

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DEL TRABAJO
GRADO EN TRABAJO SOCIAL
Trabajo Fin de Grado

EXPLORANDO LAS COMPETENCIAS QUE DESARROLLAN LOS PROFESIONALES QUE INTERVIENEN EN UN PROGRAMA INTERGENERACIONAL

Estudiantes:
Andrea Hoya Lucientes
M^a. Rosario Jiménez Casas
Director: Javier Martín-Peña

Zaragoza, Junio 2014



Universidad
Zaragoza



**Facultad de
Ciencias Sociales
y del Trabajo**

Universidad Zaragoza

ÍNDICE

	Páginas
1. INTRODUCCIÓN	3
2. FUNDAMENTACION CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL	5
2.1 Los programas intergeneracionales	5
2.1.1 Donde surgen los programas intergeneracionales	5
2.1.2 Que entendemos por programas intergeneracionales	7
2.1.3 Los programas intergeneracionales en España	11
2.1.4 Tipología de programas intergeneracionales	12
2.1.5 Beneficios de los programas intergeneracionales	13
2.2 Discapacidad y derechos humanos	19
2.2.1 El Movimiento de vida independiente.	19
2.2.2 Jóvenes, discapacidad e incorporación social	23
2.3 Competencias profesionales	26
2.3.1 El termino de competencia	26
2.3.2 Estructura y tipos de competencias	35
2.3.3 Las competencias profesionales en la intervención	37
2.4 El programa Habil.edades	39
3. TRABAJO DE CAMPO	50
3.1. Objetivos	50
3.1.1 Objetivo general	50
3.1.2 Objetivos específicos	51
3.2. Método	51
3.2.1 Los participantes	52

3.2.2 Procedimiento e instrumentos	53
3.3. Resultados	56
3.3.1 Las aportaciones del grupo gestor	56
3.3.2 Las aportaciones de los profesionales que implementan el programa	61
4. CONCLUSIONES	77
4.1 Limitaciones	79
4.2 Implicaciones prácticas	80
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS	92
A. Consentimiento informado.	93
B. Guía grupo de discusión.	95
C. Texto de grupo de discusión	96
D. Cuestionario a profesionales	98

1. INTRODUCCIÓN

Las autoras del trabajo, realizamos nuestra práctica profesional desde hace ya bastante tiempo con personas mayores y jóvenes con discapacidad. De esta experiencia adquirida en nuestra trayectoria profesional, hemos apreciado y ha sido foco de atención y tema de debate en nuestros encuentros, el ver como es práctica habitual el clasificar el objeto de la intervención social en función de un problema o por rangos de problemas, y que la única opción para la intervención sea la utilización de un recurso social para poder abordar la situación a la que llamamos problema o problemas que tiene el individuo o la familia.

En el campo de lo social solemos decir que trabajamos en el “problema de la discapacidad” o con los “problemas de los mayores”... Esto nos hace plantearnos: las personas con las que trabajamos: ¿son un problema?, ¿tienen un problema?, ¿la intervención de los profesionales de las disciplinas de la intervención social y el trabajo social puede solucionar problemas?, ¿trabajando por la autonomía y potenciando fortalezas individuales, se disipan problemas, mejora la vejez, mejora la discapacidad?, ¿la percepción que los profesionales tenemos de las personas mayores y de las personas con discapacidad tiene puntos coincidentes con la identidad de los sujetos mayores y los sujetos diferentes?

Cuando empezamos a pensar acerca del trabajo de fin de grado, quisimos reflexionar sobre algunos aspectos que nos permitieran responder a algunas de nuestras preguntas. Preguntas que nosotras nos formulamos pero que también nos las sugieren las personas con las que trabajamos y en cuya búsqueda de respuestas otras compañeras en sus trabajos académicos y práctica diaria habían iniciado, como el trabajo de fin de grado sobre “La soledad del anciano”, realizado en el Programa de Ayuda a Domicilio del Barrio de San José en Zaragoza, o el trabajo realizado y del que fuimos

partíipes con ocasión del Practicum de Investigación, sobre “La relación entre la participación de las personas mayores y la influencia en su bienestar”.

Por otro lado encontramos un punto de encuentro, el conocer y ser partíipes de un programa intergeneracional, en el que nuestras dos prácticas profesionales coincidían: el “Proyecto Habil.e.dades”, una experiencia en la que confluían personas mayores y jóvenes con discapacidad. Simultáneamente y ya desde hace algún tiempo intentábamos profundizar en el campo de lo intergeneracional.

La intergeneracionalidad, es un concepto que va cobrando importancia, a medida que se va demostrando sus beneficios individuales y sociales. (Sánchez 2007). El conocimiento de la práctica del Proyecto Habil.e.dades, actualmente ya en su cuarto año, a supuesto que un grupo de profesionales, pensaran sobre su práctica y las repercusiones que esta experiencia intergeneracional tiene en los partíipes, pero también en ellos mismos en cuanto profesionales y personas que forman parte de la interacción intergeneracional.

Queríamos explorar la práctica, aunque somos conscientes que esa práctica viene determinada por otras muchas cuestiones, como las bases teóricas, los recursos económicos, las políticas que lo impulsan...

Por otro lado teníamos conocimiento del trabajo realizado por Sáez en el análisis de los gestores o coordinadores de programas intergeneracionales(Sáez 2009). Nosotras nos centramos en una pequeña y limitada parcela: entrever que hacen, que competencias ponen en valor los profesionales que implementan un programa concreto. Para todo ello hemos distribuido el trabajo en dos partes, una primera en el que abordamos alguna de las ideas que rigen los programas intergeneracionales, esbozamos las líneas generales sobre el modelo social y la discapacidad, señalamos nuestra posición en torno a las competencias profesionales y por último describimos brevemente el Proyecto Hábil.e.dades como marco de la práctica que analizamos.

En la segunda parte mostramos la metodología empleada para la recogida de la información, que básicamente ha sido además de un recorrido por la bibliografía, la creación de un grupo de discusión como método para la creación de un cuestionario ad hoc que hemos suministrado a todos los profesionales participantes del proyecto, pasando luego analizar los datos y ponerlos en situación de ser discutidos. Esperamos contribuir con todo ello a difundir el concepto de una sociedad para todas las edades. Una sociedad para todos.

2 FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL

2.1 Los programas intergeneracionales

Como hemos comentado en la introducción, la base del trabajo tiene como marco una intervención profesional en un programa intergeneracional, es por eso que en primer lugar queremos hacer referencia a los orígenes y evolución de los programas intergeneracionales como base conceptual de la práctica que vamos a analizar. Buena parte de lo aquí expuesto sigue las propuestas señaladas en la obra "Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades" que dirigida por Mariano Sánchez recoge las aportaciones de los mejores especialistas sobre el tema en la actualidad (Sánchez, 2007).

2.1.1 Donde surgen los programas intergeneracionales

El concepto de la tercera edad es un concepto dinámico configurado y reconfigurado a lo largo del tiempo, por pretensiones rivales y a menudo contradictorias. La tercera edad allá por los años 30 del siglo pasado y en los Estados Unidos empezó a entenderse como un "problema social". La presencia de este discurso público negativo dio lugar al "movimiento americano de mayores", de ellos

“Las Panteras Grises”, fue un sonoro grupo que en los años 70 enfatizaban sobre los abusos de los que eran parte por la poderosa mediana edad, tanto los jóvenes y los viejos, ambos grupos eran discriminados. La segunda fase, hasta los años noventa, y también situada en Norteamérica (Estados Unidos y Canadá), pasó a estar caracterizada por la utilización de los Programas Intergeneracionales, a partir de ahora PI, para abordar problemas sociales relacionados con las necesidades culturales, sociales y económicas. Por último, actualmente estamos en un tercer momento en el que además de un incremento del uso de los PI como instrumentos para el desarrollo comunitario, estamos siendo testigos de la emergencia de estos programas en el entorno europeo. A finales de la década de los 90, los PI comenzaron a desarrollarse con fuerza en Europa. Aparecen como respuesta a problemáticas tales como la difícil integración de las personas inmigrantes en el caso de Holanda, fueron por ejemplo las cuestiones políticas relacionadas con la inclusión y los nuevos roles de las personas mayores en el Reino Unido, y la percepción de una cierta crisis en los modelos de solidaridad familiar tradicionales y el interés por impulsar el envejecimiento activo, en el caso de España.

En esta evolución aparece un repensar la sociedad desde otros puntos de vista, empezándose a hablar de “una sociedad para todas las edades” donde la creación de vínculos intergeneracionales, y de solidaridad entre generaciones, va más allá de estar agrupados o juntos en el mismo espacio, más adelante y como ampliaremos al centrarnos en el mundo de la discapacidad, aparece el concepto de “sociedad para todos” una sociedad pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, rescatando las capacidades en vez de acentuar las discapacidades. El desarrollo del concepto de la vida como proyecto compartido con otros, es el fundamento de los programas intergeneracionales y del Proyecto Habil.e.dades cuya práctica analizamos en este trabajo.

2.1.2 Que entendemos por programas intergeneracionales

La edad, es un factor que está presente en la proyección social de las personas, pero no puede ser el único criterio, el indicador en el que se basen los procesos vitales. La edad es un indicador pero, también podemos hablar de grupos de ancianos según la riqueza, la competencia profesional, la habilidad verbal, el tiempo para involucrarse en organizaciones de grupos, y otros aspectos, pero algo parecido podemos hacer con los jóvenes, o las mujeres, o las personas con discapacidad...

Toda existencia es un continuo en donde todas las fases vitales se relacionan y se interpelan mutuamente. Con este supuesto de partida ninguna persona o ser humano debe ser percibido ni imaginado como una suma de partes, pérdidas o problemas. La vejez no tiene sentido si se la separa de la edad adulta, de la juventud o de la niñez. La idea de proyecto de vida remite a la totalidad continua de la existencia de cada persona.

Por otro lado, la vejez se va construyendo desde la infancia y supone el reconocimiento de la interdependencia de las generaciones. Por ello, lo intergeneracional, los procesos intergeneracionales y las prácticas asociadas no pueden consistir simplemente en una interacción relacional de dos generaciones sino en una verdadera cultura del arco existencial.

Esta idea fue desarrollada ampliamente por Bertrand Russell (1968) que en *La conquista de la felicidad*, indica que el ser humano forma parte, como eslabón que es, de una cadena articulada por quienes le han precedido y por quienes le van a seguir, si las múltiples transformaciones y cambios sociales han dado a cada generación una especificidad particular y han producido modos de vida y referencias colectivas que han amplificado el proceso de diferenciación generacional.

El ser humano es por naturaleza un ser relacional. El crecimiento

relacional se materializa buscando la implicación en el encuentro intergeneracional, y en las competencias que lo materialicen, el aprendizaje, el apoyo y el afecto.

El estar juntos significa repensar tanto las formas clásicas de vínculo social (por ejemplo, la familia, la escuela, la empresa o los lugares de ocio) como las surgidas en los últimos tiempos (por ejemplo, la residencia, los hospitales o los centros intergeneracionales), así como otros modos de llevar a cabo acciones intergeneracionales que pongan en relación a generaciones diferentes.

En el Artículo 16 de la Declaración Política de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, organizada por Naciones Unidas, se dice: «Reconocemos la necesidad de fortalecer la solidaridad entre las generaciones y las asociaciones intergeneracionales, teniendo presentes las necesidades particulares de los más mayores y los más jóvenes y de alentar las relaciones solidarias entre generaciones» (Naciones Unidas, 2002), y una forma de conseguir esto, también según Naciones Unidas, es “alentar y apoyar las actividades tradicionales y no tradicionales de asistencia mutua multigeneracional dentro de la familia, la vecindad y la comunidad, aplicando una clara perspectiva de género” (Naciones Unidas, 2002).

Especial importancia tuvo la Asamblea de Madrid, que en su artículo 1 expresa: “Nosotros los representantes de los Gobiernos reunidos en la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, celebrada en Madrid, hemos decidido adoptar un Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento para responder a las oportunidades que ofrece y los retos que plantea el envejecimiento de la población en el siglo XXI y para promover el desarrollo de una sociedad para todas las edades” (Naciones Unidas, 2002).

El Plan de Madrid se plantea como objetivo específico el fortalecimiento de la solidaridad mediante la equidad y la reciprocidad entre las generaciones. Y propone siete medidas para conseguirlo:

a) Promover, mediante la educación, la comprensión del envejecimiento como una cuestión que interesa a toda la sociedad.

b) Revisar las políticas existentes para garantizar que promuevan la solidaridad entre las generaciones y fomenten de este modo la cohesión social.

c) Elaborar iniciativas dirigidas a promover un intercambio productivo y mutuo entre las generaciones,

d) Facilitar las oportunidades para mantener y mejorar las relaciones intergeneracionales en las comunidades locales, entre otras cosas, facilitando la celebración de reuniones para todos los grupos de edades y evitando la segregación generacional.

e) Abordar la situación específica de la generación que tiene que ocuparse al mismo tiempo de sus padres, de sus propios hijos y de los nietos.

f) Promover y fortalecer la solidaridad entre las generaciones y el apoyo mutuo como elemento clave del desarrollo social.

De entre la diversidad de definiciones que existen sobre lo que se entiende por PI hemos destacado las siguientes:

- “Actividades o programas que incrementan la cooperación, la interacción y el intercambio entre personas de diferentes generaciones. Implican compartir habilidades, conocimientos y experiencias entre jóvenes y mayores” (Ventura-Merkel y Lidoff, 1983).
- Los PI, “juntan a jóvenes y mayores para compartir experiencias que benefician a ambos grupos. [...] Están diseñados para que personas mayores y jóvenes sin lazos biológicos se impliquen en interacciones que promueven los lazos afectivos entre las generaciones y el intercambio cultural y que proporcionan sistemas de apoyo positivo que ayudan a mantener el bienestar y la seguridad de las generaciones jóvenes y mayores” (Newman, 1997).

- “Los PI, son vehículos para el intercambio determinado y continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones más viejas y las más jóvenes para [lograr] beneficios individuales y sociales” (Hatton-Yeo & Ohsako, 2001).
- “Un programa organizado para fomentar interacciones entre niños, jóvenes y personas mayores que sean continuadas, mutuamente beneficiosas y que conduzcan al desarrollo de relaciones” (McCrea, Weissman & Thorpe-Brown, 2004).
- “Actividades o programas que incrementan la cooperación, la interacción y el intercambio entre personas de distintas generaciones. Estas personas comparten sus saberes y recursos y se apoyan mutuamente en relaciones que benefician tanto a los individuos como a su comunidad. Estos programas proporcionan oportunidades a las personas, a las familias y a las comunidades para disfrutar y beneficiarse de la riqueza de una sociedad para todas las edades” (Sánchez 2007, p. 38).

Los programas intergeneracionales forman parte de una estrategia intergeneracional más extensa para construir comunidades proveedoras de mayores cuidados, más inclusivas e implicadas, en las que todas las generaciones puedan dar y recibir apoyo. Esto se puede enmarcar en un esfuerzo por renovar el “pacto social” cada generación aprende de sus familias y de la sociedad en la que vive y recibe recursos de sus predecesores, y a su vez, enseña y traspasa recursos a sus sucesores. Un pacto social extiende las obligaciones que cada miembro de una sociedad tiene hacia los demás. Además de tener un sentido de interdependencia, necesitamos tener un sentido de pertenencia que tiene que ver con la inclusión social

Así pues en los programas intergeneracionales (PI):

-
- Participan personas de distintas generaciones.
 - Implican actividades dirigidas a alcanzar unos fines beneficiosos para todas esas personas (y, por ende, para la comunidad en la que viven).
 - Gracias al PI, los participantes mantienen relaciones de intercambio entre ellos.
 - Los PI, en interacción con los procesos de envejecimiento, pueden constituir una de las bases sobre la que construir el camino hacia una sociedad para todas las edades.

Si aumentamos y organizamos de modo adecuado las oportunidades que las personas de una generación pueden tener para relacionarse con personas de otras generaciones, podemos conseguir que un mayor número de esas personas decidan aprovechar la ocasión y practicar más la interacción intergeneracional. Obviamente, cuantas más interacciones y más relaciones positivas entre las generaciones se produzcan, más cerca podremos estar de eliminar algunas de las barreras que impiden, hoy por hoy, que nuestras sociedades sean realmente para todos, para todas las edades.

2.1.3 Experiencias de programas intergeneracionales en España

¿En qué situación se encuentra nuestro país en el tema de las relaciones intergeneracionales? Existen algunos datos parciales que nos permiten darnos una idea acerca de cómo está la situación. Por ejemplo, en la Encuesta sobre Condiciones de Vida de los Mayores (Observatorio de Mayores-IMSERSO, 2004) se preguntó a una muestra de personas mayores qué actividades habían hecho durante una semana concreta, que esta encuesta tomó como referencia. En las respuestas apareció que un 18% de las personas mayores habían estado con niños o con jóvenes todos los días de esa semana; sin

embargo, ese porcentaje se elevaba hasta el 40,5% en el caso de los mayores que decían haber estado todos los días con personas de su edad. Sumando las respuestas de quienes habían estado con niños o con jóvenes todos los días o casi todos los días de la semana, el porcentaje llegaba al 31,4%; en cambio, esta cifra era mucho más alta, el 65,2%, cuando se hablaba de qué personas mayores habían estado con personas de su edad todos los días o casi todos los días de la semana.

En España (Proyecto INTERGEN 2008), se realiza un trabajo de análisis de 30 practicas intergeneracionales, a través de la percepción de sus propios gestores, que da la visión más clara de la situación en nuestro país, además de ser el estudio en el que se consensuaron las características que hacen más efectivos a los PI. Estas características fueron: gestión y planificación, capacidad de dar respuesta a las necesidades de la comunidad, evaluación, beneficios para los participantes, implicación de los participantes en la planificación de las actividades. Los autores señalan que en tres de cada cuatro programas existían profesionales remunerados.

2.1.4 Tipología de programas intergeneracionales

MacCallum et al. (2006), a partir de Whitehouse, Bendezu, FallCreek y Whitehouse (2000), distinguen cuatro tipos de prácticas intergeneracionales en virtud de su nivel de interacción:

- Yuxtaposición de los partícipes: distintos grupos generacionales comparten un local y mantienen contactos esporádicos; se intenta que los grupos implicados, por un lado, perciban que están en un entorno seguro y, por el otro, se vaya dando lugar a un acercamiento y colaboración entre ellos.
- Intersección: los participantes comienzan a interactuar; ya no sólo coinciden en un lugar sino que realizan alguna actividad conjuntamente.

-
- Aún el nivel de interacción es bajo y cada participante sigue teniendo como referente a su propio grupo generacional. Las visitas de niños o jóvenes a residencias de personas mayores son un ejemplo de un programa de este tipo: es habitual que esta actividad no suponga que niños, jóvenes y mayores dejen de verse, ante todo, como miembros de sus respectivas generaciones.
 - Agrupamiento: niños, jóvenes y mayores se integran en grupos (o en parejas) de nueva creación para trabajar conjuntamente en la realización de un PI. En este nivel la innovación es evidente y la interacción, continuada durante el período de tiempo que dura el programa. Los PI en los que personas mayores acuden a un centro escolar, durante todo el curso académico, para actuar de mentores y tutores con niños en fase de aprendizaje de la lectura, son un buen ejemplo de un programa de este tipo.
 - Convivencia: en este nivel el mejor ejemplo de PI está representado por los denominados centros intergeneracionales, Más allá de una serie de actividades conjuntas organizadas durante un tiempo, hablamos en este caso de una situación cotidiana de convivencia intergeneracional en la que las personas deciden y planean, sobre la marcha, sus relaciones, objetivos y tareas comunes. Este nivel es el más cercano al ideal de una sociedad para todas las edades.

2.1.5 Beneficios de los programas intergeneracionales

No se puede delimitar claramente y es difícil decir quién es el más beneficiado en un programa en el que existe comunicación intergeneracional. En muchos programas intergeneracionales se da una íntima y eficaz comunicación que suele tener beneficios para todos los participantes. A lo largo del ciclo vital las personas se

benefician de la posibilidad de compartir y reafirmar sus experiencias vitales y el significado de su vida, y se benefician de estar implicadas en relaciones de apoyo mutuo que les hacen capaces tanto de proporcionar como de recibir cuidados en diferentes momentos de sus vidas. La familia es el patrón convivencial aceptado por la sociedad pero "los nuevos patrones familiares, requieren una adaptación de las ayudas tradicionales para facilitar que este grupo siga desempeñando su papel socializador y protector en dimensiones en las que no tiene sustituto" "(Zamanillo y Gaitán, 1991, pag 101) En el caso de España, ya hemos comentado que los PI inician a partir de los cambios en las estructuras de las familias tradicionales.

Los participantes de programas intergeneracionales también desarrollan habilidades que generan cambios esperados, cambios en ellos mismos, cambios en sus organizaciones y cambios en las propias comunidades en las que viven.

Cuando hablamos de personas mayores, el abanico es muy amplio puede ser a partir de 60 años, 70, 80, 100 años, y los perfiles heterogéneos, implica varias generaciones, intereses, inquietudes, historias, capacidades físicas y cognitivas diferentes por sus estados evolutivos.

En la moderna gerontología, la salud (salud física y salud mental) de las personas mayores es vista en términos de relaciones, de conexión social y de implicación activa en la comunidad y así es la manera en que muchos adultos definen el envejecimiento satisfactorio, es decir, en términos de relación, sobre todo, de cuidado y de dedicación a los otros (Ryff ,1989).

Así por ejemplo, hay ciertas evidencias del incremento en la memoria y otras capacidades cognitivas para aquellos que participaron en un PI en la escuela (Newman, Karip y Faux ,1995) o en el caso de una investigación realizada por Experience Corps (programa de Estados Unidos que se realiza en las escuelas y relaciona a jubilados del barrio con niños de primaria), después de un período de cuatro

meses de participación intensiva, las personas mayores redujeron los síntomas depresivos, vieron menos televisión diariamente, desarrollaron más habilidades de resolución de problemas y mejoraron su movilidad, medida, por ejemplo, a partir del tiempo que tardaban en levantarse de la silla (Fried et al. 2000).

Parece y nos parecía especialmente destacable respecto al programa que vamos a estudiar que existen algunas evidencias científicas que avalan la noción de que las actitudes de las personas mayores hacia los jóvenes están muy influidas por la interacción intergeneracional directa. En un estudio sobre la implicación de los jóvenes en el cambio social o comunitario realizado por investigadores de la Universidad de Wisconsin (Zeldin, McDaniel, Topitzes y Calvert, 2000), las personas mayores que tuvieron la oportunidad de trabajar cerca de los jóvenes que estaban en posición de liderazgo, mostraron grandes cambios en sus visiones hacia ellos. Sin embargo, los que tuvieron simples interacciones con los jóvenes no cambiaron su visión sobre la juventud. Además, los investigadores encontraron que las personas mayores sólo cambiaban sus actitudes hacia los jóvenes cuando la interacción se orientaba a un objetivo y tenía un propósito concreto, cuando el contacto era prolongado y, por tanto, se producían consecuencias significativas derivadas de la interacción. Ver a los jóvenes haciendo actividades de modo competente facilita que ocurra un cambio de actitudes por parte de las personas mayores, sobre todo, si hay oportunidades para la discusión y la reflexión con los jóvenes. (Zeldin et al. 2000).

Por otra parte y respecto a los niños y los jóvenes el aprendizaje, intergeneracional proporciona a los participantes oportunidades para desarrollar cualidades como iniciativa, flexibilidad, apertura, empatía y creatividad y para obtener un sentimiento de responsabilidad social y un entendimiento del valor del aprendizaje a lo largo de la vida según (Goff 2004), estas cualidades desarrollan la resiliencia en los jóvenes: "Un factor que puede contribuir a realzar la resiliencia en los jóvenes

es la participación en un trabajo que beneficia a otros de un modo directo y personal".(Taylor, LoSciuto, Fox, Hilbert y Sonkowsky 1998) También VanderVen (2004) habló del beneficio potencial que tienen los PI para incrementar la resiliencia de los jóvenes.

Marx, Hubbard, Cohen-Mansfield, Dakheel-Ali y Thein (2004), resumen que entre los beneficios para los niños de participar en programas intergeneracionales se incluyen los cambios positivos en percepciones sociales-actitudes sobre las personas mayores, el incremento de la empatía hacia los mayores; un aumento del conocimiento acerca del envejecimiento y de las personas mayores institucionalizadas, un incremento de conductas prosociales como el compartir, un incremento de la autoestima, un aumento de la asistencia a la escuela, una mejora en las actitudes hacia la escuela, un mejor comportamiento en la escuela, un incremento de las habilidades de negociación en la escuela y un mayor interés por las tareas escolares y, por último, un mejor desarrollo académico y una mejora de las relaciones sociales.

Además, la práctica intergeneracional exitosa ayuda a los jóvenes a ganar confianza, a construir un sentido de valía personal, les proporciona habilidades prácticas (particularmente cuando se implican en actividades de cuidado de ancianos), les ofrece apoyo de los adultos en momentos de dificultades personales y les proporciona ideas de aquéllos más experimentados en la vida.

Los jóvenes que participan en programas intergeneracionales, particularmente aquéllos implicados en servicios comunitarios, tienen percepciones más positivas de las personas mayores y más conocimiento de su heterogeneidad.

Los programas intergeneracionales bien diseñados son eficaces para ayudar a los participantes a superar los estereotipos relacionados con la edad.

El objetivo no es incidir en las diferencias generacionales; más bien los programas proporcionan a los participantes oportunidades

para discutir y reflexionar sobre las diferencias intergeneracionales (reales o imaginadas) al comienzo y durante el programa. El interés de cada discusión y reflexión lo proporcionan las nuevas experiencias con personas de otras generaciones.

Los programas cuidadosamente contruidos implican a los participantes en procesos de reflexión grupal diseñados para promover el pensamiento crítico acerca de cómo los estereotipos tienden a debilitar la habilidad para percibir que existen diferencias individuales entre unas y otras personas y, por lo tanto, que las generalizaciones nunca son totalmente ciertas.

Entre los valores significativos que se señalan están

1) Interdependencia: las personas experimentan un sentimiento de responsabilidad compartida unas con otras.

2) Reciprocidad: personas de todas las edades cuentan con oportunidades para dar y recibir apoyo, para enseñar y aprender

3) Valía individual: todos los individuos, independientemente de su edad, sexo u otras variables, merecen ser respetados y cuidados.

4) Diversidad: se realizan esfuerzos por promover el entendimiento entre los diversos grupos, lo que fomenta el reconocimiento de las prioridades comunes y de los recursos sin explotar.

5) Inclusión: las políticas y los programas se diseñan para servir a todos los miembros de la comunidad, entendiendo que las mejoras de la calidad de vida de la comunidad en su conjunto beneficiarán a la mayoría de sus miembros.

6) Igualdad: la imparcialidad se refleja en todas las políticas y servicios.

7) Conectividad social: las relaciones sociales construyen y estrechan las redes sociales que proporcionan apoyo a todos los grupos. Las redes formales fomentan las oportunidades de establecer conexiones entre las edades y las culturas y, de este modo, construir un sentimiento de comunidad compartido.

Si bien, tenemos una relativa información valorativa acerca de los resultados e impacto de los PI entre los participantes, mayores, niños, jóvenes, adultos, familias, entorno conocemos poco sobre las prácticas de los profesionales que están directamente implicados en el programa. En una investigación sobre los beneficios de los PI se señalaba que los profesionales *“manifiestan estar motivados ante la práctica intergeneracional y se sienten vinculados al programa. Además, perciben que mediante los programas intergeneracionales cumplen sus objetivos como trabajadores de la acción social, lo que les reconforta y anima a continuar en esa línea de trabajo”* (Gutiérrez y Hernández, 2013) Repetidamente se señala como una buena práctica en los programas intergeneracionales es la presencia de profesionales.(Sánchez 2008) Y el conocer y valorar estas prácticas es una de las recomendaciones que se suelen señalar como necesidad. (Sirlin, 2008).

Podemos resumir que los programas intergeneracionales son medidas para el intercambio intencionado y continuado de recursos y aprendizajes entre generaciones mayores y más jóvenes, con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales.

Nuestra tarea va encaminada a conocer un poco más a los profesionales que intervienen en la práctica intergeneracional, los modos con que operan, las competencias y habilidades que despliegan y la vinculación de éstas a los efectos o logros obtenidos en los PI que en estas líneas hemos teorizado, pero antes de ello queremos apuntar alguna idea sobre los jóvenes que forman parte de la experiencia que vamos a analizar por cuanto son jóvenes con unas especiales características.

2.2 Discapacidad y derechos humanos

2.2.1 El Movimiento de vida independiente.

“Nada sobre nosotros sin nosotros”

El proyecto en el que nos hemos fijado para trabajar acerca de las competencias de los profesionales de una intervención intergeneracional que tiene que ver con personas mayores y personas jóvenes con discapacidad esta singularidad nos lleva a realizar algunas consideraciones básicas sobre el modelo social o de barreras, seguramente el discurso más consensuado actualmente en el mundo de la discapacidad.

El deseo de alcanzar un estado de vida independiente es un objetivo para toda la población, con o sin discapacidad y la mayoría de las personas con discapacidad pueden conseguirlo con la formación y el acompañamiento adecuado.

Desde el denominado modelo social el concepto de persona con discapacidad va más allá de la diversidad funcional, diferencia el concepto de deficiencia como pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo y discapacidad como la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera de forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad.

La persona con discapacidad es aquella que presenta una característica diferencial y no funciona de igual manera que la mayoría de personas. (Palacios, 2008)

El movimiento por una vida independiente está en contra de la asistencia social, proclama que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos humanos y civiles de igual modo que las

personas sin discapacidad. El papel de los gobiernos es elaborar legislación que proteja los derechos humanos de la gente con discapacidad, incluyendo la igualdad de oportunidades, no está de acuerdo con la segregación y la institucionalización, que considera son violaciones directas de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

El movimiento por una vida independiente en inicio surge de los problemas de movilidad que presentan las personas, "una incapacidad para caminar, es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar en un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones, es una discapacidad. Una incapacidad de hablar es una deficiencia, pero la incapacidad de comunicarse porque las ayudas técnicas no están disponibles es una discapacidad. Una incapacidad para moverse, es una deficiencia pero la capacidad para salir de la cama por no tener disponible la ayuda apropiada es una discapacidad" (Morris, 1996).

El modelo social o de barreras sociales, redefine la normalización estableciendo que las premisas deben tener el objeto de cambio a la sociedad no a las personas. Desde esta perspectiva ciertas herramientas como el diseño para todos y la accesibilidad universal cobra importancia como medio de prevención de situaciones de discapacidad.

La sociedad la organizan las personas estándar para sus necesidades y no tienen en cuenta que al satisfacer sus necesidades ocasionan barreras para gran parte de las personas: niños, personas mayores, personas con sobrepeso, personas de muy alta y muy baja altura, las personas con discapacidad temporal... La accesibilidad concierne a todas las personas, no solo a una minoría.

En el Modelo Social se defiende que todas las personas son iguales en dignidad, más allá de cualquier característica personal, por eso se pretende la educación es inclusiva, siguiendo los antecedentes que en los años 60 se consideraron para la integración de las minorías

étnicas en las escuelas americanas.

Esta propuesta sostiene que la normalización no existe, sino que es una construcción impuesta sobre la realidad, donde solo existe la diferencia. En la educación como en el sistema de transporte público, el acceso a lugares de ocio, a medios de comunicación y demás ámbitos de la vida en sociedad, sigue siendo la exclusión el criterio que predomina.

“Lo que se necesita es un compromiso moral con la inclusión de todas las personas dentro del sistema educativo, como parte de un compromiso más amplio que aspire a la inclusión de todas las personas dentro de la sociedad” (Palacios, 2008).

Una definición básica sobre lo que es independencia tienen que ver con el control que una persona tiene sobre su propia vida, en el caso de las personas con discapacidad, la independencia debe ser medida, no en relación con cuantas tareas pueden ser realizadas sin asistencia, sino en relación con la calidad de vida que se puede lograr con asistencia (Palacios, 2008).

El movimiento sobre la vida independiente se inicia en Estados Unidos, con una serie de referencias simbólicas, “el primer discapacitado que estudio en la universidad” el primer movimiento organizado para conseguir derechos, la aprobación de la ley de derechos civiles que prohibía la discriminación en los programas federales, en nuestro país la Ley 51 /2003 sobre la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, pretende avanzar en esta línea.

Las personas con discapacidad, son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural.

“Uno de los principales obstáculos a los que se enfrentan las personas con discapacidad es la pobreza, para esta afirmación no es suficiente con centrarse en los ingresos. Aunque muchas personas con

discapacidad se encuentran desempleadas, no es suficiente centrarse en el empleo. En el ámbito de la discapacidad, todos los aspectos de exclusión deben ser considerados como un todo” (Palacios, 2008).

El colectivo con discapacidad intelectual se considera como el más complicado para mantener una vida independiente. El principio de la normalización desarrollado originariamente por Bengt Nirje en Suecia y por Wolf Walensberger en Canadá, mantiene que las personas con discapacidad intelectual mejoraban cuando dejaban la institución y eran ubicadas en entornos ordinarios con otras personas sin discapacidad. Esta teoría de la normalización ha evolucionado y se ha extendido al resto de diversidades y ha ejercido una influencia considerable para que hoy en día se entienda que a las personas con discapacidad se les han de ofrecer formas de vida y condiciones de existencia tan parecidas como sea posible a las circunstancias habituales de la sociedad a la cual ellas pertenecen y al mismo tiempo estén en condiciones de aprovecharlas al máximo para su desarrollo y máximo nivel de autonomía posible. Ello no significa la negación de la diversidad funcional o que la persona con discapacidad deba adaptarse a la forma de vida e las personas sin discapacidad. La normalización implica que las personas con discapacidad tengan los mismos derechos que los demás miembros de la sociedad y que, en la medida de lo posible, puedan utilizar los servicios que comúnmente emplean los demás”. (Bank-Mikkelsen, N.E. El principio de la normalización ediciones siglo cero. Citado por Palacios, 2008) es decir no es la persona quien debe normalizarse hasta llegar a parecerse al individuo estándar, sino al contrario es la sociedad, el ambiente el que debe ser normalizado y adaptado a las necesidades de todos, incluyendo las de las personas con discapacidad.

2.2.2 Jóvenes, discapacidad e incorporación social

Siguiendo en la línea de aportar algunas ideas sobre el mundo de la discapacidad que tienen que ver con las prácticas que vamos a analizar no podemos sino hacer referencia a que según los datos de la Encuesta sobre Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia, hay 163.650 jóvenes con discapacidad (si bien esta estadística no incluye a cuantos residen en diversos centros).

Por sexo, la prevalencia masculina es mayor que la femenina (hay tres hombres con discapacidad por cada dos mujeres); si bien esta diferencia se mantiene en la edad adulta, se reduce de manera gradual hasta invertirse a partir de los 62 años.

Estos jóvenes comparten con el resto una serie de preocupaciones serias, entre las que destacan el retraso en la emancipación, la falta de oportunidades laborales, el acceso a la vivienda, una educación de calidad y gratuita, las relaciones personales de toda índole y los riesgos de consumir determinadas sustancias. Sin embargo, estas inquietudes comunes a todos los jóvenes, se acucian y se complican en el caso de quienes presentan algún tipo de discapacidad. Presentan mayores dificultades para disfrutar de una vida autónoma; cuentan con niveles educativos inferiores a los de los jóvenes sin discapacidad, peores los de ellas que los de ellos, aunque la brecha se ha reducido en los últimos tiempos; la situación del empleo en edad laboral se caracteriza por la alta inactividad, fundamentalmente originada por la falta de oportunidades; los empleos que desempeñan los jóvenes con discapacidad están peor remunerados, son poco cualificados y más precarios, apenas un tercio de los jóvenes con discapacidad ha trabajado en alguna ocasión y el disfrute del ocio y el tiempo libre se ve invadido por numerosas trabas y falta de accesibilidad al ocio.

Uno de los problemas es que las medidas específicas para fomentar el empleo entre jóvenes con discapacidad, aunque obtienen

resultados positivos y alentadores allí donde se aplican, son escasas.

Para atajar las diferentes dificultades, el CERMI la entidad que agrupa a las diversas asociaciones que intervienen en discapacidad estableció un Plan de Actuación que marcaba las directrices para conseguir una pronta y contundente equiparación de derechos de los jóvenes con discapacidad respecto de cuantos no la tienen.

Dos resultaron las líneas de actuación una, de carácter interno, pretendía: establecer una base sólida de representación y organización para poder vertebrar un movimiento juvenil dinámico, activo y comprometido de jóvenes con discapacidad; conseguir un espacio propio en el que la auto representación fuera un hecho consumado, de tal modo que nadie decidiera por los jóvenes con discapacidad sino ellos mismos, e impulso de planes de formación que proporcionen herramientas para participar de forma activa y valiente en las actividades que, de manera directa o indirecta, les afecten en tanto sector de población.

En I Encuentro Estatal de Juventud con Discapacidad se elaboró el Manifiesto por los Derechos de los Jóvenes con Discapacidad, renovado periódicamente, que denuncia las "grandes carencias y omisiones" que afectan a su desarrollo integral y la aleja de disfrutar de una vida plena (Juventud y Discapacidad, 2005).

Reclaman una mejora en los planes de formación, acceso al ocio y al trabajo así como a disponer de los mecanismos adecuados, económicos, humanos y de cualquier otro orden, que garanticen una autonomía e independencia, no solo como receptores, sino como creadores e impulsores, formulando iniciativas y propuestas.

La delicada situación laboral de las personas con discapacidad, ha llevado a que ciertos remedios pensados como transitorios, excepcionales y temporales se convirtieran en reglas permanentes.

El Modelo social pretende hacer desaparecer la diferencia que representa la diversidad funcional. El objetivo perseguido no es la igualdad es la identidad.

El empleo no es la única manera de inclusión dentro de la sociedad, gran número de personas con discapacidad no llega nunca a realizar un trabajo remunerado.

En el Modelo Social plantea la protección de las situaciones de dependencia como un derecho universal asumida por la colectividad y prestado a través de los servicios de proximidad.

Como veremos más adelante el Proyecto Habil.e.dades, sobre el que analizamos la práctica al diseñarse como proyecto intergeneracional, se consideraron los objetivos de facilitar la incorporación al mundo laboral de los jóvenes participantes, trabajar para incentivar, promocionar la formación, orientarles y apoyarles a la búsqueda de empleo, además de presionar para que las medidas que incentiven el trabajo de las personas con discapacidad sean reales y efectivas.

En el Modelo Social, se considera que los medios de subsistencia de las personas con discapacidad son la seguridad social y el trabajo ordinario. El trabajo protegido según este modelo no es aceptado, ya que se considera una herramienta subsidiaria, restringida y temporal. Considera que las dificultades con que se enfrentan las personas con discapacidad a la hora de obtener y mantener un empleo se deben más al modo en que el trabajo está estructurado y organizado, que a la discapacidad en sí misma, y si se adoptaran medidas adecuadas los obstáculos pueden ser superados. Se plantean por tanto el alcanzar un ámbito laboral inclusivo.

Hemos hecho un repaso sobre el mundo del trabajo intergeneracional y sobre la discapacidad, sobre todo desde el llamado modelo social: Pretendemos ahora hacer alguna reflexión sobre lo que entendemos por competencias de los profesionales, antes de pasar a analizar la práctica concreta que es el fin de este trabajo

2.3 Competencias profesionales

En estos momentos lo social es una preocupación de primer orden en las sociedades occidentales con amplia repercusión en multitud de esferas (económica, laboral, medioambiental, educativa, intercultural, estructura familiar, salud, integración, dependencia, etc.),

Por otra parte los múltiples cambios en el ámbito laboral, en el desarrollo profesional nos llevan a pensar que en la actualidad no es suficiente “estar en una profesión”, sino que como distingue Schön (1992) se requiere profesionalidad. En este sentido nuestro trabajo intenta avanzar en la necesidad e importancia de “ser profesionales” en el caso que nos ocupa, ser profesional de la intervención intergeneracional, es decir un profesional que domina una serie de conocimientos, capacidades y habilidades especializadas que le permiten mantenerse competente en el trabajo, asumir cierto espíritu de grupo y actuar de forma coordinada.

Pero antes de llegar a ese punto, aclaremos ¿qué entendemos por competencias?, ¿desde cuándo y por qué se utilizan?, ¿cómo se estructuran?, ¿qué tipo de capacidades existen?

2.3.1 El termino de competencia

Diversas son las disciplinas que a lo largo de la historia han hecho construcciones relacionadas con el tema y que directa o indirectamente han repercutido en los enfoques que se manejan sobre las competencias.

Desde diversas ciencias y perspectivas, como la filosofía, la lingüística, la psicología, la sociología, la educación y el trabajo social. Se ha ido realizando este proceso de construcción de la conceptualización de lo que hoy entendemos por competencias (Tobón, 2004) Los filósofos griegos abordaban los temas esenciales desde problemas contextualizados. Establecieron construcciones de

pensamiento mediante hilos conductores, trascendiendo la realidad. Protágoras y luego Platón intentan preguntarse sobre el hombre y el ser. Y con Aristóteles surge el planteamiento de la relación entre el saber y el proceso de desempeño (saber hacer).

Según estas primigenias ideas, las competencias pueden caracterizarse por:

- Interrogarse sobre la realidad ocupa un papel central en tanto se tienen como base la resolución de problemas con sentido para la persona.
- Plantear la necesidad de articular el saber desde distintas disciplinas.
- Importancia del proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error.
- La integración del saber, saber hacer y saber ser.

Las competencias a las que se refiere son

- Saber (conocimientos)
- Saber hacer (potencia)
- Saber ser (el ser)

La lingüística moderna con las aportaciones de Chomsky a partir de su teoría de la gramática generativa transformacional, da cuenta de la manera cómo los seres humanos aprecian el lenguaje y lo emplean para comunicarse. En los años 80 del pasado siglo Hymes sitúa la competencia más allá de lo lingüístico, estableciendo el concepto de competencia comunicativa. Plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje dentro de contextos específicos.

Algunas de las características de las competencias a partir de los aportes de la lingüística hacen referencia a:

- Competencia lingüística como construcción a priori que orienta el aprendizaje de la lengua y la actuación. La competencia es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua, mientras que la actuación es el uso real de la lengua en determinadas situaciones. Es decir, el manejo de

las reglas gramaticales de la lengua.

- Competencia comunicativa: considera las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas en la lengua, con sus características y usos; busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa.

Hablamos pues de las competencias comunicativas y competencias lingüísticas.

Entre los filósofos y sociólogos del siglo XX significativos en el ámbito de las competencias podemos señalar a Wittgenstein con los juegos del lenguaje. Sistemas completos de comunicación entretejidos por reglas, donde el significado es producto del uso del lenguaje dentro de un contexto o forma de vida.

Habermas, desarrolla sus teorías sobre la competencia interactiva. Señala que el significado del lenguaje no está preestablecido, sino que está determinado por la interacción y que la comunicación requiere de presupuestos universales que necesariamente deben cumplirse.

Desde Latinoamérica, Verón expone sobre la competencia ideológica señalando que se habla seleccionando y organizando los discursos desde condicionamientos históricos específicos.

Serían características de las competencias a partir de estas aportaciones:

- La existencia en toda competencia de un uso de reglas implícitas o explicativas para comunicar.
- El que las competencias tienen una serie de comportamientos universales, que se estudian desde el marco de los procesos cognitivos, y permiten el entendimiento entre las personas.
- Y respecto a la competencia ideológica el que hay un conjunto de maneras específicas de realizar selecciones y organizaciones de un determinado discurso.

Y se refieren a competencias que tienen que ver con los juegos del lenguaje, la competencia interactiva y la competencia ideológica.

Durante la década de los años 60 del pasado siglo se produjeron importantes cambios en el mundo del trabajo, se pasó de un modelo fordista-taylorista de producción al modelo económico de tecnoglobalización, la economía informacional y la desregularización de los mercados. Por ello resultaba necesaria la formación de recursos humanos con parámetros de eficiencia y eficacia en un contexto de competitividad empresarial nacional e internacional.

Surge todo un discurso de educación para el trabajo desde el que se realizan nuevas aportaciones al concepto de competencia. "Por ejemplo la exigencia hacia las personas de un alto grado de flexibilidad para adecuarse a los nuevos puestos laborales y ajustar sus desempeños a los requerimientos del cliente."

Detrás está la idea de mejora de las condiciones productivas y la construcción de estrategias para llevar a cabo procesos de selección, capacitación, remuneración, ascenso y evaluación del personal en las empresas. Estamos hablando de la idea de competencia laboral.

Durante los años 90, y desde la educación formal se habla de la evaluación y la calidad de los aprendizajes. Se abordan los aprendizajes desde enfoques abiertos y basados en el saber hacer en un contexto determinado. Aparece la idea de las competencias básicas.

Unos años antes y desde la psicología cognitiva se señala que las acciones humanas se expresan en contextos particulares y específicos, que las competencias están compuestas de procesos, esquemas de conocimientos y estrategias cognitivas. Se señala que en todo proceso de desempeño competencias hay factores externos y factores internos. Las competencias son actuaciones basadas en estrategias apoyadas en el concepto de desempeño comprensivo.

Los psicólogos laborales enfatizan en las características de los trabajadores y en los comportamientos concretos buscando las características que son factores de éxito laboral para que las empresas puedan alcanzar altos niveles de productividad. Hablan de competencias de umbral o competencias clave.

De alguna manera y en nuestro contexto occidental surge el concepto de competencia, como una manera de determinar las características que deben tener los empleados para que la empresa pueda alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad.

El concepto de competencia en el mundo del trabajo.

David McClelland en los años 70 es el primero que hace alusión al término "competencia". Tras diversas investigaciones psicológicas orientadas a identificar variables que predijeran el rendimiento laboral sin mostrar sesgos en función del sexo, raza o status socioeconómico del personal involucrado, resaltó que los tradicionales test de inteligencia no servían para predecir el éxito en el trabajo y en su lugar propuso tener más en cuenta las características de los trabajadores y los comportamientos que desempeñaban en sus empleos, en lugar de expedientes académicos y coeficientes de inteligencia (Lévy-Leboyer, 1996; Tobón, 2004; Navío, 2005 y Argudín, 2007).

Así finales del siglo XX se constituyen metodologías específicas para llevar a cabo los procesos de selección, capacitación, remuneración, ascenso y evaluación en función de este enfoque por competencias.

Posteriormente el discurso de las competencias llega a impregnar el sector educativo, lo cual se corresponde con una creciente corriente ideológica tendente a orientar los procesos formativos de acuerdo a los requerimientos de la sociedad (Rial, 2000).

Siguiendo esta idea en la Unión Europea y en España en concreto, el término competencia ha comenzado a ser utilizado con una gama de acepciones en el área de la formación reglada, la formación continua y la formación ocupacional. Gobiernos y organizaciones empresariales utilizan este vocablo para coordinar políticas de formación, planes institucionales y certificación profesional por su consideración de herramienta útil para mejorar las condiciones

de eficiencia, pertinencia y calidad de la educación para que en un futuro también mejore su economía. A partir de la preocupación por la economía en el mercado mundial y la adopción del modelo de competencias, la definición de éstas señaló la conveniencia de incluir en el esquema educativo lo que realmente ocurría en el lugar de trabajo.

Por otra parte el Informe realizado por Delors para la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (1996) vuelve a plantear el debate de la relación entre educación y el mundo del trabajo. Reconociendo así, que las transformaciones de lo laboral en los países industrializados producen un sentido nuevo al objetivo de aprender a hacer, saber y ser. Por una parte, el mercado comienza a demandar profesionales idóneos.

En el contexto español, y por lo que a este trabajo nos afecta nos parece significativa la Ley Orgánica (5/2002) de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Esta Ley es la primera que otorga un papel central al término "competencia" en la configuración de las diferentes titulaciones profesionales, así como en los diseños curriculares correspondientes.

La Ley define las competencias como: "el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo" (art. 7.3). De este modo, las competencias adquiridas por una persona otorgarían una determinada cualificación profesional, que podrá ser reconocida, valorada y acreditada siempre y cuando esa cualificación esté incluida en el catálogo de cualificaciones (Blas, 2007).

La ANECA según la Declaración de Bolonia, sitúa las competencias, en el centro de la delimitación de los perfiles profesionales y por ella los países de la Unión Europea se comprometen a incorporar en sus planes de estudios universitarios, el enfoque de las competencias seleccionando conocimientos y

contenidos en función de las características de los perfiles profesionales.

Las críticas que ha recibido el modelo de competencias desde contextos sociales son importantes y fundamentalmente hacen referencia a que las personas no son productos y a día de hoy continúa abierto el debate y la discusión sobre algunos de sus fundamentos e implicaciones.

No obstante, y como el objeto de nuestro trabajo es investigar en la mejora de las intervenciones de los profesionales intergeneracionales podemos explorar acerca de lo que nosotras entendemos por competencia.

Etimológicamente el término competencia –del latín *competentia*- tiene en español dos términos *competere* y *competir*, los cuales provienen del verbo latino *competere* que significar “ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir” (Corominas, 1987). En el Diccionario de la Real Academia Española:

Competencia referida a *competente*

1. Incumbencia
2. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado
3. Atribución que legitima a un juez o a otra autoridad u órgano para el conocimiento o resolución de un asunto.

Competencia referida a *competir*

1. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo
2. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran obtener la misma cosa.
3. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
4. Persona o grupo rival
5. Competición deportiva

Es pues un concepto que se presta a múltiples interpretaciones,

apareciendo cada vez con mayor frecuencia en el discurso cotidiano con diversas significaciones y que sintetizamos como:

- Competencia como autoridad, hace referencia al poder que tiene una figura profesional o un determinado cargo.

- Competencia como incumbencia, alude a responsabilidades, funciones y actividades que se demandan y ha de desempeñar la persona en una profesión u ocupación concreta.

- Competencia como capacitación, para destacar el grado de preparación, de saber hacer, los conocimientos y pericia de una persona como consecuencia de sus aprendizajes.

- Competencia como cualificación o idoneidad, suele emplearse cuando debe decidirse si un candidato a un puesto de trabajo posee las cualidades que se consideran pertinentes.

- Competencia como competición, surge en el momento que se busca sobresalir, bien entre personas o en la producción empresarial.

Para acotar y clarificar el uso con el que trabajaremos en la investigación nosotras usamos la acepción de competencia como capacitación. Sin embargo, para este uso, el inglés dispone de dos términos: "competence" y "competency" que a pesar de utilizarse en ocasiones de forma indistinta, no son sinónimos, aunque se traducen al español como competencia.

Algunas definiciones de competencia:

"La noción de competencia, tal como es usada en relación con el mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas;... es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento. Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situación de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y de complejidad técnica" (Gallart y Jacinto, 1996, 14).

"Las competencias incluyen una intención (interés por hacer las

cosas mejor, interés por hacer algo original), una acción (fijación de objetivos, responsabilidad sobre resultados, asunción de riesgos calculados) y un resultado (mejora en la calidad de la productividad, ventas e innovación en servicios y productos" (Gómez, 1997, p. 52).

"La competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular (Ouellet, 2000, p. 37).

"Se trata de un saber-hacer que todo sujeto aporta en un determinado campo, que siempre es diferente en cada sujeto y en cada momento y que sólo es posible identificar en la acción misma; se trata de un dominio y de un acumulado de experiencias de distinto tipo, que ayuda al sujeto a desenvolverse en la vida práctica y a construir un horizonte social, siempre en relación con el otro" (Jurado, 2000, p. 95).

Como resumen, las competencias;

- Mueven integran, ordenan diversos recursos que el profesional ha ido alcanzando con formación y experiencia o que pueden surgir, novedosamente, como resultado de abordar y afrontar las diferentes situaciones.
- Esta movilización está directamente relacionada con las situaciones, con los escenarios existenciales donde acontece la relación y se promueve el encuentro entre los diferentes intervinientes.
- Exige procesos mentales para determinar acciones pertinentes a las situaciones y, por tanto, las competencias no pueden "dar la espalda a los saberes", (Perrenoud 2008). Por ello no podemos hablar o formular competencias independientemente de los saberes.
- Las competencias se van construyendo desde, la formación inicial y en el propio ejercicio profesional. (Escudero 2008)

La competencia se apoya en el conocimiento, no solo es conocimiento, integra determinados recursos, que son pertinentes en una situación singular, y se construye tanto en la formación como en la práctica. Lo que quiere decir que no se puede establecer una conexión determinística, causal, entre determinados saberes de una disciplina y la movilización de una competencia. El éxito de este movilizar recursos se encuentra en cómo integrarlos en la intervención.

- Las competencias, sólo son posibles en la acción, no existe un instrumento neutral independiente de los actores de la intervención.

Nosotras nos aproximamos a definir “competencia” con los siguientes elementos:

- proceso complejo de una persona
- expresado en una acción-actuación-creación
- en la vida cotidiana o en contextos laborales
- ofreciendo construcción y transformación de la realidad
- a través del saber (observar, explicar, comprender, analizar),
- del hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), y
- el ser (espíritu de creatividad, objetividad, asunción de retos, autocrítica y responsabilidades).

2.3.2 Estructura y tipos de competencias

Las competencias enfatizan procesos laborales y profesionales específicos, donde lo central no son los títulos académicos ni la experiencia, sino la flexibilidad, la adaptación al cambio y la idoneidad en el desempeño de actividades.

Las competencias se basan en el desarrollo efectivo de las aptitudes y su puesta en acción en situaciones concretas. Tienen como base las habilidades motoras en la actuación, pero difieren de éstas en

que integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos tanto a corto como a largo plazo. A diferencia de las habilidades que son procesos mediante los cuales se realizan tareas y actividades con eficacia y eficiencia, la competencia busca integrar la comprensión de la situación.

De acuerdo con (Romans 2000), las capacidades se componen de destrezas y, a su vez, éstas se componen de partes más pequeñas denominadas habilidades. Las capacidades son procesos generales, mientras que las habilidades son aspectos muy específicos en el desempeño. Las destrezas son mediadoras entre las capacidades y las habilidades.

Las actitudes son disposiciones afectivas a la acción, constituyen el motor que impulsa el comportamiento en los seres humanos. Inducen a la toma de decisiones y a desplegar un determinado tipo de comportamiento acorde con las circunstancias del momento. Se detectan a partir de cómo se comportan las personas, qué dicen y cómo es su comunicación no verbal.

Las competencias se estructuran en:

- Un saber-conocer, esto es la acción-actuación de un conjunto de herramientas necesarias para procesar la información de manera significativa, acorde con las expectativas individuales, las propias capacidades y los requerimientos de una situación particular es decir disponer de suficiente bagaje científico, legal administrativo que le permita justificar con objetividad el porqué de cada acción que realizas.
- Un saber hacer, esto es el desarrollo de aquellas capacidades que permiten desenvolverse en el trabajo con cierta garantía de éxito.
- Un saber ser-estar en la que el profesional aporta a la situación sus propias actitudes, valores, creencias y un estilo único de intervención.

Podemos clasificar a las competencias.

-
- Competencias genéricas, comunes a varias ocupaciones o profesiones. Por ejemplo emprendimiento, gestión de recursos, trabajo en equipo, gestión de información, comprensión sistémica, resolución de problemas, planificación del trabajo.
 - Competencias básicas, se refieren a las capacidades requeridas por el ser humano para dirigir su propia vida y realizarse en ella, dentro de una sociedad bien ordenada que posibilite la cohesión social.

Se caracterizan por:

- constituir la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias.
- ser adquiridas durante la educación básica y media.
- posibilitar el análisis, comprensión y resolución de problemas de la vida cotidiana.
- constituir un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo.
- Competencias específicas, en nuestro caso tendrán que ver con la especificidad concreta del escenario laboral, las personas mayores, la discapacidad, la intergeneracionalidad.

2.3.3 Las competencias profesionales en la intervención

intergeneracional

Como señala (Sáez 2007) un buen número de profesionales colaboran en el diseño, implementación promoción y evaluación de los PI, pero son escasos los estudios sobre su práctica. En nuestro país (Sánchez 2007 ha coordinado el programa INTERGEN, seguramente el estudio más amplio que sobre estos programas se ha realizado en España y que también cuenta con los profesionales que han participado.

Sáez, sigue a dos autoras americanas, Rosebroock y Larkin (2003) y señala al respecto que los profesionales de la intervención

intergeneracional deberían apoyarse en conocimientos procedentes de los estudios del desarrollo humano en el ciclo vital. De este modo ese conocimiento debería ser utilizado para planificar y ejecutar programas efectivos que reúnan a personas jóvenes y mayores para su mutuo beneficio, reconociendo la necesidad de apoyar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales y utilizando en ello sistemas efectivos de comunicación. Los profesionales que intervienen en los PI, integran saberes procedentes de varios campos como la psicología, la sociología, la historia, la literatura, la pedagogía, el trabajo social y las distintas artes, entre otros. Utilizan técnicas de evaluación apropiada, adaptada de los campos de la educación y de las ciencias sociales, con el fin de informar sobre la marcha y los logros del programa en grupos y contextos diversos. Debe ser un profesional reflexivo, comprensivo y afectuoso, cuyo propósito fundamental es el de poner en contacto a jóvenes y mayores para el mutuo beneficio de estos.

Las competencias son las propias de los profesionales de la intervención social: identificar/diagnosticar necesidades, planificar, intervenir, proponer alternativas, utilizar ciertos recursos y estrategias, propiciar el uso de las metodologías más adecuadas, evaluarlas.

Sáez y Campillo (2012) plantean la siguiente cuestión: ¿cuál es el profesional que puede responder a estas tareas? ¿Aquel profesional clásico-médico, trabajador social, psicólogo, educador, sociólogo, etcétera, o una nueva figura con perfil diferente?

Este trabajo pretende hacer alguna aportación a este debate. Nosotras quisimos ir a las prácticas, a los profesionales que implementan los programas porque para nosotras y como señalaba (Abbot 1988) "la práctica es el eje de la cuestión profesional", no podemos hablar de competencias sin la acción en la que estas se desarrollan. Es en la práctica profesional, como señala (Schön 1992) donde se materializan la complejidad y la incertidumbre donde los profesionales ponen en juego la estabilidad de objetivos, funciones y conocimientos. Y para analizar esta práctica, nos centramos en una

concreta la desarrollada en el Proyecto Habil.e.dades.

2.4 El Proyecto Habil.e.dades: Grupos de edad para la integración sociolaboral

Como hemos indicado anteriormente, pretendemos analizar las competencias profesionales, en una práctica concreta, como es el P I, Proyecto Habil.e.dades del cual describiremos “la organización, el tiempo y los fines” (Sánchez 2007) como claves para mostrar el contexto de la praxis a analizar.

El Ayuntamiento de Zaragoza, a través del Área de Acción Social viene desarrollando un PI en el que participan personas mayores socias de la Red de Centros de Convivencia de Mayores de la ciudad y alumnos de la Escuela Municipal de Jardinería El Pinar, centro diseñado para la atención a personas con discapacidad. Esta última circunstancia caracteriza especialmente el proyecto.

El Ayuntamiento de Zaragoza, pionero a nivel nacional en el desarrollo de la Acción Social y la ejecución del Plan de Servicios Sociales, (Gómez-Bahillo 1994), desarrolla desde hace más de tres décadas un proyecto de atención de personas con discapacidad del que la Escuela Diferencial de Jardinería “El Pinar” forma parte y que trabaja con las personas que presentan algún tipo de dificultad funcional. Actualmente ya no se le denomina como “escuela diferencial” sino como Escuela Municipal de Jardinería El Pinar. En la actualidad depende de la Unidad de Inserción Social, de Servicios Sociales. Área de Acción Social y Deportes, del Ayuntamiento de Zaragoza, y desde el año 1981 viene trabajando en la “capacitación profesional de personas con minusvalías psíquicas leves”. (MEDAS, 2003).

Desde su creación hasta la actualidad se ha ido evolucionando en los objetivos y concepción de la intervención y como ya hemos señalado en el apartado referido a la discapacidad, actualmente el término consensuado para definir al colectivo es el de “discapacitados”.

El cambio obedece a una disposición establecida en la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, de 2006, planteada en los siguientes términos: «Las referencias que en los textos normativos se efectúan a minusválidos y a personas con minusvalía, se entenderán realizadas a personas con discapacidad. A partir de la entrada en vigor de la presente Ley, las disposiciones normativas elaboradas por las administraciones públicas utilizarán los términos persona con discapacidad o personas con discapacidad para denominarlas». (Colectivo Ioe, 2012).

Los primeros ayuntamientos del inicio de la democracia, se plantearon la prevención de la exclusión como uno de los objetivos fundamentales de política social que los Servicios Sociales debían desarrollar (Plan de Servicios Sociales del Ayto. de Zaragoza 1990-1994). La exclusión-inclusión, son conceptos que engloban situaciones muy diversas:

- En ocasiones hacen referencia a situaciones de dificultad social debido a la escasez de recursos económicos.

- En otras las situaciones de dificultad son por razones de falta de autonomía de los sujetos.

- Hay ocasiones en que la dificultad social es debida al grado de sociabilidad de los afectados. (Álvarez Uría, 1992)

En sus orígenes la Escuela Municipal de Jardinería el Pinar, (Escuela diferenciada), pretendía incidir entre una población caracterizada por su discapacidad psíquica ligera, por aquel entonces falta de formación, y sin recursos específicos que le posibilitaran hacer frente a su realidad. "La formación en jardinería ha dado sus frutos y aun ofrece ciertas posibilidades" (Plan de Servicios Sociales del Ayto. de Zaragoza 1990-1994).

Actualmente la casuística que se atiende en el centro es muy diversa:

- Menores que no han conseguido los objetivos de la Enseñanza

Obligatoria y que con 16 años, no pueden seguir en enseñanza normalizada y tiene inclinación por el aprendizaje en campo de la Jardinería u horticultura.

- Personas que están en procesos de tratamiento de rehabilitación por problemas de adicciones de salud mental, etc. en fase de inserción social y laboral.
- Sujetos que con trayectorias sociales diversas están inmersos en procesos de cambio personal y social.

Todos los alumnos que participan en las actividades del centro, están valorados por el Instituto de Servicios Sociales, del Gobierno de Aragón como personas con diversos grados "de minusvalía" o están en proceso para obtenerlo. El objetivo, básicamente recoge, el deseo de prevenir las consecuencias que puedan ser ocasionadas por las dificultades individuales cuya etiología es la discapacidad. Trabajando con una visión totalizadora, que incida, en la incorporación de estas personas a la vida social, primeramente y a la productiva si fuera posible, se intenta que las personas con discapacidad puedan aprender a vivir de la manera más autónoma posible. Con el respeto a las diferencias individuales, del derecho a la igualdad y a la equiparación de oportunidades, así como al reconocimiento de las capacidades (Liesa, 2010).

Por otra parte los Centros de Convivencia para Mayores del Ayuntamiento de Zaragoza son espacios de encuentro y relación, destinados a ofrecer a los mayores servicios y actividades adecuados a sus necesidades e intereses. Constituyen una red de equipamientos y servicios para la participación, el encuentro, la convivencia y el ocio, existe una Red de Centros con una amplia oferta de actividades de soporte para el desarrollo personal y social, para la participación y el compromiso, por ejemplo talleres sobre el envejecimiento activo, la comunicación y la cultura, talleres de la experiencia...

En el año 2010, varios técnicos de la Concejalía del Mayor y de la de Acción Social y Juventud, del Ayuntamiento de Zaragoza, tienen una

reunión de trabajo para desarrollar una propuesta para impulsar la promoción e integración socio laboral de jóvenes con discapacidad, mediante su convivencia con personas mayores y favoreciendo el intercambio de experiencia y conocimientos. De esta reunión surgió lo que hoy se conoce como, el "Proyecto Habil.e.dades. Grupos de edad para la integración sociolaboral".

Este proyecto se considera como una oportunidad para la participación de dos colectivos de varias generaciones con fines de compartir aprendizaje y experiencia.

En la justificación del proyecto se señalaba que pretendía promover:

- La integración sociolaboral de jóvenes con dificultades funcionales, que les impiden un adecuado proceso de integración, mediante la participación en talleres.
- La participación en grupos de actividad de las personas mayores que acuden a los Centros de Convivencia para que aporten sus conocimientos y experiencia de manera voluntaria en el proceso de formación de los jóvenes con discapacidad.
- El desarrollo de actividades transnacionales que alimenten el proyecto mediante el intercambio de experiencias y buenas prácticas con otros países de la Unión Europea. (Proyecto inicial elaborado por la Oficina del Mayor Zaragoza. 2010)

El Proyecto se organiza para los jóvenes con discapacidad psíquica y/o intelectual leve y problemas de inserción social que acuden al Grupo Ocupacional de la Escuela Municipal de Jardinería el Pinar. Participaran en acciones dirigidas a la inserción laboral, adquisición de habilidades sociales y sensibilización junto con personas mayores de la ciudad de Zaragoza, socios/as de los Centros Municipales de Convivencia para Mayores.

Se formulan los siguientes objetivos:

- Impulsar las relaciones intergeneracionales como instrumento facilitador para la adquisición de habilidades sociales y relacionales

-
- Fomentar la transmisión de experiencias laborales de personas mayores a jóvenes con problemas de inserción, colaborando en la adquisición de valores de responsabilidad laboral.
 - Facilitar la incorporación al mundo laboral de los jóvenes usuarios del proyecto
 - Promover la participación social de los mayores mediante la creación de grupos de edad y su participación como voluntarios. (Proyecto inicial, elaborado por la Oficina del Mayor, Ayuntamiento de Zaragoza 2010).

Para la organización y desarrollo del programa se propusieron como acciones:

- Difusión y Selección participantes.
- Aprendizaje Sociolaboral Intergeneracional.
- Promoción de Habilidades Sociales Comunitarias.
- Sensibilización Social.
- Acciones Ocupacionales.
- Acciones Transnacionales.

En cuanto a los profesionales que iban a desarrollar el proyecto, no hubo contratación específica, se contó con la incorporación voluntaria de los profesionales que intervenían en los servicios citados. Inicialmente dos profesionales son los que han participado directamente en el proyecto, son un terapeuta ocupacional y un técnico de jardinería. Ambos profesionales, trabajaban con el grupo de jóvenes con discapacidad a tiempo completo de lunes a viernes de 9h a 14h, conocían el grupo y eran para este los referentes en el aprendizaje, se da la circunstancia que el terapeuta ocupacional también colaboraba en los centros de convivencia por lo que el saber tratar a mayores estaba garantizado. Los dos profesionales estuvieron desde el principio muy motivados por el proyecto, lo hicieron suyo y le dedicaban mucha energía y horas de planificación de las tareas diarias. Se contaba también con otros técnicos de

jardinería para realizar talleres concretos especializados.

El Proyecto se puso en marcha el año 2010 y se pasó a la acción. Actualmente lleva cuatro años funcionando, con algunos cambios de profesionales, algunos de los profesionales eran del mismo perfil, pero también se ha incorporado al proyecto una maestra (Diplomada en Ciencias de la Educación). Se presentó el proyecto en los centros de personas mayores, especialmente a los mayores que asistían a talleres relacionados con jardinería y actividades medioambientales, ya que se consideraba como motivador el interés previo que podían manifestar, porque la instrumentalización del proyecto siempre se planteó en exclusiva desde la práctica de actividades, relacionadas en jardinería y horticultura. Esta presentación fue en el mes de abril, en el Centro de Convivencia "Pedro Lain Entralgo" uno de los más céntricos y populares y que dispone de una buena zona ajardinada. La Concejalía de Acción Social y Mayor había realizado previamente, una campaña de divulgación del programa con el propósito de captar a personas mayores que manifestaran intereses solidarios. Se tuvo presente que las actividades que la red de los Centros oferta a los mayores de la ciudad estaba ya funcionando, por lo que la difusión del nuevo proyecto llegó a un número bastante importante de mayores.

Desde los primeros pasos, se tuvo en cuenta, los estilos de vida, relación, convivencia, ritmos que suelen llevar las personas mayores, las situaciones previstas e imprevistas, intentando que la participación fuera lo más intensa, siempre con actitud facilitadora abierta y comprensible, por las dificultades que las personas mayores pueden tener. Se les proponía participar en un programa con actuaciones enmarcadas en el ámbito de la jardinería orientadas a fomentar sus capacidades individuales y se les solicitaba también, que pusieran sus conocimientos y sus capacidades adquiridas por su trayectoria profesional y sus habilidades personales para interactuar con los jóvenes discapacitados de la Escuela de Jardinería El Pinar". (Memoria de Servicios Social Ayuntamiento de Zaragoza 2013). Después de esta

reunión informativa a la que acudieron unas 60 personas, se realizaron las inscripciones de los interesados, 24 personas, 16 mujeres y 8 hombres, pertenecientes a diferentes Centros de Convivencia de Zaragoza.

El participar en el proyecto, suponía aceptar la metodología que se había previsto por parte de los diseñadores del proyecto. Se pretendía la creación de un grupo participativo, flexible, abierto, integrador pero un grupo de actividad dirigida siempre con intervención profesional. Para empezar el proyecto, se realizó un taller de habilidades sociales, con la finalidad doble de seleccionar a los participantes y la de informar lo más correctamente sobre las expectativas que se tenía acerca del proyecto.

Los técnicos siempre consideraron que además del deseo de participar, en la actividad de jardinería, que inicialmente era muy sugerente y les resultaba atractiva, era más importante el encuentro entre los participantes de diversas edades y en este caso concreto mucho más importante las actitudes positivas hacia el "hándicap" que presentaban estos jóvenes.

Otra finalidad de las sesiones con los mayores, antes del encuentro con el grupo general de mayores y jóvenes era que entre ellos se conocieran y que interiorizaran su status en el programa, no eran "abuelos", "no eran profesionales" ellos como los jóvenes eran participantes y su papel era de aportar su experiencia y de recibir nuevos aprendizajes, de transmitir e intercambiar. En esta fase de la intervención era fundamental que los profesionales fueran diestros en el manejo y dinamización grupal, el objetivo de la primera fase del proyecto era que el grupo se conociera.

Se realizaron un total de 20 horas repartidas en 5 sesiones, de 4h cada una.

Durante el taller se trabajó mediante diferentes dinámicas, la cohesión grupal y la idea de pertenencia a un grupo, como herramienta para trabajar los objetivos que se persiguen, como

información, saber escuchar y observar, vencer miedos y preocupaciones, saber comunicarse con el colectivo con el que iban a interactuar, como son los jóvenes con discapacidad, liberar tensiones, como resolver situaciones problemáticas, romper estereotipos e ideas preconcebidas.

Se les proponía ponerse en el papel del joven con discapacidad y experimentar en su propia persona las sensaciones que se trabajarán en el proyecto, para que esto les ayude a comprender y entender sentimientos de los jóvenes con los que luego van a convivir durante un año.

Por otra parte en la Escuela de Jardinería se realizó un trabajo más específico con los jóvenes que iban a participar en el proyecto, estos eran los alumnos de la escuela de Jardinería El Pinar del Grupo de Terapia ocupacional.

Se establecieron dinámicas para fomentar habilidades sociales (Caballo,. 1993) como el tratar con personas mayores, que no son de su familia y otras que ya veníamos trabajando:

- Mejorar sus habilidades de comunicación verbal y no verbal.
- Potenciar el uso de estrategias para resolver problemas.
- Mejorar su autoestima al resolver de manera más eficaz las situaciones cotidianas y actividades instrumentales.
- Aprender a identificar y a expresar sus sentimientos, tanto positivos como negativos, de manera clara, sencilla y eficaz.

Toda esta actividad fue dinamizada por el terapeuta ocupacional. Después de esta fase de preparación y trabajo por separado se realizaron con el grupo total dos encuentros antes de empezar el proyecto en sí. Uno fue la visita a las instalaciones de la Escuela de Jardinería donde los jóvenes con discapacidad a modo de anfitriones les explicaron a los mayores su trabajo diario y una salida cultural que se realizó conjuntamente a San Juan de la Peña acompañados por el otro grupo de alumnos de la Escuela y los profesionales, terapeuta, técnico agrícola, jardineros y la dirección del Centro. El

objetivo de la salida era cohesionar al grupo y que empezaran a tener experiencias conjuntas y su propia cultura como grupo.

En el mes de octubre de 2010, se realizó el primer encuentro conjunto, la experiencia era novedosa, y se estaba muy expectante. El grupo del proyecto estaba constituido por doce personas mayores y quince jóvenes, Las personas mayores, 7 mujeres y 5 hombres, con una media edad de 70 años, con profesiones diferentes, electricista, ama de casa, funcionaria, albañil, empresario...

Los jóvenes, 15 en total, 11 hombres y 4 mujeres, con una edad media de 27 años, en 8 de los cuales la discapacidad funcional era consecuencia de problemas relacionados con trastornos de salud mental, y el resto con discapacidad intelectual, sin ninguna experiencia laboral, y la mayoría sin aficiones.

En la primera sesión se plantearon los objetivos, las actividades, el cronograma las normas básicas de funcionamiento y su presentación oficial al grupo.

Después de una primera semana de interacción intensiva, los encuentros son de un día a la semana, en la Escuela y las actividades son variadas, las tareas de jardinería, siguen siendo el eje pero, no es tan importante lo que se realiza, sino cómo las personas experimentan un sentimiento de responsabilidad compartida unas con otras. También son frecuentes las actividades en diferentes lugares de la ciudad.

Jóvenes y mayores, realizan dinámicas para favorecer la cohesión grupal, para conocerse, para intercambiar experiencias, para resolver pequeños problemas de habilidad, e incentivar la imaginación, la creatividad.

Durante todo el desarrollo del programa se da mucho valor a realizar actividades variadas y que incidan en el desarrollo de diferentes áreas de la personalidad y en definitiva en la relación. Las tareas siempre son el motivo, la excusa para conseguir el objetivo de proyecto que es el intercambio y la interacción.

Parece que las actividades más satisfactorias son las realizadas en pequeño grupo, dos o tres personas, jóvenes y mayores experimentando y aprendiendo juntas.

El Proyecto Habil.e.dades, que se organizó para el curso escolar, 2010-11 ha continuado realizándose hasta la actualidad y ha formado parte del proyecto transnacional 100% Stot och Kompetent con el Ayuntamiento de la ciudad de Avesta (Suecia).

Por lo que respecta a los profesionales participantes del Proyecto Habil.e.dades y que desde lo profesional también han sido integrantes del grupo, han sido:

Un terapeuta ocupacional, un Técnico Agrícola, una Maestra y 4 Jardineros.

La coordinación la ejercía el terapeuta ocupacional, que proponía las actividades para la dinamización del grupo y el resto aportaban sus recursos para el buen funcionamiento diario. Las actividades instrumentales de jardinería, eran propuestas por los técnicos en jardinería, se valoraban previamente, las posturas más ergonómicas con el terapeuta y el técnico de prevención de riesgos laborales para que en la medida de lo posible las tareas no afectaran al cansancio físico, también se incorporaban técnicas de buenas prácticas en jardinería ecológica para incidir en el cuidado del medio ambiente.

Las incidencias se trabajan en grupo grande, y se informaban a la responsable del Centro. El objetivo era que los participantes fueran agentes de su propio proceso (Colectivo Ioé, 2012)

La responsable del Centro, realiza las gestiones necesarias para que los recursos materiales estén disponibles y a tiempo para la ejecución de las tareas y es a ella a la que han de informar del funcionamiento y de las incidencias.

Se realizaron sesiones evaluativas en sesión de grupo con un moderador, un observador y otro profesional que transcribe la conversación, se tratan aspectos de satisfacción en el transcurso del proyecto, sobre la continuidad como participantes, y sobre los

beneficios que han encontrado con el intercambio.

Siempre han verbalizado un alto grado de satisfacción, también manifiestan que lo recomendarían sin dudarlo "los únicos temas por los que dejaría el proyecto son que mi familia me necesitara o que la salud me lo impidiera".

Se les pregunta sobre qué requisitos consideran que se deben tener para participar en el programa. Y dicen "No importa la edad," "la jardinería tiene que gustar pero tampoco hace falta mucho", lo más importante "que guste estar con los jóvenes y querer ayudar" y valoran como muy positivo la protección que realizan los profesionales y "la resolución ante cualquier incidente o contrariedad que pueda surgir en el transcurso de la actividad"

Lo más beneficioso comentan es "la convivencia". Los lazos relacionales especialmente entre el primer grupo de mayores, son actualmente muy estrechos de verse con continuidad y "mantener una mini red social en que todos están conectados con todos". (Memoria de Hábil.e.dades, 2010-2011) Respecto a la organización, cronograma, días espacios desplazamiento están contentos, es "dinámico y variado". Lo peor son algunas tareas de jardinería, que les requieren bastante esfuerzo físico.

Lo más valorado es la relación, "les gusta encontrarse con los jóvenes por la ciudad y reconocerse como miembros del mismo proyecto".

La valoración que hacen los profesionales del proyecto es satisfactoria, los que vienen de ámbitos disciplinares como educación o terapia ocupacional manifiestan que las intervenciones forma parte de sus expectativas de proyección profesional, los que no vienen de disciplinas de ámbito social, cuando han intervenido en el proyecto no quieren abandonarlo, como es el caso de la técnico agrícola aunque al principio manifestaba resistencias a trabajar con mayores.

La valoración de los responsables respecto al programa siempre ha sido buena entendiendo que es muy facilitador de la convivencia,

los participantes se sienten bien y así lo transmiten, consideran que los beneficios personales que obtienen del grupo son muchos.

Es pues de esta práctica profesional sobre la que pretendemos realizar alguna aportación referente a las habilidades y capacidades profesionales.

3. TRABAJO DE CAMPO.

3.1 Objetivos:

Toda investigación debe ser un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico y como señala Ander Egg “tiene por finalidad el descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad” (Ander Egg,1995, p. 57).

3.1.1 Objetivo general

El objetivo planteado es el descubrir las competencias del profesional que interviene en estos programas, en nuestro caso a partir de las opiniones y conocimientos de profesionales que tienen que ver directa o indirectamente con la implementación de estos programas. La consecución de este objetivo nos ayudará a precisar el desempeño laboral de los intervinientes, su eficacia profesional, el reconocimiento social y la formación requerida. A su vez descubrir unas competencias conlleva un potencial profesional, que a su vez requiere diseños formativos y de mejora para el incremento de resultados.

3.1.2 Objetivos específicos

- Enumerar las competencias requeridas a los profesionales de la práctica intergeneracional.
- Categorizar las competencias.

Los objetivos apelan al cómo, es decir, a la manera de desempeñar el ejercicio profesional, la identificación de un bagaje competencial va a facilitar la labor, promoviendo un desenvolvimiento “competente” por cuanto simboliza una autoridad y una capacitación laboral. Se espera que con los recursos competenciales se perfile un desempeño funcional y, sobre todo, satisfactorio para los usuarios y los agentes. Se espera que la identificación de las competencias permita mejorar en el desarrollo del PI mediante una mejor formación y un mayor conocimiento-reconocimiento en los ámbitos sociales y políticos de los profesionales que intervienen en ellos.

3.2. Método

La aproximación a la realidad puede realizarse de diversas maneras, pero debe hacerse con método, esto es orden y sistematización (Pérez 2004) y con un planteamiento del problema y con un objetivo. En nuestro caso, nos planteamos:

¿Qué competencias desarrollan los profesionales que intervienen en un PI? ¿Requieren los profesionales que trabajan en un PI de competencias específicas?

La hipótesis de partida es que los profesionales que intervienen en un PI desarrollan una serie de competencias propias de diversas prácticas profesionales en el ámbito de lo social.

Diseño de la investigación.

Se propone una investigación de carácter evaluativo y utilizando

diferentes fuentes de información y distintos instrumentos de recogida de datos: grupo de discusión, cuestionarios y revisión de documentos. En cuanto al tipo de estudio (que depende de lo que se quiere investigar y de los objetivos que se pretenden alcanzar), esta investigación es de carácter descriptivo, entendiendo los estudios descriptivos como "aquellos estudios que buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Describir situaciones o eventos, como son y cómo se manifiestan determinados fenómenos, se centra en medir con la mayor precisión posible" (Hernández, Fernández, y Baptista, 1998, pag 102). Con la pretensión de conocer la perspectiva de los profesionales de la intervención que han intervenido en el Programa Habil.e.dades desde su inicio el año 2010 hasta este año 2014.

3.2.1. Participantes:

Dos grupos fueron nuestra fuente de información, por un lado los profesionales que tenían que ver con el diseño y gestión del proyecto pero que no participaban directamente en la implementación del mismo y con los cuales se trabajó en grupo

Los participantes en el grupo fueron los siguientes:

- Jefe de servicio de Servicios Sociales Especializados.
- Jefe de Unidad de Inserción.
- Asesor Técnico Oficina del Mayor.
- Unidad Técnica Centros de Convivencia de Mayores (Profesional responsable).
- Unidad Técnica Escuela Municipal de Jardinería El Pinar (Profesional responsable).

Por otro lado estaban los profesionales que han implementado el Programa de Habil.e.dades que nos informaron a través de las

respuestas a los cuestionarios. Los cuestionarios se enviaron a todos los profesionales que han participado en el programa (7) entre el 14 de abril y el 14 de mayo, siendo todos contestados.

3.2.2 Procedimiento e instrumentos

El objeto de la investigación y la economía de recursos, así como la muestra de los profesionales participantes en el estudio, guiaron la decisión de adoptar los procedimientos metodológicos. Tres son en nuestro caso las fuentes de información para obtener los datos que posteriormente intentamos analizar: 1) Revisión de documentos; 2) Grupo de discusión; 3) Cuestionario.

1) Revisión de documentos

En nuestra investigación hemos analizado además de una revisión bibliográfica sobre los programas intergeneracionales, las líneas más actuales sobre discapacidad y la evolución de concepto de competencia, los programas, y memorias del proyecto Habilidades, buen a parte de todo ello lo hemos recogido en la fundamentación sobre el trabajo que anteriormente hemos expuesto como herramienta para todo ello nos servimos del programa Zotero.

2) Grupo de discusión (Focus group)

La elección de esta técnica se basó, además de por economía de recursos en la consideración de ser un buen instrumento para producir datos que serían inaccesibles sin la interacción que se encuentra en el grupo Ibáñez (1994, p. 58) definía a un grupo de discusión como "un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta en colisión (discusión) de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la discusión en los discursos personales y en los discursos

grupales (consenso)”.

Planteamos el grupo de discusión como una buena técnica para combinar con el cuestionario, utilizándolo para la preparación de este último (para anticipar problemas de rechazo ante preguntas o no respuestas (Sánchez, 2007).

La principal característica del grupo de discusión es que está constituido por un conjunto reducido de personas, reunidas con el propósito de interactuar en una conversación acerca del tema objeto de investigación. La discusión que se realiza no tiene como objetivo la búsqueda del consenso entre los participantes sino que lo que posibilita es recoger un amplio abanico de opiniones y puntos de vista que pueden ser tratados extensamente.

La gran ventaja del grupo de discusión frente a otras técnicas es la posibilidad de exploración y generación de material cualitativo derivado no tanto de la presencia de un entrevistador sino de la presencia simultánea de varios entrevistados o participantes en un contexto grupal. La situación de grupo hace que las respuestas o intervenciones surjan como reacción a las respuestas o intervenciones de otros miembros presentes en la reunión.

Antes de reunir el grupo las autoras planificaron los objetivos que se proponían para el grupo.

Respecto a la composición y filtrado de los sujetos participantes. Se intentó buscar un equilibrio entre la homogeneidad de los participantes y la heterogeneidad del grupo que facilita información a la dinámica y pone en cuestión los vínculos de los participantes con el objeto o situación a evaluar, al facilitar que unos y otros se cuestionen entre sí. Se trataba de interconectar puntos de vista; cada uno de los participantes representa lo que se denomina “una variante discursiva”. No se trata de conseguir la representación estadística sino la representación tipológica, Todos los participantes son técnicos del Ayuntamiento de Zaragoza a nivel de gestión que han participado

directamente en la gestión del programa o conocen el programa de Habilidades.

Desarrollo del grupo

El grupo se reunió durante el 4 de abril en una sesión de 90 minutos. Una de las autoras del trabajo dirigió el grupo. Los participantes que eran conocedores del proyecto de investigación tras la presentación y formulación de los objetivos que se persiguen se pasó a la discusión. Se plantean posibles asuntos a tratar. A mitad de la sesión se pasó texto (ver anexo) con objeto de dinamizar al grupo.

El objetivo principal que se formuló al grupo era la preparación del cuestionario a pasar luego a los profesionales que han participado directamente en el programa y donde pretendíamos investigar qué tipo de competencias desarrollan.

3) El cuestionario on-line (web-based Survey)

Como último instrumento para la recogida de información hemos empleado un cuestionario (ver anexo). El uso del cuestionario es una alternativa a la entrevista como instrumento de recogida de datos con respecto al objeto de la investigación.

En nuestro caso es cuestionario auto-administrado vía internet a través de la aplicación Google Drive. Una de las principales ventajas es que permite valorar rápidamente y con precisión exacta un número de variables. Es menos costoso, consume menos tiempo y no requiere entrenar tanto al personal como ocurre en la entrevista.

El cuestionario que planteamos era *ad-hoc* y hemos intentado prepararlo teniendo cuenta los objetivos que nos hemos formulado. Listamos las variables para poder ser medibles de modo directo. Dado que el cuestionario iba a recoger la información en ausencia del encuestador empleamos una escala

tipo Likert para la recogida de datos, esta escala también denominada escala de puntuaciones sumadas, permite la calificación y la cuantificación de las respuestas y la presentación de los datos de forma descriptiva, gráfica o numérica.

En la elaboración del cuestionario recogimos las aportaciones recogida en el grupo de discusión así como la recopilación de investigaciones que siguen una línea pareja.

Nuestro cuestionario como en la mayoría de los cuestionarios de investigación en ciencias sociales las respuestas son proposiciones (Gómez-Gómez, 2010), por tanto datos lingüísticos que ofrecen problemas si pretendemos sólo analizarlos desde un punto de vista estadístico, además nos encontrábamos con el problema del tamaño muestral aun cuando recogíamos los resultados de todos los profesionales participantes por ello y puesto que estamos especialmente interesadas en los matices tamaño además de la respuesta cerrada, cada variable tenía la posibilidad de respuesta abierta, para precisar, ampliar o hacer observación sobre la pregunta formulada.

3.3. RESULTADOS

3.3.1 Las aportaciones del grupo gestor

Como hemos señalado anteriormente, el primer punto del trabajo de campo para intentar conseguir los objetivos propuestos, fue el desarrollo de un grupo de discusión.

Conseguimos reunirnos con los gestores municipales del Proyecto Habil.e.dades, con intención de recoger sus opiniones sobre el papel de los profesionales que en él habían intervenido y sobre que competencias profesionales consideraban más apropiadas para el desarrollo de intervenciones desde el punto de vista intergeneracional.

Previamente habíamos hecho una preparación de posibles temas y aspectos a tratar en el grupo, aportando también un breve texto que pudiera inducir al debate (anexos 2 y 3).

El grupo transcurrió distendido, no hubo grandes controversias aunque sí matizaciones interesantes. Hemos señalado al hablar de las características del grupo de discusión quienes fueron los participantes del mismo.

La discusión fue registrada en audio con la autorización de los participantes. Al señalar sus aportaciones lo identificamos por referencia.

A modo de análisis hemos organizado el contenido del grupo en tres áreas temáticas: La primera tiene que ver con las características que los componentes del grupo pensaban debían tener los profesionales de la intervención, la segunda hacía referencia a las competencias que debían desarrollar y en un tercer apartado. El grupo se explayó sobre la gestión técnica, aunque otros muchos asuntos también fueron surgiendo.

La primera característica que se señaló desde el inicio de la discusión es que los profesionales que intervienen en el PI Hábil.e.dades son funcionarios municipales que ya trabajaban en ámbitos de lo social bien en la discapacidad, con personas mayores o en otros servicios sociales: *“es que estos profesionales ya partían de una experiencia y de unas competencias probadas, al tratarse de un programa experimental, es una de las bondades del proyecto. Las personas que trabajaban directamente con los grupos que se querían poner en contacto discapacitados y `personas mayores sean los que puedan o los que quieran participar, en un programa que va más allá de su contenido de trabajo, es un plus añadido al trabajo habitual tiene que ver más con el querer participar....aprenden”*. (FR)

Desde el principio se hizo hincapié en la importancia de los profesionales a la hora de que un programa funcione *“Conectar a*

personas con discapacidad y a personas mayores puede funcionar, o no, por lo que se requiere un perfil profesional que capacite para realizar una valoración y selección de las personas con las que se quiere trabajar,.... esto permite que el diseño del proyecto sea un buen diseño” (FR)

En varias ocasiones se hizo alusión a otros programas municipales como el proyecto intergeneracional “Abuelos y Nietos”, señalando que los objetivos de la interrelación no fueron contemplados, consideran que *“era un proyecto de abuelos y nietos pero sin los abuelos y sin los nietos” (FR)*. La cuestión de la importancia de la interrelación surgiría en diversas ocasiones

En cuanto a la titulación o tipología de profesionales, los participantes opinaban no existía una profesión propia para el desarrollo de un programa de estas características *“para la parte técnica del desarrollo del proyecto no se requiere una titulación específica, pero para la parte de la de intervención directa sí que el perfil profesional es importante, ella considera que el Terapeuta ocupacional es el más adecuado” (E.C)*.

“No es una única profesión, sino un área de profesiones, un estilo, tiene que ser un profesional que por su formación académica tenga conocimiento de los distintos sectores poblacionales, como del tema de la programación como del tema de la motivación que maneje técnica... que la formación académica que te capacite... y estos pueden ser psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, educadores sociales, es un abanico de profesiones amplio.” (M.N)

Respecto a la edad o genero de los profesionales se comenta: *“La edad es un grado” dice (F.R)* y *“la juventud un valor” dice (L.V)*. *“No serían las variables a tener en cuenta” (MN)*. Con la variable genero hay debate, algún participante aporta basado en experiencias anteriores, *“la experiencia de actitudes sexistas en colectivos hay que tenerlas en cuenta” (LV)* algunos proyectos se

han visto condicionados por ella. *"La edad, aprovechar la experiencia vital para que facilite el trabajo, siempre se puede aprovechar para dinamizar, e introducir variables de igualdad."*(FR)

En cuanto a las competencias y capacidades que deben poseer los profesionales (LV) señala: *"deben tener capacidades técnicas para saber elaborar un proyecto, gestionarlo, llevarlo a cabo, evaluarlo... y el resto son las típicas habilidades: saber trabajar con grupos, saber animar, dinamizar.... Las capacidades normales de la animación sociocultural...."* Este informante opinaba que no era necesaria una habilidad específica.

(EC) aporta *"(es necesaria) la capacidad de observación, de resolución de problemas y ser creativo... en el día a día pueden surgir numerosos problemas entre los participantes... Y para hacerte respetar y tener capacidad de liderazgo es fundamental... ser asertivo, tener empatía sin ser especialmente protector....."*

También se señala la importancia de estar formado de conocer la evolución a lo largo de la vida de las personas: *"Capacidad de saber cambiar de registro, no es lo mismo dirigirse a la vez a varias generaciones, el vocabulario, la manera de acercarse, son distintas. Se requiere de un grado de flexibilidad importante y esta debe basarse en el conocimiento. Tener conocimientos de cómo son las pautas de personas con las que se trabaja según sus ritmos vitales"*. (M N)

Diversos miembros del grupo hacen alusión a la ética del profesional. *"Tener actitudes consecuentes con los objetivos que se quiere conseguir"* (.F.R.)

Por otra lado se señala la importancia de tener claros los objetivos del proyecto como guía de la actuación profesional: *"El proyecto va dirigido a conseguir unos objetivos... tener relación la práctica y la teoría para no perder de vista el objetivo... que mientras tu consigues tu objetivo, ellos consigan el suyo"* (LV) *"Se puede perder el objetivo por en el activismo"* (MN).

Las capacidades/actitudes, generalistas que todos mencionan son: escucha activa, actitud positiva, tolerancia, solidaridad, ser buen comunicador, transmitir seguridad, formación. Realizan comentarios que serían las actitudes deseables para cualquier persona, no solo en lo profesionales también en los participantes del grupo.

Un buen rato del grupo estuvo dedicado a la interrelación: *"El encuentro continuado, es el valor del proyecto (L.V). "Los mayores lo verbalizan así que no solamente es lo que ellos les aportan a los chicos, sino lo que ellos reciben, es el cariño, la atención, les encanta cuando los ven y los abrazan cuando los encuentran por la calle y los reconocen y los saludan."* (EC).

(FR) considera importante para los profesionales de este ámbito, el estímulo que puede suponer hacer cosas nuevas, *"desde el punto de vista de la organización es bueno ofrecer a los profesionales, oportunidades nuevas para hacer cosas distintas y mejorar..."*

"Como responsable en ese momento fue muy satisfactorio cuando se inició este proyecto ver que la gente respondía y les resultaba bueno para su propio desarrollo personal/ profesional".
(FR)

Al hablar de porqué proponer a unos profesionales y en un momento dado iniciar o continuar con un proyecto como Habil.e.dades comenta (FR) que *"deciden aprovechando lo que tienen, hay capacidades y recursos que se pueden aprovechar"*

La motivación y la innovación es otro de los temas que aparece en el grupo. *"Es bueno hacer cosas nuevas"* (FR). Aunque en general se señala que suele ser muy costoso que salgan adelante, por factores como el tiempo, la dispersión de recursos, de organizaciones diferentes... *"Hay que aprovechar la oportunidad"* (FR). Hay que *"Superar la resistencia al cambio. Salir de nuestro estado de confort"* (MN).

Esta idea de innovación, de hacer cosas nuevas y por otra parte la incidencia en profesionales de lo relacional como característica fundamental de los profesionales que intervenían en el programa nos dio paso a la elaboración del cuestionario (Anexo 4) con el cual íbamos a explorar las competencias fundamentalmente relacionales de los profesionales.

3.3.2 Las aportaciones de los profesionales que implementan el programa

Como hemos comentado anteriormente, nuestro mayor interés de este trabajo se centra en recoger la experiencia que los profesionales de la práctica intergeneracional nos podían contar acerca de su trabajo diario con los mayores y jóvenes del programa Habil.e.dades. Todos ellos nos respondieron al cuestionario on-line, que se consideró un sistema cómodo para los participantes y que además ha permitido resolver el hecho que alguno de ellos que ya no trabajaba en el programa y residía en otras localidades.

En cuanto a los profesionales que han participado en el programa, como se muestra en la tabla 1, son profesionales experimentados en su campo, con más de seis años de práctica y algunos más de veinte, como es habitual en el mundo de lo social hay mayoría de mujeres (71,43%) en relación a los hombres (28,57%). La edad media es de 48 años.

Tal y cómo se ha descrito sobre el Proyecto Habil.e.dades, el grupo más numeroso entre los técnicos tiene que ver con la práctica concreta "jardinería", que se usa como base del programa. Los otros dos profesionales tienen que ver con aspectos educativos y terapéuticos (maestra y terapeuta ocupacional) que podríamos asociar con ideas que se esbozan en el marco del programa y que tienen que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje a lo largo

de la vida y con la obtención de beneficios personales como resultado de la intervención.

Cabe destacar que la única trabajadora social del proyecto, es gestora del mismo y por eso ha quedado al margen de esta parte del trabajo. En cualquier caso, y como se refleja en otros estudios (Sáez, 2009) la tipología de trabajadores que participan en el programa es variada y no se ha recurrido a "especialistas de lo intergeneracional. Es más, al ser preguntados por el conocimiento que tenían sobre los programas intergeneracionales antes de ponerlo en práctica (pregunta 45) el 57% (4 de los siete profesionales) señala que no tenía conocimiento a cerca de ellos y el resto sólo ocasionalmente. Sólo uno de ellos manifiesta tener bastante experiencia de trabajo con mayores y jóvenes.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los participantes.

Profesión	Años de ejercicio en la profesión	Experiencia en PI	Edad	Sexo
Terapeuta ocupacional	4. De 16 a 20 años	1. Si	38	2. Hombre
Diplomada en magisterio	4. De 16 a 20 años	1. Si	55	1. Mujer
Ingeniero técnico agrícola	5. Más de 20 años	1. Si	52	1. Mujer
Técnico de jardinería	2. De 6 a 10 años	2. No	40	1. Mujer
Terapeuta ocupacional	3. De 11 a 15 años	1. Si	41	1. Mujer
Profesora de jardinería	2. De 6 a 10 años	1. Si	59	1. Mujer
Oficial de jardinero	5. Más de 20 años	1. Si	54	2. Hombre

A continuación presentaremos los resultados agrupados de acuerdo con los ámbitos que sigue el modelo europeo de competencias; saber hacer que, saber hacer cómo, saber ser, saber estar saber. El mayor número de aportaciones tienen que ver con el "saber hacer que", son las competencias de la metodología y actividades realizadas con los recursos y materiales empleados, con la gestión de los espacios cómo lugares para la actividad o el desarrollo de técnicas didácticas:

Concerniente a la realización de actividades creativas (pregunta 2) los profesionales refieren haberlas utilizado con frecuencia o bastante, todos ellos mencionan la temática del centro; *"Muchas, especialmente todo relacionado con la utilidad de las plantas", "Preparando talleres de manualidades, intentando que cada año dentro de las actividades previstas haya algunas que sean novedosas y que fomenten la creatividad de los participantes. Por ejemplo, el taller de decoración de macetas de barro; o la realización de nuevos trabajos en los módulos de adorno floral.", "Uniendo las actividades creativas con actividades y objetivos concretos de jardinería. Por ejemplo la realización libre por pequeños grupos de un espantapájaros que luego se colocaba en el huerto del grupo, realización de torres con macetas que luego se utilizaban para trasplantar, decoración de macetas de barro, semilleros ecológicos, marca páginas con motivos del grupo y realización en cadena, igual que la tarjeta de felicitación de la navidad..."*

Los siete profesionales encuestados han preparado con antelación las actividades (pregunta 42); *"Planificando por escrito las tareas a realizar, tanto individualmente como con reuniones previas entre los compañeros del equipo, comprobando los materiales que se van a emplear en cada tarea, comprobando el estado de los espacios en los que se iba a trabajar, visitando los centros externos en los que*

se iban a realizar tareas, entre otras cosas. ". A este respecto una de ellas comenta que la falta de tiempo también se ha notado en ocasiones en la resolución de las actividades; "En algunas ocasiones, la falta de tiempo del día a día, ha hecho que algunas actividades no estuviesen preparadas como yo quería, y eso se nota después en el desarrollo".

Todos los técnicos han procurado ser flexibles en la realización de las mismas (pregunta 11) de las siguientes maneras; *"respetando sus ritmos de trabajo", "Por el tipo de tareas que realizamos y las características de las personas con las que trabajamos, es necesario flexibilizar la realización de las tareas programadas. A veces, en función del número de personas asistentes al programa, otras debido a las condiciones climáticas, otras atendiendo al estado de ánimo, de salud o de disposición en un día concreto de los participantes.", "Con una evaluación antes de la actividad y sobre todo durante. Adecuando los resultados que se conseguían a los tiempos de la actividad, gustos, estado de ánimo, objetivos", "adaptándome a los cambios y/o dificultades que se iban produciendo". En esta cuestión una de las profesionales comenta que a pesar de procurar ser flexible opina que no se debe ser en la totalidad explicando lo siguiente; "A veces, según los objetivos que se persigan, ya que si dejas mucho a la improvisación se crea mucha confusión, en general prefiero tener preparada la actividad y seguir un proceso".*

Con referencia a si las actividades realizadas tenían conexión entre si (pregunta 16), todos los profesionales indican que "mucho" o "bastante"; *"Hay un hilo conductor que es la jardinería y lo relacionado con el cuidado de las plantas, por lo que las actividades planificadas suelen estar conectadas de alguna manera a ese hilo conductor.", un terapeuta ejemplifica de la siguiente manera; "Por poner un ejemplo, desde la escuela se trataba dentro del programa de buenas prácticas el reciclaje y reutilización de los materiales y desde la terapia ocupacional se quiere trabajar la memoria, la*

atención y la responsabilidad de cada uno. Pues bien se une todo esto en la propuesta- Tarea de cada uno se encargue en casa de recoger los tapones que se generan en sus casas y traerlos a la escuela para depositarlos de manera común y luego llevarlos al lugar donde los recogen para que puedan ser utilizados en una acción benéfica. Pero antes de llevarlos se realiza en el grupo de hábil.e.dades una actividad creativa que consiste en hacer unas torres o una figura con esos tapones que después se vuelven a recoger para llevar a su destino. Esto es un ejemplo pero se intenta en la medida de lo posible que todo esté cohesionado. Otro ejemplo se hacen semilleros en otoño e invierno de plantas que luego en primavera se van a plantar en jardines de centro de mayores que está prevista una actuación.

Todos los profesionales (100%) han tenido en cuenta de forma muy importante los espacios y recursos a la hora de planificar las actividades (pregunta 28); *"Es fundamental en un lugar tan grande como la Escuela planificar en trabajo en función de los espacios. Por un lado, porque normalmente los espacios de trabajo se distribuyen por grupos, teniendo también el de Habil.e.dades unos espacios de trabajo asignados desde el principio de curso. Por otro lado, contamos con los recursos que tenemos para diseñar las tareas que vamos a realizar durante el curso: tipos de plantas, semillas, materiales..."*

Respecto a la pregunta 30 y 37 sobre fomentar y facilitar espacios de comunicación espontánea, cinco de los técnicos (71,43%) han contestado que mucho o bastante y dos de ellos (28,57%) han respondido "con cierta frecuencia". Uno de los encuestados explica que se ha fomentado dicha comunicación tanto en las actividades programadas como en las no programadas como pueden ser espacios de descanso, almuerzos, celebraciones...

Todos ellos han buscado la obtención de resultados (pregunta 43) pero no de forma muy importante o como objetivo fundamental

del programa, en este punto los encuestados explican varias cuestiones relevantes; *"En el sentido de obtener resultados en cuanto a los objetivos propuestos, no en el sentido de realizar cuantas más tareas mejor ni que las tareas tengan que estar perfectas. Las tareas programadas son una vía para conseguir el intercambio de experiencias, la convivencia el aprendizaje y el apoyo mutuo entre los participantes."*, *"Los resultados no me parecen tan importantes como el esfuerzo, la actividad y el medio para poderlos conseguir. Lo previo me parece mucho más importante si luego se consiguen resultados tanto mejor. Pero con un buen trabajo previo y gran esfuerzo lo resultados llegarán"*, *"Los resultados son importantes, pero lo es más el proceso"*.

El 100% de los técnicos se han coordinado con otros profesionales del programa (pregunta 48); *"Todos los profesionales que intervienen el programa tienen que estar coordinados. El trabajo grupal no sólo es para los participantes"*. Sin embargo la coordinación con otros profesionales externos al programa parece no ser una tarea de dos de ellos que manifiestan no haber tenido coordinación externa nunca, y otros dos por el contrario explican que si se han coordinado mucho con directores de centros de mayores y con otros profesionales.

El 100% de los técnicos han supervisado la tarea realizada (pregunta 60) como parte muy importante del proceso y de forma constante.

Las normas de funcionamiento han sido consensuadas (pregunta 31) de forma muy importante para seis de los encuestados (85,71%), mientras que una de ellas indica que ya estaban establecidas cuando llegó al programa. Respecto a las normas un profesional explica lo siguiente; *"Con los jóvenes previamente desde la escuela, con los mayores desde el grupo de habilidades sociales y luego común desde el principio y cada día. Importante también las*

relaciones entre los profesionales y trabajar de una manera consensuada”.

Otras aportaciones tienen que ver con el “saber hacer cómo”, referente a la actuación con respecto a la realización de las actividades para trabajar en equipo, mejora del trabajo, de la comunicación y de destrezas instrumentales.

En la primera pregunta del cuestionario referente a si los encuestados han utilizado técnicas para dinamizar el grupo tres de ellos han respondido que mucho, otros tres “bastante” y tan solo uno que “ocasionalmente”. En este punto uno de los participantes contesta lo siguiente; *“Es una técnica clave para el trabajo intergrupar. He utilizado dinámicas de grupo para conocimiento del grupo, adaptación, de presentación, de comunicación, de escucha, para actividades y talleres creativos, trabajos de jardinería... en resumen las dinámicas grupales son la base del trabajo grupal en el programa”*, los demás encuestados que responden al cómo de esta pregunta también refieren la importancia de la utilización de esta técnica para fomentar las relaciones entre las personas.

Con respecto a la funcionalidad de los aprendizajes (pregunta 3), todos los encuestados manifiestan haber buscado dicha funcionalidad no realizando actividades sin sentido sino relacionándolas con los objetivos marcados con anterioridad y buscando la aplicación práctica en el día a día de los participantes; *“Buscando actividades prácticas y que nos sirvan para la vida diaria o como complemento, es una de las mejores metodologías para el aprendizaje”*.

Los profesionales han participado en el diseño de los objetivos (pregunta 10) y el 100% de los expertos han buscado contenidos adecuados a los objetivos propuestos (pregunta 15); *“Sobre la base de que todas las actuaciones giraban sobre el eje de la jardinería y de manera grupal e intergeneracional, todos los contenidos estaban relacionados con esto y se utilizaban para conseguir los objetivos”*.

En este "saber hacer cómo" del que estamos hablando, todos los profesionales encuestados;

- Han intentado trabajar sobre lo cotidiano (pregunta 33); *"Procurando que las actividades tuvieran relación con cosas de la vida real y que los aprendizajes fueran aplicables. Por ejemplo, trabajando el tema del reciclaje"*.
- Además también han propuesto relacionar nuevos con viejos conocimientos (pregunta 32); *"Rentabilizar la experiencia para favorecer el aprendizaje"*.
- Han cuidado el lenguaje con el que se comunican (pregunta 34) basado en el respeto y *"Explicando las cosas de forma comprensible y fácil para todos los participantes e intentando que con nuestro lenguaje, todo el mundo se sintiera a gusto en el grupo, siendo cercanos para facilitar las relaciones tanto entre "profesores" y alumnos como entre ellos."*
- Han prestado atención a los componentes no verbales (pregunta 35). A este respecto todos los encuestados están de acuerdo en la importancia de la comunicación no verbal, una de las profesionales explica lo siguiente; *"Para mí es muy importante esta comunicación, sobre todo en los jóvenes que tienen dificultades en la comunicación verbal."*
- Han estado atentos en la escucha de los participantes (pregunta 38), incluso llegando a modificarse las actividades si fuese necesario tal y como explica un profesional; *"Si, sus quejas o aspiraciones era una parte de la modificación de la actividad"*.
- Han tenido en cuenta el momento vital de los participantes (pregunta 53) y la situación emocional de los mismos (pregunta 52); *"Me parece fundamental este componente, aunque creo que es importante que la situación emocional no lo "contagie" todo."*. Además también manifiestan haber sido conscientes de situaciones de crisis de algún

participante (pregunta 54); "Para eso están las tutorías individuales con cada uno. Dentro del programa hay un espacio de tiempo reservado para esto y en los descansos o en cualquier pausa se puede actuar en el instante".

También el 100% de los profesionales han trabajado de forma sistemática y progresiva (pregunta 13), además manifiestan haber introducido sorpresa o novedades en sus actuaciones (pregunta 14) utilizando ideas en cada una de las actividades y no repitiendo ninguna, *"Planificando actividades nuevas dentro de tareas que se realizan todos los años, como por ejemplo introducir trabajos nuevos en el módulo de adorno floral o en el de adorno de Navidad."*

Seis de los técnicos, en mayor o menor medida, han elegido entre varias estrategias a la hora de intentar conseguir un objetivo propuesto (pregunta 56), uno de ellos responde que tan sólo ocasionalmente.

A continuación hablaremos del saber "Saber ser", tiene como base los valores, la autoestima y el proyecto ético de una persona, competencias intra e interpersonales, forma de ser y bien tratar a los demás:

Todos los profesionales les parece importante fomentar la horizontalidad de las relaciones (pregunta 4), excepto una de las encuestadas que no ha contestado a dicha cuestión. Explican dicha importancia como un objetivo fundamental a la hora de trabajar en dichos programas, varios de los encuestados lo ejemplifican de la siguiente manera; *"Desde el primer día que se hacían entrevistas entre mayores y jóvenes para conocerse se trabaja la relación entre ellos como uno de los objetivos importantes. Todos los grupos de trabajo ya sean por parejas o grupos más numerosos son mezclados de mayores con jóvenes y tanto en las dinámicas grupales como en las actividades teóricas y prácticas de jardinería se fomenta la relación entre ellos, y esto se refleja sobre todo los descansos de las actividades donde no se establecen previamente los grupos y de una*

manera espontánea se juntan jóvenes y mayores a compartir el descanso y ahí es donde suelen formarse las relaciones más fuertes. Pero con una base previa de trabajo porque si no está espontaneidad es muy difícil que se produzca”.

Todos los participantes han buscado que los aprendizajes fueran significativos para todos (pregunta 5). Tienen en cuenta el punto de partida de cada uno aunque resulte en ocasiones difícil lograr este objetivo porque los intereses de los participantes son muy variados, una de las profesionales explica lo siguiente; *“Adaptando las explicaciones de las tareas a realizar para que fueran comprensibles para todos, añadiendo información más completa para que aquellos participantes que quieran puedan aprovecharla y poniendo a disposición de todos los que estén interesados documentación complementaria sobre el tema tratado.”*

Cinco de los profesionales (71,43% de los encuestados) valora de forma muy importante aprender juntos (pregunta 6), priorizando el esfuerzo común, adaptando las necesidades al ritmo individual para que el resultado final sea un trabajo entre todos, una de las encuestadas ejemplifica de la siguiente manera; *“Se plantean situaciones de trabajo donde deben de buscar alternativas y soluciones entre ellos”.*

El 100% de los encuestados tienen en cuenta de forma muy importante la experiencia de los participantes (pregunta 7) a la hora de trabajar con PI, una profesora de jardinería aporta lo siguiente; *“Tanto de un grupo como de otro, todos tenemos cosas que enseñar y aprender”.* Al hilo de esta cuestión, en la pregunta 8 se trata de si se ha buscado la individualidad en las actuaciones, en esta cuestión hay diversidad de opiniones entre los encuestados, tres de ellos (42,86%) opinan que buscar la individualidad en este tipo de programas es inviable, otros tres de ellos (también 42,86%) objetan que ocasionalmente; *“Solo cuando hace falta incidir de forma individualizada en algún aprendizaje concreto”* y una de ellas

contradice respondiendo que busca dicha individualidad en bastantes ocasiones, explicando dicha respuesta de la siguiente manera; *"En el sentido de atender al individuo, a la persona concreta, procurando estar pendiente de las necesidades de cada participante en momentos determinados, apoyando al que más lo ha necesitado, o atendiendo demandas particulares de alguno de ellos, en la medida de lo posible"*.

Todas las actividades son realizadas sabiendo que objetivos persigue cada una de ellas (pregunta 9), todos los profesionales coinciden en dicho punto; *"Analizando la actividad con el objetivo que se quería trabajar ese día y uniéndolo con las capacidades y necesidades de los participantes en el programa"*.

La pregunta 12 referente a fomentar las elecciones personales la han contestado 6 participantes (85,71%) entre los que se encuentran diversidad de opiniones, uno de ellos contesta que tan sólo ocasionalmente explicando que considera las elecciones trabajo en equipo, por otro lado, el resto de profesionales que han contestado a dicha cuestión les parece importante tener en cuenta las elecciones personales, por ejemplo una de ellas expone lo siguiente; *"En algunos casos en los que están previstas varias tareas diferentes, he procurado atender las demandas particulares de personas que prefieren realizar un trabajo a otro, si estaban justificadas"*.

En cuanto a las relaciones entre las personas integrantes del PI todos los profesionales han fomentado las relaciones interpersonales entre los mismos (pregunta 20).

En la cuestión 21 referente a trabajar el pensamiento relacional de las personas un técnico no ha contestado y los demás (6) han objetado "con cierta frecuencia", sin embargo a dos de ellos les resulta muy importante este punto; *"Un ejemplo claro es que el grupo de mayores, que algunos no se conocían de nada son ahora amigos y quedan de una manera habitual entre ellos e incluso"*

mayores y jóvenes han organizado comidas y algún encuentro fuera del programa”.

En cuanto a conflictos tan sólo uno de los profesionales ha marcado como mucho la cantidad de conflictos que ha tenido que resolver (pregunta 47) ejemplificándolo de la siguiente manera; *“en un grupo de más de 30 personas y trabajando 5 horas seguidas, aunque sean pequeños los conflictos suelen surgir. Lo importante es trabajarlo en el momento y con los propios participantes utilizando el lenguaje y la mediación”.* El resto de los profesionales (85,71%) han contestado que tan sólo ocasionalmente han tenido que resolver problemas.

Todos los técnicos han partido de los intereses de los participantes (pregunta 39), sin embargo para tres de los encuestados (42,86%) cada participante tenía sus propias metas (pregunta 26), uno de ellos expone lo siguiente; *“a los jóvenes se les pasaban escalas de valoración de intereses y roles desde el trabajo propio en la escuela y con el grupo de Habilidades se realizan dinámicas dónde cada uno expresaba metas personales. Esto principalmente se realiza al principio de curso”.* Otros dos profesionales consideran este punto bastante importante, uno de ellos lo toma con prioridad media y tan sólo uno considera que ocasionalmente los participantes tienen sus propias metas; *“A veces, aunque se procura que adquieran métodos de trabajo en grupo”.*

La pregunta 50 ha sido contestada por 6 de los 7 participantes *“He improvisado o resuelto situaciones imprevistas”.* Dos de ellos manifiestan que lo han hecho bastante o de forma muy importante; *“en cada momento hay que adecuar la actividad. La improvisación es un don que depende de cada uno pero la experiencia y tener claro lo que se quiere conseguir ayuda en la improvisación”.* Sin embargo una persona ha tenido que improvisar ocasionalmente y el resto *“con cierta frecuencia”*

Desestimamos hacer comentario de la pregunta 22 "He trabajado el desarrollo de la percepción de los participantes" ya que ha sido respondida como percepción visual y no era el objetivo de la misma, en ella se preguntaba sobre la percepción propia de los individuos dentro del grupo.

Las competencias sociales y relacionales vinculadas al "Saber estar" permiten conductas éticas y un estilo de relación humana:

Todos los profesionales encuestados consideran muy importante el clima de participación (pregunta 29) dándole especial importancia a la motivación.

En la cuestión 46 "En tus actuaciones como profesional has sido: facilitador, impulsor, motivador, experto, mediador" tres de los profesionales han respondido "facilitador" y los cuatro restantes han contestado "motivador". Dos de los técnicos han explicado que no sólo responderían una opción en esta cuestión e incluso uno de ellos expone que él se definiría con las cinco respuestas.

Todos ellos han hecho uso del humor (pregunta 40) considerándolo importante en las dinámicas grupales para crear un ambiente distendido aunque una de las profesionales lo intenta y explica que no es su mayor cualidad explicando lo siguiente; *"Intento favorecer un buen clima y que los días sean amenos, a la vez considero que el humor tampoco es uno de mis "puntos fuertes"*.

En la pregunta "He intentado activar conocimientos previos de los participantes" (pregunta 19) hay diversidad de consideraciones, únicamente hay una respuesta en la que un profesional explica; *"Con los mayores realizando el curso de habilidades sociales y con los jóvenes realizando diferente escalas de valoración basadas en el modelos de ocupación humana de Kielhofner para conocer valores e intereses de cada uno"*.

Respecto a si (41) "He buscado la auto competencia de los participantes" En una respuesta se ha contestado "no/nunca" explicando que *"es una conducta a evitar porque está fuera de la*

filosofía de conseguir los objetivos de manera grupal". Mientras que el resto de los profesionales han contestado a la misma cuestión que bastante o con cierta frecuencia.

En la formación grupal todos los profesionales han tenido en cuenta las características de sus componentes (pregunta 36), sobre todo la diferencia de edad; *"Procurando establecer grupos de trabajo equilibrados entre jóvenes y mayores y teniendo en cuenta también la forma de trabajar de cada uno, para optimizar el intercambio de experiencias que persigue el programa."*

Las competencias del "Saber" tienen que ver con los conocimientos que permitan justificar la acción que se realiza, no sólo es información sino cómo se maneja el conocimiento:

Por ejemplo se les preguntó(23) acerca de si: "He buscado la estructuración, la organización como objetivo de las actividades", Los encuestados han considerado importante dicha organización: *"Programando actividades en las que el orden es importante, trabajos en cadena, por ejemplo, ya que el grupo es numeroso y es importante la organización para la correcta realización de muchas tareas, y también de esta forma se consigue que el trabajo, pese a estar un grupo numeroso, se realice de forma agradable."*

Importante también les parece la evaluación, así al 42,86% les parece muy importante haber definido como evaluar la consecución de los objetivos propuestos (pregunta 17) explicando lo siguiente; *"Si, a distintos niveles, practico y teóricos. La evaluación permanente forma parte del proceso, así como la auto-evaluación de todos los que participamos en el grupo"*, No obstante una de las encuestadas ha contestado que *"no/nunca/nada "evaluaba su tarea."*

Seis de los siete profesionales han participado en la evaluación del programa (pregunta 18), tan solo uno de ellos explica que *"Todavía no he estado en la evaluación del programa, aunque recibo y escucho a los participantes durante los días que se realiza para ver sus opiniones, emociones, etc."*

Todos los profesionales manifiestan haber podido revisar las actuaciones que han realizado y adecuarlas a nuevas situaciones (pregunta 55) gracias a la evaluación continua. En este punto una profesional objeta que *"debe reflexionar más acerca del programa"*.

Por otro lado todos los técnicos manifiestan haber fomentado el aprendizaje por modelos (pregunta 24) pero ninguno explica qué modelos o habla de metodología teórica.

En relación al punto 25 del cuestionario "He trabajado con centros de interés" una de ellas explica que se debería trabajar más en este sentido y otro de los profesionales explica lo siguiente; *"Dentro del programa se planificó una parte de visitas y otra de actividad fuera de la escuela. En esas visitas a parte de trabajar la cohesión grupal, la actividad física y el ejercicio se fomentaba el conocimiento del medio y de centros de interés tanto para jóvenes como para mayores (centros de convivencia, bibliotecas, parques, centros para jóvenes, culturales...) y la actividad fuera de la escuela se trabaja en centro de mayores con zonas verdes"*.

Todos los profesionales (100%) ha prestado atención a los distintos ritmos de aprendizaje (pregunta 27), considerando este punto fundamental para la consecución de los programas; *"En la Escuela cada alumno tiene sus características y atendemos a la individualidad y necesidades de cada uno. Apoyamos en cada momento a las personas que más lo necesitan o que se encuentran con más dificultad en la realización del trabajo. También en el caso de los mayores hemos respetado sus ritmos de aprendizaje, procurando atender sus demandas, que normalmente van más allá de las explicaciones más básicas que normalmente facilitamos a los alumnos más jóvenes."*

Comentan los participantes que todos conocen que recursos pueden emplear para el programa y saben cómo conseguirlos (pregunta 57) debido a la amplia experiencia profesional que se ha mencionado en la tabla 1.

Seis de los siete profesionales encuestados (85,71%) han conocido los principios generales del programa (pregunta 44), y uno de ellos explica haber participado en la creación y redacción de los mismos.

Todos ellos manifiestan tener una visión conjunta de lo realizado en el programa (pregunta 51) excepto una de las profesionales que declara *"Necesito más rodaje en el programa y desarrollar un año entero para verlo mejor."*

Tres de los profesionales (42,86%) revelan no haber tenido que hacer nunca ningún informe (pregunta 58), otros tres de ellos han realizado informes con cierta frecuencia; *"A petición de los interesado o de otro profesionales para incorporaciones laborales, solicitud de ayudas, de otros recursos..."* y uno de ellos ha contestado a dicha cuestión con la opción "mucho" explicando que eran informes de evaluación.

Cuando se les pregunta acerca de si "he tenido que dar cuenta de mi trabajo", (Item. 59) la mayoría de los encuestados de manifiestan que tan solo ocasionalmente, sin embargo otro explica que si ha tenido que hacerlo en reuniones de equipo y de planificación de la actividad.

Para finalizar queremos reseñar alguno de los comentarios que al final del cuestionario recogimos en el espacio que se les facilito para que dieran su opinión general a cerca de lo tratado:

- *"Encantado de poder ayudar a este proyecto. Así por escrito me ha parecido un poco largo y algunas de las cuestiones quizás se repetían o solapaban, de todos modos quedo a su disposición para realizar otra colaboración como una entrevista verbal en la que pueda detallar más ampliamente mi experiencia en este programa que considero idóneo para mayores y jóvenes y en el que he trabajado muy a gusto. Saludos"*.

- *"La participación en el programa para mí está siendo muy novedosa y un reto, me parece muy interesante el trabajo de jóvenes y mayores juntos y como se regulan entre ellos y ser una espectadora de cambios que has facilitado, pero que ellos son los protagonistas al final. El trabajo con los mayores es muy "agradecido" y dan un modelo a los jóvenes."*

4. CONCLUSIONES

Después de todas estas líneas nos gustaría haber clarificado que del concepto de intergeneración, el prefijo "inter" nos ha parecido más interesante que el propio sustantivo, generación: por lo demás, las generaciones no se definen por la edad (aunque ésta sea necesaria a todo ser vivo para definir su tiempo de existencia) sino por la época en que ellas vivieron.

La edad de quienes participan en un programa intergeneracional hay que darla por supuesta; lo que nos ha interesado en el programa Habil.e.dades de la relación entre generaciones es lo que, por tener esa edad (biografía, experiencia, cultura, valores, etcétera, pero sobre todo deseos, motivaciones, intereses, etcétera), las personas intercambian, consensúan objetivos comunes, explícita o implícitamente, porque lo deciden así (más común en el caso de las personas mayores) o por derivación adulta (como es el caso de los jóvenes que participan en el Grupo de Terapia ocupacional de la Escuela Municipal de Jardinería).

Las variables y elementos que han entrado en juego han sido muchas pero la edad no ha sido determinante y creemos que los profesionales que han implementado el programa han tenido claro, algunos desde el inicio del mismo, otros lo han hecho suyo en el discurrir de la experiencia.

Los gestores del programa eran conscientes de que un buen número de propuestas relacionadas con la práctica intergeneracional

están impregnadas de cierta terminología clínica: diagnóstico, intervención, supervisión, control, eficacia, etcétera, se orientan más a un sujeto, a una persona o a un grupo (por ejemplo, la persona mayor o las personas mayores y sus problemas) que a las relaciones entre las personas y a lo que acontece durante y después del encuentro intergeneracional y tratar de transmitir esta idea a la práctica parece que en buena manera se ha conseguido por cuanto que los profesionales a la hora de hablar de sus competencias, inciden y transmiten fundamentalmente aquellas que tienen que ver con lo relacional por ejemplo buscando la implicación en el encuentro, desarrollando competencias que tienen que ver con los procesos de enseñanza -aprendizaje, el apoyo y el establecimiento de vínculos estando atentos a los estilos relacionales, a las percepciones, los gestos, las miradas, los flujos...

Ciertamente este es un estudio muy limitado, apenas hemos hecho una aproximación respecto a alguna de las competencias que desarrollan los profesionales de la práctica intergeneracional y además de una experiencia muy concreta y determinada, y que por lo tanto es difícil de extrapolar alguno de los resultados que hemos aportado, pero en cualquier caso sí que hemos apreciado que el trabajo ha permitido a estos profesionales y a las autoras diversas cuestiones de su práctica y que van desde la necesidad de profundizar en las bases teóricas del programa, en la formación de los profesionales que van a implementarlos, en mejorar las evaluaciones, en profundizar en la participación.

De las preguntas iniciales al empezar el trabajo como eran; Las personas con las que trabajamos, ¿Son un problema? ¿Tienen un problema? Nuestra intuición al finalizar el trabajo es que, no más que cualquier otro ser humano. Todas las personas somos diferentes, y es desde la diversidad donde los profesionales, sean gestores o de la intervención directa, desde donde han de plantear modos de hacer. Para que trabajando por la autonomía y potenciando fortalezas

individuales, se mejore las condiciones relacionales de las personas mayores y de las personas con discapacidad.

Pensamos que los profesionales implicados en lo social pueden desarrollar y a partir de sus formaciones iniciales competencias para desempeñar eficazmente su labor, y que pueden responder a las inquietudes, expectativas y deseos de los destinatarios que conforman su campo de acción de forma ajustada y equilibrada.

Por cuanto entendemos que la intervención del profesional en una experiencia intergeneracional no es una cuestión sólo de técnica o de formalismos, sino que está cargada de intenciones, intereses, sentimientos, actitudes, percepciones y posiciones ante la vida.

Sería interesante otros trabajos que pudieran establecer una comparación entre las competencias de las personas que desempeñan actualmente el empleo, con la descripciones de sus funciones y atributos ¿En que coinciden?, ¿los profesionales en activo desarrollan su trabajo en consonancia con alguna base teórica? “Los profesionales que contestan el cuestionario, manifiestan que todos han utilizado modelos, pero no refieren cuales.” ¿Responden a las demandas de los partícipes?, ¿dista la realidad de los presupuestos teóricos?

Ojala estas líneas hayan contribuido a la obligación que tenemos en cuanto profesionales de lo social a aportar alguna idea más para hacer una sociedad para todas las edades, una sociedad para todos.

4.1 Limitaciones

El tiempo dedicado a esta investigación ha sido muy limitado para profundizar con la intensidad que hubiéramos deseado en materia de PI. Por ello no hemos podido trabajar con un instrumento lo suficientemente elaborado o emplear más tiempo en la preparación del mismo así que algunas preguntas no han quedado claras a los encuestados.

También es destacable que ésta ha sido nuestra primera

experiencia en creación de cuestionarios on line, lo cual limitaba nuestra capacidad de desarrollo del proyecto retrasando el inicio del mismo.

Nos hemos encontrado con documentación muy variada y extensa a cerca de PI, esto nos ha creado una sobrecarga de información que ha enriquecido nuestros conocimientos a la vez que ha dificultado la selección de lo más relevante para nuestra investigación.

Ambas investigadoras de diferentes edades hemos vivido una experiencia intergeneracional propia en la elaboración del proyecto, esto conlleva diferentes formas de trabajar que han facilitado un aprendizaje mutuo surgiendo también ciertas dificultades derivadas de estas diferencias.

4.2 Implicaciones prácticas

En el Proyecto Habil.e.dades desarrollado en la ciudad de Zaragoza, están implicados los Centros de Convivencia de Mayores y los Servicios Sociales.

Consideramos que la perspectiva intergeneracional no está integrada en la filosofía de la red de centros de convivencia, ni en los programas de intervención con personas mayores, ni en la política social dirigida a los mayores. Se realizan algunos proyectos con más o menos continuidad, fiestas de Navidad por ejemplo.

Hay pequeños ejemplos, programas, más o menos acertados en los que los mayores se encuentran con personas de otra edad, sean familiares o no. La metodología intergeneracional se trabaja cuando un profesional voluntariamente y por propia motivación fomenta la oportunidad y la integra en su programación, en el centro en el que trabaja. No es una práctica de conjunto, ni universal.

Desde servicios sociales no es un concepto que se esté formulando, ni que se plantee, solo hay alguna experiencia como él

proyecto Habil.e.dades , pero la intergeneracionalidad , es un ámbito sin explorar.

Consideramos que lo intergeneracional ha de ser tendencia, en el quehacer profesional, del trabajo social como profesión de lo interrelacional y saber aprovechar la oportunidad e integrar el concepto en la identidad profesional.

Consideramos que es necesario desarrollar una estrategia de sensibilización social, para divulgar los nuevos modelos y acercarnos al ideal de una sociedad para todas las edades: Una sociedad para todos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott, A. (1988): "The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour". Chicago: University of Chicago Press.

Álvarez Uria, F. (1992). Marginación e Inserción Ed. Endymión. Madrid

Ander Egg, E (1995) Técnicas de Investigación Social, Buenos Aires
Lumen

Argudín, Y. (2007), Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: Trillas.

Blas, F. (2007). Competencias profesionales en la Formación Profesional. Madrid: Alianza Editorial.

Boira Sarto, S. Orta Costa M.J. et al, (2013). Presente y futuro de los servicios dirigidos a personas con discapacidad Intelectual. Universidad de Zaragoza

Caballo, V. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid. Siglo XXI

Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar

Colectivo Ioé. (2012) Discapacidad e inclusión social. Obra Social La Caixa- Barcelona

Corominas, J. 1987. Diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid. Ed. Gredos

Escudero, J.M. (2008): "Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos", Revista de Docencia Universitaria, nº monográfico II, Formación Centrada en Competencias.

Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1996). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 6(2), 13-18

Gil Calvo, E. (2009) "Trayectorias y transiciones: ¿Qué rumbos?" El deseo de la eterna juventud. Algunas reflexiones sobre una sociedad que procura verse joven, en Revista de Estudios de Juventud nº 87 , Madrid, 2009.

Goff, K. (2004): "Senior to senior: living lessons". Educational gerontology. Núm. 30: 205-217. (Referenciado en Sanchez, M (2007)

Gómez, C. (1994) Los Servicios Sociales en la Ciudad de Zaragoza en Acciones e Investigaciones Sociales. Universidad de Zaragoza

Gómez, J. H. (1997). Mapa de competencias. Estrategias en el recurso humano. Clase Empresarial, 54, 52-53

Gómez-Gómez, F. (2010) Competencias profesionales en Trabajo Social. Portularia Vol. X, Nº 2, ,51-63

Gutiérrez, M. y Hernández, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 21, 213-235. [publicación en línea]. Disponible desde Internet

http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.9 [consultada el 20 de abril 2014]

Habermas, J. (1989). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.

Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (1998). Metodología de la investigación (2a ed.). México: McGraw Hill.

Hatton Yeo, A y Ohsako, T. (eds.) (2001): Programas intergeneracionales: Política pública e implicaciones de la investigación. Una perspectiva Internacional. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la educación. (Referenciado en Sanchez, M (2007).

Hymes, D. (1980). Para etnografías de la comunicación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ibáñez, J. (1994) Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Teoría y crítica. Madrid. Editorial Siglo XXI de España

Jolis, N. (1997). Piloter les compétences. De la logique de poste a l'autout-compétence. París: Les Éditions d'Organisation.

Johnson, B. Christensen, L. (2000). Educational Research, Quantitative and Cualitative Approaches. MA: Allyn & Bacon.

Jurado, F. (2000). El lenguaje y la literatura en educación básica y media: Competencias y desempeño en la búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de hoy. En D. Gogoya et al. (Eds.), Competencias y proyecto pedagógico (pp.83-100). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Juventud y discapacidad, I Encuentro Estatal Juventud y Discapacidad Del 28 al 30 de Enero de 2005, [publicación en línea]. Disponible desde Internet en: <http://www.cermi.es/es-/Agenda/Lists/Eventos/Attachments/48/cermi20y20juventud20libro2.pdf> [consultada el 20 de abril 2014]

Lévy-Leboyer, C. (1996). Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Barcelona: Gestión 2000

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002, 19 de junio). BOE nº 147 de 20 de junio de 2002.

Ley 51 /2003 sobre la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (2003, 2 de diciembre) BOE nº 289 de 3 de diciembre de 2003

Liesa, M. y Vived, E. (2010) Discapacidad adulta y vida independiente. Un estudio de casos. Educación y Diversidad 4(1) enero junio 2010 pags 101-124

Lorenzo Chávez, K.: (2008)El diálogo en la obra de Paulo Freire como referente para el diálogo intergeneracional. En Freire, P.: Contribuciones para la pedagogía, Buenos Aires, Clacso Editorial,

Martín Santos, F.: Un tratamiento positivo del envejecimiento: Las revistas especializadas, Comunicación para el Congreso Internacional sobre Envejecimiento Activo, [publicación en línea]. Disponible en: <http://www.envejecimientoactivo.com/imagenes/comunicacione>

s/02.pdf [consultada el 20 de marzo 2014]

Marx, M. S.; Hubbard, P.; Cohen- Mansfield, J.; Dakheel-Ali, M. y Thein, K. (2004): "Community-service activities versus traditional activities in an intergenerational visiting program". Educational gerontology. Núm. 31: 263-271. (Referenciado en Sanchez, M (2007)

MacCallum, J.; Palmer, D; Wriqth, P.; Cumming-Potvin, W.; Northcote, J.; Booker, M. y Tero, C. (2006): Community building through intergenerational exchange programs. Australia: National Youth Affairs Research Scheme. (Referenciado en Sanchez, M (2007)

Mc Clelland, D.C. (1973) Testing form competence rather than intelligence. American Psychologist, 28(1) 1-14.

MEDAS (Memoria de Servicios Social Ayuntamiento de Zaragoza 2013) Proyecto Habil.e.dades, elaborado por la Oficina del Mayor. Ayuntamiento de Zaragoza 2010. No publicado

Ministerio de Sanidad y Política Social, Libro Blanco de envejecimiento activo (2010) ,[disponible en] <http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/extlbenvact20110126.pdf>

Morris, J. (1996) Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad, Narcea. Madrid.

NACIONES UNIDAS (2002): Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. A/CONF. 197/9. Nueva York: Naciones Unidas. (Referenciado en Sánchez, M (2007)

-
- Nancy, J. L. (2006). Ser singular/plural. Madrid: Arena Libros
- Navío, A. (2005). Las competencias profesionales del formador. Una mirada desde la formación continua. Barcelona: Octaedro
- Newman, S. (1997): "History and Evolution of Intergenerational Programs". En S. Newman, R. Ward, Th. Smith, J. Wilson y J. McCrea, Intergenerational Programs. Past, Present and Future. Whashington, DC: Taylor and Francis, pp. 55-79. (Referenciado en Sanchez, M (2007)
- Ouellet, A. (2000). La evaluación informativa al servicio de las competencias. Revista Escuela de Administración de Negocios, 41, 30-42
- Palacios, A. (2008) El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. CERMI Madrid. Ed. Cinca
- Parlamento Europeo: Informe sobre la propuesta de la Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo sobre el Año Europeo del Envejecimiento Activo (2012) en línea), [disponible en] <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2011-0061+0+DOC+XML+V0//ES>
- Pérez, G. (2004) Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas. Madrid. Nancea
- Perrenoud, Ph. (.2008): "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes, Revista de Docencia Universitaria, nº

monográfico II, Formación Centrada en Competencias.

Plan Director Estratégico Servicios Sociales Zaragoza 2012 2020
Ayuntamiento de Zaragoza Área de Acción Social y Deportes

Plan Municipal de Servicios Sociales 1990-1994. Tomo 4, "Sector
tercera edad y tomo 5 Sector Minusvalidos. Ayuntamiento de
Zaragoza

Polo González, M.E., La discriminación de los mayores en la prensa
[Publicación en línea] Disponible en
http://www.ceoma.org/vii_congreso_nacional/pdfs/c_mesa_discriminacion_social/Comunicacion20_c_mesa_discriminacion_social.pdf [consultada el 8 de marzo de 2014]

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de
investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, 14, 5-40.

Rial, A. (2000). La consolidación de los nuevos escenarios formativos:
El reto de la calidad en la formación profesional. Formación XXI,
2, 11-19.

Romans, M. (2000). Funciones y competencias del educador social. La
formación de los educadores sociales. En M. Romans, A. Petrus
y J. Trilla. De profesión: educador(a) social (pp.151-185).
Barcelona: Paidós

Russell, B (1967) La conquista de la felicidad. Ed. Debolsillo ed 2009
Barcelona

Ryff, C. (1989): "In the eye of the beholder: views of psychological
well-being among middle-aged and older adults". Psychology
and aging. Núm.4: 195-210 (Referenciado en Sanchez, M (2007)

Sáez, J. y Campillo, M. (2012) Los profesionales en los programas intergeneracionales. Algunas reflexiones de fondo REVISTA PORTAL de Divulgação, n.28. Ano III. Dez. En <http://www.portaldoenvelhecimento.org.br/revista/index.php> consultado 20 mayo 2014

Sáez, J., Díaz, P., Pinazo, S. y Sánchez, M. (2009). INTERGEN-PROF. Buenas prácticas profesionales en el campo intergeneracional. Análisis de la situación y propuestas de mejora. Resumen Ejecutivo.

Sáez, J. y Gutiérrez R (2009) La controvertida cuestión de la práctica profesional en Monogràfic: Profesiones y profesionalización La formación de profesionales, Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació 2009, Págs. 145.156

Sánchez Martínez, M (2007) Evaluación de programas intergeneracionales. IMSERSO, Madrid.

Sánchez Martínez, M Kaplan, M., y Sáez Carreras, J., Programas intergeneracionales: guía introductoria 2010, [publicación en línea]. Disponible en: <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/sanchez-programas-01.pdf>
[consultada el 27 de marzo de 2014]

Schön, D. (1992). La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós

Schön, D. (1998): "El Profesional reflexivo". Barcelona: Paidós

Sirlin, C (2008) "Los Adultos Mayores como Agentes de Socialización: Importancia de los programas intergeneracionales como estrategia de intervención social" en Comentarios de Seguridad Social; Nº 18 Enero - Marzo/08 (46-62) Uruguay.

Taylor, A.; Losciuto, L.; Fox, M.; Hilbert, S. y Sonkowsky, M. (1999): "The mentoring factor: avaluation of the across ages intergeneracional approach to drug abuse prevention". En V.S. Kuehne (ed.): Intergenerational Programs: Understanding what we have created. Nueva York: Haworth, pp. 77-99. (Referenciado en Sanchez, M (2007))

Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Vallés, M. (2007). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Ed. Síntesis. S. A.

Velasco, J., y de González, L.: "Sobre la teoría de la educación dialógica" [en línea],[consultado el 15 de abril de 2014] Disponible en la web <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n42/art06.pdf>.

Ventura-Merkel, C y Lidoff, L. (1983): Program Innovation in aging Community Planning for Intergenerational Programming. Whashingtonn, DC: National Council on Aging. Núm. 8. (Referenciado en Sanchez, M (2007))

Verón, E. (1971). Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Zamanillo, T. Gaitan, M.(1991) Para comprender el T.S. Pamplona

Verbo Divino.

Zeldin, S.; McDaniel, A. K.; Topitzes, D. y Calvert, M. (2000): Youth in decision-making: a study on the impacts of youth on adults and organizations. Chevy Chase, MD: Innovation Center for Community and Youth Development, National 4-h Council. (Referenciado en Sanchez, M (2007))



ANEXOS

A. Consentimiento informado.

Programas intergeneracionales

FECHA:

NOMBRE DE INVESTIGADOR:

NOMBRE DE PARTICIPANTE:

Somos estudiantes de Grado de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de la Universidad de Zaragoza, que con fines de obtención del título profesional, queremos realizar una investigación sobre **Trabajo Social y programas intergeneracionales. Competencias y estrategias en las prácticas profesionales**

El objetivo del trabajo fin de grado es averiguar cuáles son las habilidades, estrategias y modos de actuación que desempeñan en su práctica un grupo de profesionales que implementan el programa “Hábil-e-dades”, desarrollado por el Ayuntamiento de Zaragoza.

La investigación para la cual necesitamos su valiosa participación consistirá en participar por un periodo de tiempo máximo de 45 minutos en un grupo de discusión que será grabado para su posterior análisis.

Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene derecho a negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad o relaciones actuales o futuras (Art. 5.1 Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal)

Sus respuestas serán anónimas (art. 10 Ley Orgánica 15/1999, de Protección de Datos de Carácter Personal). La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación (art 11.1 de Ley Orgánica 15/1999). Una vez procesada la información contenida en las grabaciones,

estas se destruirán. En el caso de que los resultados de la investigación se publiquen no se incluirá información que pueda revelar su identidad.

Le agradecemos su participación.

Al firmar este documento manifiesto que he leído o me han leído toda la información descrita y se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas de manera adecuada por el investigador antes de firmarla.

Por lo tanto, accedo a participar en este estudio y autorizo a que se use la información para los propósitos de la investigación.

Investigador:

Participante:

DNI:

DNI

Firma:

Firma:

B. Guía grupo de discusión.

1 Que características deberían tener los profesionales que intervienen en un programa intergeneracional como "habilidades"

Profesionales (cualificación, procedencia...)

Personales, (edades, cualidades personales...)

2 Que competencias deberían tener los profesionales que intervienen en un programa como "habilidades"

Conocimientos

Actitudes

Habilidades

Saberes (Capacidad de aprender, capacidad de hacer, capacidad de estar)

3 Como se podría intervenir desde la gestión técnica para mejorar en las prácticas de los profesionales que intervienen en un programa como "habilidades"

Ajuste entre los aprendizajes adquiridos en la formación académica o la experiencia y la realidad de la práctica profesional

Capacidad de desarrollo de espíritu crítico e innovación

Proyecto ético de vida

C. Texto de grupo de discusión.

Texto extractado de "Profesionalización de la gestión de los programas intergeneracionales" de M^a del Pilar Díaz Conde Universidad de Granada en

<http://sid.usal.es/idoocs/enlace/mri/enlacemri.pdf>.

"A juicio de los gestores y expertos consultados, el especialista en intergeneracionalidad se distingue de cualquier otro profesional en que:

- Reconoce la importancia del intercambio (enriquecimiento mutuo) entre las personas participantes en la práctica. Conoce estrategias que facilitan el intercambio.
- Propicia las relaciones entre los participantes en las prácticas intergeneracionales.
- Fomenta los espacios de encuentro y relación entre personas de distintas generaciones.
- Mantiene un compromiso de colaboración con distintos profesionales e instituciones que trabajan en favor de la intergeneracionalidad.
- Cuenta con ciertas habilidades personales y sociales —empatía, buen comunicador, mentalidad abierta...
- Conoce la temática específica del campo intergeneracional —teoría, prácticas, políticas, redes...
- Asimismo, conoce la realidad de los colectivos para los que se realizan las acciones intergeneracionales.

En un segundo momento de nuestra investigación volvimos a aplicar a la misma muestra de gestores de prácticas intergeneracionales y de expertos en intergeneracionalidad otro cuestionario donde se abordaron básicamente los mismos aspectos, sólo que en esta ocasión en forma de preguntas cerradas. No se requería de los encuestados ninguna reflexión abierta sino que se mostrasen su acuerdo

desacuerdo con determinados aspectos relacionados con el perfil profesional del especialista intergeneracional

De todas ellas, la más señalada fue promover los contactos, las relaciones sociales, las interacciones y los vínculos que propicien el enriquecimiento mutuo.

La menos considerada, en cambio: conocer los componentes específicos de los programas intergeneracionales y saber conectar la práctica con la teoría, políticas e investigación.

En conclusión, y a la vista de estos resultados, deberíamos concebir al especialista intergeneracional como una figura que dispone de un campo propio de actuación profesional, diferente al que poseen quienes ejercen en otras disciplinas enfocadas asimismo a la intervención social y que, empleando distintos recursos para poner en marcha y desarrollar una práctica intergeneracional, centra su atención en el entramado relacional, esto es, en la interacción y en el encuentro de personas de diversas generaciones.”

D. Cuestionario a profesionales.

1 He empleado técnicas para dinamizar el grupo

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

2 He fomentado la realización de actividades creativas.

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

3 He intentado hubiese funcionalidad en los aprendizajes

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

4 He fomentado la horizontalidad en las relaciones

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

5 He buscado que los aprendizajes fueran significativos para todo

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

--	--	--	--	--

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

6 He procurado que aprendiéramos todos juntos

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

7 He contado con la experiencia de los participantes

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

8 He buscado la individualidad en las actuaciones

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

9 Sabía que objetivos perseguía en cada actividad

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

10 He participado en el diseño de los objetivos de la actividad

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante
-----------------------	------------------------	-------------------------	-------------------------	----------------------------------

				importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

11 He sido flexible en la realización de las actividades

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

12 He fomentado las elecciones personales

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

13 He trabajado de forma sistemática y progresiva

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

14 He introducido sorpresa o novedades en mis actuaciones

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

15 He buscado contenidos adecuados a los objetivos propuestos

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo	3Con cierta	4Bastante/notablemente	5Mucho /de
----------------------	--------	-------------	------------------------	------------

se	/ocasionalmente	frecuencia		forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

16 Las actividades realizadas tenían cohesión entre ellas

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

17 He definido como evaluar la consecución de los objetivos propuestos

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

18 He participado en la evaluación del programa

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

19 He intentado activar conocimientos previos de los participantes

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

20 He fomentado las relaciones interpersonales

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

21 He trabajado el pensamiento relacional de los participantes

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

22 He trabajado el desarrollo de la percepción de los participantes

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

23 He buscado la estructuración la organización como objetivo de las actividades

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

24 He fomentado aprendizaje por modelos

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

25 He trabajado con centros de interés

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

26 Cada participante tenía sus propias metas

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

27 He prestado atención a los distintos ritmos de aprendizaje

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

28 He tenido en cuenta los espacios y recursos a la hora de planificar las actividades

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

29 El clima de participación era importante

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

30 He fomentado espacios de comunicación espontánea

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

31 Hemos consensuado las normas de funcionamiento

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

32 He relacionado nuevos conocimientos con viejos

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

33 Hemos trabajado sobre lo cotidiano

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

34 Hemos cuidado del lenguaje con el que nos comunicamos

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

35 He prestado atención a los componentes no verbales

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

36 En la formación grupal he tenido en cuenta las características de sus componentes

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

37 He facilitado espacios de comunicación espontánea

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

38 He estado atento en la escucha de los participantes

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

39 He procurado partir de sus intereses

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

40 He hecho uso del humor

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

41 He buscado la auto competencia de los participantes.

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

42 He preparado las actividades con antelación

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

43 He buscado la obtención de resultados

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

44 He conocido los principios generales del programa.

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

45 Tenía conocimiento sobre programas intergeneracionales antes de ponerlo en práctica

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

46 En tus actuaciones como profesional has sido:

Un facilitador

Impulsor

Motivador

Experto

Mediador

47 He tenido que resolver conflictos

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

48 Me he coordinado con otros profesionales del programa

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

49 Me he coordinado con otros profesionales externos al programa

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

--	--	--	--	--

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

50 He improvisado o resuelto situaciones imprevistas

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

51 Tengo una visión conjunta de lo realizado en el programa

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

52 He tenido en cuenta la situación emocional de los participantes

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

53 Tengo en cuenta el momento vital de los participantes

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

54 He sido consciente de situaciones de crisis de algún participante

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante
----------------------	------------------------	------------------------	------------------------	---------------------------------

				importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

55 He podido revisarlas actuaciones que he realizado y adecuarlas a nuevas situaciones.

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

56 He elegido entre varias estrategias a la hora de intentar conseguir un objetivo propuesto

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

57 Conozco que recursos puedo emplear para el programa y se como conseguirlos.

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

58 He tenido que hacer informes

1No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3Con cierta frecuencia	4Bastante/notablemente	5Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

59 He tenido que dar cuenta de mi tarea

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

60 He supervisado la tarea realizada

1 No/Nunca/Nada/no se	2 Algo /ocasionalmente	3 Con cierta frecuencia	4 Bastante/notablemente	5 Mucho /de forma muy importante

¿Cómo? ¿De qué manera? Ejemplos

¿Puedes señalar alguna otra característica de tu práctica que no haya quedado señalada?