

# **LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN EL MÓDULO DE ATENCIÓN Y APOYO PSICOSOCIAL A PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA: LA SOCIO-DIDÁCTICA REFLEXIVA COMO BASE DE INTERVENCIÓN EXITOSA**

**Yolanda Álvaro Peña<sup>1</sup>, Lidia Sanz Molina<sup>2</sup> y Susana Gómez Redondo<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Departamento de Servicios a la Comunidad de IES Antonio Machado (Soria)

<sup>2</sup>Departamento de Sociología y T. S. de la Universidad de Valladolid

<sup>3</sup>Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid

Correo electrónico: yalvaro@educa.jcyl.es, lidia.sanz@soc.uva.es, susana.gomezr@uva.es

## **Resumen**

Esta comunicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Educativa “Inclu-Duero: desarrollo de procesos inclusivos a través de prácticas educativas emocionales, intergeneracionales y restaurativas (EDUCYL2018\_03)”, financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León a través de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado. Expone una intervención exitosa en el Módulo de Atención y Apoyo Psicosocial del Ciclo de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia. Registra la importancia de la intergeneracionalidad para el aprendizaje y beneficios de la socio-didáctica reflexiva en la Formación Profesional.

## **Palabras clave**

Relaciones intergeneracionales, Formación Profesional, didáctica reflexiva.

## **Área temática en la que se incluye el trabajo (marcar la casilla que corresponda):**

- Inclusión y diversidades sexuales y de género.
- Inclusión del alumnado lingüística y culturalmente diverso.
- Inclusión del alumnado con enfermedades minoritarias.
- Metodologías favorecedoras del principio de inclusión.
- Otras (indicar): \_\_\_\_\_

## **Introducción**

La presente comunicación se enmarca en el Proyecto de Investigación Educativa “Inclu-Duero: desarrollo de procesos inclusivos a través de prácticas educativas emocionales, intergeneracionales y restaurativas (EDUCYL2018\_03)”, financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, a través de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado.

En ella se expone una acción socio-didáctica basada en las relaciones intergeneracionales, desarrollada en el módulo de Atención y Apoyo Psicosocial perteneciente al ciclo formativo de Grado Medio de Atención a personas en situación de dependencia del Instituto Antonio Machado (Soria). La acción formativa se ha llevado a cabo en colaboración con las Aulas de la Tercera Edad del Ayuntamiento de dicha ciudad, en una apuesta socio-educativa que ha traspasado el marco aulario para implicar a ambos colectivos. Ello justifica doblemente la inclusión de la dimensión social en su descripción y puesta en marcha: no solo por entender que los condicionantes sociales conforman y determinan los procesos educativos, sino porque en este caso se patentiza aún más el aspecto comunitario de la interacción desde perspectivas de aprendizaje-servicio, al fomentar las estrategias de cohesión y colaboración entre instituciones y generaciones.

La interacción ha consistido en una serie de talleres co-formativos en las instalaciones municipales de las Aulas, donde estudiantes y personas mayores han compartido espacio, conocimientos y habilidades en talleres de cocina, dinámicas de memoria, psicomotricidad y tecnología (más concretamente, el uso del móvil). Tal co-aprendizaje se inscribe plenamente en la definición propuesta por el Consorcio Internacional para los Programas Intergeneracionales (ICIP), que en 1999 definía los mismos como “vehículos de intercambio de recursos y aprendizaje entre las generaciones mayores y las más jóvenes con el fin de conseguir beneficios individuales y sociales” (Hatton-Yeo y Ohsako, 2000).

Su desarrollo y evaluación muestra la importancia del trabajo intergeneracional y su puesta en práctica para el aprendizaje de los contenidos teóricos del módulo, en una apuesta deudora de la tradición reflexiva didáctica a partir del pensamiento funcional y de interrelación teórico-práctica propugnado por Dewey (2010) a principios del pasado siglo.

La investigación, de tipo cualitativo, se basa en una interpretación de los datos obtenidos a partir de la observación participante y no participante, el grupo de discusión, la entrevista semiestructurada, el cuestionario cerrado y la reunión de expertas.

Concluimos que la intervención puede ser calificada de exitosa, en tanto su evaluación muestra: de una parte, un aprendizaje significativo –en los términos planteados por Ausubel (1973, 1976 y 2002)–, de calidad y motivado entre los estudiantes; de otra, un alto grado de satisfacción entre el colectivo de la Tercera Edad implicado, quien valora muy positivamente dichos encuentros. Junto a los aspectos inclusivos, se detecta un cambio en las percepciones en torno a la dialéctica vejez/juventud por parte de los estudiantes, además de una mejora en las relaciones inter-grupales, la afectividad y la inteligencia emocional y de comunicación intra e inter-personal de ambos colectivos. Finalmente, nos gustaría destacar el valor y posibilidad de trabajar competencias emocionales y sociales en Formación Profesional, capacitando de forma integral, y para el entorno real, a los futuros profesionales.

## Metodología

La metodología investigadora, de corte interpretativo, se ha basado en una triangulación de técnicas de obtención de datos: observación participante y no participante, grupo de discusión, entrevista semiestructurada, cuestionario cerrado y reunión interdisciplinar de expertos. La observación participante ha sido realizada por la docente responsable del módulo, impulsora y artífice de la intervención socio-didáctica; en cuanto a la no participante, ha corrido a cargo de una investigadora externa al proceso. Se han realizado sendos grupos de discusión: uno de con los alumnos del ciclo y otro con los usuarios de las Aulas de la Tercera Edad, con el fin de recoger sus percepciones antes, durante y después de la intervención, así como la evaluación de la actividad; el primero estaba compuesto por los nueve (9) estudiantes matriculados en el módulo durante el curso 2019/2020, integrado por ocho (8) chicas y un (1) chico con edades comprendidas entre 17 y 26 años. En cuanto al grupo de Tercera Edad, han participado doce (12) personas, de los cuales nueve (9) eran mujeres y los tres (3) restantes, hombres, con edades superiores a 65 años. La entrevista a la docente responsable, con preguntas semiestructuradas, ha sido implementada con un cuestionario cerrado realizado a los estudiantes, para detectar y analizar los posibles cambios de creencias y representaciones de los estudiantes en torno a la dialéctica entre vejez y juventud. Finalmente, las reuniones inter-disciplinares entre compañeros y expertos han servido para poner en común y debatir el desarrollo y los resultados obtenidos de la intervención.

El aula (y en esta ocasión la haremos extensiva al instituto y a las Aulas de la Tercera Edad) han sido, por su parte, un espacio de investigación y reflexión (Ballesteros et al., 2001). Así, y en lo que respecta a la acción socio-didáctica propiamente dicha, se ha basado en una constante interrelación entre la práctica y la teoría, pues partía de la premisa de que los procesos de enseñanza-aprendizaje alcanzan mayor significación si se fundamentan en su mejora mutua. Tal determinación trataba de superar una exposición teórica de los contenidos del módulo, para implementarla con actitudes operativas (empíricas) y funcionales que los potenciaron y fijaron de un modo más significativo y motivador. La práctica reflexiva (Schön, 1983 y 1992; Clark y Peterson, 1986; Wallace, 2002; Kane, Sandretto y Heath, 2004; Imberón, 2014; Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M. V. 2014...), tiene el objetivo de mejorar la función docente, gracias al ejercicio de especular sobre los procesos aularios a partir de la propia experiencia.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje han confluído además las visiones constructivistas de autores como Piaget, Vigotsky o Bruner, además de dinámicas pedagógicas activas, cooperativas e inter-grupales. En línea con tales pensamientos, se ha otorgado un papel protagonista a los estudiantes, quienes han diseñado las dinámicas de encuentro, con la guía de la profesora.

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

El módulo de Atención y Apoyo Psicosocial, impartido en primer curso del Ciclo de Grado Medio de Atención a personas en situación de dependencia del IES Antonio Machado de Soria, estructura sus contenidos en torno a cuatro grandes bloques:

habilidades sociales; habilidades y hábitos de autonomía personal; funciones cognitivas e intervención y recursos para el ocio y el tiempo libre.

La carga teórica es importante, lo que, en palabras de la docente responsable, se enfrenta a un “perfil del alumnado con historiales de fracaso escolar”, por lo que un exceso de teorización puede ser determinante para que “se desmotiven” y “se desengachen” del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de estos condicionantes socio-didácticos, y en atención a los principios de Ausubel (según los cuales el aprendizaje significativo se alimenta de elementos preexistentes en la estructura cognitiva del alumno), se le concedió a la praxis aularia y extra-aularia un carácter no solo motivador, sino de resignificación y fijación de los contenidos impartidos.

Las Aulas de la Tercera Edad, “siempre abiertas” a una colaboración con el ciclo, proporcionaron un escenario idóneo para tal reflexividad. Además de aportar usuarios habitualmente interesados en la interacción, este espacio municipal cuenta con instalaciones y recursos adecuados, lo que supone una buena opción como extensión de la intervención práctica del alumnado del centro educativo.

Las actividades, de una semana de duración, fueron secuenciadas para potenciar un encuentro gradual, comenzando por una actividad de cocina, normalmente “más distendida” en palabras de la docente; continuar con el taller de memoria; sesiones de psicomotricidad para, finalmente, concluir con la actividad denominada “yo quiero saber cómo funciona mi móvil”. Del diseño se desprende que todas ellas se han planteado de un modo bi-direccional, con el intercambio de saberes y el co-aprendizaje entre los dos colectivos como fundamento de la interacción.

Como puede verse, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se han trabajado los cuatro pilares de la Educación del Informe Delors (1996), *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a (con)vivir y aprender a ser*, en una iniciativa de fuerte carácter social que ha servido para romper el aislamiento del aula como “caja de huevos”, en metáfora de Imbernón (2014).

## Resultados

De la interpretación de los datos se desprenden varias cuestiones, que tienen que ver con una mejora de los procesos socio-didácticos en los dos colectivos participantes. De una parte, y en lo que respecta al aprendizaje del alumnado, la observación participante realizada por la docente refleja que, de los cuatro bloques de contenidos del módulo, tres de ellos (habilidades sociales, autonomía y funciones cognitivas) son los más potenciados desde la praxis, observándose una mayor significación y comprensión de los mismos que antes de realizar las dinámicas intergeneracionales.

Es destacable que el co-aprendizaje o aprendizaje compartido se da en varios sentidos, algunas veces inesperadamente. Es el caso de los talleres de psicomotricidad, en los que una de las participantes de las aulas de Tercera Edad comenta: “Ellos [los jóvenes] tienen temas que conocen profundamente y nosotros no, entonces es una manera de verlo, es práctica e intercambio. Yo, por ejemplo, le comentaba a la chica con la que estuvimos haciendo la actividad de educación física que lo hemos hecho mejor nosotros que ellos, porque estamos practicando y ella era la primera vez”. Una segunda apostilla al respecto: “A mí me preguntaban cómo había aguantado el equilibrio así”. De todo ello se desprende un incremento de autoestima de las personas mayores, así como una desmitificación de la dicotomía ancianidad/torpeza y

juventud/agilidad por parte de los jóvenes. Los factores afectivos derivados del trabajo corporal y de la “paciente enseñanza” por parte de las personas mayores son, asimismo, un aspecto muy destacable de la interacción.

Como cabe esperar, en lo que respecta a la actividad “yo quiero saber cómo funciona mi móvil”, el intercambio de conocimientos se invierte: “Yo veía esperanza porque nosotras en estas tecnologías... yo personalmente, estás muy verde. Y sin embargo de ellos hay mucho que aprender, porque lo dominan, es su campo”. Esta actividad, muy demandada por los mayores, se ha llevado a cabo por segundo año consecutivo. Estructurada a partir de los diferentes modelos de móviles (cada estudiante se especializa en uno y luego se hacen grupos en función del que tiene cada persona mayor), se trata de una de las actividades más demandadas y valoradas por el colectivo de Tercera Edad, quienes insisten en su practicidad y su conexión con los aspectos cotidianos. Lo califican de positivo en lo que a aprendizaje técnico y afectivo se refiere, aunque en general demandan una mayor duración del mismo. Señalan que les ha resultado “más útil una hora con ellos los [estudiantes]” que, con los hijos o nietos, quienes “me dicen: pero mamá ¿qué dices?”, porque “la confianza, a veces...”

Asimismo, se detecta un cambio en las percepciones y representaciones de los estudiantes respecto a la vejez. Algunos de ellos manifestaban que antes de la actividad tenían “miedo de cómo iban a responder” las personas mayores, de quienes tenían la idea de que “tienen mal genio” y no les iban a aceptar. Una profunda modificación es la relativa a la asociación de tercera edad con “pasividad” o “falta de inquietud e intereses”. Todos los estudiantes expresan haber cambiado la idea pre-existente, y algunos que antes relacionaban la vejez con la edad comienzan a preferir las opciones relacionadas con la actitud vital y el pensamiento.

En cuanto a cómo perciben las personas mayores este tipo de dinámicas generacionales, señalan frases como “para saber que existimos”, “que vean que tienes intereses”, “han estado a nuestra disposición, nos hemos unido”. Se deduce, así, que se sienten visibilizados, y no se les escapa también el componente de autoestima que “los chicos” “se valoran enseñando”, “tienen una satisfacción”, “tenerte valorado” ... no obstante, un participante destaca que “ellos, como han nacido con el móvil en la mano”, no obtienen “beneficio ninguno (sic)”. Por su parte, la profesora manifiesta que este tipo de actividades no solo mejoran su función docente, sino que le aportan un importante crecimiento personal y socio-afectivo.

### **Conclusiones / Discusión**

Si revisamos la literatura al respecto, los beneficios que las relaciones intergeneracionales tienen en el colectivo de personas mayores se encuentran respaldados por numerosas investigaciones, tanto desde perspectivas sociales como sanitarias. La cultura del cuidado, así como la asunción de sus efectos para una mejor vejez, han sido recogidas en publicaciones de todo tipo, guías prácticas, legislación y textos académicos pertenecientes a diversos ámbitos.

En este orden de cosas, se detecta que el corpus se reduce considerablemente cuando se trata de analizar y comprender los efectos que dichas interacciones pueden tener entre la población joven. Parece lógico, dado que el primer colectivo es a priori más vulnerable de exclusión. No obstante, y como ya hemos señalado, la intervención expuesta partía de mostrar la importancia que las relaciones intergeneracionales tienen en el aprendizaje de una materia, cuyos logros han quedado expuestos en el epígrafe anterior.

Asímismo, y desde un punto de vista afectivo y socio-didáctico, parece obvio las mejoras en actitudes, conductas y hábitos que optimizan la educación de los estudiantes desde perspectivas axiológicas y emocionales.

Las prácticas expuestas trabajan en la dirección de las nuevas tendencias socio-políticas, que ponen el acento en la cohesión comunitaria y la contribución social. La mentorización, consistente en “crear un nuevo contexto en el que la persona se interesa en transmitir conocimientos de una manera natural y efectiva” (Centro del Conocimiento Fundación EDE, 2015) pasa entre otros aspectos por “fomentar la capacitación”, la autonomía, la cercanía y la conexión. Asimismo, se entiende que las actividades relacionadas con lo tecnológico ayudan a reducir la brecha digital y, en suma, la brecha generacional. Todo ello en un contexto de intercambio y encuentro, que entronca con la visión de la educación como espacio de acercamiento, comprensión y, en definitiva, cuidado, del otro y lo otro.

### Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1973). “Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento”, en Elam, S. (comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Buenos Aires. El Ateneo. 211-239.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona. Paidós
- Bruner, J. (1972). *El proceso de la educación*. México. Uteha.
- Centro del Conocimiento Fundación EDE (2015) *Hacia una sociedad intergeneracional. ¿Cómo impulsar programas para todas las edades? Guía práctica*. Diputación Foral de Bizcaia. Departamento de Acción Social.
- Clark, C. M. and Peterson, P. (1986). l. (1986). “Teachers’ thought processes”. *Handbook of research on teaching*, 255-296.
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación”, en *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*.
- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós.
- Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid. Narcea.
- Hatton-Yeo, A., & Ohsako, T. (2000). Intergenerational Programmes: Public Policy and Research Implications--An International Perspective.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Kane, R., Sandretto, S Y Heath, C. (2004). “An investigation into excellent tertiary teaching: emphasizing reflective practice”. *Higher Education*. (47), 3, Springer. 283-310.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Wallace, M. (2002). *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge. University Press.