

Influencia de la diferencia intergeneracional en la formación de grupos terciarios

Ana Silva-Cavero
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
asilva.cavero@hotmail.es

Yecie Meza-Morocco
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
ymezamorocco@gmail.com

Resumen

La presente investigación de diseño experimental tiene como objetivo determinar si la diferencia intergeneracional influye en los factores como proximidad, contacto e interacción del proceso de formación de grupos terciarios en un aula de estudiantes de una universidad particular de Lima Metropolitana. La variable independiente para el estudio es la diferencia intergeneracional, mientras que la dependiente se conformó por los factores observados mediante la lista de cotejo utilizada: proximidad, contacto e interacción. Se partió de la hipótesis que en contextos intergeneracionales, los factores de formación de grupos se desarrollarían de manera limitada, dificultando el convocar a una persona de mayor edad a la del promedio, a formar parte de un grupo. El experimento implicó incorporar a una persona nueva en un aula, realizando el experimento en dos aulas. Una en donde exista la diferencia intergeneracional: la nueva integrante era una persona adulta mayor, y otra en donde la persona nueva no mantenga diferencia por edad o generación con la edad promedio del aula. El resultado obtenido rechaza la hipótesis principal, pudiendo afirmar que la diferencia intergeneracional no influye sobre los factores para la formación de grupos terciarios en el aula. Sin embargo, se hace necesario incidir en factores como el contacto y la apariencia física, para comprobar si ello funciona como variable independiente en otros experimentos.

Palabras clave: Diferencia intergeneracional, grupos terciarios, formación de grupos, adultez mayor, juventud.

Abstract

This experimental design research study aims to determine if intergenerational difference affects factors like proximity, contact and interaction in the formation of tertiary groups' process in a classroom of students from a private university in Lima. The independent variable of the study is the intergenerational difference, whereas the dependent variable consists of factors observed using a checklist measuring proximity, contact and interaction. It was hypothesized

that in intergenerational contexts, group forming factors would develop on a limited basis, making it difficult to invite an older than the group average age person to join a group. The experiment involved including a new person in two different classrooms. In one there would be intergenerational difference: the new member is an elderly person. In the other one the new person does not differ by age or generation from the average group age of the classroom. The study results reject the main hypothesis and suggest that intergenerational difference does not influence the formation factors of tertiary groups in the classroom. However, it is necessary to conduct other experiments to determine if factors such as contact and physical appearance may work as independent variables.

Keywords: Intergenerational difference, tertiary groups, group formation, elderly adult, youth.

Introducción

En la actualidad, convivimos con alrededor de 2 millones 772 mil 500 personas adultas mayores, el 9.2% de la población peruana. Hallándose, por lo menos, una persona adulta mayor (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2013, 2014) en el 38.2% de hogares del país.

Tomando en cuenta las anteriores estadísticas locales, hace más de una década rige la Ley General de Educación N° 28044 (2003), la cual reconoce “las posibilidades de desarrollo de la persona adulta mayor abriendo espacios para su formación” reconociendo la educación como un proceso que se da durante toda la vida y de manera permanente. Así mismo, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] (2013) señala en su Plan Nacional para las Personas Adultas Mayores 2013-2017, lineamientos de política nacional: el envejecimiento saludable, el empleo, la seguridad social, la participación social, y la educación, consciencia y cultura de envejecimiento y vejez en nuestro medio.

Así mismo, el Instituto de la UNESCO para la Educación (2001) propone desarrollar programas intergeneracionales con la finalidad de intercambiar conocimientos, habilidades y aprendizajes entre viejos y jóvenes. Esto es señalado como un conjunto de acciones bidireccionales o recíprocas de amplia importancia que brindan soluciones a situaciones sociales específicas de cada localidad.

Frente a una proyección del envejecimiento de la población peruana, las propuestas para incluir y fomentar la participación de las personas mayores en la

sociedad nos llevan a pensar cómo se darían estas relaciones entre este grupo de personas y las demás generaciones, en diversos entornos como puede ser la familia, el trabajo, o como está referido en esta investigación, en los contextos educativos.

La inclusión e integración, como fenómeno social, ha sido tema de interés para el trato adecuado de grupos minoritarios en su desempeño bajo condiciones adecuadas tanto para su desarrollo y como para su bienestar. Como marco general, la inclusión conlleva adoptar una postura receptiva por parte del grupo mayoritario y una de interés del grupo minoritario que desea integrarse al grupo. Sin embargo, Durán y Climent (2010) señala que, en un contexto educativo, esta labor de inclusión se convierte en una labor dificultosa para el docente encargado del aula, por encontrarse en la inclusión educativa consideraciones específicas entre la población como la discapacidad física, cognitiva, el contexto socio-histórico, diferencias de edad, diferencias ideológicas, entre otros factores.

Dentro de ello, la inclusión social de la persona adulta mayor nos refiere casi automáticamente una idea de soledad e inactividad de ella en un medio social en el que prevalece la edad adulta, joven e infantil. De manera que, en la labor educativa y psicológica se hace imprescindible contar con la premisa de que lo más preocupante no es la vejez en sí, sino las circunstancias en las que viven la mayoría de personas mayores al encontrarse desvinculados socialmente y excluidos participativamente (Aristizábal-Vallejo, Arboleda, Castro, Escobar, Pérez y Sterling, 2007).

Fernández-Ballesteros (2001), al evaluar de qué forma intervenir en esta situación de exclusión a las personas mayores, señala que los y las psicólogas, como profesionales de la salud, tienen entonces una serie de reto. Por lo cual, existe la necesidad de actuar promoviendo el conocimiento acerca de esta etapa de la vida, fomentando la cooperación intergeneracional, promoviendo la salud y bienestar, garantizar entornos que capaciten y apoyen a quienes deseen formar parte activa de la inclusión y bienestar de la vejez.

En nuestra sociedad, caracterizada por su multigeneracionalidad, se hace necesario identificar cómo es la dinámica de estas relaciones intergeneracionales. Por

su parte, dentro del marco de programas intergeneracionales del Instituto de la UNESCO para la educación (2001), se subraya la importancia de mantener partícipes a los mayores en contextos diversificados con otras generaciones, es decir, fomentar entornos donde viejos y jóvenes compartan recursos y aprendizajes.

Por su parte, uno de los objetivos de las Naciones Unidas refiere el que haya una sociedad para todas las edades, donde todos participen, construyan y se desenvuelvan con equidad de oportunidades; esta nueva perspectiva reivindica el rol de la persona adulta mayor con mucha más participación y búsqueda de bienestar y salud (Sarasty-Almeida, González-Gómez y Velasco-Charfuelán, 2014).

En este sentido, las experiencias intergeneracionales significan una muestra de mejora de calidad de vida a través de estrategias, programas y políticas públicas en niños, jóvenes y mayores para mejorar su calidad de vida, generando espacios de intercambio y de reunión informales (Bentancor, 2010).

Por otra parte, de acuerdo a López, la falta de contacto intergeneracional es una de las causas que puede explicar la imagen negativa que la sociedad tiene de las personas mayores, por ello, es oportuno resaltar la importancia pedagógica del concepto de educación intergeneracional (2011, citado por Sarasty-Almeida, González-Gómez y Velasco-Charfuelán, 2014).

De esta forma, la inclusión intergeneracional como tema de investigación, apunta a conocer los fenómenos que ocurren en espacios de trabajos académicos entre personas jóvenes con la participación de una mayor, o de una generación distinta a la de ellas y ellos. Es decir, las implicancias respecto a la formación de grupos transitorios de un grupo parcialmente intergeneracional; con qué facilidad estos grupos se forman, cuáles son algunos criterios para conformarse de este modo, y si alguno de estos criterios influencia en la formación de los grupos. Aspectos que servirán para próximos proyectos en alcanzar gradualmente contextos de inclusión y trabajo intergeneracional eficaz.

La pregunta que surge a partir de lo expuesto es, ¿influye la edad de la persona para que sea incluida en la formación de grupos de trabajo de jóvenes estudiantes de

una universidad particular?

Marco teórico referencial

A continuación se presentará la definición de conceptos que engloban a la diferencia intergeneracional, la formación de grupos terciarios y sus factores para ser conformados, así como actitudes que podrían obstaculizar ello referidos a los estereotipos y la discriminación por edad; temas que son relevantes para el experimento social.

Diferencia intergeneracional

Dentro de las distintas definiciones que existen sobre generación se conoce que éste es entendido como grupo que protagoniza un movimiento social, por otro lado, como grupo que comparte cohorte de nacimientos, o como aquel que coincide más o menos en la edad cronológica de sus miembros (Sánchez, Kaplan y Sáez, 2010).

Para efectos de este estudio, se define generación como un grupo social que puede compartir una cercanía en años de nacimiento, no mayor a 10 años de diferencia. Así mismo, que también guardan actividades y propósitos en común, como es el caso de un grupo de estudiantes universitarios. Es así que al encontrarse un medio en donde confluyan diversas generaciones, se encuentra una relación de diferencia intergeneracional.

Vejez

La teoría de la continuidad de Atchley (1989, en Berk, p. 483, 2007) conceptualiza a la vejez como una continuidad en donde la persona conserva sus principios, valores, personalidad y proyectos, producto de la acumulación de vivencias y aprendizajes de los estadios evolutivos anteriores, y donde además buscará adaptarse eficazmente al medio actual de cambios y problemáticas distintas.

A pesar de reconocer que la edad cronológica no es un indicador preciso del inicio de cambios que conlleva la vejez, la Organización Mundial de la Salud [OMS]

(2002) trabaja con el estándar de las Naciones Unidas al considerar la edad de 60 años como la edad de inicio para que una persona sea llamada adulta mayor.

En este sentido, enlazando la importancia de entornos en donde se presente la diferencia intergeneracional, vemos que, de acuerdo a la investigación realizada por Fees & Berg (2002, citado por Horgan y Fees, 2003), se identificaron que dentro de los beneficios de programas intergeneracionales en las personas mayores es que incrementan el sentido de conexión hacia los otros mientras mantiene una adecuada autoestima. Así mismo, contextos intergeneracionales de este tipo como el presentado en el estudio de Schlossberg y Alcoba, conllevan a una replantear la significación y valoración tanto por parte de los jóvenes hacia los mayores, como viceversa, así como también implica en las personas jóvenes reformular su futura vejez, visto en el discurso de “cuando yo sea viejo, quiero ser así” (Schlossberg y Alcoba en Romero, Dulcey-Ruiz y Brigeiro, 2009).

Estereotipos

Los estereotipos se definen como generalizaciones difundidas y compartidas sobre los miembros de un grupo social y originados en la vivencia personal y el aprendizaje cultural (Vaughan, 2008; Worchel, Cooper, Goethals y Olson, 2002; en Silva-Cavero, 2014).

Por otro lado, el fenómeno que nos impide aceptar un hecho que contradice a lo que se cree, podría deberse a la caracterización de estereotipos como “prisiones inferenciales” acuñada por Doring y Sherman en 1997 (en Baron y Byrne, 2005). Ellos aseguran que una vez formados los estereotipos, éstos modelan nuestras percepciones, de manera que, cuando se recibe nueva información, ésta se interpreta para confirmar los estereotipos, inclusive si no corresponde con la realidad.

Judd, Ryan y Parke (en Baron y Byrne, 2005) explican a los estereotipos como marcos cognitivos de conocimientos y creencias en base a grupos sociales y sus supuestos propios rasgos típicos. Dentro de estos cabe lo que nos hace caracterizar a los segmentos poblacionales tanto de jóvenes como de viejos. Por este motivo se considera pertinente remitirnos a los estereotipos como creencias latentes en grupos

intergeneracionales, sobre todo donde encontramos personas jóvenes y mayores en un mismo grupo de trabajo.

Discriminación y estereotipos a las personas adultas mayores

La forma de discriminar a las personas adultas mayores fue denominada por Butler (1969, en Palmore, 1999) como edadismo (ageism). También traducido como gerofobia, esta comprende la tercera forma de discriminación más expresada, después del racismo y el sexismo (Losada, 2004). Esta forma de discriminación se basa en actitudes que, según se desprende, surge del miedo de los más jóvenes a envejecer y el rechazo que presentan a esta etapa de la vejez por encontrarla relacionada a numerosas carencias, desde la salud, la economía, hasta la afectiva y social (Sánchez, 2000).

A partir del concepto de gerofobia, Palmore (1999) estableció tres categorías: la gerofobia social, relacionada a la exclusión de las personas mayores en políticas públicas y en los servicios de salud; la gerofobia profesional, referida al maltrato por parte de los profesionales al interactuar con las personas mayores como si éstos fuesen niños o personas que no pueden tomar decisiones por sí mismos; y la gerofobia comunal, ligada a la escasa atención e involucramiento de la comunidad en las necesidades y usos de servicios sociales de los mayores al igual que con otras poblaciones.

Salvarezza (2005) señala que los estereotipos hacia la vejez y los mayores en algún momento y a cualquier edad, inclusive en la adultez mayor, están o estuvieron en la mente de cualquiera de nosotros, siendo parte del imaginario social. De manera que, al tener una imagen estereotipada de las y los viejos en la sociedad, los puntos que más resaltan son la infraestimación de las capacidades físicas y mentales de las personas mayores; tal comparación que se hace en grupos de distintas edades (Losada, 2004).

Mininchiello y cols. (2000) nos presentan una serie de estudios en edadismo que demuestran cómo las actitudes y creencias de los y las jóvenes contribuyen a un rechazo a las oportunidades que pueden tener las personas mayores, además de un

trato igual a los demás. Así como también en el estudio de Cathalifaud, Thumala, Urquiza, y Ojeda (2007) se encuentra que la muestra de jóvenes universitarios chilenos poseen una idea negativa hacia los mayores, en comparación con la mirada de la muestra de estudiantes españoles analizada por Aristizábal-Vallejo (2005), quienes poseían ideas positivas acerca de la población mayor.

Estereotipos acerca de las personas jóvenes

Respecto a lo que sucede desde la perspectiva de los jóvenes, los estereotipos de belleza que se dan en el contexto occidental influyen en su formación, afectando en las conductas y decisiones de aquellos (Petit, Margarita y Prat, Montse, 2006). La forma de vestir, de verse frente a otro grupo de pares, lo material salta a la vista. Es así cómo se maneja este mundo de las y los jóvenes.

Por haberse experimentado en este estudio con la inserción de una estudiante nueva joven y otra mayor, ambas mujeres, surge la necesidad de conocer cuáles serían los efectos tomando en cuenta este factor en la persona ajena al grupo. Asimismo, se tomó en cuenta el ser mujer por razones de acceso de estas personas al experimento.

Por otra parte, esto también conlleva a reflexionar que, en contextos educativos, las mujeres mayores podrían acceder con mayor frecuencia, al haber conservado una juventud ligada a las tareas del hogar y al cuidado de la familia, como parte de los estereotipos de género. Situación que podría verse diferente en los próximos años con las futuras mujeres mayores, dadas las diferentes ocupaciones a comparación de las mujeres jóvenes de generaciones anteriores.

Inclusión y participación en grupos intergeneracionales

Según señala Pérez (2005), “el colectivo de adultos mayores, como colectivo humano, expresa una diversidad de estilos de vida y modelos relacionales e identificadorios diferentes, que son afectados por un imaginario social que produce “maneras dominantes de ser” que perpetúan modelos que no permiten el cuestionamiento, el planteo de la diferencia, el saludable uso de la crítica.” Es por ello

que se tiene que tener muy en cuenta el sentido que se le da a la vejez, la inclusión o la exclusión hacia los grupos de mayores puede afectar las relaciones que se crean en ellos; a su vez se toma en cuenta la participación de dicha generación para con el resto de grupos generacionales.

Asimismo, se deben de tomar muchas opciones que se ven relacionadas como parte de la inclusión o la exclusión de este grupo de mayores; es así como se llega a la conclusión de esta problemática que enmarca que el aislamiento social ligado a la exclusión y rechazo de la vejez es uno de los principales factores de riesgo de deterioro de la calidad de vida y construye el tipo de envejecimiento hegemónico y pasivizante, que trata de aniquilar lo distinto y las diferencias (Pérez, 2005).

Grupos terciarios

Cooley (en Morales y Abad, 1996) señalaba que los grupos terciarios eran aquellos grupos formados de manera transitoria para llegar a un objetivo específico de manera inmediata. Siendo estos grupos más comunes en contextos educativos para efectos de práctica de algún curso, excluyéndose los tipos de tareas que implican objetivos de mediano o de largo plazo.

Para fines del experimento, se buscó conformar grupos terciarios en la resolución de una tarea temporal como parte de la práctica de una asignatura universitaria, la cual debía de entregarse en esa misma fecha.

Formación de grupos en aulas

La formación de grupos en el aula puede ser un proceso mediado por el docente o realizado por los mismos estudiantes. En el primer caso, Espinosa (2003) señala que el criterio del maestro permitirá que se formen grupos en donde se den interacciones entre estudiantes con el objetivo de aprender uno de otro, es decir, en el cual coexistan quienes han adquirido un nivel más de dominio del tema y puedan transmitirlo informalmente a su par.

En el segundo caso, siendo los estudiantes quienes escojan sus grupos de trabajo, los criterios apuntan a intereses personales. Pudiendo surgir fenómenos como

la exclusión hacia quienes no se sientan identificados o no vean como sus iguales. Esto fomenta una visión limitada de perspectivas en el trabajo en grupo.

En el estudio realizado por Espinosa (2003) en la formación de grupos, los docentes reportan solo un 13% de casos en los que ellos intervinieron para tal acción, siendo un 44% dado por voluntad o intereses de los alumnos, y en un 41% al azar o proximidad; concluyendo que en aquellos grupos conformados por intervención del docente logra un aumento en la tolerancia a la diversidad en el aula, reduce posibles prejuicios, promueve a un entendimiento intercultural y a la instrucción y relaciones entre compañeros.

Por otro lado, más allá de la intervención del docente o la iniciativa de los mismos estudiantes en formar sus grupos de trabajo, existen factores que influyen en la decisión de elegir a unos y otros para formar un grupo (Shaw, 1994). Estos factores pueden responder a necesidades personales de quienes integrarán el grupo, como es la de afiliación, por ejemplo. Así mismo, Shaw subraya la propuesta teórica de Thibaut y Kelley en 1959, acerca del nivel de comparación y los niveles de comparación de alternativas, la cual afirma que las personas establecemos nuevas relaciones o las mantenemos de acuerdo al grado de gratificaciones obtenidas de ellas o en comparación de anteriores.

Proximidad, contacto e interacción en la formación de grupos

Para trabajar con grupos de aprendizaje (López, s/f), por ejemplo, estudiantes en cualquier nivel educativo, es importante realizar actividades y ejercicios diseñados que permitan el conocerse, relacionarse entre los miembros del grupo. De acuerdo a Lewin, (citado por López, s/f) existen tres hipótesis para poder mejorar las relaciones dentro de un grupo y con los demás: las comunicaciones dentro de un grupo deben ser abiertas, confiadas y adecuadas; comunicarse de manera adecuada y auténtica; y por último, reconocer las actitudes personales hacia los demás.

Asimismo, diversas investigaciones que tomaron en cuenta las variables del ambiente y el proceso de formación de grupos consideran, tres factores que facilitan la integración de miembros a grupos terciarios (Shaw, 1994), estos son:

- Proximidad: Distancia física entre los individuos. A medida que la ubicación es más cercana en el posicionamiento de las personas, mayor iniciativa se genera para convocar a alguien a formar un grupo de trabajo.
- Contacto: Situaciones en las que las personas se tratan con frecuencia. Mientras mayores hayan sido las experiencias previas compartidas entre los integrantes de un grupo, mayor tendencia tendrán a formar un grupo de trabajo.
- Interacción: Situación en la que la conducta de cada persona influye sobre las demás. Esto se ve representado en palabras, gestos, o contacto físico utilizado en el proceso de integrar a una persona al grupo establecido.

Definiciones operacionales

Variables independientes, las cuales incluyen:

Diferencia intergeneracional: Distinción de una(s) persona(s) frente a otra(s) por la brecha de edad entre ellas, haciendo que pertenezca a generaciones diferentes.

Variables dependientes: Las variables a medir corresponden a los factores para la formación de grupos de proximidad, contacto e interacción.

- Proximidad: Distancia de tres carpetas o menos entre las personas que formarán un grupo.
- Contacto: Integrantes que hayan realizado dos trabajos, como mínimo, en un grupo terciario.
- Interacción: Intercambio de palabras, miradas, lenguaje gestual y contacto físico al invitar a una persona al grupo de trabajo.

Variables extrañas, las cuales incluyen:

- Ruidos externos: Sonidos ajenos a los propios del aula, como el claxon de los autos, el timbre del local, las voces de personas ubicadas fuera del aula.

- Accidentes en el aula: Imprevistos que ocurran dentro del salón de clases, como caída de alguna persona u objeto personal, un incendio, cortadura, asfixia, entre otros.
- Movimientos sísmicos: Fenómenos geológicos, como sismos o terremotos.
- Sonido del teléfono: Sonido emitido por alguna llamada o mensaje entrante de alguna persona en el aula.

Objetivos

El objetivo general consiste en determinar si la diferencia intergeneracional influye en el proceso de formación de grupos de trabajo terciarios con jóvenes universitarios. Los objetivos específicos incluyen:

- Determinar si la diferencia intergeneracional influye negativamente en el factor proximidad de la formación de grupos.
- Determinar si la diferencia intergeneracional influye negativamente en el factor contacto entre las personas de la formación de grupos.
- Determinar si la diferencia intergeneracional influye negativamente en el factor interacción de la formación de grupos.

Hipótesis

La hipótesis general se expresa como: La diferencia intergeneracional influye en el proceso de formación de grupos terciarios en el aula con jóvenes universitarios.

Las hipótesis específicas incluyen:

- La diferencia intergeneracional influye negativamente en el factor proximidad de la formación de grupos.
- La diferencia intergeneracional influye negativamente en el factor contacto entre las personas de la formación de grupos.

- La diferencia intergeneracional influye negativamente en el factor interacción de la formación de grupos.

Método: diseño, participantes, instrumentos, procedimientos

La presente investigación sigue un diseño experimental, lo cual consiste según Hernández (2010) en:

“(...) un estudio en el que se manipulan intencionalmente una o más variables independientes (supuestas causas-antecedentes), para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos-consecuentes), dentro de una situación de control para el investigador.”

Tenemos como premisa, entonces, que se ha de hacer una manipulación intencional de ciertas condiciones (tratamientos, estímulos, influencias o intervenciones en palabras de Hernández) llamadas por Gutiérrez (2005) “variables independientes” en el ensayo del experimento para evaluar sus resultados inmediatos (los cuales deben ser medibles a fin de evaluarlos) los que serán llamados “variables dependientes”.

El presente experimento, además de ser de diseño experimental, siguió el diseño con posprueba únicamente y grupo de control, pues existen dos grupos: quienes recibieron el tratamiento experimental y quienes no (en este caso la inclusión de la variable independiente es la presencia de diferencia intergeneracional al ingresar una persona adulta mayor al grupo de jóvenes) y la posprueba hace referencia a la administración de una medición sobre la variable dependiente en estudio.

“En este diseño la única diferencia entre los grupos debe ser la presencia o ausencia de la variable independiente. Inicialmente son equivalentes y para asegurarse de que durante el experimento continúen siéndolo el experimento debe ser el mismo para ambos grupos, al igual que las condiciones ambientales y demás factores mencionados al hablar de la equivalencia de los grupos.” (Hernández et. al., 2010; p. 137)

El universo para el estudio está formado por los y las estudiantes de una universidad privada de Lima, cuya población que asciende a los 500 alumnos. De los cuales, un porcentaje del 85% corresponde a mujeres, y el 15 %, a varones.

La muestra se determinó de manera aleatoria intencional, conformada por 35 estudiantes de la carrera de Administración y Negocios Turísticos y Hoteleros, curso dictado por un miembro del equipo de experimentadores. La muestra escogida se encontraba distribuida en dos grupos, según sus horarios de práctica del curso. Entre los dos grupos, se encontraban 28 mujeres y 7 varones. Los y las estudiantes participaron de manera voluntaria, sin haberseles remunerado por su participación en el experimento.

Los participantes son estudiantes universitarios hombres y mujeres (proporción 3:7 respectivamente) del V ciclo de la carrera de Administración de Negocios Turísticos y Hoteleros de una universidad privada de Lima.

Como criterios de inclusión se consideran:

- Ser estudiante de la carrera de Administración de Negocios Turísticos y Hoteleros de la universidad.
- Estar matriculado o matriculada en el curso de Marketing Turístico, del turno diurno.
- Como criterios de exclusión se consideran:
- No ser estudiante de la carrera de Administración de Negocios Turísticos y Hoteleros de la universidad
- No estar matriculado o matriculada en el curso de Marketing Turístico del turno diurno
- No venir a la clase el día de ejecución del experimento.

Las variables del estudio se dividen en variables relacionadas y las controladas. Las variables relacionadas comprenden a las variables dependientes en estudio: los factores para la formación de grupos terciarios de proximidad, contacto e interacción. En las variables controladas encontramos a nuestra principal variable independiente que es la edad, en este caso manifiesta por la diferencia intergeneracional.

El instrumento está orientado a medir los factores de formación de grupos terciarios: proximidad, contacto e interacción. Los ítems que describen dichas dimensiones serán medidos de manera dicotómica, con un puntaje que puede ser 0 o 1, siendo 1 la puntuación correspondiente a cuando se realiza la actividad descrita en el ítem y 0 la puntuación correspondiente a la no realización de la actividad dictada por el ítem en cuestión. Cada dimensión tiene como puntaje final la suma de los resultados correspondientes a los ítems que describen cada una de las dimensiones descritas.

Respecto al factor proximidad, se maneja un puntaje de 0 como mínimo y 2 como máximo por la suma de puntajes de los ítems 1 y 2. Por su parte, el factor de contacto se rige por un puntaje mínimo de 0 y un máximo de 1 correspondiente al ítem 3. Mientras que la dimensión interacción tiene un intervalo de puntajes que varía entre 0 y 3, correspondiente a la suma de los puntajes obtenidos en los ítems 4, 5 y 6.

La explicación de estos puntajes hace referencia a la influencia o no de la diferencia intergeneracional siendo que entre más baja sea la puntuación (cercana a 0) demuestra que existe influencia, en tanto que entre más cercana se encuentre al máximo puntaje de la dimensión, la diferencia intergeneracional no ejercería influencia significativa para el grupo.

En cuanto a considerar el tiempo de reacción para formar grupo con la persona ajena al grupo, sea joven o adulta mayor, se marcó que 60 segundos sería el umbral máximo para que la persona sea añadida a algún grupo. Si el tiempo era mayor a 60 segundos, se tomaba como puntaje 0, mientras que si era menor a 60 segundos, el puntaje sería 1. Ello debido a que se busca que sea menor el tiempo de reacción, por ser una necesidad en ese momento el formar un grupo por orden del docente.

El tiempo máximo fue establecido tras la descripción del docente respecto a su grupo de estudiantes de cuánto aproximadamente tardaban en formar grupo en una clase usual.

Para la realización del experimento se tomarán en cuenta tres momentos:

1. Consentimiento informado: Una semana antes de la ejecución del experimento se realiza la visita a la universidad para informar a los directivos de ella acerca del experimento.

En esta fase, el docente informa a los participantes que durante los 15 días alrededor a la fecha autorizada, estudiantes de Psicología irán al aula a realizar un trabajo de investigación social experimental, para lo cual se les pide su autorización respecto al trabajo y a la filmación de aquel.

Así mismo, en este período se realiza la preparación respecto a comportamientos manifiestos de las personas que participarán del experimento como supuestas alumnas. En esta preparación se les indica que el tipo de comportamiento a mostrar en el aula será de personas que recién están conociendo el ambiente, evitando tener iniciativas para hacer contacto con otras personas. Para, de esta forma, evaluar si la iniciativa para formar grupo con ella parte de los y las estudiantes de la muestra, más que de la persona cómplice.

2. Ejecución del experimento:

- Se observará el lugar donde se desarrollará la escena. Se verificarán los lugares para el acondicionamiento e instalación de los equipos de filmación.
- La persona cómplice (joven en un grupo, y adulta mayor en otro grupo), hará su ingreso al aula ubicándose en el mismo lugar de carpeta en ambos grupos. Esta persona ajena al grupo adoptará una postura receptiva y buscará no interactuar mucho con los y las alumnas, tal como se le había indicado en un principio.
- El docente establecerá las pautas que se van a seguir durante el transcurso de su clase, de la manera en que la realiza con regularidad. Se da la presentación de la persona de apoyo, miembro del equipo de experimentadores, como asistente del docente. El docente mencionará que la clase será filmada con fines de promoción del curso, de tal forma que se

explique la posición de las cámaras. Se realizará la clase en forma expositiva por el docente junto con la persona de apoyo.

- En la segunda hora de clase se indicará que se deberán formar grupos de trabajo. Los grupos de trabajo estarán conformados por equipos de 4 ó 5 personas
- Se observará si la persona ajena a los grupos es incluida en algún grupo de trabajo, tomando como criterio de observación los ítems de la lista de cotejo.
- La persona ajena al curso se retirará rápidamente tras la conclusión de la clase para no dar pie a conversaciones con los alumnos del curso.
- Luego de retirarse los y las alumnas, se le preguntará a la persona externa si, al ser incluida, alguno de los miembros del grupo le pidió su nombre, y si alguien entabló una conversación breve o intercambiaron frases cortas antes y después de ser incluida en un grupo.

3. Precesamiento de datos:

Los datos obtenidos de los experimentos aplicados se emplearán utilizando el paquete estadístico SPSS versión 21. La técnica estadística a utilizar será la U de MannWhitney, ya que se busca analizar los resultados con dos muestras independientes.

Por tratarse de un primer estudio que servirá para aproximarnos al fenómeno de la influencia intergeneracional, se han considerado los datos del experimento aplicado con dos grupos: un grupo en el que exista diferencia intergeneracional, y otro en la que no exista dicha variable independiente.

RESULTADOS

La investigación obtuvo, producto del análisis de datos de las dos listas de cotejo, las siguientes cifras:

Tabla 1. Estadísticos de contraste de muestras

	Proximidad	Contacto	Interacción	Tiempo	Total
Significación exacta	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
[2*(sig. Unilateral)]					

A partir de la tabla 1, se desprende que los datos no explican significativamente la influencia de la diferencia intergeneracional. Por lo cual, entre estos dos grupos, la diferencia intergeneracional no influye en el proceso de formación de grupos terciarios en el aula con una mayoría de jóvenes universitarios ($p > 0.05$).

Así como también, no se ha encontrado influencia negativa significativa en los factores de proximidad, contacto, e interacción ($p > 0.05$) (Véase tabla 1).

Del mismo modo, en lo referente a la comparación de tiempos de formación de grupos entre las aulas con diferencia intergeneracional y sin ella, no se encuentran diferencias significativas (Véase tabla 2).

Tabla 2. Comparación de tiempo total para la formación de grupos

Diferencia intergeneracional	Tiempo
No existe	1
Existe	1

Nota: 0= tiempo >1min; 1 = tiempo <1min. El tiempo mayor o menor a un minuto se refiere al total empleado para formar grupos en el aula.

Por otro lado, se observó de acuerdo a los ítems de la lista de cotejo, los puntajes por factor y a nivel total. El puntaje en aquellos grupos en donde no se encontraba una diferencia intergeneracional (0), en el factor proximidad se ve relativamente influenciado (1 punto en promedio); así mismo, en un grupo intergeneracional (1) se encuentra un panorama similar (1 punto) (Véase tabla 3). En

este factor no se hallan diferencias significativas.

Respecto al factor contacto, los grupos sin diferencia intergeneracional influencia a la ausencia de aquel (<1 en promedio). En el grupo intergeneracional se halla un puntaje elevado por un punto, lo cual indica una leve influencia en este factor. Del mismo modo, en este factor no se encuentran cifras que avalen una clara influencia de la diferencia intergeneracional.

En el factor de interacción, se halla un resultado parecido. Los grupos sin diferencia intergeneracional obtiene un puntaje que indica poca influencia hacia la muestra de dicho factor en la formación de grupo (>1 en promedio). Por otro lado, el grupo con diferencia intergeneracional presenta un puntaje máximo (3), lo cual refleja una falta de influencia por parte de la variable independiente hacia la interacción. En este caso, también se afirma encontrar escasas evidencias para sostener que la formación de grupos emplea factores en distintos grados de acuerdo a la presencia o ausencia de diferencia intergeneracional.

Finalmente, los puntajes globales (máximo 7, mínimo 0) demuestran que en grupos sin diferencia intergeneracional (>3) hay influencia media de esta variable para el desarrollo de los factores señalados, además de la cantidad de tiempo para la formación de grupos. En el grupo con diferencia intergeneracional (6) no influencia a la realización efectiva de este proceso.

Tabla 3. Puntajes de la lista de cotejo

D.I.	Proximidad	Contacto	Interacción	Tiempo	Total
0	0	1	1	1	3
1	1	1	3	1	6

Discusión

Los resultados preliminares obtenidos se relacionan a los factores de formación de grupos de proximidad, contacto e interacción, adicionándose el aspecto del tiempo,

como indicador de presencia de algún grado de dificultad al considerar a una u otra integrante nueva.

Tal como señala Espinosa (2003), la mayoría de estudiantes se organizan en grupo por afinidad. En este caso, se observó que la totalidad de estudiantes, en el proceso de formación de grupos, buscaron a sus integrantes que se ubicaban a corta o larga distancia de sus posiciones originales, haciendo acuerdos con gestos para formar un grupo. Esto evidenció que el factor proximidad no estaba claramente diferenciado en ambos grupos, notándose que la cercanía o lejanía no era barrera para decidir con quiénes formar grupo, sino que la búsqueda de integrantes obedecía a otros factores no estudiados.

Por otro lado, si bien se conoce que el contacto previo o relación familiarizada con ciertos compañeros o compañeras en el grupo puede hacer más fácil la formación de tal (Shaw, 1994), en estos grupos se vio una baja expresión de este factor de contacto. Aunque en la formación de grupos, por referencia del docente, los integrantes de cada pequeño grupo eran los usuales, esto no dificultó el convocar a alguien de distinta edad a la mayoría.

Un aspecto que no se consideró, mas sí mostró mayor dificultad para convocar a la persona cómplice, fue la condición de ser nueva en el aula, y más aún, semejar al aspecto físico de algunas estudiantes del aula. Shaw (1994) podría decir que esto favorece la formación de grupo; sin embargo, en el experimento se tradujo como una noción de competitividad por el aspecto físico entre mujeres, obstaculizando el considerar a alguien nuevo para formar el grupo.

No obstante, lo obtenido permite contrastar lo señalado por Climent (2010), ya que en este experimento el docente no tenía previsto intervenir en el proceso de incluir a las personas nuevas, que de hacerlo, los factores se pudieron haber expresado de otra forma.

Resultados no esperados

En el experimento, se observó que la actitud de la persona cómplice en el grupo

de trabajo, si se muestra en búsqueda al llamado para formar un grupo, y es elegida, puede generar un impacto emocional positivo al obtener su objetivo. Sin embargo, si esta persona, pese a mostrar dicha actitud, ser contemporánea a los demás estudiantes del aula, pero no ser elegida, puede provocarse en ella un impacto emocional negativo.

Ambas personas buscan contacto, para fines del estudio, una logra el objetivo y la otra no; siendo la segunda quien obtiene un impacto emocional, sintiéndose no incluida. En este sentido, uno de los tipos de exclusión social señalado por Morales (2003, en Espinosa, Calderón-Prada, Burga, y Gúimac, 2007), se basa en una falta de reconocimiento por el malestar ajeno, en donde se imponen relaciones caracterizadas por ausencia de justicia en las decisiones tomadas. En este caso, la reacción surgida es en base a lo percibido durante el tiempo en que la persona tardó en recibir invitación a un grupo. Por lo cual, resultaría más equitativo y menos perjudicial el que el docente dirija la formación de grupos, como lo menciona Espinosa (2003).

Conclusiones

- No se corroboró la hipótesis general. Los resultados nos muestran que, en el grupo de participantes, las diferencias intergeneracionales no son significativamente influyentes en el proceso de formación de grupos terciarios.
- Es una necesidad considerar los factores proximidad y afinidad en los integrantes del grupo experimental, pues, como se pudo observar en el proceso experimental, aquellos influyen en la dinámica de formación de grupos, y a su vez, en la inclusión de una persona ajena al grupo de trabajo reconocido.
- En el estudio se evidencia que los factores de similitud generacional (edad, vestimenta, conducta, etc.) pueden retardar el proceso de inclusión. Además los factores de similitud generacional pueden asociarse con el factor de competitividad.
- Así mismo, este factor de competitividad surge como una posible percepción entre los líderes de grupo hacia la persona no familiar al aula.

- Dentro de los resultados no esperados, el mayor tiempo en incorporar a la persona nueva, quien compartía edad promedio con los estudiantes del aula, así como también características en apariencia física con la mayoría de las integrantes mujeres del aula, provocó una sensación negativa en la persona cómplice. No solo por el tiempo, sino también por el lenguaje corporal de rechazo por parte de una de las integrantes del grupo que integró a la persona nueva.

Recomendaciones

- Ampliar la muestra de aplicación del experimento, incrementando los grupos en donde se presente la variable independiente y en donde no se halle, para su comparación.
- Analizar la influencia del género de la persona nueva que se inserta en el grupo. De manera que podrían realizarse experimentos en donde sean varones jóvenes y adultos mayores los que participen en la formación de grupos terciarios.
- Realizar una réplica del experimento con las siguientes consideraciones: tomando como muestras grupos de personas adultas mayores; realizando la inserción de una persona joven como cómplice, sea en actividades académicas o de otro tipo.
- Incluir un protocolo de entrevista a los miembros del grupo que incluyeron a la persona joven y a la mayor.
- Analizar el fenómeno de competitividad y las conductas que se presentan desde los miembros a la persona joven incorporada, y cuando una persona joven y una mayor se encuentran en una misma aula.

Referencias bibliográficas

Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. y Del Valle, A. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. XVII Congreso de Estudios vascos: Innovación para el progreso social sostenible, 227-248.

Aristizábal-Vallejo, N. (2005). Imagen social de los mayores en estudiantes jóvenes

universitarios. *Pensamiento psicológico*. 1(4), 27-32. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia

Aristizábal-Vallejo, N.; Arboleda, J.; Castro, J.; Escobar, V.; Pérez, L.; & Sterling, Y. (2007). Psicogerontología: ¿Por qué nos debe interesar el envejecimiento global? Algunas reflexiones. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 7(2), 119-126.

Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Madrid: Pearson.

Bentancor, A. (2010). Integración de adultos mayores, el rol social y la perspectiva intergeneracional en programas educativos. *XI Jornadas de investigación Universidad de la República, Montevideo*.

Berk, L. (2007) *Exploring lifespan development*. USA: Pearson Education. Recuperado de:http://www.pearsonhighered.com/showcase/berkexploring2e/assets/Berk_ch18.pdf

Cathalifaud, M.; Thumala, D.; Urquiza, A. & Ojeda, A. (2007). La vejez desde la mirada de los jóvenes chilenos: Estudio exploratorio. *Última década*. 27, 75-91.

Climent, G y Durán, D. (2010). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5(2).

Espinosa, G. (2003). Trabajando en equipos dentro del aula. *Unidad de Medición de Calidad Educativa*. 23. Lima: Ministerio de Educación.

Espinosa, A.; Calderón-Prada, A.; Burga, G.; y Güímac, J. (2007) Estereotipos, prejuicios, y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de Psicología*. 25(2). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Fernández-Ballesteros, R. (2001). Psicología y envejecimiento: retos internacionales del siglo XXI. *Intervención Psicosocial* 10(3), 277–284.
- Gutierrez, A. (2005). *Introducción a la metodología experimental*. México D.F.: Limusa.
- Hernandez, R., Fernandez, C, Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw - Hill
- Horgan, A. y Fees, B. (2003). Children's Perceptions of Older Adults. *Undergraduate Community*, 2. Recuperado de <http://www.kon.org/urc/horgan.html>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2013). *Informe técnico N°01 Marzo 2013*. Lima: INEI. Recuperado de: www.inei.gob.pe
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2014). *Informe técnico N°01 Marzo 2014*. Situación de la población adulta mayor. Octubre – noviembre – diciembre 2013. Lima: INEI. Recuperado de: www.inei.gob.pe
- Instituto de Educación de la UNESCO (2001). *Programas intergeneracionales: Política pública e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional*. The Best Johnson Foundation.
- López, P. (s/f). Las dinámicas de grupo. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/continuidad/files/formidable/DINAMICAS-DE-GRUPO-Patricia-Lopez-Cozar.pdf>
- Losada, A. (2004). Edadismo: consecuencias de los estereotipos, del prejuicio y la discriminación en la atención a las personas mayores. Algunas pautas para la intervención. *Portal Mayores: Informes Portal Mayores*. Madrid. 14. Recuperado de <http://imersomayores.csic.es/documentos/documentos/losada-edadismo-01.pdf>

- Minichiello, V.; Browne, J. & Kendig, H. (2000). Perceptions and consequences of ageism: views of older people. *Ageing and society*, 20, 253-278. Cambridge University Press.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, MIMP (2013). Plan Nacional para las Personas Adultas Mayores 2013-2017. MIMP: Lima
- Monchietti, A., Lombardo, E., Sánchez, M. (2007). Representación social de la vejez en niños y púberes. *Límite*, 16(2), 71-81. Universidad de Tarapacá. Chile
- Morales Navarro, J. y Abad Márquez, L. V. (1996). *Introducción a la sociología*. Madrid: Tecnos.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista española de geriatría y gerontología*, 37(S2), 74-105
- Palmore, E. (1999). *Ageism: Negative and positive*. Springer Publishing Company.
- Pérez, R. (2005). Adultos mayores: Participación e inclusión social: un recorrido de once años en extensión universitaria. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Petit, M. & Prat, M. (2006). Estereotipos en la adolescencia y su repercusión en la salud. *Revista de enfermería de la Universidad de Madrid*.
- República del Perú, Ley 28004. Ley General de Educación. Lima. 2003. Recuperado de: www.minedu.gob.pe
- Salvarezza, L. (2005). *La vejez: una mirada gerontológica actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, M. Kaplan, M.; y Saéz, J. (2010). *Programas intergeneracionales. Guía introductoria*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO)
- Sánchez, C. (2000). Gerontología social. Buenos Aires: Espacio Editorial

- Sarasty-Almeida, S., González-Gómez, M. y Velasco-Charfuelán, I. (2014). Red de apoyo social desde el encuentro intergeneracional. *Revista Universidad y Salud*, 16 (1). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-71072014000100003
- Shaw, M. (1994). *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- Silva-Cavero, A. (2014). Estereotipos en estudiantes de Psicología hacia la vejez: Camino al reconocimiento social. *Revista Digital de Estudiantes de Psicología*, 1, 42-56.

Apéndices

Lista de cotejo

Factores en el proceso de formación de grupos terciarios en el aula con un nuevo estudiante

Tiempo total para la formación de grupos:

Tiempo para la inclusión de la persona ajena al curso:

D	Acción	Sí	No
P	1. Forman grupo quienes se encontraban próximos inicialmente (carpetas adyacentes) a la persona nueva convocándola a formar parte del mismo.		
P	2. Forman grupo personas que se encontraban lejanas (2 carpetas a más de distancia) a la persona nueva, convocándola al grupo de trabajo.		
C	3. Se forman grupos entre quienes han formado grupos terciarios previamente, por lo menos una vez, agregando ahora a la persona nueva.		
I	4. El grupo o uno de sus integrantes mira y hace gestos a la persona nueva para convocarla a la formación de grupo.		
I	5. El grupo o uno de sus integrantes dirige la palabra a la persona nueva para convocarla a la formación de grupo.		
I	6. El grupo o uno de sus integrantes toca a la persona nueva para convocarla a la formación de grupo.		

Proximidad: 0 – 2 Contacto: 0 – 1 Interacción: 0 – 3 / Puntaje máximo: 7

Cifras obtenidas tras la ejecución del experimento:

Grupo N°	Tiempo en incluir	Tiempo total de formación	Proporción de tiempos
1	57s	78s	0.73
2	10s	52s	0.19

Interpretación de resultados de lista de cotejo

- Proximidad en la formación de grupos (P):
Mínimo: 0 no existe, la diferencia intergeneracional influye negativamente
Máximo: 2 existe, la diferencia intergeneracional no influye
- Contacto para la formación de grupos (C):
Mínimo: 0 no existe, la diferencia intergeneracional influye negativamente
Máximo: 1 existe, la diferencia intergeneracional no influye
- Interacción para la formación de grupos (I):
Mínimo: 0 no existe, la diferencia intergeneracional influye negativamente
Máximo: 3 existe, la diferencia intergeneracional no influye
- Tiempo:
<1min: 1, la diferencia intergeneracional no influye
>1min: 0, la diferencia intergeneracional influye negativamente

Procedimiento aplicado

Para ambos tipos de grupo, en donde existía diferencia intergeneracional y en donde no, se dialogó el consentimiento informado, tanto con los y las participantes, como con los directivos de la universidad.

Experimento en grupo sin diferencia intergeneracional:

- Algunas alumnas ingresaron desde minutos antes de iniciarse la práctica, ubicándose en carpetas periféricas en el aula.
- Al ver esto, el profesor solicitó a las alumnas contar con las ubicaciones centrales, ya que las demás se inhabilitarían. A lo cual, el resto de alumnos que iban ingresando se ubicaban en dichas carpetas. Durante este tiempo, se ubicaron las cámaras, una al frente y otra en la parte de atrás.
- Cuando casi todos los estudiantes habían ingresado, pasó la persona cómplice del experimento, saludando al profesor y ubicándose en una carpeta central, a cuatro carpetas de la pizarra. En su ingreso, la joven se percató que al querer pasar entre las carpetas, una alumna mantuvo una posición que obstaculizaba el pase de otras personas, y al solicitarle permiso para pasar, la alumna no respondió al pedido conservando su posición física.
- Al iniciarse la clase, el docente solicitó el permiso para grabar la clase, presentando a la joven que había instalado las cámaras como asistente del curso.
- Las personas que ingresaban minutos después de iniciarse la clase, se ubicaban en carpetas no adyacentes a en donde se encontraba la joven cómplice.
- Al darse la indicación de formar grupos, la mayoría de estudiantes dirigía miradas a sus compañeros aledaños y también a quienes se encontraban a mayor distancia, tomando poco tiempo en generarse grupos de trabajo.
- La joven cómplice se mantuvo pasiva, sin mostrar iniciativa por integrarse a un grupo, y solo esperando ser llamada por alguna persona.
- Al ser ella una de las dos últimas personas en ser convocada, casi después de un minuto de darse la consigna, la cómplice recibe una invitación cuando voltea la mirada a observar cómo se estaban conformando los grupos.
- El grupo al que finalmente conforma la joven tiene dentro de sus integrantes la alumna con quien, antes de iniciar la clase, tuvo la posición que le obstaculizaba pasar a sentarse a una carpeta. Cabe resaltar que, al preguntársele a la joven si había sido llamada por dicha alumna, afirmó que había sido otra estudiante quien la habría llamado. Además, ningún miembro del grupo le preguntó su nombre o algún otro dato personal.

Experimento en grupo con diferencia intergeneracional:

- Las alumnas ya se encontraban en el aula al ingresar el profesor y la asistente, es decir los experimentadores. En ese momento, se instalaron las cámaras en la misma ubicación que con el grupo anterior.
- La persona adulta mayor que se hizo pasar como alumna que estaba recuperando clases de otro turno, se ubicó en la misma carpeta en la cual se encontraba la joven con el grupo anterior.
- Las y los alumnos, conforme iban llegando, se ubicaban en lugares a una carpeta de distancia entre los tres de los cuatro lados de la alumna mayor.
- Al iniciar la clase se solicitó el permiso para grabar el aula en esa fecha, bajo el motivo de tener una clase modelo. Así mismo, el profesor presentó a la experimentadora como asistente de práctica para esa fecha.
- Cuando se da la indicación de formar grupos, la persona cómplice voltea dando miradas a los lados por pocos segundos. Luego se ensimisma en sus objetos personales, y en menos de diez segundos, es convocada mediante contacto físico y gestual para formar grupo, por una alumna ubicada detrás de ella.
- Luego de terminar la práctica, la persona mayor indicó no haber sido preguntada por su nombre u otros datos o anécdotas del por qué estaba recuperando clase. En varias ocasiones, percibió no haber sido tomado en cuenta su opinión para el trabajo en grupo, aspecto que ameritaría otro tipo de estudio.

La Revista Umbral de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras está publicada bajo la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](#).