

# livro de atas proceedings


V Encontro Internacional  
de **Formação na Docência**

5th International Conference  
on **Teacher Education**

**incte'20**  
international  
conference on  
teacher education

<http://incte.ipb.pt/>



The background is a solid dark gray. It features several stylized human figures in a lighter gray. Some figures are positioned at the top and bottom, while others are integrated into larger, three-dimensional geometric shapes (cubes) that appear to be floating or stacked. A large, repeating pattern of small, stylized human figures is visible in the lower right quadrant, creating a sense of a crowd or a field of people.

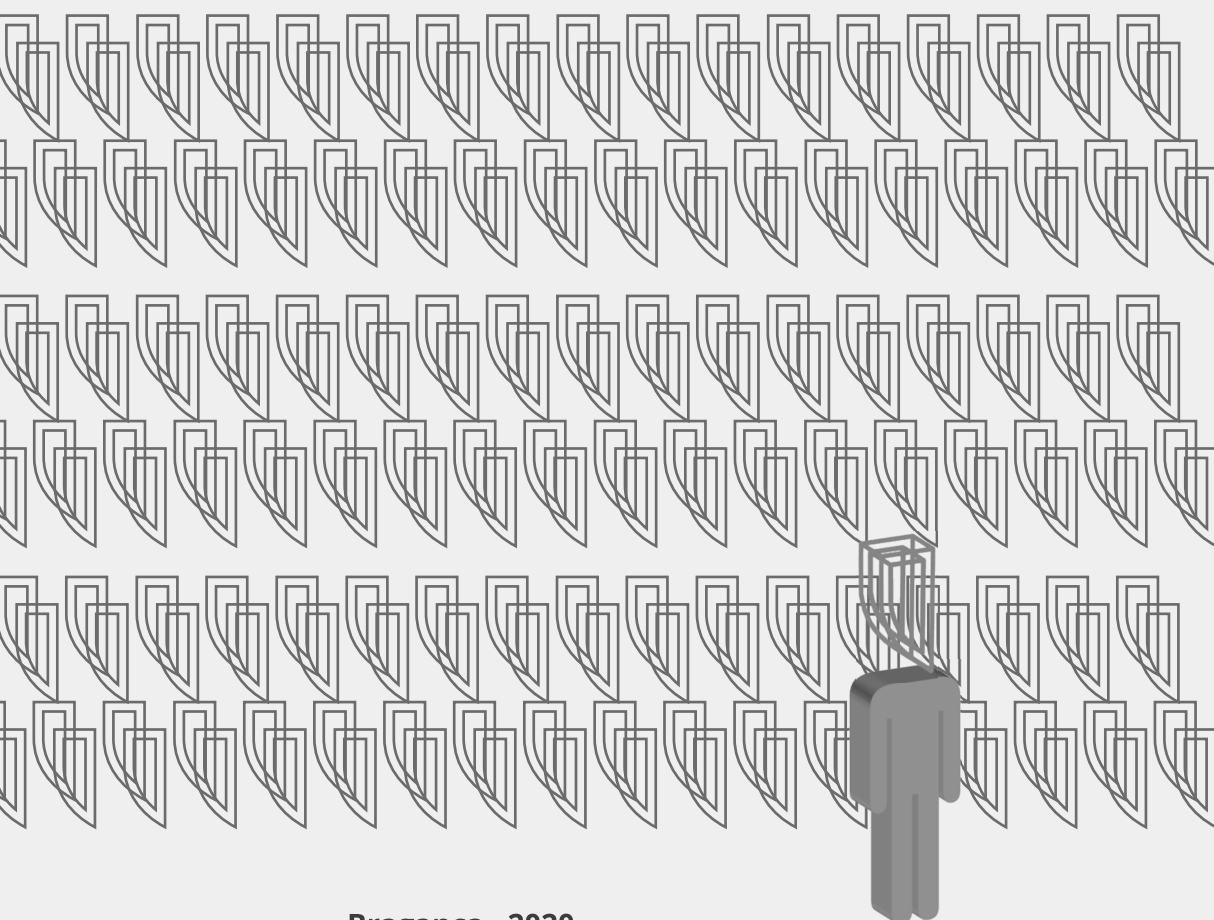
# A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO CRUZAMENTO DE FRONTEIRAS

## CROSSROADS IN EDUCATIONAL RESEARCH

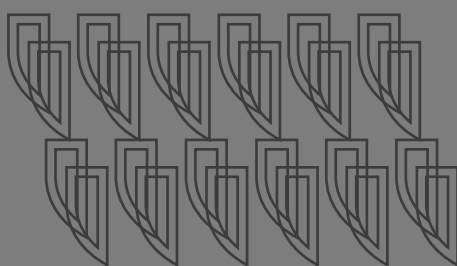
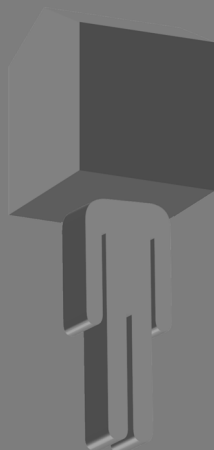
<http://incte.ipb.pt/>

# incte'20

international  
conference on  
teacher education



Bragança . 2020



**Título | Title**

V Encontro Internacional de Formação  
na Docência | Livro de Atas

5th International Conference  
on Teacher Education | Proceedings

**Editores | Editors**

Rui Pedro Lopes, Cristina Mesquita, Elisabete Mendes Silva, Manuel Vara Pires | Instituto Politécnico de Bragança

**Edição de Comunicação e Design | Communication and Design Edition**

Jacinta Costa & Carlos Casimiro da Costa | Instituto Politécnico de Bragança

**Publicação | Publisher**

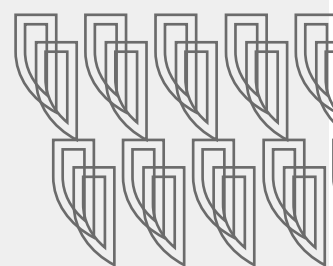
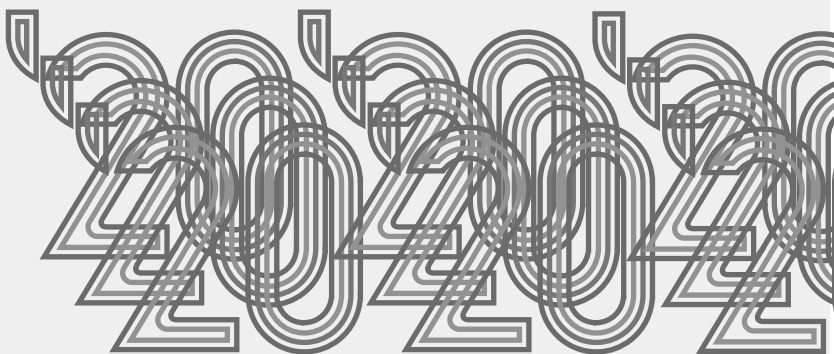
IPB | Instituto Politécnico de Bragança

**Morada | Address**

Escola Superior de Educação de Bragança  
Campus de Santa Apolónia  
5300-253 Bragança . Portugal  
<http://incte.ipb.pt/>  
[incte@ipb.pt](mailto:incte@ipb.pt)

**ISBN + Handle**

978-972-745-276-7 | <http://hdl.handle.net/10198/20081>



### Presidência da Comissão Organizadora | Conference Chairs

Cristina Mesquita | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Elisabete Mendes Silva | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Mário Cardoso | Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Comissão Organizadora | Organising committee

Adorinda Gonçalves | IPB, Portugal

Angelina Sanches | IPB, Portugal

Jacinta Costa | IPB, Portugal

Luís Castanheira | IPB, Portugal

Manuel Vara Pires | IPB, Portugal

Maria do Céu Ribeiro | IPB, Portugal

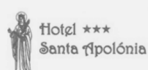
Paula Vaz | IPB, Portugal

Rui Pedro Lopes | IPB, Portugal

### Organizado por | Organised by



### Apoios | Sponsors

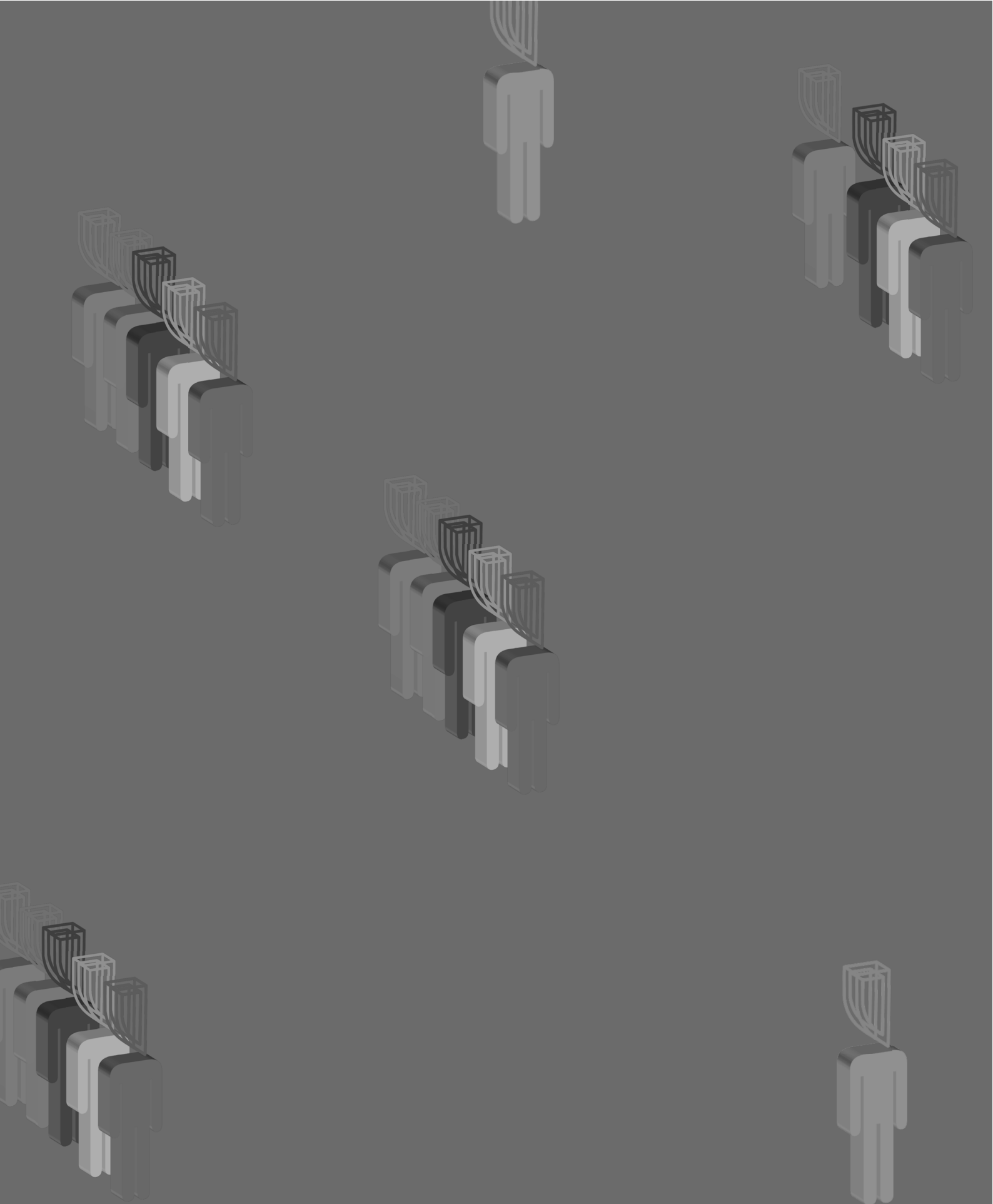


## Comissão científica | Scientific committee

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)  
Alexandra Soares Rodrigues (IPB, Portugal)  
Alexia Dotras Bravo (IPB, Portugal)  
Amélia Marchão (IPPortalegre, Portugal)  
Ana Garcia Valcárcel (USAL, Espanha)  
Ana Paula Aires (UTAD, Portugal)  
Ana Paula Laborinho (FEA, Portugal)  
Ana Paula Martins (UMinho, Portugal)  
Angelina Sanches (IPB, Portugal)  
António Guerreiro (UALgarve, Portugal)  
António Nóvoa (ULisboa, Portugal)  
António Vasconcelos (IPS, Portugal)  
Ariana Cosme (UPorto, Portugal)  
Assunção Folque (UEvora, Portugal)  
Carla Araújo (IPB, Portugal)  
Carla Guerreiro (IPB, Portugal)  
Carlos Neto (ULisboa, Portugal)  
Carlos Teixeira (IPB, Portugal)  
Catarina Vasques (IPB, Portugal)  
Chee Hoo Lum (NIENTU, Singapura)  
Christine Pascal (CREC, Reino Unido)  
Claúdia Martins (IPB, Portugal)  
Cristina Martins (IPB, Portugal)  
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)  
Daniela Gonçalves (ESEPF, Portugal)  
Delmina Pires (IPB, Portugal)  
Domingos Fernandes (ULisboa, Portugal)  
Eduardo Lopes (UEvora, Portugal)  
Elisabete Mendes Silva (IPB, Portugal)  
Elza Mesquita (IPB, Portugal)  
Evangelina Bonifácio (IPB, Portugal)  
Feliciano Henriques Veiga (ULisboa, Portugal)  
Fernando Martins (IPC, Portugal)  
Flávia Vieira (UMinho, Portugal)  
Gabriela Portugal (UAveiro, Portugal)  
Gianina Ana-Massari (UAICDlasi, Roménia)  
Graça Santos (IPB, Portugal)  
Haroldo Bentes (IF do Pará, Brasil)  
Helena Rocha (UNova, Portugal)  
Henrique Teixeira-Gil (IPCB, Portugal)  
Ilda Ribeiro (IPB, Portugal)  
Isabel Cabrita (UAveiro, Portugal)  
Isabel Chumbo (IPB, Portugal)  
Isabel Vale (IPVC, Portugal)  
Isolina Oliveira (UAberta, Portugal)  
Jacinta Costa (IPB, Portugal)  
João Carvalho Sousa (IPB, Portugal)  
João Cristiano Cunha (IPB, Portugal)  
João Formosinho (UMinho, Portugal)  
Joaquim Machado (UCP, Portugal)  
Jorge Ramos do Ó (ULisboa, Portugal)  
José Manuel Belo (UTAD, Portugal)  
Juan-Carlos Beltrán (USAL, Espanha)  
Juan R. Coca (UVal, Espanha)  
Juan Gavilán (UConcépcion, Chile)  
Juha Lahtinen (TAMK, Finlândia)  
Júlia Oliveira-Formosinho (UCP, Portugal)  
Leoncio Vega-Gil (USAL, Espanha)

Leonor Santos (ULisboa, Portugal)  
Lina Fonseca (IPVC, Portugal)  
Lourdes Montero (USC, Espanha)  
Luciana Pereira (IPB, Portugal)  
Luís Castanheira (IPB, Portugal)  
Luís Menezes (IPV, Portugal)  
Luís Sebastião (UEvora, Portugal)  
Luisa Panichi (UPisa, Itália)  
Manuel Meirinhos (IPB, Portugal)  
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)  
Maria Antónia Mezquita (UValladolid, Espanha)  
Maria Assunção Flores (UMinho, Portugal)  
Maria da Conceição Martins (IPB, Portugal)  
Maria do Céu Ribeiro (IPB, Portugal)  
Maria do Céu Roldão (UCP, Portugal)  
Maria do Nascimento Mateus (IPB, Portugal)  
María Dolores Alonso-Cortés (ULEón, Espanha)  
Maria Isabel Castro (IPB, Portugal)  
Maria João Cardona (IPSantarém, Portugal)  
Maria José Rodrigues (IPB, Portugal)  
Maria Raquel Patrício (IPB, Portugal)  
Marília Castro Cid (UEvora, Portugal)  
Mário Cardoso (IPB, Portugal)  
Maja Ljubetic (USplit, Croácia)  
Mark Daubney (ILeiria, Portugal)  
Marta Saracho Aranaíz (IPP, Portugal)  
Miguel Ángel Santos Guerra (UMálaga, Espanha)  
Miguel Ribeiro (UniCamp, Brasil)  
Nélia Amado (UALgarve, Portugal)  
Neusa Branco (IPSantarém, Portugal)  
Olga Santos (IPLeiria, Portugal)  
Paula Barros (IPB, Portugal)  
Paula Vaz (IPB, Portugal)  
Paulo Afonso (IPCB, Portugal)  
Pedro Mucharreira (ULisboa, Portugal)  
Pedro Tadeu (IPG, Portugal)  
Pilar Gútiéz Cuevas (UCMadrid, Espanha)  
Rosa Novo (IPB, Portugal)  
Rui Pedro Lopes (IPB, Portugal)  
Rui Trindade (UPorto, Portugal)  
Rui Vieira (UAveiro, Portugal)  
Sandie Mourão (UNova, Portugal)  
Sandra Regina Soares (UNEB, Brasil)  
Sandra Santos (IPB, Portugal)  
Sani Rutz da Silva (UTFPR, Brasil)  
Sara Barros Araújo (IPP, Portugal)  
Sofia Bergano (IPB, Portugal)  
Sónia Galinha (IPSantarém, Portugal)  
Susana Carreira (UALg, Portugal)  
Susana Colaço (IPSantarém, Portugal)  
Tatjana Devjak (ULubljana, Eslovénia)  
Tony Bertram (CREC, Reino Unido)  
Vitor Gonçalves (IPB, Portugal)  
Vitor Hugo Manzke (IFSul, Brasil)







## Índice

### INCTE 2020 – V Encontro Internacional de Formação na Docência

<b>Nota de abertura</b> .....	1
A investigação em educação no cruzamento de (todas as) fronteiras..... <i>Rui Pedro Lopes, Cristina Mesquita, Elisabete Mendes Silva, Manuel Vara Pires</i>	3
<b>Currículo e Formação de Educadores e Professores</b> .....	7
A algebrização curricular nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil..... <i>Vera Cristina de Quadros, Susana Carreira</i>	9
A emergência de referenciais de competências para a capacitação digital docente .....	20
<i>Ana Claudia Loureiro, Manuel Meirinhos, António José Osório</i>	
A relação entre globalização, comunicação e perspectiva bilíngue das escolas da atualidade ....	31
<i>Carolina de Freitas, Vitor Gonçalves</i>	
Acceso a la formación inicial docente en España y Portugal: estudio comparado .....	42
<i>David Revesado Carballares, Eva García Redondo, Víctor González López</i>	
Comunidade educadora: a proposta de educação integral de uma escola pública .....	51
<i>Ilda Renata da Silva Agliardi, Elisete Enir Bernardi Garcia</i>	
De-constructing dominant narratives in inclusive education: new perspectives on teacher education .....	60
<i>Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino</i>	
Discapacidad intelectual en educación superior: necesidades formativas de los profesores universitarios .....	72
<i>Miguel Corbí, Lidia Bueno-Sánchez, María Teresa Ortega</i>	
Evasão no curso de pedagogia a distância UAB/UFAL: fatores evidenciados .....	82
<i>Maria da Conceição Valença da Silva, Débora Cristina Massetto, Maria Aparecida Pereira Viana</i>	
Flexibilidade na comparação multiplicativa: desafio para a formação de professores de matemática .....	91
<i>Graça Cebola, Joana Brocardo</i>	
Formação continuada de professores: uma revisão sistemática das publicações brasileiras .....	102
<i>Cristiane de Fatima Budek Dias, Caroline Subirá Pereira, Guataçara dos Santos Junior, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes</i>	
Global English awareness: experiencia de comunicación intercultural en el aula de inglés .....	115
<i>Lucía Muñoz</i>	
Habitus e formação docente .....	125
<i>Mara Lúcia Rodrigues Costa, Tatiane de Paula Paulino, Ana Paula Martins Corrêa Bovo, Carla Maria Nogueira de Carvalho</i>	

Interdisciplinaridade na formação de professores: uma experiência através de uma disciplina interdepartamental . . . . .	136
<i>Lisiane Araujo Pinheiro, Neusa Massoni</i>	
La relevancia curricular de la educación para el desarrollo sostenible . . . . .	148
<i>Almudena Alonso-Centeno, Delfín Ortega-Sánchez</i>	
Literatura para a infância: importância do contacto das crianças com o livro . . . . .	158
<i>Joana Renca, Elza Mesquita, Carla Guerreiro</i>	
Moral e ética na educação global: modelo de Ellström e o Ubuntu . . . . .	170
<i>Marisa Batista</i>	
Perceção de estagiários de medicina sobre a relação professor-aluno na prática profissional . . . . .	182
<i>Vinicius Lopes Marinho, Nélia Amado</i>	
Pressupostos educacionais oriundos da filosofia com crianças: representações de docentes e discentes . . . . .	192
<i>Catarina Gonçalves, Daniela Gonçalves</i>	
TIC y discapacidad: barreras en la formación docente en Ceuta y Melilla (España) . . . . .	200
<i>José María Fernández Batanero, Pedro Tadeu, José Fernández Cerero</i>	
Uma investigação da formação em empreendedorismo de docentes no ensino fundamental . . . . .	211
<i>Eliane Maria Morriesen, Juliane Retko Urban, Antonio Carlos Frasson</i>	
<b>Didática e Formação de Educadores e Professores . . . . .</b>	<b>223</b>
A programação e a interdisciplinaridade numa escola do 1.º CEB em Portugal . . . . .	225
<i>Pedro Tadeu, Ana Pereira, Carlos Brigas, José Fernández Cerero</i>	
Articulando o português e a matemática através da literatura para a infância . . . . .	236
<i>Luís Menezes, Dulce Melão</i>	
Body and learning: the embodied reading experience of reading body laboratory . . . . .	249
<i>Alessandra Lo Piccolo, Marta Mingrino</i>	
Desenvolver capacidades de empatia no 1.º CEB: que estratégia? . . . . .	263
<i>Inês Pacheco, Carla Oliveira, Paula Flores, Dárida Fernandes</i>	
EGID3: perceções dos estudantes sobre o processo de avaliação . . . . .	274
<i>Marcela Seabra, Paula Maria Barros, Manuel Vara Pires, Cristina Martins</i>	
Implementation of a digital notepad for practicum in language teacher training . . . . .	286
<i>María Amor Barros-del Río, Beatriz Mediavilla-Martínez</i>	
La alianza Universidad-Escuela en la formación inicial docente . . . . .	293
<i>María Luisa García-Rodríguez</i>	
La evaluación de la competencia digital de los estudiantes como estrategia formativa . . . . .	304
<i>Marcos Cabezas-González, Sonia Casillas-Martín</i>	
Mejora del rendimiento en comprensión lectora: de la investigación a las aulas . . . . .	313
<i>Raúl Martínez, María Dolores Alonso-Cortés Fradejas, Raquel Couso, Ángel García, Ruth Vázquez, María Concepción Vega</i>	

Mestrado em pedagogia e didática: um desafio para a formação de professores . . . . .	324
<i>Edgar Manuel Ribeiro Lamas, Magali Freira Veríssimo, Estela Pinto Ribeiro Lamas</i>	
Metodología DigiCraft: aprender jugando es construir un futuro mejor . . . . .	336
<i>Sonia Casillas-Martín, Marcos Cabezas-González</i>	
O papel das atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem das ciências . . . . .	341
<i>Cátia Henrique, Tânia Pedro, Pedro Ribeiro Mucharreira, Helena Raposo, Paula Farinho</i>	
O uso de jogos nas aulas: percepções de alunos e professores . . . . .	351
<i>Ana Rita Ferreira, Manuel Vara Pires</i>	
Percepção de professores de um curso odontologia do seu papel no processo de ensino-aprendizagem . . . . .	363
<i>Vinicius Lopes Marinho, Camila Lemos Cunha, Jordana Ribeiro da Silva, Nélia Amado</i>	
Professores e a orquestração de atividades matemáticas com a plataforma Khan Academy . . . . .	372
<i>António Domingos, Ana Santiago, Ana Isabel Matos, Conceição Costa, Joana Castro, Paula Teixeira</i>	
Qualidade do ensino na licenciatura em educação básica: perspetivas dos/as estudantes . . . . .	383
<i>Graça Santos, Maria Raquel Patrício, Elza Mesquita</i>	
Realização de tarefas matemáticas com recurso ao cálculo algébrico simbólico . . . . .	395
<i>Helder Martins, António Domingos</i>	
Recursos ativos na aprendizagem da matemática: o caso dos materiais manipuláveis . . . . .	405
<i>Pedro Tadeu, Maria do Céu Ribeiro, Inmaculada Garcia-Martinez</i>	
Resolução de uma tarefa de proporcionalidade por futuros professores dos primeiros anos escolares . . . . .	418
<i>José António Fernandes, Paula Maria Barros, Gabriela Gonçalves</i>	
<b>Práticas Educativas e Supervisão Pedagógica . . . . .</b>	<b>431</b>
A formação inicial de professores como oportunidade de desenvolvimento profissional docente . . . . .	433
<i>Isabel Cláudia Nogueira, Teresa Fernández, Fernanda Costa Pinheiro</i>	
A função de delegado de disciplina: estudo em São Tomé e Príncipe . . . . .	441
<i>António Coelho, Branca Miranda</i>	
A igualdade de género na visão dos agentes educativos . . . . .	453
<i>Cristiana Ribeiro, Ana Claudia Loureiro, Cristina Mesquita</i>	
A leitura e escrita: quando o educador de infância faz a diferença . . . . .	465
<i>Rosa Maria Ramos Novo, Ana Raquel Russo Prada</i>	
Abordagem das questões ambientais no processo de ensino-aprendizagem: percepção dos professores . . . . .	475
<i>Júlia Fernandes, Maria José Rodrigues</i>	
Avaliando aprendizagens no jardim de infância: uma experiência de construção do portefólio . . . . .	483
<i>Beatriz Gomes, Miguel Oliveira</i>	
Brincar e aprender nos espaços verdes urbanos . . . . .	492
<i>Lidia Machado dos Santos, Bruno Martins</i>	

## El encuentro intergeneracional como reflexión socio-didáctica para futuros docentes: una experiencia práctica

Lidia Sanz Molina<sup>1</sup>, Elena Jiménez García<sup>1</sup>, Susana Gómez Redondo<sup>1</sup>  
lidia.sanz@soc.uva.es, elena.jimenez.garcia@uva.es, susana.gomezr@uva.es

<sup>1</sup> *Universidad de Valladolid, España*

### Resumen

Se expone una acción socio-educativa de participación comunitaria y relaciones intergeneracionales. La intervención, que implica a tres generaciones y colectivos diferenciados (niños y niñas de tercer curso de Primaria, estudiantes universitarios de Educación y personas mayores) es una apuesta por el co-aprendizaje, el diálogo entre colectivos, la unión de educación formal e informal y la denominada educación a lo largo de toda la vida. En el aspecto más formativo, se potencia la observación, análisis y comprensión didáctica y metadidáctica por parte de los futuros docentes, en una jornada que cambia el aula por un escenario comunitario, tanto para los escolares como para los estudiantes de Educación Superior.

**Palabras clave:** relaciones intergeneracionales, comunidad, co-aprendizaje, reflexión didáctica.

### Abstract

We expose a socio-educational action of community participation and intergenerational relationships. The intervention, which involves three generations and differentiated groups (children from third grade of Primary, university students of Education and old people) is a commitment to co-learning, dialogue between groups, the union of formal and informal education and the called lifelong education. In the formative aspect, the experience promotes the observation, analysis and teaching and meta-teaching comprehension by future teachers, in a day that changes the classroom for a community setting, both for schoolchildren and for Higher Education students.

**Keywords:** intergenerational relationships, community, co-learning, teaching reflection.

### 1 Introducción

La presente comunicación recoge una intervención socio-educativa de participación comunitaria, basada en las relaciones intergeneracionales; el co-aprendizaje; el diálogo entre la educación formal e informal y la denominada ‘educación a lo largo de toda la vida’. La acción, desarrollada en los locales de una asociación vecinal de la ciudad de Soria, ha implicado a tres colectivos y generaciones (escolares de Educación Primaria, estudiantes de Grado de Educación Primaria de la Universidad de Soria y personas mayores) y tenía como objetivos fundamentales potenciar el encuentro y el diálogo entre los participantes; establecer comparativas de vida y elaborar relatos al hilo de la

interacción entre los mismos. Asimismo, y desde el aspecto más formativo, se trataba de proporcionar herramientas didácticas a los futuros docentes, y mostrar una acción socio-educativa más allá del marco aulero tradicional (en metáfora de Imbernón (2014), esa “caja de huevos” que es la clase y la escuela). En este sentido, y como confirmación del papel del docente como investigador, la acción formativa se ha visto implementada con la observación y el registro de la experiencia por parte de los futuros maestros, y su posterior análisis en el aula universitaria, junto a la reflexión sobre la conveniencia de incorporar este tipo de iniciativas en la formación tanto de los escolares como de los docentes en su formación inicial.

La interacción propiamente dicha, que implicó al Ayuntamiento de Soria, la Dirección Provincial de Educación y la Universidad de Valladolid, partió del diseño y puesta en marcha de una sesión de tres horas de duración, en la que tuvieron lugar diversas acciones encaminadas a fomentar la participación comunitaria (escuela, asociación vecinal y universidad), así como la comunicación intergeneracional en actividades realizadas en gran y pequeño grupo.

En dicha interacción intervinieron 50 niños y niñas de 3º de Primaria del CP Los Doce Linajes (con sus dos tutoras); 70 estudiantes del Grado de Educación Primaria del Campus Duques de Soria; 15 personas mayores de la Asociación de Vecinos La Barriada y tres profesoras del campus Duques de Soria. Estas últimas, pertenecientes a los departamentos de Sociología y Trabajo Social, Didáctica de la lengua y la literatura y Pedagogía, perseguían asimismo potenciar la transdisciplinariedad y diálogo entre áreas, en una defensa de la transversalidad en el seno de la enseñanza universitaria.

La apuesta por el co-aprendizaje (en esta ocasión entre escolares de tercer curso de primaria, universitarios de 1º de Grado y personas mayores) se enmarca plenamente en la definición propuesta por el Consorcio Internacional para los Programas Intergeneracionales (ICIP), que en 1999 definía los mismos como “vehículos de intercambio de recursos y aprendizaje entre las generaciones mayores y las más jóvenes con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales” (Hatton-Yeo & Ohsako, 2000).

En lo que respecta a la formación de los futuros docentes, la acción didáctica y metadidáctica (en lo que esta tiene de circularidad y retroalimentación especulativo-empírica) es deudora de la tradición reflexiva didáctica y el pensamiento funcional propugnado por el pragmatismo de Dewey (2010) a principios del pasado siglo.

## **2 Metodología**

La metodología investigadora, de corte interpretativo, está basada en una triangulación de técnicas de obtención de datos: observación participante, grupo de discusión y entrevista semiestructurada. La observación participante ha tenido lugar en dos niveles: de una parte, la observación realizada por los propios estudiantes de Educación Superior en el terreno inicial (asociación de vecinos) sobre la interacción intergeneracional entre los escolares de Primaria y las personas mayores; de otra, la observación realizada por las docentes universitarias, en la que se incluye también a los futuros docentes. Asimismo, ha llevado a cabo una metaobservación de las dinámicas, estrategias y desenvolvimiento investigador de los estudiantes universitarios.

Para esta metainterpretación de los datos obtenidos e interpretados previamente por los estudiantes, se han realizado lecturas individuales de las tareas grupales, extrayendo

aquellos fragmentos más repetidos y con significados similares, que podían establecer la constatación de una tendencia. De esta manera hemos señalado y destacado las categorías emergentes, que hemos categorizado en una configuración de aspectos positivos, negativos, anécdotas y conclusiones.

Por otro lado, se han realizado sendos grupos de discusión: uno con las personas mayores y otro con las dos profesoras del colegio de Primaria (que recogieron las percepciones de los niños y niñas tras la actividad), así como una entrevista semiestructurada con la directora del centro.

En lo que respecta a la acción socio-didáctica y metadidáctica llevada a cabo con los alumnos universitarios, se ha basado en una constante interrelación entre la práctica y la teoría, pues partía de la premisa de que los procesos de enseñanza-aprendizaje alcanzan mayor significación si se fundamentan en su mejora mutua. Tal determinación trataba de superar una exposición teórica de los contenidos relacionados con la didáctica y la investigación, para implementarla con actitudes operativas (empíricas) y funcionales que los potenciaron y fijaran de un modo más significativo y motivador. La práctica reflexiva (Schön, 1983, 1992; Clark & Peterson, 1986; Wallace, 2002; Kane, Sandretto, & Heath, 2004; Imbernón, 2014; Domingo Roget & Gómez Serés, 2014), tiene el objetivo de mejorar la función docente, gracias al ejercicio de especular sobre los procesos aularios a partir de la propia experiencia.

No podemos excluir de la dimensión socio-didáctica su conexión con el enfoque Aprendizaje-servicio, metodología de interacción entre las funciones pedagógica y solidaria, que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos, habilidades y elementos transversales o valores.

### 3 Diseño y desarrollo de la actividad

El desarrollo de la actividad diseñada para el programa de acercamiento intergeneracional se inició con la proyección y lectura del cuento *Cuando el Yayo era peque*, de Lili Messina, cuya trama se centra en la descripción que un abuelo hace a su nieto de cómo recordaba algunos aspectos de la vida en su infancia, y en paralelo se muestra cómo las imagina su nieto. Gracias a un relato divergente entre el texto e imágenes que lo contradicen, aportando lecturas paralelas al nivel textual, se hace patente la enorme diferencia entre esas dos visiones, que corresponden a contextos socioculturales de dos generaciones muy dispares. La lectura y proyección del cuento fue realizada por una de las profesoras de la Facultad de Educación, experta en Didáctica de la lengua y Pedagogía, de manera que resultase sugerente como introducción a la actividad que posteriormente realizarían en grupos. Desde un planteamiento humorístico, tierno y profundamente respetuoso acerca de las relaciones intergeneracionales, la lectura (en gran grupo) pretendía dar pie a una comparativa entre las experiencias de las tres generaciones participantes, en la que se pusieran de manifiesto las diferencias y similitudes de las mismas y se estableciera el encuentro y el diálogo intergeneracional. Para ello, el gran grupo fue dividido en pequeños grupos mixtos, que en principio fueron diseñados por dos (2) personas mayores, siete (7) estudiantes universitarios y cinco (5) escolares.

La actividad estaba desdoblada en sendas tareas, en las que participaron varios grupos:

1- *Recogida y elaboración de relatos a partir de diversos ítems o categorías establecidas a priori*. Estas pretendían servir de pauta para la conversación (sin perjuicio de que las

mismas derivaran en otras temáticas emergentes) y el entendimiento experiencial. Cada grupo seleccionó, como punto de inicio, alguno de los temas propuestos (entorno -ciudad, pueblo...-; actividades de la vida cotidiana; vivienda; alimentación; organización del hogar; transporte y/o comunicaciones; enfermedad, religión y muerte...). Con ello se pretendía dar pie a la creación de relatos y comparativas, susceptibles de ser ilustradas posteriormente en el colegio, expuestas al resto de los niños... o lo que sus tutoras decidieran en sus aulas de primaria. Además, la actividad había de servir a los estudiantes universitarios participantes para realizar tareas de observación y registro de las prácticas intergeneracionales.

2- *Cocina y tradición*: paralelamente, tres grupos pasaron a la cocina, donde se realizaron varias recetas (croquetas, crepes y dulce de manzana) y se relataron platos tradicionales (sopas de ajo, migas, patatas a la importancia, gachas cordobesas, salmorejo, etc.). Finalmente, todo el grupo concluyó la sesión con un almuerzo.

3- *Observación y recogida de datos*: la actividad pretendía servir de experiencia piloto para, en su caso, ser repetida y/o mejorada en posteriores cursos y en otros entornos vecinales y escolares.

Finalmente, la división se hizo atendiendo al número de personas mayores con las que realmente contamos el día de la sesión. Así, aunque en algunos grupos había dos personas, otros estaban dirigidos por una sola persona. Respecto al alumnado del centro de educación primaria los 50 niños de tercer curso pudieron ser distribuidos a razón de cinco por grupo. En cuanto a alumnado de 1º del Grado en Educación Primaria, contábamos con setenta jóvenes. Asignamos a razón de siete por grupo, de los cuales tres eran observadores y tres dirigían la actividad. Después irían cambiando atribuciones, para que uno de cada grupo apoyara la logística del fin de la actividad, consistente en un almuerzo que irían a buscar fuera de la asociación para realizar un aperitivo de cierre de actividad, así como una degustación de las recetas elaboradas por los grupos de cocina.

Se crearon diez grupos, cada uno con una función. Tres de ellos realizaron una receta de cocina característica de la época de juventud de las personas de más edad, entre ellas gachas, sopas de ajo y obleas de manzana. El resto de los grupos se centró en la descripción de aspectos relacionados con las actividades de la vida diaria también características de la juventud de las personas de mayor edad. Estas personas iban relatando a los niños y niñas de tercer curso de educación primaria cómo cuidaban los animales, cómo hacían la matanza, el jabón natural, chorizos, membrillo, que tipo de juegos practicaban en sus ratos de ocio, etc.

Tras unos quince o veinte minutos de relato, los niños y niñas de primaria hacían preguntas; en algunos grupos, también durante el relato, de manera que fluyó la interacción y conducción del discurso de acuerdo con las características de las personas que conformaban el grupo. No obstante, el alumnado de grado en Educación Primaria era el encargado de dirigir la actividad y tomar notas, para después contrastar y conformar la tarea que se les había encargado a modo de reflexión y conclusión didáctica y metadidáctica.

Después de un descanso y vuelta al cierre del relato de grupos, tuvo lugar una pequeña celebración, con todo el grupo en conjunto, para degustar las recetas elaboradas, así como un aperitivo final de cierre de actividad. Durante este descanso tuvieron oportunidad de conversar informalmente jóvenes, niños y niñas y personas de mayor edad, generando un espacio agradable de distensión y clausura.

Concluido el desarrollo del programa de acercamiento intergeneracional se había diseñado como práctica para realizar por el alumnado una tarea para colgar en la plataforma virtual Moodle como reflexión grupal. Se denominó: *Relatos práctica intergeneracional La Barriada, Colegio Los Doce Linajes*.

En esta tarea, cada uno de los diez grupos participantes, en los que se había dividido la clase, debía registrar el relato grupal de reflexión recogido tras la práctica del programa de acercamiento intergeneracional, teniendo en cuenta los siguientes factores:

- Transmitir lo que sucedió y el valor pedagógico de la experiencia.
- Considerar la planificación del proyecto, las actividades, los recursos utilizados y las producciones de los alumnos como insumos para publicar.

Como criterios orientativos a considerar se les planteaban los siguientes:

- Los objetivos y las acciones de la experiencia.
- Los aspectos positivos y las dificultades con las que se encontraron.
- Las incidencias o modificaciones realizadas.
- Anécdotas que surgieron.
- Una conclusión final.

Se les animaba a describir su experiencia como docentes y como grupo, incluyendo sus puntos de vista sin descuidar la mirada pedagógica. La estructura del relato podía incluir, por ejemplo, una presentación, datos sobre la asociación, anécdotas de los alumnos, de los profesores, etc.

#### **4 Resultados y discusión**

De los documentos aportados como reflexión de los grupos de alumnado podemos señalar algunos fragmentos que recogen las principales ideas que se reiteran y conforman las principales características que remarcar de esta experiencia.

Como objetivos de la actividad apuntan la interacción con personas de mayor edad, que supone un salto generacional alto; el conocimiento de cómo era la vida antiguamente y la diferencia entre el estilo de vida actual y de los mayores cuando eran jóvenes.

Entre los aspectos positivos destacan: la atención que niños y niñas de primaria mostraban a la persona o personas de mayor edad y a sus relatos; la experiencia que supone la toma de contacto con personas de diferente generación, fuera de su entorno de confianza y familiar. Conocer y preservar actividades en desuso. La creación del clima de informal relación entre todas las personas que habían participado, motivado por el aperitivo de clausura: “no les daba vergüenza hablar con nosotros, te contaban cosas, hacían caso a Filo, prestaban atención a todo lo que estaba pasando en la cocina”... señala un estudiante. Otro destaca la fluidez con la que Carmen (de 80 años) “narraba lo que contaba, ya que lo explicaba de forma en la cual los niños entendían todo lo que decía y hacía que los niños y niñas estuvieran muy interesados en el tema. También hay que destacar la gran facilidad de uno de los niños, que hacía constantemente preguntas muy interesantes a Carmen”.



Asimismo, algunos coinciden en destacar que han “adquirido una primera toma de contacto con los niños y niñas en cuanto a organizar la actividad, cuidar de los niños, hacerlo dinámico, y, además, aprendimos cosas de la mujer adulta, llamada Cristina, encargada de explicar la temática a los niños y niñas”. Por su parte, una alumna destaca como aspecto positivo para los y las escolares que “es una toma de contacto con sus mayores, donde aprenden conocimientos que para ellos son nuevos, ya que están en desuso”. Asimismo, destacan que como una buena iniciativa de acercamiento “el lunch que tuvimos al finalizar la actividad”, como “una buena forma de relacionar las diferentes generaciones en un ámbito más informal”. Es significativo, por otro lado, ver cómo este tipo de encuentros potencia diálogos que, de un modo espontáneo, pueden no tener lugar: “conocimos a esas personas más allá de la tarea, cosa que fuera de esa actividad hubiera sido difícil, pues tenemos aficiones muy distintas aun viviendo cerca unos de otros; por ejemplo, una de las personas mayores que estuvo con nuestro grupo era del mismo pueblo que uno de los niños, sin embargo, nunca habían tenido relación”, manifiesta una alumna del Grado.

Algunos factores relacionados con la temporalización destacan lo positivo de que este tipo de actividades se realicen al principio de la carrera, “ya que nos permiten darnos cuenta de si realmente nos queremos dedicar a la educación. En nuestro caso, todos nos involucramos a la hora de participar con los niños en la actividad. En este primer contacto, hemos podido ver cómo cada alumno es diferente a otro y además hemos sabido adaptarnos a ello, por lo que podemos decir que realmente nos gusta esta profesión”. Finalmente, en su mayoría concluyen que “la actividad resultó atractiva para los tres grupos de diferentes edades y que todos aprendimos del resto. Además, desde nuestra perspectiva de futuros maestros esta actividad nos aporta una experiencia más para acercarnos realmente a la profesión a la que queremos dedicarnos y aprender muchas cosas que pensamos que serán muy útiles en nuestras futuras prácticas y, más adelante, cuando seamos docentes”.

En cuanto a los aspectos negativos, los estudiantes universitarios insisten en lo reducido que resultó el espacio en algunas actividades para el gran número de personas que participan en la experiencia. Un grupo señala como negativo la rapidez del relato de una de las personas de más edad; sin embargo, esto hace que el papel de los jóvenes universitarios cobre mayor dinamismo y protagonismo en su dirección. También señalan el cansancio de los niños por falta de curiosidad y participación, lo cual también hace que los estudiantes de Grado en Educación tengan que intervenir. En este sentido, algunas manifestaciones indican como una dificultad para el desarrollo de la actividad de las recetas el “espacio pequeño como era la vitrocerámica de aquella cocina, tres grupos de 6 niños cada uno, pues era muy difícil encontrar un espacio visual para todos”. Por otro lado, también se manifiesta como un aspecto negativo relacionado con el espacio “la distracción de alguno de los alumnos hacia un grupo que se encontraba al lado” o “la mala disposición de las mesas, ya que, debido al ruido, en las esquinas de las mesas, al estar bastante alejadas de Carmen, no se le oía apenas”. En cuanto a la interacción propiamente dicha, se apuntan cuestiones como: “Cristina hablaba muy rápido y tras un rato los niños y niñas comenzaban a perder la atención, por tanto, tuvimos que intervenir, preguntarles cosas y hacerles un pequeño recordatorio de lo dicho hasta el momento para que no perdieran el ritmo de la explicación” (...) “Los niños pudieron llegar a aburrirse un poco durante la explicación ya que no preguntaron demasiadas cosas y tuvimos que intervenir y preguntar nosotros a Carmen (nuestra mayor)”.

Con respecto a las reflexiones y opiniones extraídas del grupo de maestras del CEIP Los Doce Linajes de Soria, concertamos una cita con la directora y las tutoras de los dos grupos del tercer curso de Educación Primaria que participaron en la experiencia para recabar información sobre lo que supuso la actividad y el interés por realizar nuevas actividades similares en el futuro. Nos reunimos las tres profesoras de la Universidad y las tres maestras en el centro educativo, aproximadamente, dos meses después de realizar la actividad. Realizamos una entrevista grupal semiestructurada con una duración aproximada de veinte minutos, tiempo con el que cuentan durante el recreo.

Las maestras consideran que la actividad para las mujeres de la asociación de vecinos ha supuesto un acicate para contribuir a que se sientan útiles, para mantener las tradiciones y darlas a conocer. Les gusta mucho transmitir lo que han vivido porque para ellas es muy valioso. Esta actividad ha supuesto para ellas una motivación extra para salirse de sus rutinas, sin olvidarlas, ya que han tenido que pensar en preparar las sesiones de cocina y en cómo transmitir sus conocimientos. Las maestras creen que para las mujeres del barrio les ha resultado muy positiva desde el punto de vista afectivo, es decir que les ha supuesto una inyección de ilusión en su vida cotidiana.

Las docentes también piensan que la actividad ha sido muy favorable para los estudiantes del Grado de Maestro de la Universidad, ya que resulta muy positivo ver niños y relacionarse con ellos y con otras generaciones. También les resultó muy útil poner en relación las dos generaciones (de niños y mayores).

En cuanto a los niños del colegio, las tutoras realizaron posteriormente algunas sesiones para comentar lo que habían hecho, qué habían aprendido, lo que conocían, etc. y observaron que fue una valiosa actividad porque los niños se sintieron muy bien, conectaron su vida con las de otras personas. Se pusieron en valor cosas que conocían o que habían visto. Así mismo, valoraron la importancia de los abuelos y sus experiencias, vivencias, etc. También resulta muy enriquecedor relacionarse con personas mayores distintos a sus abuelos o familiares, porque ven reflejos de los contenidos que trabajan en áreas curriculares en su día a día, como ciencias sociales, etc.

Como aspectos positivos de la actividad, las maestras resaltan que los estudiantes del grado de educación tuvieron la oportunidad de relacionarse con los niños y verlos fuera de la actividad curricular y participar en otro tipo de actividades diferentes a lo que tradicionalmente se cree que es la escuela. Esta actividad dio pie a la reflexión posterior en el aula, pues tal como comentaba una de las tutoras, al participar cada niño sólo en su grupo, la cocina o la sala común, no habían sido conscientes de lo que habían hecho el resto de grupos, por lo que cuando volvieron hicieron una puesta en común en la pizarra del aula, anotando las distintas experiencias, anotando qué cosas ya conocían, que cosas habían resultado nuevas para ellos, que cosas hacían igual sus abuelos en su pueblo, etc. La tutora comenta que le contaron muchas historias. Sentir que son el nexo entre la conexión de abuelos y niños, en esa actividad. “Ser conscientes de que son ellos los que tienen que tirar del carro y relacionar las dos generaciones”.

Por otro lado, también encontraron algunas dificultades. Había mucha gente de la Facultad y eso fue en detrimento de la relación con los niños. Había muchos estudiantes UVA y muchos niños del colegio en espacios muy reducidos para tantas personas. En algunos momentos se dieron aglomeraciones. Por lo tanto, es mejor realizar la actividad en dos sesiones y distribuir el tiempo de otra forma. Tal vez la segunda parte de la sesión, piensan que resultó redundante y podría haberse realizado otra actividad diferente. Pero

si hubiese habido menos gente hubiese tenido más sentido. Se deben tener en cuenta algunos descansos, porque los niños no pueden estar tanto tiempo realizando la misma actividad, ya que se cansan y pierden interés.

A modo de conclusión, hay que reseñar que el colegio siempre ha tenido interés en acercarse al entorno y, en concreto, a su barrio tan particular. De hecho, ya tenían contacto con el presidente de la asociación de vecinos, quien impartió, con anterioridad, una sesión sobre juegos tradicionales, y quién les explicó lo que es una asociación de vecinos, lo que significa el movimiento de las agrupaciones vecinales, la participación ciudadana, etc. con la finalidad de incentivar las relaciones entre el colegio y la asociación.

También creemos que es notable resaltar algunas anécdotas que tuvieron lugar ese día, especialmente, con los niños del colegio. Una niña musulmana quería comer una croqueta, pero no lo hizo porque era de jamón y optó por gusanitos, patatas fritas, etc.

Las maestras consideran que ha sido una actividad enriquecedora para todos y que debería tener continuidad, porque los niños han conocido cosas nuevas, han ratificado lo que ya sabían o lo que les habían contado, e incluso han conocido algunos aspectos gastronómicos de nuestra cultura.

Las profesoras de la Universidad también nos reunimos, previa cita, con las mujeres de la Asociación de vecinos (aunque en la sesión habían participado tres varones, no acudieron a la recogida de información), con la finalidad de hacer una reflexión y extraer sus opiniones con respecto a la actividad realizada. En un principio, observamos que mostraban cierta inseguridad en sus opiniones e intervenciones. Comenzamos cuestionando la finalidad de la actividad.

Ellas piensan que el objetivo con el que hemos realizado la actividad ha sido hacerles recordar vivencias, su juventud. Para ellas fue agradable recordar, pero no están seguras de que fuera agradable también para los niños o los jóvenes, lo que denota aspectos de su autoestima y del escaso valor que dan a su aportación, cuando para el resto de colectivos que formamos parte de la actividad, resultó muy valiosa, entrañable y gratificante.

Como aspectos positivos de la realización de la actividad, consideran que la actividad fue favorable para los estudiantes de la universidad porque les gustaba escuchar las experiencias que ellas contaban, aunque alguna se sentía mayor cuando expresaba que ellas vivían “casi en la Edad de piedra”. Apuntaron en varias ocasiones la atención que prestaban los estudiantes de la universidad era mayor que la de los niños, de lo que deducen que la actividad tuvo mayor aprovechamiento para este colectivo. Sin embargo, creen que también es interesante dar a conocer cómo se vivía antes y cómo se hacían las cosas. Una de ellas recuerda que les explicó cómo se hacía el jabón en casa, llevó un trozo y les preguntó si sabían lo que era. Uno de los niños había contestado “queso”. También les explicaron cómo se calentaban antes con la estufa de serrín, o con el braseo de tizón (este es el término que utilizaban en Córdoba, ciudad natal de una de ellas). Los niños lo desconocían, pero “lo apuntaban y todo”. Una de las mujeres apunta “A los pequeños [no les sirvió] para nada, porque no ponen ni atención ni... más para los otros, los otros ponían más interés”.

Las mujeres de asociación de vecinos consideran que la actividad resultó positiva para ellas porque “nos fuimos contentas, y recogimos todo e hicimos todo”. En este comentario se deja entrever que ellas se sintieron felices y útiles porque fueron las responsables de hacer y recoger, es decir, se sintieron parte fundamental para la realización de la actividad.

Habla de nuevo de su autoestima y de sus percepciones en torno a lo que son sus funciones y supone su participación en la actividad. Denota que no valoran o perciben su aportación pedagógica, afectiva, interactiva y enriquecedora para el resto de participantes.

No encontraron dificultades porque “salió todo tal y como lo habíamos programado”.

Como anécdota, una mujer nos indicó, y lo repitieron varias veces a lo largo de la entrevista grupal, un comentario de uno de los chicos del colegio. Estaban haciendo las gachas un grupo en la cocina y un niño dijo “a ver si nos van a envenenar” “así nos saltó un niño del colegio” “aun le dije, “¡hombre por Dios!, cómo os vamos a envenenar”.

A otra de las participantes le gustó encontrarse con una alumna de la Uva que era de Andalucía como ella. Y contrasta la forma de hacer las gachas. “Con una muchacha que era de Almería y somos andaluzas las dos, pero en su pueblo o su tierra hacían las gachas de una manera y nosotras de otra, pero al fin y al cabo eran gachas las dos más que de distinta manera”. En general, todos conocían los ingredientes que utilizaron, excepto el anís verde o anís estrellado.

En lo referente a cómo vieron la relación entre los niños y los jóvenes, las mujeres consideran que los niños hacían caso a los mayores, y que ellas les ayudaban, por ejemplo, con el dibujo que les mandaban hacer, una de las participantes le fue dando ideas sobre cómo dibujar la sartén, etc.

Insisten en destacar el buen comportamiento del colectivo de jóvenes universitarios “Mejor no se pudieron portar, solo les faltó darnos un beso”. Sin embargo, los pequeños se portaron según ellas “como pequeños, unos estaban muy formalitos y otros no dejaban de hablar y hablar y hablar”. Creen que esta experiencia es más provechosa para los jóvenes universitarios, y una de las participantes señala las dificultades que tienen para emanciparse “los pobres”, pensando en sus nietos y conocidos de esa edad y su futuro.

Como conclusión, las mujeres confiesan haberlo pasado bien y creen que también es útil para los jóvenes y niños y afirman que “por lo menos, si una persona se va contenta [...]”. Otra dice “Yo que sé hija”. Con estas declaraciones, se aprecia la inseguridad de las señoras, pero les queda la esperanza de que alguien la ha podido disfrutar.

Por todo ello, creen que deberían repetirse este tipo de actividades, y que ellas participarían en ellas, aunque les propusimos repetirla en otoño y una de ellas contestó: “yo no me comprometo porque... además de aquí a otoño fijaté, pueden pasar tantas cosas. Ya, pero se hace y luego si se puede venir bien y si no ya se verá”. Sigue mostrando su inseguridad, pero, en general, consideran que sería aconsejable reducir el número de niños y ponen en valor el tiempo de realización, aunque alguna de ellas insiste en que “a los pequeños no les sirve para na”. Otra señala que, “su nieta luego en casa habla de cosas sueltas de las que hace en clase, que algo se quedan”. Consideran, por tanto, que vale la pena realizar actividades en las que participan diferentes generaciones. Y señalan que “a los que les tiene que valer la pena es a ellos” Yo que sé hija” hay algunos que igual si...A los de la universidad, sí. Pueden pensar, ya nos vienen contando batallitas...” Pero a mí eso si me gusta, que digan lo que opinan” ...

## 5 Conclusiones

Si revisamos la literatura relacionada con la interacción intergeneracional, los beneficios que tales relaciones tienen entre el colectivo de personas mayores están más que

demostrados y respaldados por el corpus investigador, tanto social como sanitario. La cultura del cuidado, así como la defensa de sus efectos para una mejor vejez, han sido expuestas en congresos, publicaciones, guías prácticas, legislación y textos académicos.

Sin embargo, se detecta que dicho corpus se reduce considerablemente cuando se trata de analizar, interpretar y comprender los efectos que dichas interacciones pueden tener entre la infancia y los jóvenes. Parece lógico, dado que el primer colectivo es en principio más vulnerable de exclusión. No obstante, la intervención expuesta partía de mostrar la importancia y beneficios que las relaciones intergeneracionales tienen en el co-aprendizaje y diálogo de los tres colectivos implicados.

Tras la realización de este programa, y analizadas las aportaciones de las profesoras y directora del centro de educación primaria (en representación asimismo de los escolares), de las señoras de la asociación de vecinos y del alumnado de Grado en Educación primaria, podemos señalar que la experiencia ha supuesto un balance positivo en diversos aspectos, tal y como hemos ido aportando a partir de los registros de información obtenidos.

A un nivel socio-afectivo y formativo, esta actividad promueve el desempeño del conjunto características y actitudes personales hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión, posibilitando un óptimo desempeño de la actividad profesional. Supone la adquisición y promoción de unos valores y principios éticos contrastados, lo que revierte en una mejor aprehensión de aspectos pedagógicos y axiológicos por parte de los futuros docentes.

Por otra parte, supone una constatación de la importancia de favorecer la convivencia inclusiva dentro, y en este caso fuera, del entorno escolar, donde los valores y el respeto entre las personas de diferentes edades es una señal de identidad que previene y resuelve conflictos a través de actuaciones competentes social y emocionalmente.

Esta experiencia en el programa de acercamiento intergeneracional también incide y denota la importancia de la gestión de las emociones de las personas participantes, al facilitar la oportunidad de experimentar entorno a cómo actuamos respecto a dichas emociones en nuestra comprensión e interacción con los demás.

La práctica expuesta trabaja en la dirección de las nuevas tendencias socio-políticas, que ponen el acento en la cohesión comunitaria y la contribución social. La mentorización consistente en “crear un nuevo contexto en el que la persona se interesa en transmitir conocimientos de una manera natural y efectiva” (Centro del Conocimiento Fundación EDE, 2015) pasa entre otros aspectos por “fomentar la capacitación”, la autonomía, la cercanía y la conexión. Todo ello en un contexto de intercambio y encuentro, que entronca con la visión de la educación como espacio de acercamiento, comprensión y, en definitiva, cuidado, del otro y lo otro.

## 6 Referencias

- Centro del Conocimiento Fundación EDE. (2015). *Hacia una sociedad intergeneracional. ¿Cómo impulsar programas para todas las edades? Guía práctica*. Bilbao: Diputación Foral de Bizcaia. Departamento de Acción Social.
- Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). 1. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.

- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. In *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós.
- Domingo, A., & Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid. Narcea.
- Hatton-Yeo, A., & Ohsako, T. (2000). *Intergenerational programmes: public policy and research implications. An international perspective*.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona. Octaedro.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47(3), 283-310.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Wallace, M. (2002). *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: University Press.