

La mejora de la convivencia escolar desde la intergeneracionalidad. La mentorización como recurso

*Sacramento Pinazo Hernandis¹, Mariano Sánchez Martínez², Juan Sáez Carreras³,
Pilar Díaz Conde² y Juan López Doblas²*

¹Universitat de València

²Universidad de Granada

³Universidad de Murcia

Correo electrónico: sacramento.pinazo@uv.es

resumen/abstract:

Ante la creciente presión para conseguir buenos resultados académicos y prevenir conductas violentas, las escuelas americanas están buscando más allá de sus puertas programas que puedan enriquecer las vidas de los escolares.

Como parte de estos esfuerzos, muchas escuelas han puesto en marcha programas en los que involucran a *mentores*, es decir, adultos que proporcionan amistad, apoyo y modelos positivos de rol. Los resultados de las investigaciones han subrayado las positivas contribuciones que adultos (que no sean los propios padres sino los mentores) pueden actuar como factor de protección, proporcionando evidencias de las influencias positivas en la conducta del adolescente, incluyendo una reducción en el abuso de drogas, una mejora en las reacciones ante situaciones que implican violencia o agresión, una mejora en los resultados académicos y una reducción en la conducta antisocial o respuesta violenta ante las situaciones. Los mentores pueden proporcionar un contexto seguro para conversaciones y confidencias mientras transmiten valores adultos, consejo y perspectivas. Los mentores pueden también servir como modelos de rol para los adolescentes, proporcionarles apoyo emocional y refuerzo positivo.

En España, los actos violentos en las escuelas están aumentando en número y gravedad, y los programas preventivos están ampliando su horizonte intentando vincular en ellos a las familias, los agentes sociales y otros miembros de las comunidades en general. En este artículo, intentaremos presentar las teorías e investigaciones más relevantes que destacan la importancia y utilidad de las prácticas intergeneracionales en el afrontamiento de los problemas escolares, con el fin de mostrar conclusiones que puedan ser interesantes para dar respuesta a este aumento de la conflictividad en las escuelas que se está haciendo evidente en nuestro país.

Under increasing pressure to improve student performance and prevent from violent behaviour, American schools are increasingly reaching out for programs that may enrich children's lives. As a part of these efforts, many schools have begun partnering with programs that provide their students mentors who transmit them friendship, support, positive role models and academic support. Research findings have highlighted the positive contributions nonparental adults (i.e. mentors) can make in the lives of younger students. Among these, there are studies that have pointed out that close relationships with nonparental adults may become a protective factor, providing evidence of positive influences on adolescent behavioural outcomes, including a reduction in substance abuse and improvements in their reactions to situations involving substance abuse, better psychosocial and academic performance and a reduction in antisocial behaviour or violent response to situations. Mentors can provide a safe context for conversations and disclosures while transmitting adult

values, advice and perspectives. Mentors also serve as the pattern for adolescents. They are the providers of emotional support and a positive feedback.

In Spain, the violent acts at school are increasing in number and seriousness too, and preventing programs are expanding their scope in order to reach families, social agents and communities as a whole. In this paper, we are trying to present the most relevant theories and research on the relevance and usefulness of intergenerational practices in dealing with school problems (violence, etc.) in order to draw conclusions that may be useful to provide a response to this rise in school conflictivity that is now becoming evident in our country.

palabras clave/keywords:

Programas intergeneracionales, mentorización, conductas antisociales, programas en la escuela.

Intergenerational programs, mentoring, anti-social behaviour, school-based programs.

“El aprendizaje depende cada vez más de la correlación que existe entre lo que ocurre en el aula, en el domicilio y en la calle”

Manuel Castells (1994)

Introducción. El comportamiento antisocial desde el modelo ecológico

La interacción social ha sido un tema central para la psicología social desde sus inicios. Ya Floyd H. Allport en 1924 decía que la psicología tiene por objeto el estudio de las relaciones entre personas en un contexto social dado, en tanto que afectan a las personas implicadas en esa situación. Otras contribuciones de las que no debemos olvidarnos son las que hicieron autores como Lewin y Bronfenbrenner. Kurt Lewin (1936) fue uno de los pioneros en decir que la conducta surge en función del intercambio de la persona con el ambiente, e incluso lo plasmó en una fórmula: Con-

ducta= f (Persona x Ambiente), esto es, la conducta de un sujeto está en función de las relaciones que se produzcan entre la persona y el ambiente que le rodea. Años más tarde, inspirado en estas ideas de Lewin, Urie Bronfenbrenner (1979) formuló su postulado básico en donde afirmaba que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana. En su obra *La ecología del desarrollo humano* argumentó que el funcionamiento psicológico de las personas está en función de su interacción con el ambiente o entorno que les rodea, que es, además, cambiante; el desarrollo humano es una progresiva adaptación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos que varían a lo largo del tiempo. Bronfenbrenner entendía el ‘ambiente ecológico’ como un conjunto de estructuras o niveles más o menos cercanos al individuo: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

- *microsistema*. Es el nivel más cercano al sujeto e incluye los comportamien-

tos, actividades, roles y relaciones cotidianas interpersonales: familia, escuela, amigos, trabajo...

- *mesosistema*. Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (las relaciones que se establecen entre la familia y la escuela, o la familia y el trabajo, o la familia y la vida social).
- *exosistema*. Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en su entorno (por ejemplo, las influencias en la vida en el aula surgidas a partir de las propuestas del Consejo Escolar).
- *macrosistema*. Son los factores ligados a las características de la cultura, ideología y momento histórico-social que influyen en los niveles de menor orden.

El postulado básico del modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner dice que el desarrollo humano supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo que está en proceso de desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive. Este proceso de acomodación mutua y continua se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa el ser humano y los contextos en los que está incluido, sobre todo, los entornos más próximos. La interacción que se produce entre la persona y el ambiente que le rodea es bidireccional, caracterizada por su reciprocidad. Lo podemos ver más claramente en la siguiente figura. En el centro se encuentra la persona y a su alrededor hay una serie de círculos concéntricos que suponen los diferentes niveles o sistemas, que interrelacionan entre sí (Fig.1).

Fig. 1: Modelo ecológico de Bronfenbrenner



Siguiendo el modelo ecológico, el desarrollo del niño/a se entiende como un proceso de diferenciación progresiva, de su rol y de las interacciones que mantiene con el ambiente, resaltando la importancia de las interacciones con la familia, los iguales y su entorno más cercano. En el caso de los comportamientos o conductas antisociales en las escuelas (conductas disruptivas, problemas de disciplina, bullying o maltrato entre pares, vandalismo, violencia física o agresiones y acoso) ya sabemos que sus causas son múltiples y complejas, y es necesario buscarlas en la interacción problemática que el individuo establece con el ambiente que le rodea. Esto es, para acercarnos al fenómeno de las conductas violentas hemos de explorar al sujeto con todas sus variables internas y externas, psicológicas y sociológicas, así como todas las posibles interacciones que surjan del entorno en sus diferentes niveles. La importancia y actualidad del tema está más que justificada; estudios como los de Ortega (1997) sobre *bullying* en España estiman que uno de cada cinco alumnos está implicado en este tipo de procesos, como agresor, como víctima o como ambas cosas a la vez; los estudios llevados a cabo en Alemania y Holanda sobre acoso sexual en las escuelas (Funk, 1997; Mooij, 1997) hablan de que entre el 5 y el 20 por ciento de alumnos puede haber sufrido este tipo de acoso.

Siguiendo a Moreno (2001, documento online):

“Los estudios llevados a cabo hasta ahora ponen de manifiesto que: los fenómenos de comportamiento antisocial en las escuelas tienen raíces muy profundas en la comunidad social a la que los centros educativos pertenecen; los episodios de violencia no deben

considerarse simplemente como eventos aislados que ocurren espontánea y arbitrariamente; las distintas manifestaciones de comportamiento antisocial en las escuelas ocurren con más frecuencia de lo que usualmente se piensa y que, puesto que la relación entre los agresores y las víctimas es necesariamente muy extensa en el tiempo y muy estrecha en el espacio (conviven en el centro durante años y muchas horas al día), las consecuencias personales, institucionales y sociales de dicha violencia son incalculables”.

La revisión realizada por Díaz-Aguado (2003) sobre los estudios centrados en los antecedentes de la violencia refleja que la exposición a modelos violentos durante la infancia y la adolescencia conduce a la justificación de la violencia e incrementan el riesgo de ejercerla (O’Keefe, 1998; Kauffman y Zigler, 1987, entre otros). Por el contrario, se han detectado una serie de características psicosociales que deben promoverse a través de la educación para romper esta cadena, y una de ellas es el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales alternativas a la violencia.

“La situación de desventaja educativa de algunos alumnos tiene a menudo su origen en circunstancias de carácter personal o sociocultural, asociadas con frecuencia a situaciones de riesgo o marginación en el entorno en el que viven. Por otro lado, para lograr una educación de calidad para todos se requiere el esfuerzo tanto de los miembros de la comunidad educativa directamente implicados como del entorno social en el que se desarrolla la edu-

cación. Así pues, la educación es cada vez más una responsabilidad colectiva, desarrollada a lo largo de toda la vida y con una fuerte influencia del contexto territorial y social en el que se vive”.

(Ministerio de Educación y Ciencia, Plan PROA, documento on-line)

Ciertamente, el comportamiento antisocial de los alumnos en los centros puede estar muy determinado por variables personales, sociales y familiares ajenas a la escuela, aunque también existen variables internas al propio centro educativo que pueden estar positivamente relacionadas con la mayor o menor ocurrencia de comportamientos antisociales. Por ejemplo, según Mooij (1997), el porcentaje de tiempo lectivo que el profesor dedica en el aula a procesos de grupo y relaciones interpersonales está relacionado con la disminución de los comportamientos disruptivos y de maltrato entre iguales; lo mismo parece ocurrir con el porcentaje de tiempo lectivo dedicado a cuestiones de normas, orden y disciplina. Pero no siempre es posible dedicar este tiempo cuando las exigencias de cumplimiento de programas académicos para el profesor son tan grandes, y la atención a la diversidad, el aprendizaje de la convivencia, la educación en actitudes y valores, la educación para la paz y la tolerancia, la erradicación de estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias son también prioridades en la educación de los escolares.

Haciéndose eco de estas necesidades, recientemente el Ministerio de Educación y Ciencia del Estado español ha puesto en marcha el plan PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo a centros de Educación Secundaria), concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y Ciencia y

las Comunidades Autónomas, que pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos. El Plan PROA, a través de diferentes líneas de actuación (Cuadro 1), ofrece recursos a los centros educativos para que, junto a los demás actores de la educación, trabajen en una doble dirección: contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social. Se persiguen tres objetivos estratégicos: lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local.

De momento, el plan está pensado para llevarse a cabo con los recursos con los que cuentan los propios centros educativos y un presupuesto extra del Ministerio y las CC.AA. La previsión para el curso 2007-2008¹ era extender los programas del Plan Proa a 2.513 centros. Se ha previsto que el Programa de Acompañamiento Escolar se realizará en 1.269 centros de Educación Primaria y en 625 centros de Educación Secundaria y el Programa de Apoyo y Refuerzo se desarrollará en 619 centros de Educación Secundaria. El presupuesto destinado a financiar el Plan Proa en el curso 2007-2008 ascendía a 97.154.712 euros, de los cuales el Ministerio de Educación y Ciencia aporta el 50%. Así, serán los profesores, en horario extraescolar, los que realizarán estas tareas de apoyo y refuerzo, o bien ‘alumnos aventajados o de cursos superiores’ quienes podrán colaborar en el aprendizaje de aquellos otros con necesidades educativas. Quizás en un tiempo

¹ Datos del Ministerio de Educación y Ciencia en su página web: www.mec.es/educa/proa

Cuadro 1. Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo a centros de educación secundaria obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia. España.

Líneas de actuación del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA)

A. Actuaciones de atención directa a los alumnos

- Apoyo en la transición entre Primaria y Secundaria
- Desarrollo de las capacidades individuales
- Refuerzo educativo para los alumnos con mayores dificultades.
- Bibliotecas escolares. Orientado a convertirlas en centros de recursos para el aprendizaje y el ocio.
- Convivencia escolar. Para conseguir mejorar la convivencia en el centro favoreciendo la comunicación y las relaciones interpersonales.

B. Actuaciones de intervención con las familias

- Colaboración entre las familias de alumnos y el centro educativo
- Mediadores socioeducativos

C. Actuaciones de intervención en el entorno

- Acompañamiento escolar
- Actividades extraescolares
- Absentismo escolar

no muy lejano, se pueda contar con otros miembros de la comunidad -no sólo de la escuela- como recurso de apoyo a un ambicioso plan como éste.

Volviendo a la revisión realizada por Díaz-Aguado (2003) sobre los estudios centrados en los antecedentes de la violencia, se han detectado una serie de características psicosociales que deben promoverse a través de la educación para ayudar a romper esta cadena, y una de ellas es el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicas, alternativas a la violencia. *“Educar para la ciudadanía democrática exige que la escuela coopere de forma mucho más estrecha que hasta ahora con el resto de la sociedad incluyendo en este sentido no sólo la coope-*

ración de las familias sino también con otros agentes sociales” (Díaz-Aguado, 2003: 33).

Concluyendo este apartado introductorio, la aproximación al problema de la conducta antisocial debe ser multinivel -porque son muchos los sistemas de influencia en la socialización de los niños: familia, grupo de iguales, vecindario, comunidad en general,...-, y multidisciplinar.

“Para prevenir la violencia escolar conviene tener en cuenta que las condiciones de riesgo y de protección que sobre ella influyen son múltiples y complejas. Además, que es preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva y a distintos niveles, incluyendo, junto a la interacción que el alumnado establece en la escuela, la que existe en la

familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación, o el conjunto de creencias, de valores y de estructuras de la sociedad de la que forman parte” (Díaz-Aguado, 2005, documento on-line).

En Estados Unidos las escuelas ya han empezado a buscar más allá de sus puertas programas que puedan ayudar a fortalecer a los adolescentes y prevenir conductas de riesgo. Además de las escuelas, existen algunos ejemplos de centros que actualmente están desarrollando programas comunitarios de prevención de la violencia en los jóvenes, son:

- *The Harvard Youth Violence Prevention Center* (www.hsph.harvard.edu/hyvp/)

Trabaja para construir la capacidad comunitaria de prevenir la violencia juvenil en Boston.

- *University of Illinois Youth Prevention Center* (www.cdc.gov/ncipc/res-ops/ACE/The_University_of_Illinois.htm)

La Universidad de Illinois (Chicago) ha puesto en marcha un centro de investigación sobre la prevención de la violencia desde una perspectiva multinivel y comunitaria centrada en aquellas comunidades con tasas más elevadas de pobreza y violencia juvenil, entendiendo que el contexto (familia, vecindario, comunidad, ...) es central tanto para la reducción del riesgo de violencia juvenil como en el desarrollo de intervenciones efectivas.

- *On our Shoulders* (www.onourshoulders.org/)

Programa de prevención de la violencia a partir de la educación, el empowerment y la transmisión de habilidades técnicas y entrenamiento para el trabajo desarrollado en Baltimore.

- *My sister's circle* (www.mysisterscircle.org/)

Este programa se creó en los barrios de alto riesgo de Baltimore, a partir de la necesidad de ayudar a un importante porcentaje de chicas –provenientes de familias en desventaja– que al acabar la educación primaria y encontrándose sin guía ni supervisión, abandonaban la escuela, implicándose en conductas de abuso de drogas, conductas sexuales de riesgo y embarazos no deseados, víctimas de violencia, e incluso cárcel. Ayuda a la transformación positiva de las vidas de estas chicas a partir de la unión de cada una con un mentor, proporcionando tutoría individualizada, organizando eventos culturales, educativos y recreativos, y ofreciendo asesoramiento.

- *Big Brothers/Big Sisters of America* (www.biglittle.org/)

El programa de mentorización se basa en la relación individualizada entre un adulto voluntario y un niño/a en situación de riesgo, habitualmente de familias monoparentales. Los adultos ejercen de modelos de rol y mentores, enriqueciendo las vidas de los niños/as (y de sí mismos) a través de la interacción semanal.

- *100 black men of America* (www.100blackmenofAmerica.org/)

Realizan programas educativos (*Saturday mentoring/tutorial program; Peer leaderships program; Job readiness program; After school program; African American history challenge; Wimberly initiative*) que proporcionan oportunidades a los estudiantes para desarrollar habilidades que les ayuden a superar con éxito las demandas escolares y formarse para el empleo.

De entre ellos, queremos destacar aquellos que emplean la intergeneracionalidad como un valor añadido a la situación de aprendizaje, y nos centraremos en el ejemplo del

programa de mentorización de Big Brothers/Big Sisters, por haber producido un número mayor de publicaciones, y haber sido evaluada su eficacia en varias ocasiones.

Los programas intergeneracionales y la mentorización

Las relaciones intergeneracionales han existido siempre, pero a lo largo de estos últimos años hemos podido observar una mayor segregación por edad y su impacto negativo: edadismo, rechazo a la vejez, falta de aprovechamiento del saber acumulado por la experiencia, ... Los programas intergeneracionales surgen como respuesta a este problema, intentando volver a 'las sociedades para todas las edades'. ¿Cómo podemos definirlos? En abril de 1999, en la reunión gestora del actual Consorcio Internacional para los Programas Intergeneracionales (ICIP), se acordó la siguiente definición: *'Los programas intergeneracionales son medios para el intercambio intencionado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones mayores y las más jóvenes con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales'*.

Siguiendo a Sánchez y Díaz (2005: 393):

“Para precisar mejor esta manera de entender los programas intergeneracionales las siguientes características son esenciales en estos programas:

- a. demostrar beneficios mutuos para los participantes
- b. establecer nuevos roles sociales y/o nuevas perspectivas para los niños, jóvenes y mayores implicados
- c. involucrar a múltiples generaciones, incluyendo por lo menos dos generaciones no adyacentes y sin lazos familiares
- d. promover mayor conocimiento y comprensión entre las generaciones más jóvenes y las más mayores así como el crecimiento de la autoestima para ambas generaciones

e. ocuparse de los problemas sociales y de las políticas más apropiadas para las generaciones implicadas

f. incluir los elementos necesarios para una buena planificación del programa

g. propiciar el desarrollo de relaciones intergeneracionales

Si bien esta caracterización de los programas intergeneracionales puede ser discutida, no cabe duda de que en algo sí podemos estar de acuerdo: para hablar de programa intergeneracional no basta simplemente con que personas de distintas generaciones participen en una actividad. El tema es más complejo de lo que a primera vista puede parecer.”

Si nos fijamos en el desarrollo de los programas intergeneracionales en Estados Unidos, podemos diferenciar tres fases en la historia de los programas intergeneracionales desde sus inicios allá por los años 60, como respuesta a la preocupación por el 'conflicto entre generaciones', una de cuyas muestras era el aumento de los estereotipos negativos hacia las personas mayores (Sánchez, 2007b):

- 1) Los primeros programas intergeneracionales surgieron con el fin de acercar a diferentes generaciones para realizar algunas actividades en común y favorecer la interacción.
- 2) Más adelante se diseñaron programas intergeneracionales cuyo cometido era la provisión recíproca de servicios.
- 3) El tercer tipo de programas intergeneracionales se centró en el desarrollo comunitario, con la idea de buscar soluciones a problemas que afectaban a los miembros de diferentes generaciones que viven en una determinada comunidad.

“El campo de los programas intergeneracionales está evolucionando. Si tradicionalmente muchas de estas iniciativas han estado destinadas a conseguir diversión, amistad y experiencias de aprendizaje para los niños, jóvenes y mayores participantes, ahora se está prestando más atención al potencial

de los programas intergeneracionales para funcionar como soluciones a problemas sociales” (Kaplan, 1994: 65).

Autores como Newman y Smith (1997) destacan el intercambio de beneficios y recursos entre las necesidades de los niños y las necesidades de las personas mayores, que se da en un programa intergeneracional (Fig. 2).

Fig. 2. Intercambio entre las necesidades de las personas mayores y las necesidades de los niños en un programa intergeneracional.



Necesidades de las personas mayores	Necesidades de los niños
<ul style="list-style-type: none"> • Educar • Enseñar • Repasar, de modo satisfactorio, sus vidas • Compartir pautas culturales • Comunicar valores positivos • Dejar un legado 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser educados • Ser enseñados • Aprender sobre y del pasado • Tener una identidad cultural • Contar con modelos positivos • Estar conectados con las generaciones anteriores

[Newman, S. y Smith, B. (1997). Developmental Theories as the Basis for Intergenerational Programs. En S. Newman et al. Intergenerational Programs. Past, Present and Future (pp. 3-15). Washington, DC: Taylor and Francis.]

Podemos ubicar aquí los programas intergeneracionales basados en la mentorización para resolver problemas comunitarios como el fracaso escolar o la violencia en las aulas. Un mentor es un adulto que proporciona al niño/a-joven apoyo, consejo, amistad, refuerzo y ejemplo constructivo. Los mentores son personas que quieren ayudar a los niños/as-jóvenes a desarrollar las fuerzas o valores que ya poseen, sobre

todo a aquellos grupos de mayor riesgo que, sin ayuda, no alcanzarían su potencial de desarrollo. Consistente en poner a una persona joven junto a un voluntario que actúa como un modelo que lo apoya sin juzgarlo, la mentorización ha sido considerada por muchos como un excelente medio para proporcionar influencia adulta positiva al niño o adolescente que carece de la misma; construye relaciones de confianza al unir a

niños/as-jóvenes con personas mayores que les ofrecen guía, apoyo y ánimo dirigidos al desarrollo de la competencia y al fortalecimiento del carácter del niño/a-joven; es una relación de compromiso entre un adulto y un niño/a-joven centrada en el desarrollo del carácter y las capacidades del menor, aunque el mayor también se vea beneficiado por esta relación. De hecho, el caduco paradigma que definía a la vejez como un momento de pasividad y recreación se está viendo reemplazado por las nuevas actividades de envejecimiento productivo, como éstas de la mentorización, con beneficios para su enriquecimiento personal y su implicación activa en la solución de problemas comunitarios. Cientos de miles de americanos están implicados en programas de mentorización en las escuelas.

La mentorización, utilizando el potencial de influencia y recursos que tienen los adultos como modelos de toma de decisiones, puede ayudar a:

- mejorar las actitudes de los niños/as-jóvenes hacia sus padres, iguales y profesores
- animar a los estudiantes a motivarse y centrarse en la educación
- proporcionar a los niños/as-jóvenes una manera positiva de aprovechar su tiempo libre
- ayudar a los niños/as-jóvenes a hacer frente a los cambios cotidianos
- disminuir conductas violentas y de riesgo

A partir de estudios de investigación y evaluaciones de programas desarrollados se ha demostrado que la mentorización es una buena intervención para reducir algunos de los problemas que afectan hoy a la juventud, como son el abuso de drogas y alcohol, el fracaso académico o la violencia escolar.

Es una potente estrategia de prevención, dado que los fuertes vínculos que se crean entre los mayores y los jóvenes pueden ayudar a la formación de conductas resilientes. También los programas de mentorización pueden ser eficaces al reducir el absentismo escolar de los niños/as y apoyar su desarrollo académico (Pinazo y Thompkins, 2008) (Fig. 3). Brabazon (1999) demostró la eficacia de un programa intergeneracional puesto en marcha por el Departamento de Envejecimiento de Nueva York destinado a disminuir el fracaso escolar entre jóvenes de educación secundaria.

Across Ages es un programa intergeneracional del Centro de Aprendizaje Intergeneracional de la Universidad de Temple basado en la mentorización y diseñado para reducir el abuso de drogas entre adolescentes de 9 a 13 años que está siendo replicado en diecisiete Estados en Estados Unidos. Las evaluaciones realizadas en programas intergeneracionales de mentorización individualizados han proporcionado evidencias de las relaciones duraderas y de alta calidad que se establecen en los mismos, que pueden reducir la tasa y el rango de problemas de comportamiento, dificultades académicas y problemas psicológicos (Rhodes y DuBois, 2006). Investigadores como Spencer y Rhodes (2005) han mostrado que se producen más efectos beneficiosos en los niños/as cuando en los programas de mentorización se establecen fuertes conexiones basadas en la reciprocidad, la confianza y la empatía. Para que este tipo de beneficios aparezcan es necesario que jóvenes y mayores pasen tiempo juntos y realicen actividades significativas para ambos (Grossman y Rhodes, 2002) y se impliquen en interacciones positivas (Rhodes, 2008).

Fig. 3. Beneficios de la mentorización (globales)



Las evaluaciones realizadas en los programas de mentorización proporcionan evidencia de las muchas y positivas influencias en la mejora del comportamiento adolescente (Rhodes, 2002), en las siguientes áreas:

-reducción de uso de drogas (Aseltine, Dupré y Lamkin, 2000)

-mejora de sus reacciones ante situaciones problemáticas (violencia escolar, violencia callejera) (Taylor, LoSciuto, Fox, Hilbert, y Sonkowsky, 1999)

-mejora de resultados académicos (Grossman y Tierney, 1998)

-mejora del funcionamiento psicosocial global (Grossman y Tierney, 1998)

Public/Private Ventures, ONG de Filadelfia dedicada al desarrollo y evaluación de políticas sociales, llevó a cabo un estudio comparativo de 959 adolescentes entre los 10-16 años que solicitaron los servicios de intervención de Big Brothers Big Sisters en 1992 y 1993. La mitad de estos adolescen-

tes fueron asignados al azar a un grupo de intervención; la otra mitad fue asignada a un grupo control. Al grupo de intervención se le asignaron tutores, que se reunieron con los niños/as o jóvenes unas tres veces al mes a lo largo de 12 meses; cada sesión duró como media unas cuatro horas. Los grupos de tratamiento y de control fueron comparados después de 18 meses para determinar qué efecto había tenido la tutoría individual sobre los adolescentes en: comportamiento antisocial, rendimiento académico, actitudes y comportamiento general, relación con su familia y amigos, autoconcepto, y enriquecimiento social y cultural. Antes de comenzar la experiencia, al finalizar y a los 18 meses del inicio, se entrevistó a los participantes. En el estudio de Tierney, Grossman y Resch (1995), *Making a difference*, se destaca el impacto medido en los jóvenes dieciocho meses después de haberse iniciado su participación en el programa de mentorización. De entre los datos que podemos observar en la tabla 1, merece la

Tabla 1. Resultados del impacto a 18 meses del programa de mentorización de Big Brothers Big Sisters

Beneficios para los jóvenes del programa Big Brothers/Big Sisters	
En porcentaje	
RESULTADOS	CAMBIO
Actividades antisociales	
Iniciación en el uso de drogas	-45,8
Iniciación en el uso de alcohol	-27,4
Número de veces que golpean a otros (actos violentos)	-31,7
Resultados académicos	
Cursos superados	3,0
Competencia académica	4,3
No asistencia a algunas clases	-36,7
Ausentismo escolar	-52,2
Relaciones familiares	
Mejora de la relación con los padres	2,1
Confianza en los padres	2,7
Mentir a los padres	-36,6
Relaciones con los iguales	
Apoyo emocional	2,3

Nota: Todos los resultados mostrados en este cuadro son estadísticamente significativos con un nivel de confianza del 90%.
Fuente: Tersey, Griesman y Beach (1995). Making a difference. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.

Fig. 4. Modelo de relación entre variables tras un año de participación en la mentorización (extraído de Rhodes et al., 2005) (Aclaración de los autores: en línea azul, relaciones positivas, a más, más; en línea roja, relaciones negativas: a más, menos)



pena remarcar la reducción en el inicio del uso de drogas, uso de alcohol, participación en actos violentos, absentismo escolar, y el aumento en la sinceridad y confianza en la relación con los padres.

Rhodes, Reddy y Grossman (2005) proponen el siguiente modelo basado en ecuaciones estructurales (fig. 4) en donde se muestran las variables afectadas directa e indirectamente por la participación durante un largo periodo de tiempo (al menos 12 meses) en actividades de mentorización. Directamente afectadas: el abuso de drogas y las relaciones de los jóvenes con los padres se ven afectadas, esto es, a más tiempo de participación en la relación con un mentor, menor uso de drogas y una mejora en la relación con los padres estadísticamente significativa. Indirectamente afectadas (o variables mediadoras): la mejora en el auto-concepto asociada a las mejores relaciones con los padres, reduce significativamente el abuso de drogas y alcohol, y mejora la posibilidad de participar en relaciones positivas con los iguales.

Las personas mayores como educadores en el contexto escolar

En el 2002, la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento aprobó el Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento y allí incluyó una cuestión dedicada específicamente a la solidaridad intergeneracional, concluyendo que todos los sectores de la sociedad debían procurar fortalecer los lazos entre las generaciones. Veamos un par de puntos del Plan de Acción en donde se muestra esto con claridad:

- 42. “La solidaridad entre las generaciones a todos los niveles -las familias, las comunidades y las naciones- es fundamental

para el logro de una sociedad para todas las edades”.

- 43. “A nivel de la familia y la comunidad, los vínculos intergeneracionales pueden ser valiosos para todos”.

Además, diferentes investigaciones realizadas en las últimas décadas han subrayado la contribución positiva que los adultos - como modelos positivos de rol- pueden hacer en la vida de los jóvenes, incluso aunque éstos no sean los propios padres (Baker y McGuire, 2005), formando relaciones cercanas proveedoras de apoyo que actúan como factores de protección desarrollando la resiliencia (Werner, 1995).

La investigación ha demostrado que la presencia de un modelo adulto -bien sea uno de los padres u otras personas- de conducta positiva que supervise y guíe el comportamiento del niño es un factor esencial para protegerlo de la violencia. Por contra, la ausencia de esta figura o modelo ha sido relacionada con conductas varias de riesgo (abuso de drogas, comportamiento agresivo o violento).

En sus escritos, Erik Erikson vincula el término generatividad con la práctica educativa de los adultos, y señala que “*Un adulto debe estar dispuesto a transformarse en un modelo luminoso a los ojos de la próxima generación y a actuar como un juez del mal y un transmisor de valores ideales*” (Erikson, 1985: 89). La generatividad, por tanto, está presente en prácticamente toda situación en la que uno está llamado a ser responsable de otros. El adulto transmite los valores personales y los de su sociedad a la nueva generación, actúa como mentor y modelo, y prepara el escenario para la permanencia de símbolos culturales y tradiciones. Sin embargo, los beneficios evolutivos

son para ambas generaciones: *“El hombre maduro necesita sentirse necesitado, y la madurez necesita la guía y el aliento de aquello que ha producido y que debe cuidar”* (Erikson, 1970: 240). Si nos fijamos en los roles profesionales, es fácil advertir que algunas profesiones son casi inherentemente generativas, como es el caso de la enseñanza. De hecho, la generatividad tiene uno de sus fundamentos en la educación de la siguiente generación; no olvidemos que el término “educar”, en una de sus acepciones terminológicas, significa guiar, acompañar a lo largo del camino de la vida. *“Generatividad es la preocupación por y el compromiso de apoyar a la siguiente generación a través de la paternidad, la enseñanza, la mentorización, con resultados que beneficien a los jóvenes e impulsen el desarrollo del bienestar de los sistemas individuales y sociales que nos sobrevivirán a la persona”* (McAdams y de St.Aubin, 1998).

Conclusiones

Hasta la fecha, ¿qué han conseguido los programas intergeneracionales?

a. Uno de los fines ha sido conseguir la alfabetización-educación de niños/as: Por ejemplo, algunas personas mayores que participan en programas intergeneracionales han conseguido (Granville, 2002) mejorar las habilidades de lecto-escritura de niños con dificultades que necesitaban un apoyo extra, a la vez que actuaban de mentores y orientadores; otros, han puesto en marcha actividades para que niños en edad escolar ‘poco atendidos por sus familias’ ocupen su ocio y tiempo libre en actividades constructivas una vez finalizada la jornada escolar; otros, han colaborado con los maestros en el aula aportando su experien-

cia biográfica. Por su parte, niños y jóvenes consiguen que personas mayores aprendan informática, el uso de las nuevas tecnologías, mejoren su conocimiento de los idiomas o adquieran una visión más completa del país al que han llegado si se trata de mayores inmigrantes.

b. Desarrollo juvenil: los programas intergeneracionales están consiguiendo abrirse un hueco entre las iniciativas eficaces para paliar el consumo de drogas o la violencia de jóvenes y adolescentes; en esta misma línea, personas mayores están orientando y apoyando la integración de jóvenes inmigrantes en su nuevo entorno social. Un ejemplo de ello son los programas intergeneracionales con menores sobre los que pesan medidas judiciales, que interaccionan con mayores que viven en residencias (ver Anexo: recorte de prensa española)

c. Desarrollo comunitario: niños, jóvenes y mayores, en el marco de programas intergeneracionales, están mejorando la vida de sus comunidades mediante la organización de acciones conjuntas en torno a temas tales como el impacto de la violencia, el cuidado del medioambiente, el tráfico, la oferta cultural, la reconstrucción histórica de sitios de interés, la preservación de la memoria de los barrios, el desarrollo urbanístico y el diseño de espacios públicos, etc.

Un reciente y exhaustivo trabajo de investigación realizado en Australia por MacCallum et al (2006), en donde entrevistó a expertos, jóvenes y mayores implicados en programas intergeneracionales, muestra la variedad de beneficios del intercambio intergeneracional, que va más allá de los mutuos beneficios entre sus participantes. Citamos a continuación los referidos a niños/as y jóvenes (Tabla 2). (Otros benefi-

cios aparecen con más detalle en el libro dirigido por Sánchez (2007b), *Los programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*.

Tabla 2. Beneficios para niños y jóvenes del intercambio intergeneracional

Beneficios del intercambio intergeneracional
Para niños y jóvenes
Incremento del sentimiento de vida, autoestima y confianza en uno mismo
Menor soledad y aislamiento
Tener acceso al apoyo de adultos durante momentos de dificultad
Aumento del sentimiento de responsabilidad social
Percepción más positiva de las personas mayores
Mayor conocimiento de la heterogeneidad de las personas mayores
Proveerse de habilidades prácticas
Mejora de los resultados en la escuela
Mejora de las habilidades lectoras
Menor implicación en actos violentos y uso de drogas
Estar más saludable
Aumento del optimismo
Fortalecerse frente a la adversidad
Incremento del sentido cívico y de la responsabilidad hacia la comunidad
Aprender sobre la historia y los orígenes, y sobre las historias de los otros
Construir la propia historia de vida
Disfrute y alegría
Ganar respeto por los logros de los adultos
Recibir apoyo en la construcción de la propia cámara laboral
Actividades de ocio alternativo frente a los problemas, particularmente drogas, violencia y conducta antisocial

Fuente: MacCallum et al. (2014).

La violencia escolar constituye una preocupación importante para nuestras comunidades; es un problema complejo que incluye numerosos y diversos factores de riesgo, entre los que se encuentran las creencias y conductas de cada uno, el consumo de alcohol u otras drogas; las estrategias de socialización familiar, la comunicación en la familia, las pautas de disciplina parental, la influencia de los amigos y compañeros de escuela y otros factores relacionados con el medio ambiente. Esta complejidad presenta numerosos retos para quienes trabajan en la

prevención de los comportamientos antisociales.

A partir de lo analizado en este artículo podemos concluir que los programas intergeneracionales basados en la mentorización ofrecen una buena opción para la prevención de las conductas antisociales, conductas de riesgo y fracaso escolar. Pero, para que tengan un buen desarrollo es necesario que:

-se adopte una perspectiva ecológica en la que se trabaje de modo simultáneo con los diferentes niveles sociales;

-la escuela abra sus puertas para la colaboración de otros agentes sociales, a los que pida colaboración e implicación, en aras de conseguir una búsqueda conjunta de soluciones a un problema compartido;

- se trabaje de un modo más intenso y continuado, con aquellos niños/as y jóvenes 'en riesgo' o 'en situaciones de desventaja', y una eficaz herramienta es el trabajo individualizado con un modelo positivo de rol que ayude al fortalecimiento de estos jóvenes en desarrollo;

- se apoye el papel de las familias cuando la participación de las familias en la educación de los hijos no siempre es posible o suficiente. En estos casos, una buena alternativa es hacer partícipes a 'otros adultos' que puedan ejercer un rol de educadores, compañeros, y que proporcionen el necesario apoyo emocional, confidencial o instrumental;

- se involucre a personas mayores del entorno en programas de mentorización con un efecto doble a nivel individual y social-

comunitario. Por un lado, porque se ven beneficiados ambos miembros de la díada: el menor porque mejora en sus capacidades, competencias, estrategias de afrontamiento, etc.; el mayor, porque desarrolla un envejecimiento productivo a partir de la generatividad que, a su vez, redundará en una mejora en su autoconcepto y su bienestar general. A la vez, al realizar un programa preventivo se disminuyen la posibilidad de aparición de ciertos problemas sociales (violencia, drogadicción, abandono escolar,...);

- se involucre a personas mayores en un rol educador activo, pues éste es un modo eficaz de reducir estereotipos y conductas discriminatorias que podrían ser la antesala de conductas violentas. Educar a los alumnos en los valores democráticos de tolerancia, respeto, no discriminación (edadista, sexista, xenófoba, etc.) o rechazo a las personas diferentes.

Para concluir, podemos ver un resumen de los beneficios más destacados en la figura 5.

Fig. 5. Beneficios de la mentorización



Bibliografía

- Allport, F. H. (1924) *Social psychology*. Cambridge, Massachusetts: Houghton Mifflin.
- Aseltine, R. H., Dupré, M. y Lamkin, P. (2000) Mentoring as a drug prevention strategy: an evaluation of Across Ages. *Adolescent and Family Health*, 1, 11-20.
- Baker, D. B. y McGuire, C.P.(2005) Mentoring in historical perspective. En D.L. Dubois y M.J. Karcher (eds.), *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Brabazon, K. (1999) Student improvement in the intergenerational work study program. *Child and Youth Services*, vol. 20, 1/2, 51-61.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003) Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Estudios de Juventud*, 62, 21-36.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005) ¿Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla? *Revista Iberoamericana de Educación*, 37. [Documento electrónico disponible en abril 2008, <http://www.rieoei.org/rie37a01.htm>]
- Erikson, E. H. (1963/1970) *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- Erikson, E. H. (1982/1985) *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Funk, W. (1997) Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Granville, G. (2002) *A Review of Intergenerational Practice in the UK*. Stoke-on-Trent: The Beth Johnson Foundation.
- Grossman, J. B. y Tierney, J. P. (1998) Does Mentoring Work? An Impact Study of the Big Brothers Big Sisters Program. *Evaluation Review*, Vol. 22, No. 3, 403-426.
- Grossman, J. B., y Rhodes, J. E. (2002) The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199-219.
- Herrera, C. (2007) *School based mentoring. A closer look*. Philadelphia, Pennsylvania: Public/Private Ventures.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. M. y Jucovy, L. Z. (2007) *Making a difference in schools. The big brothers big sisters school based mentoring impact study*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Kaplan, M. (2001) *School-based intergenerational programs*. UNESCO. Institute for Education.
- Kaplan, M. (1994) Promoting Community Education and Action through Intergenerational Programming. *Children's Environments*, 11(1), 64-84.
- Kauffman, J. y Zigler, E. (1987) Do abused children become abusive parents? *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 57, 2, 186-192.
- Lewin, K. (1936) *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Broker, M. y Tero, C. (2006) *Community building through intergenerational exchange programs*. Canberra: National Youth Affairs Research Scheme.
- McAdams, D. P. y de St.Aubin, E. (1998) *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ministerio de Educación y Ciencia, Plan PROA [Documento electrónico disponible en abril 2008: <http://www.mec.es/educa/proa/>]
- Mooij, T. (1997) Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Moreno, J. M. (2001) Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* N.18. Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación. [Documento electrónico disponible en abril 2008: <http://roble.pntic.mec.es/fromero/violencia/articulo3.htm>]
- Newman, S. y Smith, B. (1997) Developmental theories as the basis for intergenerational programas. En S. Newman et al., *Intergenerational Programs. Past, present and future*. Washington, DC: Taylor and Francis.
- O'Keefe, M. (1998) Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13, 1, 39-57.
- Ortega, R.(1997) El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Pinazo, S. y Thompkins, C. (2008, in press) Introduction. Mentoring: impact on at-risk youth's personal development/ influence on youth's academic behaviour or performance? *Journal of Intergenerational Relationships*, vol. 6 (2).
- Rhodes, J. (2002) (ed.) New directions for youth development. A critical view of youth mentoring. Jossey-Bass.
- Rhodes, J. (2008) Giving mentoring research away: Toward a better alignment of research and practice. *Journal of Intergenerational Relationships*, vol. 6 (2) (in press)
- Rhodes, J. y DuBois, D. (2006) Understanding and facilitating the youth mentoring movement. *Social Policy Report*, XX, 3-19.
- Rhodes, J. E., Reddy, R. y Grossman, J.B. (2005) The protective influence of mentoring on adolescents' substance use: direct and indirect pathways. *Applied Developmental Science*, vol. 9 (1), 31-47.
- Sánchez, M. (dir) (2007a) *La evaluación de los programas intergeneracionales*. Madrid: IMSERSO.

Sánchez, M. (dir) (2007b) *Los programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: La Caixa.

Sánchez, M. y Díaz, P. (2005) Los programas intergeneracionales. En S. Pinazo y M. Sánchez (dirs.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 391-430). Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Spencer, R., y Rhodes, J. E. (2005) A counseling and psychotherapy perspective on mentoring relationships. En D.L. DuBois y M.J. Karcher (Eds.) *Handbook of youth mentoring* (pp. 118-132) Thousand Oaks, CA: Sage.

Taylor, A. S., LoSciuto, L., Fox, M., Hilbert, S. M. y Sonkowsky, M. (1999) The mentoring factor. Evaluation of the across ages' intergenerational approach in drug use prevention. *Child and Youth Services*, 20, 77-99.

Tierney, J. P., Grossman, J. B. y Resch, N. L. (1995) *Making a difference. An impact study of Big Brothers/Big Sisters*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.

Werner, E. E. (1995) Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 81-85.

Páginas Web de interés:

www.redintergeneracional.es

www.bbbsa.org

Anexo: recorte de prensa española

Un programa potencia las relaciones intergeneracionales para que menores con medidas judiciales aprendan de los mayores

La Vicepresidencia de la Xunta, a través de la Secretaría Xeral de Benestar Social, y la Asociación Camiña Social propician mediante el programa denominado **Xeracciona** para que menores sobre los que pesan medidas judiciales aprendan de las personas mayores que residen en centros públicos. Se trata de una actividad que fomenta la relación intergeneracional como herramienta para la transmisión de valores.

Durante el año 2007 la Secretaría Xeral de Benestar Social puso en marcha, en colabo-

ración con Camiña Social, esta iniciativa, en una experiencia piloto que se desarrolló en los centros de mayores Concepción Arenal de A Coruña y Nosa Señora dos Milagres en Ourense y en los centros de menores Concepción Arenal de A Coruña y Monteleido de Ourense.

En esa experiencia participaron 34 mayores de las residencias escogidas y once menores. Tras la buena acogida y los resultados, en 2008 Benestar Social decidió que este programa se amplíe a toda Galicia y a buscar la participación voluntaria de un mayor número de personas. Así, este año serán 25 centros de mayores y de menores los que se integren en este programa, así como cerca de 192 personas, entre mayores y menores.

Según explicó a Europa Press el director de Camiña Social, Antonio Campanón Sanjurjo, la evaluación de la experiencia piloto de Xeracciona permitió comprobar que los mayores “se sienten útiles y no al final de su vida”, mientras que los menores “recuperan el respeto a la figura del adulto” y, por tanto, “se previenen casos de violencia”, aseguró.

CULTURA DEL ABUELO

Las actividades consisten en la realización de sesiones y encuentros intergeneracionales en los centros residenciales de mayores, en los que se forman grupos donde se establecen diálogos sobre temas de actualidad o de interés para los participantes. Así, grupos formados entre cinco o seis menores y hasta un máximo de 20 personas mayores abordan cuestiones sobre política, costumbres de Galicia y otros.

Antonio Campanón resaltó que esta iniciativa trata de recuperar “la cultura del abuelo” y que, realmente, se comprueba que se establecen “lazos de afecto” entre los parti-

cipantes. Se trata de “estimular el diálogo y la participación”, para lo que se cuenta con un equipo de profesionales que actúan como mediadores en las sesiones y, además, se prepara una red de voluntarios que permita extender esta iniciativa también a los centros educativos.

El presidente de Camiña Acciona explicó que, por ahora, este programa está financiado por la Vicepresidencia de Igualdade e Benestar Social, ya que en él participan mayores y menores de centros dependientes de este departamento; pero confirmó la intención de implicar a la Consellería de Educación -con la red de centros de enseñanza obligatoria- y a alguna obra social.

AUTOESTIMA

El programa Xeracciona no es la única experiencia de relación intergeneracional, ya que en el municipio de Xermade (Lugo) este año se celebrarán las IV Jornadas Intergeneracionales y también hay iniciativas desde el Colegio de Educadores Sociales de Galicia, así como la edición de materiales didácticos al respecto.

El profesor de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), Jesús Rodríguez, explicó a Europa Press que la interrelación entre mayores y menores propicia que los primeros “se sientan útiles” y que tanto unos como otros aumenten su “autoestima” y compartan aprendizaje en distintos ámbitos.

Como alguna de las ventajas de las relaciones intergeneracionales este experto señaló que se propicia la “comprensión y respeto” en relación a lo que representan para la sociedad las personas mayores y contribuye a “crear ciudadanos a largo plazo”, al incidir en la educación y transmisión de valores entre los más jóvenes.

Advirtió de que “un aprendizaje intergeneracional no es sólo poner juntos a mayores y menores”, sino que es preciso “un proceso sistematizado” en el que se tenga en cuenta cómo adquiere conocimientos cada uno de ellos. No obstante, insistió en la oportunidad que suponen este tipo de relaciones para transmitir conocimientos sobre historia, cultura o valores.

Farodevigo.es EUROPA PRESS 12.04.2008

Fecha de recepción: 26/06/2008
Fecha de aceptación: 15/09/2008