia da realización das súas tarefas e (4) reforzo positivo.
- Cuestionario inicial con preguntas claras e concisas, tamaño grande e subliñado dos conceptos clave (destacados noutra cor).

4.1.2. Bloque I: relacións infancia-adolescencia

Táboa 3

Descrición da segunda sesión do PI

Sesión 2. Ciberacoso a xuízo

Obxectivos específicos

- Establecer o primeiro contacto infancia-adolescencia para a creación de vínculos afectivos e a eliminación de prexuizos entre ambas xeracións.
- Construír unha visión reflexiva e crítica entre a infancia e a adolescencia sobre o ciberacoso.

<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar a colaboración interxeracional na resolución de conflitos, fortalecendo o sentido de comunidade de cara aos retos sociais e dixitais do século XXI. 	
<p>Tipo de agrupamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pequeno (ver roles adxudicados na descrición) e gran grupo (20 estudantes de 5º de EP e 9 da ESO). 	<p>Recursos necesarios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carteis descritivos de cada rol • Folios • Lapis e/ou bolígrafos
<p>Descrición</p> <p>Unha persoa voluntaria destapará a segunda casiña da mariola, o alumnado comentará cal pensa que vai ser o contido da sesión e un ou unha estudante do IES revelará o verdadeiro: situacións de violencia dixital, máis concretamente, o ciberacoso. Para iso, simularase un xuízo baseado nun caso real ocorrido en Pontevedra no ano 2013.</p> <p>O caso seleccionado correspóndese cunha rapaza de 16 anos que foi acosada por catro compañeiras da súa idade en Lalín, tanto na escola, vexándoa, humillándoa e maltratándoa, como nas redes sociais, subindo fotografías dela mentres se cambiaba nos vestiarios do colexio (Sen, 2013). Para tratalo na aula, adaptárase presentándoo como un caso protagonizado por infantes, para aproximalo máis ao alumnado de primaria, e engadírase un elemento que orixinalmente non pertence ao caso, pero que permitirá facer unha comparación co uso da intelixencia artificial na primeira sesión: a manipulación de fotografías con esta tecnoloxía. As persoas involucradas no caso real seguiranse mantendo e, a maiores, engadíranse outras que tamén son de relevancia para o caso, aínda que publicamente non se coñezan as súas declaracións sobre el. Así pois, os roles a repartir serán os seguintes: 1 vítima (infante), 2 culpables (infante e adolescente), 2 cómplices (infante e adolescente), 2 pais, 2 nais ou 1 pai e 1 nai (infante e adolescente), mellor amiga ou amigo da vítima (1 infante), 1 docente (adolescente), 1 xuíz ou xuíza (adolescente) e 18 membros do xurado (3 grupos con 5 infantes e 1 adolescente cada un).</p>	

Nos primeiros 10 minutos da sesión, unha ou un estudante da ESO pedirá persoas voluntarias para desenvolver estes papeis e, unha vez repartidos, cada persoa sentará no seu posto correspondente (o xuíz ou a xuíza manterase de pé; na fronte da aula, situaranse 9 cadeiras correspondentes aos papeis fundamentais; diante delas, os 3 grupos restantes, cada un ao redor de 4 mesas dispostas formando un cadrado; esta disposición estará preparada pola ou polo docente antes de comezar a sesión). Estes postos indicaranse cuns carteis situados en cada un deles, onde tamén se detallarán os datos referentes ás súas posteriores declaracións ([Figura 3, Anexo II](#)).

A continuación, nos 35-40 minutos de sesión restantes, desenvolverase o caso, dividido en 9 roldas nas que o xuíz o a xuíza fará as preguntas correspondentes a cada unha das persoas involucradas ([Figura 4, Anexo II](#)): na primeira, será á vítima; na segunda, ás persoas culpables; na terceira, ás cómplices; na cuarta, ás proxenitoras; na quinta, á mellor amiga; na sexta, á docente; por último, na sétima, na oitava e na novena, será a quenda de cada un dos grupos do xurado. Durante a declaración de cada persoa, ninguén poderá interromper; nas quendas compartidas, esas persoas poderán complementarse entre elas; no caso do xurado, cada grupo tomará nota das declaracións segundo vaian transcorrendo ([Figura 5, Anexo II](#)), deliberarán sobre elas unha vez finalizadas e, finalmente, responderán as cuestións da xuíza ou do xuíz dando a súa opinión sobre o caso e o consecuente veredicto final, pero a sesión non rematará sen antes anunciar a seguinte do seguinte xeito: "xogo seguro, éxito asegurado: na próxima sesión, todo controlado!".

Atención á diversidade (alumno con TDAH)

- No caso de adoptar un rol diferente ao de "membro do xurado": cartel descriptivo do mesmo con texto breve, tamaño de letra grande, interliñado amplo e subliñado dos conceptos clave.

Táboa 4

Descrición da terceira sesión do PI

Sesión 3. Un amigo moi misterioso	
Obxectivos específicos <ul style="list-style-type: none">• Adquirir estratexias da adolescencia para evitar a vulneración da privacidade e promover a seguridade en liña, fomentando un uso responsable das TIC na infancia.• Percibir a adolescencia como xeración próxima á infancia no tocante ao coñecemento e manexo dos xogos máis actuais nesta.	
Tipo de agrupamento <ul style="list-style-type: none">• Pequeno grupo (4 grupos de 7 integrantes: 5 estudantes de 5º de EP e 2 de 4º da ESO).	Recursos necesarios <ul style="list-style-type: none">• Ordenadores ou tabletas con conexión a Internet
Descrición <p>Tras destapar a terceira casiña da mariola e aclarar o contido da sesión (a vulneración de privacidade e seguridade en liña) (Save the Children, 2024), procederáse á formación dos grupos indicados (primeiros 10 minutos), que terán o mesmo funcionamento. Nos seguintes 10 minutos, a parella do alumnado do IES indicarlle ao seu grupo que nesta sesión xogarán a un xogo en liña onde coñecerán un amigo moi especial. Para iso, daránselles varias opcións de xogos (<i>Minecraft, Roblox, Stumble Guys...</i>), dos que terán que escoller un. A continuación, cada integrante accederá desde o seu ordenador a un mesmo mundo no xogo, co fin de manterse en contacto entre eles e elas, así como co amigo aínda incógnito, que tamén se unirá neste momento. Este amigo será unha das ou un dos estudantes do IES, que buscará unha excusa para ausentarse durante a partida e poder xogala desde fóra, escribindo ao alumnado do grupo mentres se fai pasar por un neno da súa idade.</p> <p>Unha vez todo preparado, comezarán a xogar (próximos 15 minutos), ao mesmo tempo que a <i>chatear</i> co falso novo amigo. Nese tempo, a ou o</p>	

estudiante da ESO fará que revelen algúns dos seus datos persoais de xeito disimulado ([Táboa 5, Anexo II](#)), por exemplo, “a casa que estás construíndo parece moito á miña de Lugo. E vós de onde sodes?”, “isto é pan comido, levo xogando a isto desde os 6 anos e agora teño 10, así que imaxinádevos o fácil que é para min. Vós cantos tedes?”. Mentres tanto, o ou a estudante da ESO que queda na aula supervisará o grupo, procurando que respondan ás preguntas e formulen outras como desexen, sen advertencias de ningún tipo.

Finalizado o tempo de xogo, nos próximos 15 minutos, a alumna encuberta ou o alumno encuberto volverá á aula e preguntarlle ao grupo, xunto co seu compañeiro ou coa súa compañeira, como foi relación co novo amigo, que lles pareceu, se lles deu confianza ou lles creou incomodidade nalgún momento, se lles gustaría coñecelo en persoa e outras cuestións similares que dean a coñecer a súa reacción logo de falar cun descoñecido pola rede. Por último, desvelarase a verdadeira identidade dese suposto neno.

A parella do alumnado da ESO advertirá ao grupo de que neste caso non correu perigo porque a finalidade non era esa, pero en calquera outro contexto, o resultado sería outro. Daralles recomendacións para aplicar nestes casos ([Táboa 6, Anexo II](#)) e, logo, cada grupo establecerá un breve xogo de roles (alumnado do IES como pais/nais de tres nenos e/ou nenas e alumnado de EP como estes fillos e/ou fillas) onde os e as infanten demostren como o farían, especialmente como dirían “non” cando alguén lles pide ou ordena facer algo en contra da súa vontade e como comunicarían a unha persoa adulta, neste caso á súa familia, que “algo raro está a ocorrer”. Finalmente, a mestra ou o mestre rematará a sesión anunciando que na cuarta “atravesarán camiños e camiños cheos de perigos!”.

Táboa 7

Descrición da cuarta sesión do PI

Sesión 4. Labirinto dixital

Obxectivos específicos

- Establecer un diálogo infancia-adolescencia para a opinión e reflexión sobre a exposición a contidos inadecuados na rede.
- Fomentar a creatividade interxeracional na reformulación de contidos dixitais, promovendo valores compartidos para un uso máis responsable da tecnoloxía.

Tipo de agrupamento

- Pequeno grupo (4 grupos de 7 integrantes: 5 estudantes de 5º de EP e 2 da ESO)

Recursos necesarios

- Cinta adhesiva
- Códigos QR impresos ([Figura 6, Anexo II](#))
- Teléfonos móbiles, tabletas ou, no seu defecto, ordenadores portátiles con cámara, con conexión a Internet

Descrición

Nos primeiros 10 minutos, logo de destapar a cuarta casiña da mariola e anunciar o contido da sesión (exposición a contidos inapropiados), dividirase ao alumnado nos grupos correspondentes e cada un situarase nun recuncho da aula, onde atopará varias tiras de cinta adhesiva (preparadas previamente polo ou pola docente) que formarán un labirinto ([Figura 7, Anexo II](#)) con tres códigos QR situados nalgúns dos seus camiños. Estes códigos QR correspóndense con tres vídeos que circulan actualmente pola rede social *Tik Tok* e que están dirixidos á infancia, a pesar de ser uns contidos inadecuados para esta. [O primeiro](#) (premer para acceder aos vídeos), correspóndese cunha nena que segue unha rutina de coidado facial con produtos dirixidos a persoas adultas; [o segundo](#), transmite unha imaxe distorsionada da infancia ao amosar a unha nena de 10 anos cambiar a súa roupa por outra máis propia da adolescencia, reforzando estereotipos sobre a imaxe e a idade; [o terceiro](#), trátase dun neno pequeno que participa nun reto viral perigoso para calquera idade, como é comer unha barra enteira de manteiga.

O que terá que facer o alumnado nos próximos 30 minutos será buscar a saída do labirinto, superando todos os perigos cos que se atope. Para iso, unha voluntaria ou un voluntario do grupo situarase no punto de partida e irá camiñando polas canles do labirinto ata chegar ao final. Cada vez que se atope cun QR, deberán escanealo cun teléfono móbil da parella do alumnado da ESO, tableta ou, no seu defecto, desde a cámara dun ordenador portátil. Visualizarán o vídeo e dialogarán a través dun xogo de roles sobre se esas actitudes lles parecen adecuadas ou non e por que. A parella de estudantes da ESO adoptará o rol de pais preocupados ou nais preocupadas polo contido que os seus fillos e/ou fillas poden ver na redes sociais, mentres que estas e estes serán interpretadas e interpretados polo alumnado de EP, que responderán as preguntas dos “seus pais” achegando os seus puntos de vista sobre os contidos visualizados e comentando outros exemplos de vídeos similares que coñezan. Ademais, os “pais” tamén porán a proba a súa creatividade preguntándolles por algunha alternativa que se lles ocorra para eses vídeos, empregando os mesmos elementos. O equipo que máis rápido saia do labirinto, superando os perigos de xeito eficaz, poderá dramatizar brevemente e ante o resto da clase, se así o desexa, unha das súas ideas. O ou a docente rematará a sesión anunciando que a quinta será para “axudar a atopar nun mar de información, sen perderse na confusión”.

4.1.3. Bloque II: relacións infancia-vellez

Táboa 8

Descrición da quinta sesión do PI

Sesión 5. UNOogle

Obxectivos específicos

- Establecer un primeiro contacto infancia-terceira idade para a creación de vínculos afectivos e a eliminación de prexuizos entre ambas xeracións.
- Favorecer a inclusión dixital na terceira idade.

- Impulsar as relacións infancia-vellez como vía para identificar e abordar as principais dificultades das persoas maiores en relación co uso das novas tecnoloxías e a busca de información na Internet.

Tipo de agrupamento

- Pequeno grupo (5 grupos de 5 integrantes: 4 estudantes de 5º de EP e 1 participante maior)

Recursos necesarios

- Baralla do xogo de cartas *UNO*
- Lámina das preguntas correspondentes a cada carta ([Figura 8, Anexo II](#))
- Solucionario das preguntas ([Figura 9, Anexo II](#))
- Reloxo
- Teléfonos móbiles, tabletas ou, no seu defecto, ordenadores portátiles, con conexión a Internet

Descrición

Destaparase a quinta casiña da mariola, descubrirase o contido da sesión (como buscar na rede a través das aplicacións de *Google*) e o mestre ou a mestra explicará as normas do xogo de cartas *UNO*, coa súa correspondente adaptación á sesión (primeiros 10 minutos): os 5 grupos situaranse sentados en círculo no centro da aula, deixando unha separación clara entre eles. A ou o docente sentarase entre dous deles e repartiralle 7 cartas a cada grupo, que serán distribuídas entre todos os membros; as restantes, situaranse nun montón no centro do círculo. O mestre ou a mestra sacará unha e colocaráa en fronte do montón (deberá ser un número; se é unha carta especial ([Figura 10, Anexo II](#)), volverase ao montón). A continuación, o equipo situado á súa dereita collerá a lámina *E ti sabes...?* e buscará nela esa carta, que lle indicará unha pregunta que terá que responder, para o que terá que buscar na rede, a través dalgunha das aplicacións de *Google*: *Google Search* (buscador a partir de texto), *Google Lens* (buscador a partir de fotografías), *Google Maps*

(buscador de ubicacións e cálculo de distancias entre dous lugares) e *Google Translate* (tradutor en numerosos idiomas).

Atopada a resposta, nun tempo máximo de 5 minutos, o grupo diráa en voz alta e a mestra ou o mestre cotexaráa co seu solucionario. Se é correcta, porá, enriba da carta que botou o outro equipo, unha da mesma cor ou número, ou unha carta especial, e o seguinte grupo continuará o xogo co mesmo funcionamento (se non ten ningunha carta que poidan xogar nese momento, collerán unha do montón e, se esta tampouco serve, perderá a quenda); se erra, collerá o rebote o primeiro grupo que levante a man cando se dea a resposta por errónea, polo que todos os equipos deberán buscar resposta ás preguntas que se propoñan, independentemente de se é a súa quenda ou non. Cando algún dos equipos se quede só cunha carta, deberá dicir “UN!”; se non o di e algún dos outros equipos se percata, deberá coller outras dúas cartas da baralla. Gañará o equipo que primeiro se quede sen cartas e a sesión non rematará sen antes anunciar que “a seguinte será verde e social, con varios retos polo lateral”.

Táboa 9

Descrición da sexta sesión do PI

Sesión 6. As 5 caras do WhatsApp

Obxectivos específicos

- Achegar unha visión funcional das redes sociais desde a infancia á terceira idade.
- Visibilizar na infancia a necesidade de preservar a comunicación e as relacións sociais nas persoas maiores.
- Aceptar as posibles dificultades das persoas maiores no uso das redes sociais con paciencia, solidariedade e empatía.

Tipo de agrupamento

- Pequeno grupo (5 grupos de 5 integrantes: 4 estudantes de 5º de EP e 1 participante maior)

Recursos necesarios

- Dados impresos en cartolina ([Figura 11, Anexo II](#))
- Cartas indicativas dos retos ([Figura 12, Anexo II](#))
- Reloxo
- Teléfonos móbiles das persoas maiores ou, no seu defecto, dalgunha ou dalgún docente que o preste voluntariamente, con conexión a Internet

Descrición

Unha sesión máis, nos primeiros 10 minutos destaparase unha nova casiña da mariola, desta vez a sexta, anunciarase o contido da sesión (o manexo da rede social de mensaxería instantánea *WhatsApp*) e faranse os agrupamentos pertinentes (dous deles situaranse á esquerda ou diante da aula, un en fronte do outro; os outros tres, á dereita ou atrás, de xeito que todas as persoas poidan verse e interactuar sen dificultades).

Nos próximos 10 minutos, o ou a docente explicará o funcionamento da actividade: cada grupo terá un dado cunha imaxe diferente en cada unha das súas caras (nunha delas, recóllese o título da sesión; nas outras cinco, unha imaxe representativa das cinco funcións principais do *WhatsApp*). Cada grupo tirará o dado, alternando as quendas co contrario (ou contrarios, no caso no que xogan os tres, para o que deberán facer previamente un grupo cos números dos tres teléfonos móbiles empregados), observará a imaxe que saia e buscará o reto correspondente na carta que previamente lle repartirá o ou a docente a cada grupo, todas elas diferentes. Polo xeral, os retos de cada cara que cada grupo asumirá e lle enviará ao contrario para adiviñar, consistirán no seguinte:

- Mensaxe escrita: enviar tres palabras coas que adiviñen outra que en ningún momento poderán nomear.

- Emoticonas: enviar emoticonas que representen o título dunha película ou libro famoso, ou unhas cuxas iniciais do seu significado formen unha palabra secreta (previamente, enviaráselle unha mensaxe de texto ao grupo contrario indicándolle con que opción das dúas se corresponde).
- Fotografía: fotografar unha superficie calquera e debuxar sobre a fotografía, coa ferramenta do lapis que ofrece a aplicación, a palabra proposta.
- Mensaxe de audio: gravar unha mensaxe de voz reproducindo en baixiño o son do animal indicado.
- Videochamada: facer unha videochamada co/s equipo/s contrario/s, representando con xestos a palabra indicada.

En cada quenda de cada equipo, tirará un membro diferente, e repetirá a tirada se a cara que lle saia xa o fixera nalgunha das súas quendas anteriores (se lle saíu ao equipo contrario, pero non a el, si valería). Todas as persoas do equipo deben participar en cada reto, tanto ideando o que se ha facer, como facéndoo, especialmente, neste último caso, a persoa maior. O tempo máximo para realizar e adiviñar cada reto proposto será de 10 minutos, controlados polo reloxo do mestre ou da mestra a partir do momento no que se descubra o reto (a persoa que tire o dado deberá avisalo ou avisala antes de facelo). A ou o docente rematará a sesión anunciando que “a seguinte será de cor vermella, onde as estacións serán as estrelas”.

Táboa 10

Descrición da sétima sesión do PI

Sesión 7. Youtubers estacionais

Obxectivos específicos

- Experimentar o uso das redes sociais como un xeito de entretemento para xoves e maiores, tanto a nivel persoal como en interacción grupal.

<ul style="list-style-type: none"> • Achegar á infancia a sabedoría da terceira idade en ámbitos de interese común para ambas xeracións. • Descubrir e respectar as inquiredanzas das persoas maiores con respecto ao contido audiovisual en redes. 					
<p>Tipo de agrupamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pequeno grupo (5 grupos de 5 integrantes: 4 estudantes de 5º de EP e 1 participante maior) 					
<p>Recursos necesarios</p> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>Comúns a todas as estacións:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teléfonos móbiles, tabletas ou ordenadores portátiles, con conexión a Internet • Carteis descritivos de cada estación </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Estación “<i>Mans á obra!</i>”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 25 folios de cores • Rotuladores de cores </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>Estación “<i>Cociñando ando!</i>”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Champú • Maicena • Colorante (opcional) </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Estación “<i>Eureka, que pasada!</i>”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Botella • Globo • Culler • Bicarbonato • Embude </td> </tr> </table>		<p>Comúns a todas as estacións:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teléfonos móbiles, tabletas ou ordenadores portátiles, con conexión a Internet • Carteis descritivos de cada estación 	<p>Estación “<i>Mans á obra!</i>”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 25 folios de cores • Rotuladores de cores 	<p>Estación “<i>Cociñando ando!</i>”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Champú • Maicena • Colorante (opcional) 	<p>Estación “<i>Eureka, que pasada!</i>”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Botella • Globo • Culler • Bicarbonato • Embude
<p>Comúns a todas as estacións:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teléfonos móbiles, tabletas ou ordenadores portátiles, con conexión a Internet • Carteis descritivos de cada estación 	<p>Estación “<i>Mans á obra!</i>”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 25 folios de cores • Rotuladores de cores 				
<p>Estación “<i>Cociñando ando!</i>”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Champú • Maicena • Colorante (opcional) 	<p>Estación “<i>Eureka, que pasada!</i>”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Botella • Globo • Culler • Bicarbonato • Embude 				
<p>Descrición</p> <p>Descuberta a sétima casiña da mariola e anunciado o tema da sesión (o manexo da rede social e plataforma de vídeo en liña <i>YouTube</i>), faranse os agrupamentos pertinentes (primeiros 10 minutos) e a mestra ou o mestre explicará o funcionamento da actividade, onde se traballará por estacións. Antes de comezar a sesión, o ou a docente organizará as mesas en cinco grupos (catro mesas por grupo, xuntas e un par en fronte do outro), dispostas de xeito circular e cun espazo despexado e o máis amplo posible entre elas, de tal modo que os equipos poidan rotar comodamente dunha estación a outra e sen interrupcións. Cada estación terá unha duración de entre 8 e 10 minutos, marcados polo mestre ou pola mestra, e cada unha terá, sobre as mesas que</p>					

a conforman, un ordenador, móbil ou tableta, con conexión a Internet, os materiais necesarios para realizar a súa actividade e un cartel descriptivo do funcionamento desta, o cal consistirá en buscar en *YouTube* un vídeo dun experimento científico ([Figura 13 , Anexo II](#)), dun karaoke ([Figura 14, Anexo II](#)), dun baile ([Figura 15, Anexo II](#)), dunha receita especial ([Figura 16, Anexo II](#)) ou dunha manualidade ([Figura 17, Anexo II](#)), cuxas indicacións deberán seguir para acadar o resultado esperado. A ou o docente concluirá a sesión sinalando que “a vindeira será a derradeira, cun espazo para a reflexión, o xogo e a canción!”.

Atención á diversidade (alumno con TDAH)

- O seu grupo empezará na estación “*Eureka, que pasada!*” (experimento científico) e irá rotando na orde comentada na descrición, comezando así por aquelas estacións con máis estímulos visuais e sonoros e que, polo tanto, poden provocar unha maior distracción durante o desenvolvemento das demais se se espera a realizalas ao final.

4.1.4. Actividade de peche

Táboa 11

Descrición da oitava sesión do PI

Sesión 8. O salto final

Obxectivos específicos

- Reflexionar sobre o valor da interxeracionalidade, o enriquecemento persoal experimentado e as aprendizaxes adquiridas con respecto á primeira sesión.
- Alimentar a difusión e o impacto do programa para incentivar a súa incorporación noutros colexios e institucións.

Tipo de agrupamento

- Individual en gran grupo (20 estudantes de 5º de EP)

Recursos necesarios

- Pedriña/boliña de papel ou similar
- Teléfonos móbiles, tabletas ou, no seu defecto, ordenadores portátiles, con conexión a Internet

Descrición

Chegada a derradeira sesión, destaparase a última casiña da mariola, a número 8 e anunciarase o contido da sesión (reflexión final sobre toda a experiencia vivida) (primeiros 5 minutos). Nos próximos 10-15 minutos, o alumnado de EP cubrirá de novo [este cuestionario da primeira sesión](#) (adaptado á última) e, unha vez finalizado, trasladará a mariola, xunto coa mestra ou coa mestre, ata o patio do colexio, colocándoa nun punto onde poida gozar dela desde o alumnado máis pequeno ata o máis maior do colexio.

Xa colocada, o alumnado situarase en ringleira diante da primeira casiña e comezará a xogar, pero dun xeito especial: cada neno ou nena irá tirando unha pedriña, unha boliña de papel ou similar, na casiña da sesión que máis ou que menos lle gustou, especificándoo previamente e explicando o porqué, así como achegando algunha idea de modificación, se a considerase necesaria. Logo, saltará á pata coxa polas casiñas da mariola, exceptuando a que contén a pedriña ou a boliña, e pasará a quenda á seguinte persoa. Finalmente, alí mesmo, a ou o docente fará soar desde un ordenador, tableta ou móbil, [esta canción presentada na primeira sesión](#), en relación coas relacións interxeracionais, para cantala conxuntamente e recordar que, a interxeracionalidade, é o mellor camiño, e que unindo todas as idades, fixaremos un destino, tal e como di a canción.

Antes de regresar á aula, farase unha fotografía do alumnado xunto á mariola (previo consentimento das familias), que se publicará na web do colexio unha vez finalizado o programa, acompañada dunha explicación xeral do que foi a experiencia e o impacto que tivo no alumnado, dunha breve descrición de cada sesión e, de ser posible, dunhas fotografías representativas de cada unha delas. Así, todas as persoas participantes poderán acceder a elas para

recordar a experiencia, así como as súas familias e outras persoas totalmente alleas á comunidade escolar que poidan interesarse polo funcionamento dun programa destas características e, en consecuencia, queiran implementalo no seu colexio ou no seu barrio, para o que poderán tomar este como referencia.

4.2. Avaliación

Tras a revisión teórica dalgúns dos PI recentes descritos no apartado 2.6. do marco teórico, faise evidente a importancia da avaliación como ferramenta para garantir a calidade e a mellora continua das intervencións. Por este motivo, o presente programa contempla desde o seu deseño a incorporación de técnicas e instrumentos que lle permitan á ou ao docente promotor ou promotora do PI no colexio valorar o grao de cumprimento dos obxectivos propostos. Deste xeito, agárdase a obtención de resultados que se inscriban na liña das experiencias previas comentadas, cuxos efectos foron positivos neste ámbito.

Sánchez (2007) define a avaliación como un proceso metódico e transparente, sustentado nun esforzo estruturado e intencionado para caracterizar un fenómeno e formular valoracións fundamentadas sobre o mesmo, e iso será o que ocorra neste programa. Neste caso, someterase a unha avaliación completa e organizada, en consonancia cos contidos que Sánchez (2007) indica como avaliáveis (contexto, programa e proceso desenvolto pola persoa promotora do mesmo), co propósito de analizar a evolución da proposta e a transformación dos seus obxectivos, procurando facilitar a identificación das áreas que aínda requiren atención. Así mesmo, pretende ofrecer unha referencia útil tanto para as persoas interesadas como para as participantes, constituíndo unha mostra da coherencia entre o discurso e a práctica, como expresión de profesionalidade e compromiso co labor educativo (Sánchez, 2007).

A primeira avaliación a realizar será a do contexto (Sánchez, 2007), co fin de determinar os perfís das persoas participantes e adaptarse ás súas necesidades. Isto farase tanto antes da primeira sesión, solicitando esta información á persoa titora do alumnado da ESO e á responsable do grupo de maiores, como durante ela, a través da observación. Cos datos recollidos, faranse as adaptacións necesarias naquelas sesións e tarefas nas que se prevén maiores dificultades.

A segunda avaliación será a do programa (Sánchez, 2007), realizada desde o inicio ata o final do mesmo para recoller os datos suficientes sobre a súa efectividade e o cumprimento dos obxectivos marcados. Para iso, na primeira e última sesión, o alumnado de EP participante cubrirá un cuestionario [inicial](#) e [final](#) (premer para acceder aos cuestionarios), respectivamente, co que coñecer as percepcións que ten a infancia de si mesma, da adolescencia e da terceira idade. Este será tanto cualitativo, recollendo as palabras coas que as crianzas definen cada xeración, como cuantitativo, determinando mediante valores numéricos o grao de acordo ou desacordo cuns adxectivos asignados á adolescencia e á vellez. Isto axudará a saber de que punto parte a actitude da principal xeración participante e en que punto remata, coñecendo así o efecto do programa sobre ela. Ademais, en cada sesión, a mestra ou o mestre contará cun diario de observación ([Figura 18, Anexo III](#)) onde anotará os acontecementos máis relevantes, positivos e negativos, en relación con catro ítems establecidos a partir dos obxectivos específicos do programa. Esta observación será directa e servirá para complementar, xunto co cuestionario inicial e final, a rúbrica que o mestre ou a mestra aplicará na metade do programa ([Táboa 12, Anexo III](#)), para saber como evoluciona este e se é necesario ou non realizar algunha modificación, e ao final do mesmo, para saber, xa definitivamente, se se cumpriron ou non, total ou parcialmente, os obxectivos marcados.

Por último, Sánchez (2007) contempla a avaliación do desempeño que a persoa promotora do programa fai ao longo deste, co fin de saber se cumpre co plan de acción proposto na súa execución ou non. Isto farase mediante unha escala de estimación numérica ([Táboa 13, Anexo III](#)) que permitirá avaliar de maneira cuantitativa (sendo 1 *nada* e 5 *moito*), tanto na metade como no final do programa, o grao de cumprimento da promoción da libre expresión e participación de todas as persoas, do emprego dos recursos e materiais propostos, da temporalización, da atención á diversidade, da flexibilidade ante os imprevistos xurdidos e da avaliación.

5. Resultados e discusión

O programa proposto foi deseñado baixo condicións ideais, co obxectivo de garantir unha experiencia o máis enriquecedora posible para todas as xeracións

participantes. Con todo, é importante recoñecer que estas condicións non sempre se corresponden coa realidade, onde existen numerosos factores que poden influír no desenvolvemento e na efectividade do programa. É por iso polo que a continuación se reflexionan e analizan os resultados esperados a partir da avaliación proposta e tendo en conta os xa acadados nos PI comentados no apartado 2.6. do marco teórico, determinando en que medida é posible a consecución dos obxectivos establecidos para o programa.

En primeiro lugar, cabe destacar os obxectivos máis susceptibles de ser acadados no seu maior grao, correspondentes á creación de lazos afectivos entre xeracións, ao recoñecemento e posta en valor das fortalezas e coñecementos propios de cada xeración e ao uso responsable das TIC pola infancia.

En relación cos dous primeiros, Albuerne e Juanco (2002) e Roldan et al. (2022) observaron unha mellora nos vínculos interxeracionais, marcados fundamentalmente polo enriquecemento mutuo a partir dos coñecementos e valores de cada xeración. Así pois, neste PI estímase seguir na mesma liña, pois trátase dun programa que avoga por unha interxeracionalidade real, é dicir, por actividades nas que as xeracións non só comparten un espazo, senón que se organizan e traballan de tal forma que se garante en todo momento a súa interrelación e integración dentro do grupo. Ademais, trátase de actividades prácticas e co diálogo como punto fundamental, que dan pé a observar e comunicar as dificultades, inseguridades ou incomodidades de xeito directo en cada grupo, e, polo tanto, a estimular a empatía e as mostras de afecto dentro del. Se a isto lle sumamos o seu compoñente pedagóxico, desde múltiples disciplinas para que todas as xeracións teñan algo que aportar, o intercambio de saberes e a toma de conciencia sobre as habilidades de cada unha delas fanse máis evidentes. Todo isto contribúe á creación de lazos afectivos e á posta en valor das potencialidades de cada xeración dentro do programa.

Algo semellante ocorre coa promoción do benestar dixital na infancia. Neste caso, trabállase con casos prácticos e reais que o alumnado experimenta e vive en primeira persoa. As situacións que se propoñen preséntanse dun xeito moi similar a como lle poderían acontecer na realidade, polo que isto, xunto coas indicacións do alumnado adolescente, faralle tomar unha maior conciencia sobre

os perigos da rede. Así mesmo, vivir estes casos provocaralle rexeitamento, suscitaralle ganas de buscar solucións e, polo tanto, curiosidade e disposición por facer un uso responsable da Internet, acadando así o obxectivo perseguido.

Non obstante, non se prevé o mesmo resultado para a redución de estereotipos e/ou prexuízos negativos asociados ás xeracións que se pretende desde un inicio. As actividades propostas favorecen que as xeracións participantes se coñezan de preto, compartindo risas, anécdotas, xenialidades e meteduras de zoca; en definitiva, a compartir un tempo amosando o que realmente son, e non o que a sociedade se empeña en que sexan. Porén, o contacto da infancia con cada unha das outras xeracións, só será durante 3 sesións de 50 minutos, o equivalente a 2 horas e media en total. Tendo en conta que a sociedade nos inculca estes estereotipos e prexuízos desde a infancia, este tempo non é suficiente para loitar contra eles de xeito significativo, aínda que, tal e como observaron Orte et al. (2021) no seu programa, co presente traballo búscase un cuestionamento inicial destes estereotipos como punto de partida, que contribúa a mellorar a percepción mutua entre xeracións, e que poida continuar traballándose a través doutros proxectos.

O mesmo ocorre co manexo das TIC polas persoas maiores, xa que son unha xeración con menos contacto coas tecnoloxías. Tal e como sinalan Roldan et al. (2022) nos resultados do seu programa, a finalidade é un primeiro contacto que contribúa a promover o seu emprego, pero non se marca como obxectivo o uso autónomo e seguro das mesmas, dada a brevidade do programa. O ideal sería, polo tanto, garantir a continuidade das reflexións, aprendizaxes e prácticas aprendidas, pero xa fóra da escola, co fin de non alterar a programación curricular para ese curso. Isto poderíase facer, por exemplo, convidando á infancia ás actividades de dinamización do Concello relacionadas coas TIC, nas que participan as persoas maiores, ou, para o caso do alumnado adolescente, planificando actividades de seguimento puntuais ao longo do curso ou creando grupos de apoio entre iguais ou “mentores” nalgunha das actividades extraescolares promovidas polo centro fóra do horario lectivo de ambos.

Con todo, aínda que o cumprimento deste obxectivo non se asegure por completo, debemos recordar que a razón fundamental pola que naceu este traballo, a que lle deu vida a todas e a cada unha das sesións, non foi ese, senón

o fomento da relación entre xeracións, e iso si que se consegue. A diferenza da maioría de programas, onde se opta polas relacións infancia-vellez, este dá un paso máis aló e involucra á adolescencia, xerando así unha relación interxeracional tripartita que permite nutrirse de distintas etapas da vida. Foi para conseguila cando se introduciron as TIC, achegádoles a todas as persoas participantes aprendizaxes sobre unha realidade que forma parte da cotiandade de calquera xeración. E estando dirixido fundamentalmente ao alumnado de EP, isto logrouse a través da paixón de calquera infante: o xogo, unha ferramenta pedagóxica e socializadora, capaz de unir xeracións diversas a través dunha linguaxe común e atemporal, favorecendo así a aprendizaxe interxeracional.

Facendo unha previsión de incidencias, e reflexionando sobre as accións que poden contribuír a acadar de forma máis eficaz os obxectivos que se propoñen para este PI, sinálanse os seguintes. En primeiro lugar, alongar a súa temporalización, para que non só quede nun momento puntual, e aumentar o número de profesorado involucrado, diminuíndo a carga que recae sobre o titor ou a titora do grupo de EP. En segundo lugar, reorganizar os grupos pensados inicialmente no caso de haber algunha ausencia, ou facer cambios para que o PI resulte máis motivador e fomente o interese por participar no caso de rexistrar moitas. En terceiro lugar, priorizar os posibles conflitos que xurdan sobre calquera actividade, resolvéndoo sen que isto inflúa no traballo dos demais grupos. E en cuarto lugar, contar cun plan alternativo ante problemas técnicos ou falta de conexión á rede que poidan afectar á sesión, botando man de versións adaptadas das actividades a través de dinámicas analóxicas (vídeos descargados previamente, buscas en materiais físicos, etc.) ou doutras diferentes, sen TIC, que sigan fomentando o reforzamento dos lazos sociais e o traballo dos estereotipos entre xeracións.

En definitiva, a pesar das dificultades que se poden presentar durante a posta en práctica do PI, a consecución dos obxectivos propostos garántese, en maior ou menor medida, para todas as xeracións participantes, o que demostra a flexibilidade do programa para adaptarse ás distintas realidades que poidan xurdir, así como a súa capacidade para contribuír a sentar as bases dun cambio positivo e duradeiro alí onde se desenvolva.

6. Conclusións

Enredando idades concibiuse cunha ilusión transformadora do sistema educativo actual, e así a persegue rexeitando a visión clásica e fragmentada da escola para apostar por unha práctica pedagóxica que integra á infancia, á adolescencia e á vellez nunha mesma experiencia de aprendizaxe. Isto, nun contexto marcado pola desconexión crecente entre as diferentes etapas da vida, acentuada pola aparición das novas tecnoloxías, e a falta de espazos de encontro entre xeracións, constitúe unha iniciativa innovadora e necesaria para erguer un espazo inclusivo de aprendizaxe compartida e de humanización da tecnoloxía, demostrando que as TIC non só conectan dispositivos, senón tamén xeracións.

Así, malia os retos que implica a súa implementación, este programa procura xerar un impacto positivo tanto a nivel individual como social. Dentro do colexio, promoverá a competencia dixital no alumnado de EP e fará da escola un espazo onde maiores e pequenos teñan algo que achegar. Fóra del, ambientado nun contexto envellecido, contribuirá á revitalización do tecido social e á integración social e cultural, dada a participación do alumnado árabe. Será deste xeito como paseniñamente se irá construíndo unha rede social máis cohesionada, inclusiva e colaborativa entre xeracións. Por iso, seguir afondando neste tipo de propostas supón dar un paso cara unha escola máis aberta, consciente e conectada coa realidade social que a rodea, lembrando que, como ben di o vello refrán, *non hai escola como a vida, nin mestre como o tempo que nos guía*.

7. Referencias

- Albuerne, F., e Juanco, A. (2002). Intergeneracionalidad y escuela: “Trabajamos juntos, aprendemos juntos”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (45), 77-88.
- Aldaco-Arias, S. M., e Silas Casillas, J. C. (2020). Compuabuelitos: aprendizajes en una experiencia intergeneracional. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (55), 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-002)
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2023). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: Texto revisado, quinta edición (DSM-5-TR)*. Panamericana.

- Beltrán, A. J., e Rivas Gómez, A. (2013). Intergeneracionalidad y multigeneralidad en el envejecimiento y la vejez. *Tabula Rasa*, (18), 303-320.
- Bressler, J., Zenkin, N. Z., e Adler, M. (2005). *Connecting generations, strengthening communities: A toolkit for intergenerational program planners*. Center for Intergenerational Learning, Temple University.
- Cid Fernández, X. M., e Pérez Enríquez, M. E. (2016). Gerontología educativa e intergeneracionalidad. *Revista Perspectivas Sociales*, 18(1), 93-125.
- Consejería de Derechos Sociales y Bienestar. (2024). La intergeneracionalidad como antídoto a la soledad no deseada de las personas mayores de Asturias: una investigación cuantitativa. *Revista + Calidad*, (29), 1-104. https://socialasturias.asturias.es/documents/214412/0/Revista29_2024.pdf/35b07aaf-1eb0-e6f8-6ae8-48ea42b15664?t=1706251751903
- España, Ministerio de Educación. Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 12-3-2010, 62, 24831-24840. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/02/12/132>
- Galicia, Consellería de Cultura, Educación e Universidade. Orde do 8 de setembro de 2021 pola que se desenvolve o Decreto 229/2011, do 7 de decembro, polo que se regula a atención á diversidade do alumnado dos centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia nos que se imparten as ensinanzas establecidas na Lei orgánica 2/2006, do 3 de maio, de educación. *Diario Oficial de Galicia*, 26-10-2021, 206, 52272-52379. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2021/20211026/AnuncioG0598-211021-0005_gl.html
- Galicia, Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades. Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo na educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 26-8-2022, 183, 49595-50009.

https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_gl.html

Galicia, Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades. Orde do 12 de abril de 2024 pola que se aproba o calendario escolar para o curso 2024/25 nos centros docentes sostidos con fondos públicos na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 23-4-2024, 80, 25291-25301.

https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2024/20240423/AnuncioG0655-150424-0003_gl.html

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 e Instituto de Mayores y Servicios Sociales.

https://imserso.es/documents/20123/102884/8088_8089libroblancoenv.pdf

Lloyd, J. (2008). *The State of Intergenerational Relations Today*. ILC-UK.

<https://ilcuk.org.uk/wp-content/uploads/2018/10/StateofIntergenerationalRelations.pdf>

Lyndon, S., e Moss, H. (2023). Creating Meaningful Interactions for Young Children, Older Friends, and Nursery School Practitioners within an Intergenerational Project. *Early Childhood Education Journal*, 51, 755-764.

<https://doi.org/10.1007/s10643-022-01330-5>

McCrea, J. M., Wissmann, M., e Thorpe-Brown, G. (2004). *Connecting the Generations: A Practical Guide for Developing Intergenerational Programs*. Generations Together.

Nunes, V. M. F., Arruda, L.F., e Eulálio, M.C. (2023). Letramento digital e intergeracionalidade. *Revista Pedagógica*, Chapecó, 25, 1-21.

https://ceoma.org/wp-content/uploads/2016/12/vii_congreso_nacional.pdf

Orte C., Vives, M., Amer, J., e Quesada, V. (2021). Evaluación del Cambio en los Participantes del Programa Intergeneracional de Educación Primaria

- “Compartir la Infancia”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(2), 5-19. <http://dx.doi.org/10.15366/riee2021.14.2.001>
- Roca, M. (2025). La apuesta de Vilalba por socializar en aldeas activas. *El Progreso*. <https://www.elprogreso.es/articulo/a-chaira/x/202501011058221817488.html>
- Roldan, W., Lee, K. J., Nguyen, K., Berhe, L., e Yip, J. (2022). Disrupting Computing Education: Teen-Led Participatory Design in Libraries. *ACM Transactions on Computing Education*, 22(3), 1-33. <https://doi.org/10.1145/3484494>
- Sánchez Martínez, M. (2007). *La evaluación de los programas intergeneracionales*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad e Instituto de Mayores y Servicios Sociales. <https://imserso.es/documents/20123/0/evalprogramasinterg.pdf/a3d7ecf0-c314-5f24-d346-03367cafb280>
- Sánchez, M., Butts, D. M., Hatton-Yeo, A., Henkin, N. A., Jarrott, S.A., Kaplan, M. S., Martínez, A., Newman, S., Pinazo, S., Sáez, J., e Weintraub, A. P. C. (2007). *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Fundación La Caixa.
- Sánchez, M., Sáez, J., Campillo, M., e Díaz, P. (2017). Aportación de las personas mayores en los colegios intergeneracionales. La experiencia del proyecto ISCI. *Revista de Estudiante e Investigación en Psicología y Educación*, (5), 1-6. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2846>
- Sánchez Martínez, M., Kaplan, M., e Sáez Carreras, J. (2010). *Programas intergeneracionales. Guía introductoria*. Ministerio de Sanidad y Política Social, Secretaría General de Política Social y Consumo e Instituto de Mayores y Servicios Sociales. <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/sanchez-programas-01.pdf>
- Save the Children. (2024). *Infancia y adolescencia en entornos digitales. Diálogo intergeneracional*. Fundación Orange.

https://fundacionorange.es/infancia_y_adolescencia_entornos_digitales/infancia%20y%20Adolescencia%20en%20Entornos%20Digitales.pdf

Sen, C. (2013). Un nuevo caso de 'ciberbullying' en Pontevedra acaba con cuatro adolescentes detenidas. *La Vanguardia*.

<https://www.lavanguardia.com/local/galicia/20130130/54362525576/ciberbullying-pontevedra-adolescentes-detenidas.html>

Shulman, M., Freyberg, Kucsko, G., e Camacho, M. (2023). *Generador de Música Suno AI*. SunoAI.ai. <https://sunoai.ai/es>

Simándi, S. (2018). Intergenerational Learning – Lifelong Learning. *Acta Educationis Generalis*, 8, 63-71. <https://doi.org/10.2478/atd-2018-0012>

Tomczyk, L., d'Haenens, L, Gierszewski, D., e Sepielak, D. (2023). Digital inclusion from an intergenerational perspective: promoting the development of digital and media literacy among older people from a young adult perspective. *Pixel-Bit. Media & Education Journal*, 68, 115-154. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.97922>

Triadó, C., Villar, F., Pinazo, S., Solé, C., Montoro, J., e Celdrán, M. (2008). La relación entre abuelos/as y sus nietos/as adolescentes: comparación de perspectivas generacionales. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 385-398. <https://doi-org.ezbusc.usc.gal/10.1174/021037008785702938>

United Nations. (2024). *The Sustainable Development Goals Report*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2024.pdf>

Warström, J. (2014). *¿Qué vas a preguntar a tu público?* Mentimeter. <https://www.mentimeter.com/es-ES>

Xunta de Galicia. (2014). *Protocolo de consenso sobre TDAH na infancia e na adolescencia nos ámbitos educativo e sanitario*. https://www.edu.xunta.gal/centros/cafi/aulavirtual/pluginfile.php/45534/mod_resource/content/7/protoc.3.pdf

Xunta de Galicia. (2024). *Boas prácticas E-Dixgal*. https://espazoabalar.edu.xunta.gal/sites/default/files/media/ficheiros/edixgal_boas_practicas_febreiro_2024.pdf

8. Anexos

A continuación, recóllense as figuras e as táboas que clarifican os materiais e a información exposta ao longo do documento, todas elas de elaboración propia e con imaxes e fotografías de licencia libre.

8.1. Anexo I. Temporalización

Táboa 1

Programación temporal de “Enredando idades”

BLOQUES	SESIÓN	2º TRIMESTRE	DURACIÓN
Actividade inicial	Sesión 1. <i>Inter queeee?!?!</i>	29/04/2025	50 minutos
Bloque I. Infancia - adolescencia (ciberprotección)	Sesión 2. <i>Ciberacoso a xuízo</i>	30/04/2025	50 minutos
	Sesión 3. <i>Un amigo moi misterioso</i>	05/05/2025	50 minutos
	Sesión 4. <i>Labirinto dixital</i>	06/05/2025	50 minutos
Bloque II. Infancia-vellez (alfabetización dixital)	Sesión 5. <i>UNOogle</i>	07/05/2025	50 minutos
	Sesión 6. <i>As 5 caras do WhatsApp</i>	12/05/2025	50 minutos
	Sesión 7. <i>Youtubers estacionais</i>	13/05/2025	50 minutos
Actividade de peche	Sesión 8. <i>O salto final</i>	14/05/2025	50 minutos

8.2. Anexo II. Recursos materiais

Figura 1

A mariola interxeracional



Figura 2

Lámina coa letra da canción “Xeracións Unidas”

Xeracións unidas, xuntas a aprender,
de cada etapa algo podemos ver.
A interxeracionalidade é o mellor camiño,
unindo todas as idades, fixamos un destino.

A infancia soñadora, chea de curiosidade,
pregunta e busca toda a verdade.
Cada xiro do día trae ilusión,
descubrir o mundo é a súa misión.

Xeracións unidas, xuntas a aprender,
de cada etapa algo podemos ver.
A interxeracionalidade é o mellor camiño,
unindo todas as idades, fixamos un destino

A adolescencia é valente, chea de ideas,
fala de futuro, constrúe novas estrelas.
Busca cambios, loita con forza e paixón,
nunca se rende, ten grande ambición.

Xeracións unidas, xuntas a aprender,
de cada etapa algo podemos ver.
A interxeracionalidade é o mellor camiño,
unindo todas as idades, fixamos un destino

A terceira idade ten moito que contar,
historia de vida que nos fai meditar.
Sabedoría acumulada ao longo do tempo,
ensinanza que nos guía en cada momento.

Xuntas aprendemos, xuntas podemos voar,
cada xeración ten algo que ensinar.
A unión fai a forza, xuntas imos loitar,
coas xeracións unidas, todo podemos
alcanzar!

Nota. Letra de elaboración propia musicalizada coa plataforma de intelixencia artificial *Suno* (Shulman et al., 2023).

Figura 3

Casos descriptivos da sesión “Ciberacoso a xuízo”

VÍTIMA




Quen es ti?

Es unha nena tranquila, sensible e amable, que adoita portarse ben e ter poucos conflitos. Gústache xogar con poucas amizades, pero boas. Aínda que es algo tímida, sempre intentas facer o correcto e non che gusta nada meterte en leas.

Que sabes?

- Fai tempo que catro compañeiras do colexio comezaron a molestarte: rínde de ti, insúltante, empúxante cando pensan que ninguén mira e fan que che apeteza desaparecer.
- Xa non queres xogar no patio, e mesmo che custa concentrarte nas clases.
- Un día, fixéronche unha foto mentres te cambiabas nos vestiarios, manipulárona cun programa de intelixencia artificial, facendo que parecese aínda máis grave do que era, e despois compartírona na Internet.
- Sentes medo, rabia e moita vergoña, xa non sabes en quen confiar. Só a túa mellor amiga sabe como te sintes de verdade.

ACUSADAS DE CULPABLES



Quen sodes vós?

Sodes dúas nenas ás que vos gusta mandar, sentir que tedes o poder, e normalmente andades xuntas. No colexio, non vos cae ben unha compañeira e decidistes comezar a metervos con ela case todos os días.

Que sabedes?

- Levades tempo meténdoos coa vosa compañeira: rídesvos dela, insultáde-la diante dos demais e facedes que se sinta mal cada vez que a vedes.
- Entretivéstela nos vestiarios mentres se cambiaba para que outra compañeira a gravase o maior tempo posible sen que se dese de conta.
- Compartistes a gravación para humillala e comentástela de forma despectiva.

Como vos defendedes?

Asumides os feitos, pero dicides que só estabades de broma, en ningún momento tiñades intención de facer dano. A culpa real é das outras compañeiras.

ACUSADAS DE CÓMPlices



Quen sodes ?

Sodes dúas nenas curiosas e algo inqedas, que sempre estades pendentes do que pasa ao voso redor. Non vos gusta metervos directamente nos conflitos, pero ás veces facedes cousas que sabedes que non están ben só para encaixar e que non vos deixen de lado.

Que sabedes?

- Dúas compañeiras lévanse metendo con outra desde fai tempo, pero nunca a apoiastes nin dixestes nada por medo a que vos pasase o mesmo.
- Unha de vós gravou a compañeira mentres se cambiaba nos vestiarios, sen que ela se decatase, aproveitando que outras dúas compañeiras a entretiveron.
- A outra manipulou esa gravación cun programa de intelixencia artificial, expoñendo máis o seu corpo e distorsionándoo, e publicouna na Internet.

Como vos defendedes?

Asumides os feitos, pero dicides que non lle queriades facer dano, só fixestes o que vos pediran as outras compañeiras e nunca vos imaxinastes que tería tanta repercusión.

PROXENITORES



Quen sodes vós?

Sodes a nai e o pai da nena acosada, dúas persoas preocupadas, pacientes e cariñosas, que sempre tentades estar pendentes da vosa filla e darlle apoio. Non vos gusta metervos en todo, pero cando algo lle afecta, facedes o posible por protexela. Sodes razoables, pero tamén firmes cando algo é inxusto.

Que sabedes?

- Dende hai un tempo, notades á vosa filla máis triste, seria e con moitas ganas de quedarse na casa. Xa non quere ir ao colexio nin ver as súas amizades como antes.
- O seu rendemento académico baixou, preguntádeslle se lle pasa algo, pero sempre cala ou di que "non pasa nada", aínda que sabedes que non é certo.
- Un día chegou ás vosas mans a gravación difundida e percatástesvos de todo. Falades con ela e cóntavos toda a verdade.
- Sentides preocupación, enfado e frustración porque non entendedes como puido pasar algo así sen que ninguén o impedise. Queredes que se faga xustiza, pero tamén que a situación se solucione para que poida estar ben outra vez.

MELLOR AMIGA



Quen es ti?

Es unha nena leal, empática e algo tímida, pero con moito corazón. Gústache xogar tranquila e estar con poucas persoas, pero cando queres a alguén, estás sempre ao seu lado. Non che gusta ver inxustizas e cando as ves sempre procuras solucións.

Que sabes?

- Notaches que a túa amiga estaba diferente: deixaba de falar, non xogaba como antes e parecía triste case todos os días.
- Viches como algunhas compañeiras se rían dela, lle dicían cousas feas ou facían como se non existise.
- Un día contouche que lle fixeron unha foto nos vestiarios e que esa imaxe foi manipulada para que parecese máis fea e ridícula. Dixo que tiña medo de que todos a visen e se risen dela.
- Sabes que ela non fixo nada malo, e que o único que quería era que a deixasen tranquila. Animáchela para que llo contase ao seu pai e á súa nai e ti contácheslle algo ao mestre, aínda que ela non quería.

DOCENTE



Quen es ti?

Es un docente atento, próximo e comprometido co benestar do teu alumnado. Intentas escoitar, entender e crear un ambiente seguro e respectuoso na aula, intentando que todo o mundo se sinta incluído e acompañado.

Que sabes?

- Nos últimos tempos, notaches que unha alumna estaba máis apagada, baixaba o rendemento académico e buscaba estar soa nos recreos.
- Algúns días viches que había risas ou comentarios cando ela entraba na aula, pero nunca a pillaches directamente sendo insultada ou acosada, ata que a súa mellor amiga che comentou algo sobre isto.
- Falaches coa nena, pero non che contou nada. Puxécheste en contacto coa súa nai e co seu pai para saber se estaban ao tanto e contáronche o da gravación.
- Sentícheste responsable por non telo detectado antes e agora queres colaborar para que se saiba a verdade, se repare o dano e a nena volva contenta e segura á escola como foi sempre.

Figura 4

Guión do xuízo para a xuíza ou o xuíz



Guión do xuízo



Ábrese a sesión. Todas e todos en pé.

Bo día. Hoxe estamos aquí reunidos e reunidas para analizar un caso de especial gravidade relacionado coa violencia dixital. Trátase dun caso de ciberacoso, un fenómeno que, lonxe de ser alleo, afecta á nosa contorna máis próxima. Cada unha das persoas aquí presentes terá un papel fundamental para esclarecer os feitos e alcanzar un veredicto xusto, así que prégolles que actúen con responsabilidade, escoiten atentamente cada declaración e, ao xurado, que valore as probas con rigor e imparcialidade. Alguén ten algunha pregunta? (Agárdase resposta) Xuran todas e todos dicir a verdade e nada máis que a verdade? (Agárdase resposta)

Ben, imos comezar, poden tomar asento.

ROLDA 1: VÍTIMA

- Comezamos tomando declaración á persoa afectada. Podería contarnos brevemente que sucedeu?
- Como lle afectaron estes feitos na súa vida diaria?
- Que lle gustaría que pasase agora para solucionar esta situación?
- Sinala a alguén como culpable? E como cómplice?
- De acordo, grazas pola súa intervención.

ROLDA 2: ACUSADAS DE CULPABLES

- Continuamos coas dúas persoas acusadas de culpables. Recoñecen vostedes os feitos que se lles atribúen?
- Que foi o que ocorreu segundo vostedes?
- Como xurdiu a idea de actuar desa maneira contra a súa compañeira?
- Foron conscientes en algún momento do dano que lle estaban causando?
- Queren engadir algo ou pedir desculpas á súa compañeira?
- Sinalan a alguén como culpable? E como cómplice?
- Tomamos nota das súas intervencións, grazas.

ROLDA 3: ACUSADAS DE CÓMPLICES

- Imos agora coas dúas persoas acusadas de ser cómplices do caso. Confirman que os feitos que se lles atribúen son certos?
- Cal é a súa versión sobre os feitos?
- Sabían vostedes que o que estaban facendo estaba danando á súa compañeira?
- Trataron de parar as accións ou de defender á persoa afectada en algún momento?
- Queren engadir algo ou pedir desculpas á persoa afectada?

- Sinalan a alguén máis como culpable? E como cómplice?
- Valoramos as súas intervencións, grazas.

ROLDA 4: PROXENITORES

- Agora é a quenda da nai e do pai da vítima. Vostedes, como denunciante do caso, como souberon da situación que estaba vivindo a súa filla?
- Antes diso, notaran algún comportamento ou actitude estraña nela? Cal ou cales?
- Que fixeron cando souberon o que estaba acontecendo?
- Senten que a súa filla estaba recibindo o apoio necesario tanto na casa como na escola?
- A quen sinalan como culpable ou culpables dos feitos? E cómplices?

ROLDA 5: MELLOR AMIGA|

- Seguimos co círculo máis próximo á vítima. Neste caso, coa súa mellor amiga.
- Cando e como se decatou da situación que estaba sufrindo a súa amiga?
- Comentoulle algo sobre como se estaba sentindo?
- Fixo algo para axudala?
- Viu ou soubo dalgún comportamento raro ou de acoso por parte doutras persoas?
- Sinala a alguén como culpable? E como cómplice?
- Sabe se hai algunha vítima máis deste tipo de acoso ou doutro?
- Agradecemos a súa colaboración, grazas.

ROLDA 6: DOCENTE

- Rematamos coa declaración do docente da vítima.
- Cando e como se decatou da situación que estaba sufrindo a súa alumna?
- Comentoulle algo sobre como se estaba sentindo?
- Que tipo de medidas tomou ao respecto?
- Ten algunha sospeita de quen podería ser a persoa culpable? E algunha cómplice?
- Grazas polas súas aportacións.

ROLDA 7: XURADO POPULAR Nº 1

- Finalizadas as declaracións, procedemos a escoitar as deliberacións do xurado popular.
- Segundo a información recollida durante o xuízo, como de graves consideran os feitos?
- Quen consideran culpable ou culpables do caso? E cómplice ou cómplices? Por que?

ROLDA 8: XURADO POPULAR Nº 2 (ídem rolda 7)



ROLDA 9: XURADO POPULAR Nº 3 (ídem rolda 7)

Rematadas as deliberacións e o pronunciamento do xurado, damos por finalizado o xuízo. Moitas grazas a todas e a todos pola súa participación.

Levántase a sesión.

Figura 5

Ficha do xurado popular

	XURADO POPULAR N° ___	
ROLDA 1: vítima		ROLDA 4: proxenitores
ROLDA 2: acusadas de culpables		ROLDA 5: mellor amiga
ROLDA 3: acusadas de cómplices		ROLDA 6: docente
VEREDICTO FINAL		
CÓMPLICE/S		
CULPABLE/S		

Táboa 5

Listaxe de datos persoais vulnerables na rede

Listaxe de datos persoais vulnerables na rede	
Datos de identificación persoal	Datos de localización
<ul style="list-style-type: none">• Nome e apelidos• Idade ou data de nacemento• Xénero• Nomes de familiares• Alcume ou nome de usuario nas redes sociais• Fotografías ou vídeos persoais	<ul style="list-style-type: none">• Lugar de residencia• Centro educativo ao que se asiste• Actividades extraescolares• Parques, prazas ou lugares que se adoitan frecuentar
Datos de contacto	Datos rutineiros e hábitos
<ul style="list-style-type: none">• Número de teléfono propio ou de familiares• Correo electrónico• Perfil nas redes sociais	<ul style="list-style-type: none">• Hora de entrada e saída do colexio• Datos de conexión a Internet (cantas horas se xoga, a que hora, con quen, se se está soa ou só na casa, etc.)
Datos financeiros	Datos emocionais e relacionais
<ul style="list-style-type: none">• Número da tarxeta de crédito/débito propia ou de familiares	<ul style="list-style-type: none">• Estado emocional• Conflitos con amizades, familia ou profesorado• Se se sente soidade ou se se busca compañía de alguén en liña
O alumnado da ESO poderá tratar os aspectos da listaxe que considere e/ou engadir outros que estime oportunos.	

Nota. Elaboración propia a partir das recomendacións de Save the Children (2024).

Táboa 6

Listaxe de recomendacións para o xogo en liña

Listaxe de recomendacións para o xogo en liña
<ul style="list-style-type: none">• Non confiar en persoas descoñecidas.• Xogar preferiblemente con amizades.• Acordar unha palabra secreta coas amizades para asegurar que se trata delas.• Nunca dar datos persoais, nin propios, nin de persoas coñecidas.• Comunicar calquera ameaza, problema ou incomodidade a unha persoa adulta.

Nota. Elaboración propia a partir das recomendacións de Save the Children (2024).

Figura 6

Códigos QR do labirinto



Figura 7

Exemplo do trazado e colocación dos códigos QR no labirinto

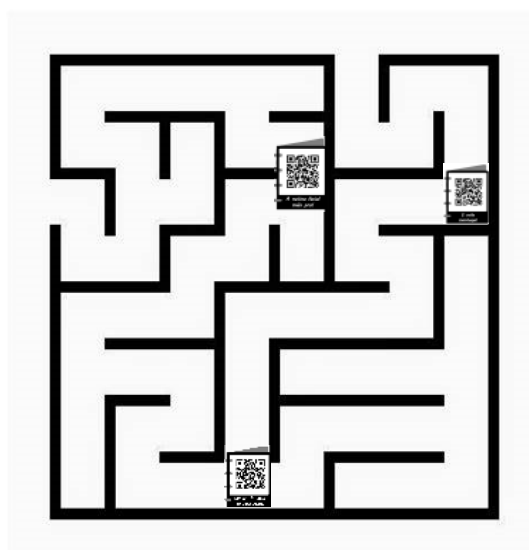


Figura 8

Lámina “E ti sabes...?”

E TI SABES...

Google Lens	Google	Google Maps	Google Traductor
<p>Que representan estas fotografías?</p> <p>1 </p>	<p>1  Quen gañou o festival de Eurovisión 2000?</p>	<p>1  Onde está o Museo do Pobo Galego?</p>	<p>1  Como se di o/a en alemán?</p>
<p>2 </p>	<p>2  Quen pintou <i>A mesa ferida</i>?</p>	<p>2  Canto tempo leva ir desde Vilalba ata Vigo?</p>	<p>2  Como se escribe grazas en árabe?</p>
<p>3 </p>	<p>3  Quen é Diego As?</p>	<p>3  Onde se atopa Pena Trevinca?</p>	<p>3  Como se di adeus en italiano?</p>
<p>4 </p>	<p>4  Cal era o baile de moda nos anos 80?</p>	<p>4  Onde se atopa a Fervenza do Ézaro?</p>	<p>4  Como se escribe adeus en alemán?</p>
<p>5 </p>	<p>5  Quen é Ortiga?</p>	<p>5  Canto tempo leva ir desde Lugo ata Roma?</p>	<p>5  Como se di fresa en galego?</p>
<p>6 </p>	<p>6  Quen é Leticia Costas?</p>	<p>6  Onde se celebra a Festa do Marisco?</p>	<p>6  Como se di <i>axóuxere</i> en castelán?</p>
<p>7 </p>	<p>7  Cal foi a canción do verán do 2010?</p>	<p>7  Onde está a Pirâmide de Keops ?</p>	<p>7  Como se escribe o/a en árabe?</p>
<p>8 </p>	<p>8  Quen inventou a lavadora?</p>	<p>8  Onde está a Praia das Catedrais?</p>	<p>8  Como se di adeus en irlandés?</p>
<p>9 </p>	<p>9  Quen inventou o teléfono móbil?</p>	<p>9  Onde se atopa a Illa de Ons?</p>	<p>9  Como se di <i>quérote</i> en francés?</p>

Figura 9

Solucionario da lámina “E ti sabes...?”

SOLUCIONARIO “E TI SABES...?”

Google Lens	Google	Google Maps	Google Traductor
 A Sagrada Família	 Lena, por Alemaña	 Santiago de Compostela	 Hallo
 O hórreo máis longo de Galicia	 Frida Kahlo	 2 h 9 min en coche	 شكرا
 O acueduto de Segovia	 Graffiteiro galego	 Ourense	 Arrivederci
 Charles Chaplin	 Pop	 Dumbria	 Auf Wiedersehen
 Emilia Pardo Bazán	 Cantante galego	 21 h en coche	 Amoroso
 Francisco de Goya	 Escritora galega	 No Grove	 Sonajero
 Leticia Costas	 Waka Waka de Shakira	 Meseta de Guiza, Egipto	 مرحبا
 Couscous marroquí	 Alva Fisher	 Ribadeo	 slán
 Prato típico de Cuba	 Martin Cooper	 Ría de Pontevedra	 Je t'aime

Figura 10

Cartas especiais do “Unoogle”



Figura 11

Dado “As 5 caras do WhatsApp”

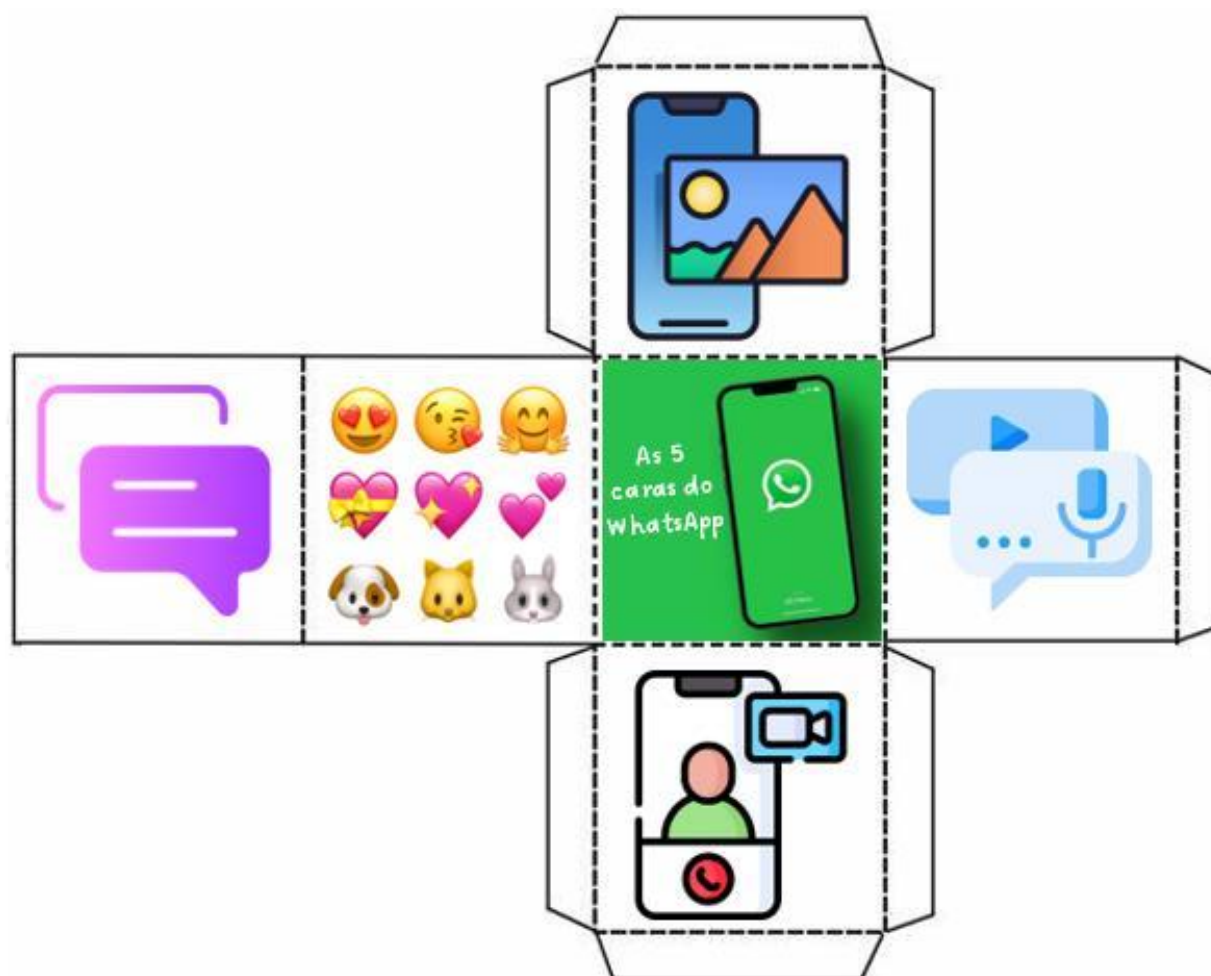


Figura 12

Cartas indicativas dos retos de cada grupo

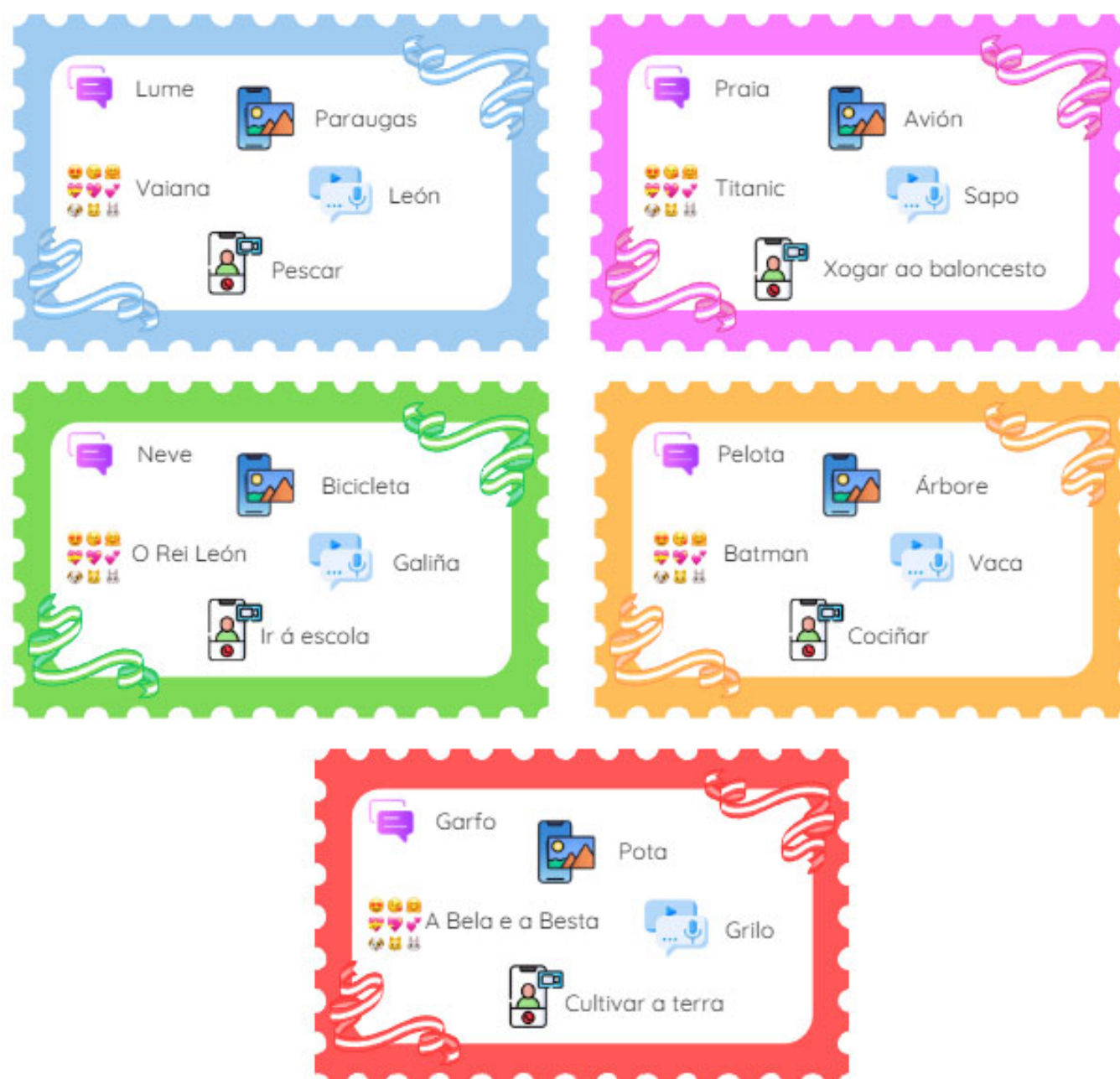


Figura 13

Cartel indicativo da estación “Eureka, que pasada!”

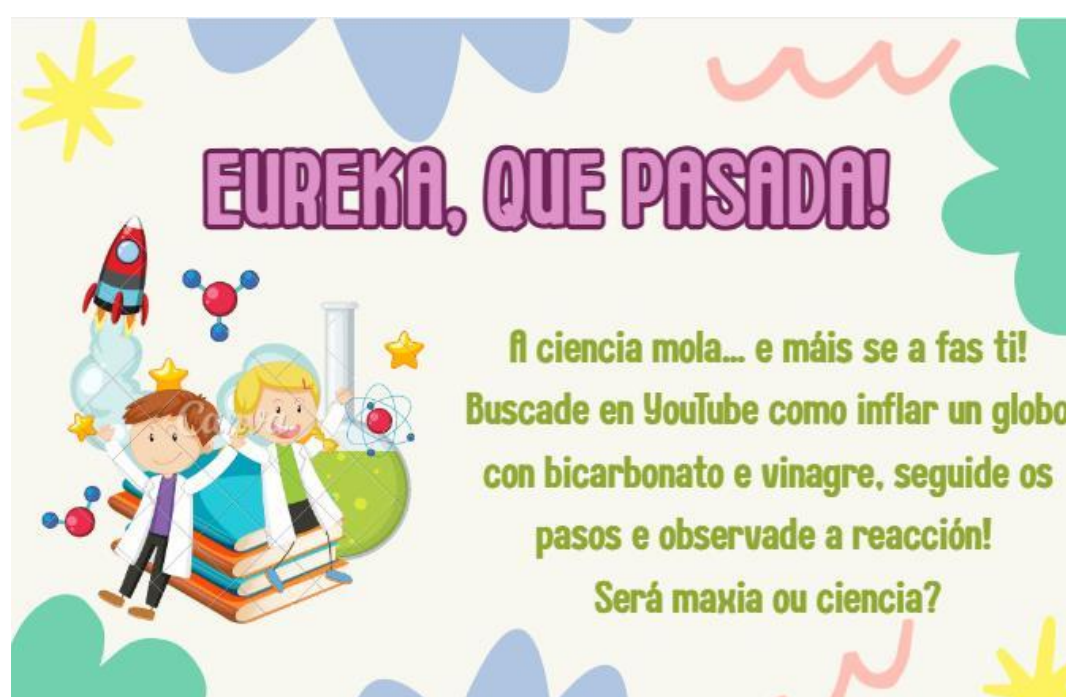


Figura 14

Cartel indicativo da estación “Sintonía total!”



Figura 15

Cartel indicativo da estación “A mover o esqueleto!”



Figura 16

Cartel indicativo da estación “Mans á obra!”



Figura 17

Cartel indicativo da estación “Cociñando ando!”



8.3. Anexo III. Instrumentos de avaliación

Figura 18

Diario de observación

Diario de observación

Nº E TÍTULO DA SESIÓN	
DATA E HORA	
PARTICIPANTES	

OBSERVACIÓNS
<ul style="list-style-type: none">• Creación de vínculos afectivos entre xeracións
<ul style="list-style-type: none">• Eliminación de estereotipos e/ou prexuízos negativos asociados a cada xeración
<ul style="list-style-type: none">• Recoñecemento e valoración das fortalezas e coñecementos de cada xeración
<ul style="list-style-type: none">• Uso responsable e manexo eficiente das TIC
<ul style="list-style-type: none">• Outras observacións (imprevistos, modificacións de mellora...)

Táboa 12

Escala de estimación numérica para a autoavaliación da mestra promotora do programa.

AUTOAVALIACIÓN	
<ul style="list-style-type: none">• Facilitei a libre expresión e participación de todos os membros dos grupos implicados.	
<ul style="list-style-type: none">• Empreguei os recursos e materiais contemplados no deseño das sesións sen prescindir de ningún ou precisar outros.	
<ul style="list-style-type: none">• Cumprín a temporalización das sesións propostas e axusteime á duración de cada unha delas.	
<ul style="list-style-type: none">• Garantín a atención á diversidade das persoas participantes coa aplicación das adaptacións contempladas no deseño das sesións.	
<ul style="list-style-type: none">• Amosei a flexibilidade do programa adaptándome adecuadamente aos imprevistos xurdidos.	
<ul style="list-style-type: none">• Apliquei os instrumentos de avaliación propostos no desenvolvemento das sesións.	
1 (nada), 2 (moi pouco), 3 (pouco), 4 (bastante) e 5 (moito)	

Táboa 13

Rúbrica de avaliación procesual e final do PI

CATEGORÍA	MAL	REGULAR	BEN	MOI BEN
Creación de lazos afectivos	As relacións entre as xeracións participantes son nulas ou forzadas. Non se perciben signos de afecto nin de empatía. A maioría das persoas están illadas ou sen integrar.	As relacións entre as xeracións participantes son escasas, pero espontáneas. Algunhas persoas amosan afecto, pero non é xeralizado. Algunhas persoas están illadas ou sen integrar.	As relacións entre as xeracións participantes son frecuentes e espontáneas. A maioría das persoas amosan signos de afecto e empatía. Ningunha persoa está illada ou sen integrar.	As relacións entre as xeracións participantes son constantes, ricas e espontáneas. Todas as persoas amosan signos de afecto e empatía. Ningunha persoa está illada ou sen integrar.
Cuestionamento e redución de estereotipos e/ou prexuizos	As relacións están moi condicionadas por prexuizos e estereotipos constantes. Non hai ningún tipo de cuestionamento destas ideas.	As relacións están algo condicionadas por prexuizos e estereotipos ocasionais. Hai pouco cuestionamento destas ideas.	As relacións case non están condicionadas por prexuizos nin estereotipos de ningún tipo. Cando aparecen estas ideas, son cuestionadas ou superadas durante a actividade.	As relacións non están condicionadas por prexuizos nin estereotipos de ningún tipo. Non se observan comentarios ou actitudes con ideas preconcebidas

<p>Posta en valor de fortalezas e coñecementos propios</p>	<p>Nunca se transmiten cualidades e coñecementos propios dunha xeración á outra.</p>	<p>Ás veces transmítense algunhas cualidades e coñecementos propios dunha xeración á outra, pero non se amosa grande interese e admiración polos mesmos.</p>	<p>Case sempre se transmiten numerosas cualidades e coñecementos propios dunha xeración á outra, amosando interese e admiración polos mesmos.</p>	<p>Sempre se transmiten moitas cualidades e coñecementos propios dunha xeración á outra, amosando grande interese e admiración polos mesmos.</p>
<p>Uso e manexo das TIC pola infancia</p>	<p>O alumnado non identifica nin adopta unha actitude crítica ante os riscos dixitais propostos. Non se amosa toma de conciencia sobre a importancia de facer un uso responsable da rede.</p>	<p>O alumnado identifica algún risco dixital dos propostos, pero non adopta unha actitude crítica ante el. Amósase certa toma de conciencia sobre a importancia de facer un uso responsable da rede, pero non se demostra na práctica.</p>	<p>O alumnado identifica a maioría ou a totalidade dos riscos dixitais propostos e adopta unha actitude crítica, pero dubidosa, ante eles. Amósase toma de conciencia sobre a importancia de facer un uso responsable da rede e en ocasións demóstrase na práctica.</p>	<p>O alumnado identifica a totalidade dos riscos dixitais propostos na rede e adopta unha actitude crítica, clara e firme, ante eles. Amósase toma de conciencia sobre a importancia de facer un uso responsable da rede e sempre se demostra na práctica.</p>

<p>Uso e manexo das TIC pola terceira idade</p>	<p>As persoas maiores non identifican as principais funcións das plataformas dixitais presentadas nin fan uso delas.</p>	<p>As persoas maiores identifican algunhas das principais funcións das plataformas dixitais presentadas, pero non fan uso delas de xeito autónomo.</p>	<p>As persoas maiores identifican as principais funcións das plataformas dixitais presentadas e fan uso delas de xeito autónomo, pero con inseguridade e intranquilidade .</p>	<p>As persoas maiores identifican as principais funcións das plataformas dixitais presentadas e fan uso delas de xeito autónomo, con tranquilidade e seguridade.</p>
--	--	--	--	--