

## Literatura y transmisión transgeneracional: Un proyecto intergeneracional de apadrinamiento lector en ámbito residencial

### Literature and transgenerational transmission: Intergenerational project of sponsorship reading in the residential sector

**Sacramento Pinazo-Hernandis**

<https://orcid.org/0000-0003-4364-4730>

Universidad de Valencia

**Carolina Pinazo-Clapés**

<https://orcid.org/0000-0002-9302-1905>

Universidad de Valencia

**Fecha de recepción:**

06/09/2018

**Fecha de aceptación:**

05/11/2018

**ISSN:** 1885-446 X

**ISSNe:** 2254-9099

**Palabras clave:**

Personas mayores; programas intergeneracionales; hábitos lectores, motivación lectora.

**Keywords:**

Older Adults; Intergenerational Programs; Reading Habits; Reading Motivation.

**Correspondencia:**

[sacramento.pinazo@uv.es](mailto:sacramento.pinazo@uv.es)

[capicla@alumni.uv.es](mailto:capicla@alumni.uv.es)

#### Resumen

En el ámbito educativo se han puesto en marcha proyectos intergeneracionales, pero pocos de ellos con personas mayores institucionalizadas. Se diseñó un proyecto de apadrinamiento lector que, conservando como eje central la transmisión de conocimientos literarios, posibilitase una integración participativa e inclusiva de las personas mayores para poner en valor las historias de vida y los libros que les han marcado. Este trabajo se propuso aumentar la motivación y el hábito lector al establecer un diálogo sobre literatura clásica entre personas de distintas generaciones a partir de un apadrinamiento lector. Con ello, se pretendió aumentar la autoestima, la afectividad positiva y disminuir el afecto negativo y sintomatología depresiva de las personas mayores participantes. La intervención duró seis meses con sesiones semanales y contó con 27 alumnos y 17 personas mayores institucionalizadas. La evaluación fue cuantitativa y cualitativa con cuestionarios en fase pre-test y post-test y entrevistas semiestructuradas al finalizar. Se obtuvieron resultados significativamente positivos en todas las áreas evaluadas con lo que se concluyó que los proyectos intergeneracionales benefician a todos los participantes. El aprendizaje y el diálogo sobre las obras literarias atemporales puede motivar a la lectura, aportar bienestar y valores positivos a ambas generaciones.

#### Abstract

Many intergenerational projects have been carried out in educational field, but very few of them involved institutionalised older people. A project for a sponsorship reading was designed. This project whose main aim is to teach literary knowledge, is going to promote a participatory and inclusive integration of older people in order to enhance their life stories and the books that influenced them. The aim of this work was to improve motivation and reading habit with a dialogue between various generations thought a mentoring program of reading. This work intended to improve self-esteem, to increase positive affectivity, to decrease negative affectivity and depressive symptomatology. The intervention lasted six months with weekly sessions and included 27 students and 17 institutionalized elderly people. The qualitative and quantitative evaluation included pre-test and post-test questionnaires and semi-structured interviews at the end of the project. Significant results were found in all areas. We conclude that intergenerational projects can be beneficial for all participants. Apprenticeship and dialogue about classical works can encourage reading, bring well-being and increase positive values to both generations.

Pinazo-Hernandis, S., & Pinazo-Clapés, C. (2018). Literatura y transmisión transgeneracional: Un proyecto intergeneracional de apadrinamiento lector en ámbito residencial. *Ocnos*, 17 (3), 42-54. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.3.1799](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1799)

## Introducción

La lectura es una herramienta fundamental en el desarrollo de la personalidad y de la socialización (Álvarez, 2011; Larrosa, 2011), pero lamentablemente los adolescentes leen poco como han indicado distintos informes y trabajos (Alonso-Blázquez, 2011; Centro de Investigación y Documentación Educativa [CIDE], 2003; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2009; Yubero y Larrañaga, 2015). Autores como Muñoz y Hernández (2011) sugieren generar nuevos espacios públicos de encuentro, de interacción con la lectura que animen a leer.

El valor educativo de la literatura y su función en el desarrollo y crecimiento de los jóvenes siempre ha estado presente en los modelos didácticos y por eso muchos autores han publicado métodos y procedimientos destinados a la animación lectora en niños y adolescentes (Alvarado, 2018; Rodríguez, 2015; Torres-Toukoumidis, Romero-Rodríguez, Pérez-Rodríguez y Björk, 2016). Las obras literarias tradicionales continúan siendo protagonistas más allá de los cambios sociales y avances educativos (Caro-Valverde y González-García, 2013). Y es que existen obras que llevan estudiándose más de un siglo y han marcado la vida de varias generaciones, por lo que un programa intergeneracional de apadrinamiento lector puede ser beneficioso para todos los participantes sin importar su edad.

El apadrinamiento lector consiste habitualmente en emparejar a estudiantes de cursos superiores con estudiantes de cursos inferiores para compartir momentos de lectura. Los estudiantes mayores enseñan y transmiten a los pequeños el valor de la lectura, actuando como lectores para sus parejas y estrechando lazos afectivos con ellas (Azorín, 2017).

Como actividad de participación social comunitaria pusimos en marcha un proyecto de apadrinamiento lector intergeneracional que posibilitase establecer un diálogo sobre literatura y obras literarias clásicas entre personas

de diferentes generaciones (adolescentes y personas mayores) fomentando la integración participativa de las personas mayores y que, a su vez, fuese una actividad beneficiosa y significativa para todos los participantes.

Este trabajo muestra los beneficios de un proyecto intergeneracional en la promoción de la lectura en adolescentes pero también en el bienestar de las personas mayores. Cuando hablamos de bienestar nos referimos al estado que deriva de la satisfacción de factores personales y relacionales (Diener, Lucas y Scollon, 2006; Ryan y Deci, 2001). La participación en actividades significativas desempeña un papel fundamental en el bienestar psicológico de las personas mayores, existiendo una importante relación entre ambas (Rubio, Dumitrache y Rubio-Herrera, 2016). Las investigaciones sobre bienestar psicológico en centros residenciales para personas mayores afirman que el mantenimiento, fortalecimiento y construcción de nuevos vínculos de apoyo durante la vejez optimizan el proceso de bienestar y calidad de vida en las personas mayores institucionalizadas (Arias, 2015). Por tanto, la inserción de las personas mayores en el desarrollo social comunitario es necesaria para evitar el aislamiento social y además, puede tener carácter terapéutico. El bienestar psicosocial de las personas mayores se encuentra relacionado con sus recursos emocionales.

En general, existe una percepción de la vejez y las personas mayores con un predominio de estereotipos negativos relacionados con la reducción de capacidades. Fue Butler en 1969 quien denominó *ageism* (edadismo o viejismo, en castellano) al conjunto de actitudes negativas hacia las personas mayores, la vejez y el proceso de envejecimiento. Según Palmore (1990) los estereotipos más frecuentes son los que relacionan la vejez con enfermedad, declive de habilidades, aislamiento y deterioro del estado cognitivo. La influencia de estos estereotipos negativos puede afectar a la percepción que las personas tienen de sí mismas, su autoestima, estado anímico, y autonomía. Por esta razón, incidir en este aspecto debe ser una

parte importante de todo proyecto que reúna a personas de distintas generaciones. Diferentes investigaciones han mostrado el impacto de los proyectos intergeneracionales en la disminución de actitudes negativas hacia la vejez y el envejecimiento (Gutheil, Chernesky y Sherratt, 2006), la superación de los estereotipos (Hanks y Icenogle, 2001), y la reducción del edadismo (Meshel y McGlynn, 2004).

Algunos proyectos intergeneracionales están centrados en el aprendizaje mutuo, el intercambio de conocimientos, el establecimiento de nuevos lazos entre generaciones. En el ámbito educativo se han puesto en marcha muchos proyectos intergeneracionales (Freeman y King, 2001; Kropf y Burnette, 2003, Spudich y Spudich, 2010; Zuccherro, 2011), pero pocos de ellos en torno a la lectura y con personas mayores que vivan en residencias. Tampoco tenemos constancia de que se hayan realizado proyectos de apadrinamiento lector intergeneracional que incluyan a personas de más de 60 años. Algunos proyectos educativos se han centrado en el aprendizaje-servicio intergeneracional como una vía de aprendizaje experiencial y significativo (Mendía, 2012) pero no hemos encontrado estudios que evalúen la eficacia de estas intervenciones en residencias de personas mayores.

Los objetivos del proyecto fueron aumentar la motivación y el hábito lector al establecer un diálogo sobre literatura clásica entre personas de distintas generaciones a partir de un apadrinamiento lector. Con ello, se pretendió aumentar autoestima, afectividad positiva y disminuir afecto negativo y sintomatología depresiva de las personas mayores participantes mientras se redujeron ideas edadistas y estereotipos mutuos.

## Método

### Diseño

Estudio de tipo descriptivo, transversal y prospectivo.

## Participantes

Se contó con un total de 44 participantes (27 estudiantes de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 17 personas mayores del centro residencial La Saleta Care Campolivar de Valencia, que cuenta con 133 plazas de residencia y 20 plazas de centro de día.

El grupo de personas mayores institucionalizadas estaba compuesto por 13 mujeres y 4 hombres ( $M= 83.64$ ,  $DT= 4.43$ ). Las edades de los participantes oscilaron entre 15 y 92 años. Los criterios de inclusión para el grupo de personas mayores fueron: tener plaza de residencia en el centro, no presentar deterioro cognitivo (*Mini Mental State Examination* (MMSE): punto de corte 24) y presentar sintomatología depresiva y/o afectividad negativa (Escala de Depresión de Yesavage: valores iguales/mayores a 6).

Dado que en el contexto residencial muchas de las personas institucionalizadas tienen deterioro cognitivo, fue difícil reclutar a un número mayor de participantes que cumplieren los criterios de inclusión. Hay que indicar también que durante el tiempo de desarrollo del proyecto no se realizó en el centro residencial ningún otro proyecto nuevo que pudiese contaminar los resultados.

El grupo de los estudiantes estuvo compuesto por 12 mujeres y 15 hombres ( $M= 15,33$ ;  $DT= 0.54$ ). El alumnado se presentó voluntario para participar en la experiencia. Ninguno de los participantes fue remunerado, ni con créditos académicos ni a través de ninguna contraprestación económica.

## Instrumentos

Para la evaluación del proyecto se utilizó metodología mixta cuali-cuantitativa (Anguera, 2008). En el grupo de personas mayores se utilizaron las siguientes escalas: Escala PANAS (*Positive and Negative Affect*) de afectividad positiva y negativa en adultos (Watson, Clark y Tellegen, 1988); Escala de Depresión en adultos Yesavage (abreviada) (Yesavage et al., 1983) y Escala de

Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965). Al grupo de adolescentes se les aplicó la Escala de Mitos y Estereotipos hacia la vejez (CENVE).

El afecto positivo (AP) refleja el punto hasta el cual una persona se siente entusiasmada, activa, alerta, con energía y participación gratificante. El afecto negativo (AN) representa una dimensión general de distrés subjetivo y participación desagradable que incluye una variedad de estados emocionales aversivos como disgusto, ira, culpa, miedo y nerviosismo. AP se relaciona con mayor participación social y AN con quejas somáticas y emocionalidad negativa. La distinción entre AP y AN se considera uno de los marcadores de ansiedad y depresión (Sandin et al., 1999). La depresión se relaciona con bajas puntuaciones en AP.

Al finalizar todas las sesiones se realizó una entrevista semiestructurada a todos los participantes para conocer su percepción de la experiencia y evaluar el impacto. Se pidió que escribiesen sus experiencias, reflexiones, ideas o sentimientos anotándolas en una libreta-diario que debían rellenar de forma anónima cada semana al finalizar la sesión. Además, el equipo que coordinó el proyecto cumplimentó un diario de campo con un registro observacional.

### **Procedimiento**

Durante el curso académico 2016-2017, el colegio Dominicas de Paterna (Valencia) introdujo un programa llamado aprendizaje-servicio en el que los estudiantes de cuarto de la ESO, a nivel extraescolar y de manera totalmente voluntaria, podrían participar y colaborar en una experiencia de intercambio y solidaridad. Desde la residencia de personas mayores se propuso al colegio realizar un proyecto de aprendizaje-servicio intergeneracional. Las actividades fueron diseñadas para trabajar en parejas y así crear un mayor intercambio y vínculo afectivo mutuo.

Se firmó un consentimiento informado por parte de las personas mayores y por parte de padres y madres de los adolescentes.

El proyecto se desarrolló a lo largo de 6 meses con sesiones de frecuencia semanal, en un total de 24 sesiones. En cada sesión, los participantes se reunieron durante 60 minutos en una sala del centro residencial para leer algunas partes de las obras seleccionadas y dialogar sobre literatura en torno a los temas que habían sido seleccionados por el equipo del proyecto y los profesores de Literatura del colegio.

Se seleccionaron obras literarias que pudieran contener temas sociales de interés para trabajar en el grupo. Se inició el proyecto con la novela gráfica *Arrugas* de Paco Roca (Roca, 2007). El equipo pensó que un cómic podría atraer la atención de los más jóvenes y servir de instrumento para introducir las problemáticas que rodean la vejez y las instituciones de personas mayores. Durante las siguientes sesiones se procuró abarcar estilos literarios diversos: novela de ficción, teatro, poesía y autores como George Orwell, Antonio Buero Vallejo o Rosalía de Castro, que dieron lugar a debates sobre desigualdad entre hombres y mujeres a lo largo la historia, innovaciones en tecnología, comunicación, redes sociales y empleo, entre otros temas.

Además de las sesiones de trabajo hubo una primera sesión de preparación y conocimiento mutuo y otra de clausura y cierre del proyecto. Entre una sesión y la siguiente todos los participantes tenían que buscar materiales que pudieran ser útiles para el diálogo en el siguiente encuentro.

### **Análisis**

Cada uno de los participantes del proyecto fue etiquetado con un código alfanumérico, correspondiendo a la entrevista la E y a la libreta-diario la L, y a las personas mayores la M seguida de un número y a los adolescentes la A seguida de un número.

Con respecto a los análisis cualitativos se procedió a leer y destacar todo lo que podía hacer referencia a una opinión, valor, expectativa, actitud o afirmación acerca del proyecto.

Como método de fiabilidad del sistema de categorías del análisis cualitativo se llevó a cabo una triangulación entre investigadores a partir de los registros individuales (Cohen y Crabtree, 2008). Se codificaron el 30% de los enunciados en dos sesiones paralelas y las discrepancias se resolvieron mediante un tercer juez. Tras obtener una óptima concordancia dada por un coeficiente  $K = .88$  el sistema de categorías se aplicó al 100% de los enunciados. El análisis fue realizado con ayuda del software informático ATLAS.TI 7.

Con el fin de evaluar el impacto del programa se realizaron pruebas t de diferencias de medias en las dos evaluaciones, antes y después de la intervención. Los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS 23.

## Resultados

Se ha organizado y sistematizado la discusión en secciones de acuerdo a los objetivos planteados.

### Análisis cualitativo

#### Aspectos positivos de la experiencia

En primer lugar, la metodología didáctica utilizada en las diferentes sesiones sirvió para promover la lectura y establecer un diálogo entre los participantes a partir del apadrinamiento lector. Las dimensiones o categorías que emergieron en el análisis cualitativo del proyecto realizado fueron: Beneficios; Sentimiento de utilidad; Aprendizajes; Conexión/diferencias entre generaciones; Estereotipos; Modificación de expectativas iniciales.

1. *Beneficios*. En este apartado se han recopilado todos los comentarios que hacen alusión a los aspectos positivos de la experiencia.

1.1. *Beneficios propios*. Desde un primer momento los participantes, tanto jóvenes como seniors hablaron de los aspectos positivos que esta experiencia les aportaba (“Cada día salía con una sonrisa por un motivo diferente” [EM6]; “Al

llegar te olvidabas de las clases y de todos los agobios, era como desconectar totalmente” [EA3]; “Me hizo sentir genial...valorar todo mucho más” [LA19]).

1.2. *Beneficios ajenos*. Los participantes fueron conscientes de que fue una experiencia de intercambios y solidaridad en la que todos llegaron a ser conscientes de lo que podían aportar (“Sus caras y sus risas me lo decían todo” [EM1]).

1.3. *Valoración y agradecimientos*. Lo que en un primer momento fue nerviosismo e inquietud por parte de los participantes con el tiempo se convirtió en uno de los momentos más esperados de la semana. Cada día los participantes mostraban más su agradecimiento y verbalizaban sus impresiones (“Conforme iban quedando menos semanas nos daba mucha pena pensar que se terminaba” [EA8]; “Yo creo que es algo que debe hacer la gente el curso que viene” [EA1]; “Esto yo lo recomiendo a todos” [EM9]; “Es algo realmente positivo que los colegios organicen este tipo de actividades que pueden dar tanto” [LA4]).

2. *Sentimiento de utilidad*. Las personas mayores tienden a presentar sentimientos de baja autoeficacia al tener pocas posibilidades de participar activamente en la sociedad, algo que se incrementa en los centros residenciales debido a la escasez de contacto del centro con el exterior. El término generatividad hace referencia a la capacidad que poseen las personas para desarrollarse y realizar una aportación en la comunidad a la que pertenecen (McAdams y St-Aubin, 1992; Villar, 2013) que en muchos casos va a estar relacionada con el bienestar y la satisfacción con la vida (Villar, López y Celdrán, 2013).

2.1. *Envejecimiento activo*. Las personas mayores se sintieron empoderadas al poder enseñar al alumnado sus conocimientos sobre los diferentes temas que surgieron tras las lecturas. Conocían mucho más las obras literarias escogidas que los estudiantes, hecho que les colocó como transmisores activos de aprendizaje en este apadrinamiento (“Estaba

- esperando el jueves por la tarde para ver qué les podía contar esa semana* [EM6]; *“Recordar las obras de Rosalía de Castro con ellos fue tan interesante* [LM7]; *“Me contaba su conocimiento”* [LA17]).
- 2.2. *Integración en la comunidad.* Uno de los puntos fuertes de este proyecto ha sido el poder abrir las puertas del centro, pues una vez finalizado el proyecto, muchos estudiantes acudían al centro a visitar a las personas mayores con quienes habían compartido la experiencia (*“Yo no me imaginaba que se podía entrar en una residencia a verlos cuando quisiéramos”* [EA13]).
  - 2.3. *Solidaridad.* Cada grupo fue consciente del bien que aportaba al otro (*“Ha sido súper bonito, por mucho que te lo explique, no te puedo decir la energía que me daba”* [EA21]).
3. *Aprendizajes.* Las diferencias entre grupos en experiencias, costumbres, vivencias y conocimientos eran muchas. Este intercambio de visiones fue la base del aprendizaje mutuo.
    - 3.1. *Sentirse identificados.* Todos los participantes mostraron actitudes positivas hacia el proyecto y sus compañeros de otra edad; en algunos casos, llegaron a identificarse con las personas con las que compartieron las sesiones (*“Me hacía recordar cómo me sentía yo a su edad, muy similar en cosas, si te digo la verdad”* [EM12]. *“Que no somos tan distintos”* [EA25]).
    - 3.2. *Cohesión con personas del proyecto.* El hecho de crear parejas durante todo el proyecto y que trabajaran unidas desarrolló el sentimiento de pertenencia a un grupo, un vínculo que todos los participantes sintieron y expresaron (*“Desde el primer día, muy cómoda”* [EA2], *“¡Hombre! Es que parecía que me conocía de toda la vida”* [EA5]).
  4. *Conexión y diferencias entre generaciones.* Durante las sesiones surgieron debates que enfrentaban visiones y épocas distintas, pero siempre en un tono de respeto y comprensión en el que mayores y adolescentes se esforzaban y dialogaban siempre buscando los puntos comunes.
    - 4.1. *Vivencias.* Sobre todo para los adolescentes resultaron muy impactantes algunos aspectos que desconocían quizás porque no habían escuchado nunca testimonios de otras épocas pasadas (*“Me impactó el día que hablamos sobre los derechos de la mujer antes o cosas de sus matrimonios”* [EA3]. *“A ver... has visto películas y te podías hacer una idea de cómo se vivía antes... pero no es tan claro como que te lo estén contando ellos”* [EA14]).
    - 4.2. *Etapas vitales.* Salieron a la luz vivencias de distintas etapas vitales que ambos colectivos habían vivido y podían comentar juntos y buscar similitudes y diferencias (*“Ha sido muy bonito acordarme de cosas que yo he vivido a partir de lo que ella me contaba”* [EM12]).
    - 4.3. *Personalidad.* Se observaron aspectos de la personalidad de los participantes, dimensión que demostró no tener diferencias de edad (*“Se reía de todo. A mí que soy tan tímido, me ha ayudado mucho”* [EA21]).
    5. *Estereotipos.* Uno de los objetivos del proyecto fue eliminar ideas preconcebidas que tenemos acerca de otros grupos de edad o ideas edadistas.
      - 5.1. *Hacia la vejez.* Fueron muchos los adolescentes que admitieron no haber tenido nunca antes la oportunidad de compartir o intercambiar experiencias con personas mayores, lo que en muchos casos ha llevado a un cambio en la percepción que tenían acerca de las personas mayores (*“¡Yo sólo había estado con mis abuelos!”* [EA4]).
      - 5.2. *Hacia la juventud.* Al inicio del proyecto no se pasó un cuestionario de estereotipos de las personas mayores hacia la adolescencia, sin embargo, en muchos de los comentarios las personas mayores dijeron que esperaban encontrar falta de madurez, inexperiencia o incluso falta de interés (*“Yo al principio aquí con niños tan pequeños dije que no quería venir: ¿Qué les iba a contar yo?, y ¿qué me iban a aportar ellos a mí? Pues me trago mis palabras: ¡han sido estupendos!”* [EM8]).
    6. *Modificación de expectativas iniciales.* Existen muchos prejuicios sobre los centros resi-

denciales para personas mayores. Uno de los propósitos de este proyecto fue abrir las puertas del centro y que otras personas del ámbito comunitario pudieran conocer el trabajo que se realiza (*“Te vas a reír, pero me la imaginaba hasta toda oscura”* [EA14]. *“Yo de mayor quiero estar ahí, y no aburrido en casa”* [EA11]). En general, todos los participantes comenzaron el proyecto con unas ideas iniciales más negativas o neutras de las que tuvieron al acabar, pues durante las sesiones sus actitudes se fueron modificando. (*“No me lo habría imaginado nunca”* [EM6]).

### Análisis cuantitativos

#### *Autoestima, afecto positivo y negativo y sintomatología depresiva*

Con respecto al objetivo de mejorar la autoestima de las personas mayores participantes, analizando los resultados de la Escala de Autoestima de Rosemberg, observamos que 10 de las 17 personas obtuvieron mejor puntuación tras las sesiones. A nivel global, la media de las pun-

tuaciones en fase pre-test fue de 30 mientras que la media en fase post-test fue de 32.56 (tabla 1).

En relación a la mejora en la afectividad, en la Escala PANAS de afectividad positiva observamos diferencias tras la participación en el proyecto que se concretan en un aumento de los resultados del post-test cuya media es de 35 frente a la media del pre-test que es de 27.81 (tabla 2).

Pese a no existir grandes diferencias en sintomatología depresiva se observa una leve disminución entre pre-test cuya media es de 23.25 y el post-test cuya media es 20.38. Las diferencias son mayores en sintomatología depresiva, pasando de una media de 7.88 en el pre-test a una media de 2.75 tras la intervención. Cabe destacar que en el pre-test los 12 participantes adultos poseían puntuaciones iguales o superiores a 6 (valor que la escala marca como punto de corte para establecer sintomatología depresiva) mientras que tras el proyecto únicamente dos personas obtuvieron una puntuación superior a 5 (tabla 3).

Tabla 1  
 Resultados de escalas Autoestima, PANAS (AP), PANAS (AN) y Depresión

	AUTOESTIMA		AFECTO POSITIVO		AFECTO NEGATIVO		DEPRESIÓN	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
M1	19	22	15	26	21	18	10	3
M2	20	28	10	28	27	24	8	4
M3	24	32	26	36	34	18	13	2
M4	36	34	36	36	10	15	6	2
M5	32	32	36	38	15	10	6	0
M6	32	38	17	36	18	16	8	1
M7	38	39	50	50	23	26	6	0
M8	24	32	34	32	34	28	11	1
M9	25	30	23	32	34	32	10	5
M10	22	-	12	-	22	-	12	-
M11	35	34	28	36	26	22	6	6
M12	36	34	32	38	18	15	6	6
M13	30	32	26	34	28	18	7	2
M14	28	26	22	33	23	22	9	5
M15	38	38	32	37	15	18	6	4
M16	31	34	28	36	26	24	8	2
M17	32	36	30	32	20	20	6	1

Tabla 2  
 Contraste de medias, prueba t de Student y Wilcoxon

	Media	N	Prueba t de Student		Wilcoxon	
			t	Sig.	W	Sig.
Autoestima PRE	30.0000	16	-2.808	.013		
Autoestima POST	32.5625	16	-2.808	.013		
Depresión PRE	7.8750	16			-3.306	.001
Depresión POST	2.7500	16			-3.306	.001
Afecto Positivo PRE	27.8125	16			-3.177	.001
Afecto Positivo POST	35.0000	16			-3.177	.001
Afecto Negativo PRE	23.2500	16	-2.274	.038		
Afecto Negativo POST	20.3750	16	-2.274	.038		

Para contrastar si las diferencias observadas eran significativas se realizó un contraste de medias para dos muestras relacionadas. Se analizó previamente el cumplimiento del supuesto de normalidad en cada distribución mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Asumiendo un nivel de error  $\alpha < 0.05$ , se observa que las variables afectividad positiva post, depresión pre y depresión post no se aproximan a distribuciones normales.

Se procedió con la prueba t de Student (tabla 2) para comprobar el efecto del estudio sobre la autoestima y la afectividad negativa y la prueba de Wilcoxon (tabla 3) para depresión y afectividad positiva. Se concluye que la autoestima post-test es significativamente superior a la autoestima pre-test y que la afectividad negativa se ha reducido significativamente, por tanto, la intervención ha sido exitosa en la mejora de autoestima y en el descenso de afectividad negativa.

El p-valor en ambas pruebas es igual a  $0.001 < 0.05$  por tanto la intervención ha tenido un efecto significativo sobre la depresión y el afecto positivo y se concluye que la depresión se ha reducido y el afecto positivo ha aumentado, ambas significativamente.

Tabla 3  
 Resultados del cuestionario de Estereotipos hacia la Vejez (CENVE)

	PRE-TEST	POST-TEST
A1	73	82
A2	74	77
A3	79	86
A4	72	108
A5	109	86
A6	81	94
A7	65	91
A8	68	74
A9	61	84
A10	82	107
A11	96	92
A12	77	73
A13	70	81
A14	86	98
A15	97	88
A16	85	74
A17	76	96
A18	62	98
A19	109	106
A20	72	82
A21	76	94
A22	74	85
A23	68	81
A24	36	74
A25	71	84
A26	81	82
A27	62	68

Siendo los ítems de afecto positivo del PANAS: interés, ánimo, energía, entusiasmo, orgullo, disposición, inspiración, decisión, atención y activación (Sandin et al., 1999), haber obtenido puntuaciones elevadas en este factor AP del PANAS, significa claramente haber logrado mejorar el estado de ánimo.

### Estereotipos hacia la vejez

Observando los resultados de la Escala de Estereotipos hacia la vejez en los alumnos (CENVE) (tabla 3), vemos una mejora de los estereotipos hacia la vejez pasando de una media de 76.37 en el pre-test a una media de 86.85 en el post-test.



Las dos variables se aproximan a una distribución normal ya que el nivel de significación obtenido de ambas en la prueba de Shapiro-Wilk es superior a 0.05. Se procedió a verificar si la diferencia entre ambas es significativa mediante la prueba t de Student (tabla 3). Se obtuvo un valor estadístico  $t=-3.711$  para 26gl con un valor de significación  $\alpha=0.001$ . Por tanto, se considera significativo el efecto de la intervención sobre los estereotipos de la gente joven hacia la vejez.

## Discusión

Se han evaluado los aspectos más relevantes a tener en cuenta al llevar a cabo un programa intergeneracional, evaluando y analizando aspectos como el estado de ánimo y autoestima de los mayores, los estereotipos que rodean al proceso de envejecimiento o la cohesión creada entre participantes antes, durante y al finalizar el proyecto. Tanto los resultados cuantitativos como los resultados cualitativos han puesto de manifiesto que una experiencia intergeneracional tiene efectos positivos en la superación de estereotipos y actitudes edadistas hacia la vejez.

El conjunto de los resultados muestran que la experiencia de los participantes fue muy buena. En el análisis de resultados de los instrumentos, la diferencia en sintomatología depresiva pone énfasis en cómo la estimulación que suponen los proyectos de envejecimiento activo y exitoso son fundamentales a la hora de trabajar e incidir en el estado anímico de las personas que viven en centros residenciales.

Los resultados positivos en autoestima y afectividad muestran cómo estas sesiones han influido en las personas mayores ya no sólo por el hecho de realizar una actividad semanal extraordinaria, sino también por el sentimiento de autoeficacia que desarrollaron durante las sesiones, siendo este proyecto un impulso que ha ayudado a fomentar su generatividad y a promover que se perciban cómo sujetos activos en la sociedad y con muchos valores y enseñanzas que aportar (Pinazo-Hernandis et al, 2016).

La actividad continuada mejoró el estado de ánimo de los participantes seniors. El sentimiento de utilidad, la motivación por la tarea o las expectativas positivas hacia la actividad aumentaron.

Regueiro-Salgado (2018) afirma que uno de las maneras de llegar al lector joven es situar las obras fuera de lo académico, tratar de diferenciarlas de lo que marca el sistema educativo reglado que sean ellos quienes eligen voluntariamente las lecturas. Puede ser ese el motivo por el que este proyecto ha sido tan beneficioso también para acercar la literatura a nuevas generaciones de una forma distinta ya que, como han mostrado los resultados cualitativos, los alumnos tenían ganas y motivación por asistir a las sesiones.

Los resultados cualitativos han brindado mucha información sobre las expectativas que ambos colectivos tenían antes de conocerse y comenzar la experiencia, sobre cómo iban a desarrollarse las sesiones.

Destacamos la importancia de que ambos colectivos hayan percibido el papel desempeñado comentando no sólo los beneficios propios que han obtenido sino también los beneficios aportados. Ambos colectivos se han percibido positivamente, a diferencia de las expectativas que tenían al inicio del proyecto, objetivo principal que pretenden alcanzar todos los proyectos intergeneracionales (Pinazo-Hernandis, 2012; Pinazo-Hernandis y Kaplan, 2007).

Ha sido especialmente interesante abrir las puertas del centro residencial a la comunidad. En este caso, el alumnado ha podido conocer el centro y el trabajo que realizan los profesionales. Además, una vez finalizó el proyecto, parte del alumnado acudió voluntariamente a visitar a las personas mayores del centro, un objetivo de continuidad en el tiempo que no nos habíamos propuesto y que sin embargo se ha logrado con este proyecto.

Entre las posibilidades futuras para proyectos de este tipo sugerimos la inclusión de grupos de control y de otras medidas de estereotipos hacia la vejez como puede ser el *Facts on Aging Quiz* (Helmes, 2016) aplicables no solo a los adolescentes sino también a las personas mayores y realizar estudios longitudinales que puedan evaluar el incremento del hábito lector en ambas generaciones.

## Conclusiones

Las conclusiones apuntan al apadrinamiento lector intergeneracional como una estrategia idónea para la creación de vínculos entre los participantes y para la promoción de la lectura. Los resultados han mostrado los beneficios obtenidos de esta experiencia tanto a nivel comunitario como a nivel personal para cada uno de los participantes. Por ello, se recomienda poner en marcha prácticas intergeneracionales en centros residenciales, pero algunos aspectos deberían ser tenidos en cuenta tal y como se desprende de este trabajo.

En primer lugar, es necesario seleccionar temas y desarrollar sesiones que cuenten con las personas mayores como agentes activos pues esto ayudará a que aumenten el sentimiento de autoeficacia que a su vez, influirá de manera positiva en su autoestima, y estado de ánimo.

En segundo lugar, no debemos olvidarnos de la existencia de los estereotipos edadistas de una generación hacia la otra y que no siempre son de los más jóvenes hacia los más mayores, como en este caso, en donde vimos que los mayores estereotipos los tenían los mayores hacia los jóvenes, aspecto que en muchas ocasiones se pasa por alto a la hora de diseñar este tipo de proyectos y que, en este caso, resultó ser muy relevante. De los resultados desprendemos que hubiera sido interesante haber medido los estereotipos hacia la juventud con un cuestionario previo.

En tercer lugar, bajo el pretexto de estas sesiones de literatura las personas mayores pudieron aportar vivencias y ser transmisores

de conocimientos a la siguiente generación. El alumnado fue consciente de los beneficios de escuchar y valorar a las personas mayores, ya que el éxito de un proyecto intergeneracional reside en que ambos colectivos sean conscientes de la utilidad de su aportación y de los beneficios obtenidos (Sánchez y Díaz, 2005).

Concluimos subrayando que se han alcanzado todos los objetivos inicialmente planteados, logrando incluso beneficios que no nos habíamos propuesto, por tanto este proyecto pone de manifiesto la importancia de que los centros residenciales hagan un esfuerzo y se propongan favorecer la inserción comunitaria con programas de este tipo que van a tener beneficios en las esferas biopsicosocial de las personas mayores (Gallardo-Flores, Fernández, Sánchez-Medina, Alarcón y Amian, 2016; Olazabal y Pinazo-Hernandis, 2009). Del mismo modo, destacar la importancia y agradecer que se promuevan este tipo de iniciativas desde los centros educativos para fomentar la cooperación y solidaridad de la juventud hacia otras generaciones mientras aprenden.

## Referencias

- Alonso-Blázquez, F. (2011). Sobre la literatura en la adolescencia. *Zona próxima*, 6, 71-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300609>
- Alvarado, M. (2018). Literatura juvenil, instrumento de transición para fomentar el hábito lector en los adolescentes. *Conocimiento Amazónico*, 7(2), 149-154. Recuperado de <http://revistas.unapiquitos.edu.pe/index.php/Conocimientoamazonico/article/view/175>
- Álvarez, M. S. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 7, 85-100. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2011.07.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07)
- Anguera, M. T. (2008). Evaluación de programas desde la metodología cualitativa. *Acción Psicológica*, 2(5), 87-101. doi: <https://doi.org/10.5944/ap.5.2.460>

- Arias, C. J. (2015). Red de apoyo social y bienestar psicológico en personas de edad. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina). Recuperado de <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/402>.
- Azorin, C. M. (2017). El apadrinamiento lector entre estudiantes. Una estrategia favorecedora de la inclusión en la escuela. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura* 16(2), 27-32. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.2.1402](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1402)
- Butler, R. N. (1969). Age-Isom: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9, 243-246. doi: [https://doi.org/10.1093/geront/9.4\\_Part\\_1.243](https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243)
- Caro-Valverde, M. T., & González-García, M. (2013). De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 9, 89-106. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.09.05](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.05)
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cohen D. J., Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: controversies and recommendations. *Annals of Family Medicine*, 6(4), 331-339. doi: <https://doi.org/10.1370/afm.818>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2009). *Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural*. Santiago: Ediciones Cultura. Recuperado de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/03/Segunda-Encuesta-Nacional-de-Participación-y-Consumo-Cultural.pdf>
- Diener E., Lucas R.E., Scollon C.N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61 (4), 305-314. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.305>
- Freeman, N. K., King, S. (2001). Service learning in preschool: an intergenerational project involving five-years-old, fifth graders, and seniors citizens. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 211-217. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1009538708148>
- Gallardo-Flores, A., Fernández, C., Sánchez-Medina, J. A., Alarcón, D., Amian, J. (2016). Percepciones de niños y niñas sobre envejecimiento activo y saludable. En J. L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 878-884). Alicante: ACIPE.
- Gutheil, I. A., Chernesky, R. H., & Sherratt, M.L. (2006) Influencing Student Attitudes toward Older Adults: Results of a Service-Learning Collaboration. *Educational Gerontology*, 32(9), 771-784. doi: <https://doi.org/10.1080/03601270600835470>
- Hanks, R. S., & Icenogle, M. (2001). Preparing for an Age Diverse Work Force: Intergenerational Service-Learning in Social Gerontology and Business Curricula. *Educational Gerontology*, 27(1), 49-70. doi: <https://doi.org/10.1080/036012701750069049>
- Helmes, E. (2016). Development of a Canadian Adaptation of the Facts on Aging Quiz. *Advances in Aging Research*, 5(3), 71-77. doi: <https://doi.org/10.4236/aar.2016.53007>
- Kropf, N. P., & Burnette, D. (2003). Grandparents as family caregivers: lessons for intergenerational education. *Educational Gerontology*, 29(4), 361-372. doi: <https://doi.org/10.1080/713844334>
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- McAdams, D. P., & St-Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1003-1015. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 71-82. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222/216>
- Meshel, D. S., McGlynn, R. (2004). Intergenerational contact, attitudes and stereotypes of adolescents and older people. *Educational Gerontology*, 30(6), 457-479. doi: <https://doi.org/10.1080/03601270490445078>
- Muñoz, J. M., Hernández, A. (2011). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? *Revista de Educación*, 354, 605-628. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354\\_24.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_24.pdf)

- Olazábal, I., & Pinazo-Hernandis, S (2009). Les relations intergénérationnelles au sein de la parenté et de la communauté. En M. Charpentier, N. Guberman, V. Billette, J.P. Lavoie, A. Grenier, ... I. Olazábal, *Vieillir au pluriel. Perspectives sociales* (pp 307-318). Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Palmore, E. (1990). *Ageism. Negative and positive*. Nueva York, Estados Unidos: Springer Publishing.
- Pinazo-Hernandis, S. (2012). Las personas mayores proveedores de conocimiento y cuidados: El papel de los programas intergeneracionales. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, 45-66. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/260501/369076>
- Pinazo-Hernandis, S., Agulló C., Cantó J., Moreno S., Torró I., & Torró J. (2016). Compartiendo visiones sobre la educación. Un proyecto intergeneracional con seniors de la Universitat dels Majors y estudiantes de Magisterio. *Educar*, 52(2), 337-357. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.708>
- Pinazo-Hernandis, S., & Kaplan, M. (2007). Los beneficios de los programas intergeneracionales. En M. Sanchez (Coord.), *Programas intergeneracionales. Hacia una Sociedad para todas las edades* (pp. 70-101). Barcelona: La Caixa. Recuperado de [https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/240906/vol23\\_es.pdf/ed49558a-6d16-48e9-a6ee-8c24fe917a61](https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/240906/vol23_es.pdf/ed49558a-6d16-48e9-a6ee-8c24fe917a61)
- Regueiro-Salgado, B. (2018). Poesía juvenil pop: temas, recursos formales y estrategias para llegar al lector joven. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 17(1), 68-77. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.1.1476](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1476)
- Roca, P. (2007). *Arrugas*. Bilbao: Astiberri.
- Rodríguez, M. (2015). Enseñar a leer literatura en la era de las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 18-27. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142015000200002&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000200002&lng=es&tlng=es)
- Rubio, L., & Dumitrache, C. G., Rubio-Herrera, R. (2016). Realización de actividades y extraversión como variables predictoras del bienestar psicológico en personas mayores. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 51(2).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Sánchez, M., & Díaz, P. (2005). Los programas intergeneracionales. En S. Pinazo-Hernandis, & M. Sánchez-Martínez (Coords.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas* (pp. 393-430). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Sandin, B., & Chorot, P., & Lostao, L., & Joiner, & T., Santed, M. A., Valiente, R. M. (1999). Escala PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=229>
- Spudich, D., & Spudich, C. (2010). Welcoming intergenerational communication and senior citizen volunteers in schools. *Improving Schools*, 13, 133-142. doi: <https://doi.org/10.1177/1365480210375350>
- Torres-Toukoumidis, A., & Romero-Rodríguez, L., & Pérez-Rodríguez, M. A., & Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 37-49. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.2.1124](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1124)
- Villar, F. (2013). Successful ageing and development: the contribution of generativity in older age. *Ageing and Society*, 32(87), 1087-1105. doi: <https://doi.org/10.1017/S0144686X11000973>
- Villar, F., & López, O., & Celdrán, M. (2013). La generatividad en la vejez y su relación con el bienestar: ¿Quién más contribuye es quien más se beneficia? *Anales de Psicología*, 29(3), 897-906. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.145171>
- Watson, D., & Clark, L. A., & Tellengen, & A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

- Yesavage, J. A., & Brink, T. L., & Rose, T. L., & Lum, O., & Huang, V., & Adey, M. B.,... Leirer, V. O. (1983). Development and validation of a geriatric depression screening scale: A preliminary report. *Journal of Psychiatric Research*, 17, 37-49. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/5ab1/91352d3f0b-530936ca9acae91245896c8cef.pdf>
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos Lectores de Los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>
- Zuccherro, R. A. (2011). A Co-mentoring Project: an intergenerational service-learning experience. *Educational Gerontology*, 37(8), 687-702. doi: <https://doi.org/10.1080/03601271003723487>