



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

TRABAJO FINAL DE CARRERA:

Intervención Psicopedagógica para la alfabetización de una adulta mayor en pandemia.

ALUMNA:

MELINA LUCÍA RICCIO

DNI: 43.097.908

TUTOR:

LIC. ROTSTEIN DE GUELLER, BERTA.

AUXILIAR DOCENTE:

LIC. MARIS REYES, STELLA.

TÍTULO PARA OBTENER:

LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA.

CARRERA:

LIC. EN PSICOPEDAGOGÍA.

FECHA DE PRESENTACIÓN: FEBRERO 2024.

Índice.

Índice.....	2
Resumen.....	2
Palabras clave o descriptores.....	4
Contexto de la experiencia de intervención Psicopedagógica.....	5
Introducción.....	5
Estado del arte.....	9
Marco teórico.....	12
Capítulo 1 -Intervención.....	12
Capítulo 2- Intervención Psicopedagógica.....	12
2.1 Tipos de Intervención.....	13
Capítulo 3- Alfabetización.....	14
3.1 Aprendizaje.....	16
3.2 Teorías del aprendizaje.....	17
Capítulo 4- Adultos Mayores.....	17
4.1 Envejecimiento.....	17
4.2 Vejez.....	18
4.3 Prejuicios.....	19
4.4 Empoderamiento.....	19
Capítulo 5- Pandemia.....	20
5.1 Secuelas post pandemia.....	20
Marco metodológico.....	22
Tema.....	22
Problemática.....	22
Objetivo general.....	22
Objetivos específicos.....	22
Análisis de la experiencia de intervención psicopedagógica: sistematización e identificación de categorías conceptuales emergentes.....	23
Proceso metacognitivo.....	33
Conclusión.....	38
Referencias Bibliográficas.....	39
Anexo.....	46
Descripción y narración detallada del proceso de Intervención Psicopedagógica.....	46

Resumen.

Este trabajo final de carrera presenta un estudio cualitativo sobre la Intervención Psicopedagógica en la Alfabetización en tiempos de pandemia realizada a una adulta mayor. Se trata de una adulta mayor de 87 años, nacida en Italia que emigró a la Argentina a sus 17 años, luego de la crisis post guerra que transitaba su país de origen.

El motivo por el cual se realizó esta intervención fue la pandemia y el aislamiento social. Cuando las restricciones sanitarias permitieron a las personas salir de sus casas o visitarse mediante los cuidados necesarios, familiares de una adulta mayor consideraron interesante que comience a aprender a leer y escribir, dado que no había asistido a la escuela y que siempre tuvo el deseo de aprender. Consideraron además, que esa podía ser una manera de revinculación social. Para ello convocaron a una psicopedagoga.

Si bien a partir de la demanda se conjeturó que la adulta mayor no se encontraba alfabetizada, se ha evidenciado a lo largo de los encuentros que contaba con saberes relacionados con la función de la alfabetización, pero lo que no dominaba era el sistema de escritura.

Se trata de una investigación psicopedagógica, a partir del modelo planteado por Ricci (2021) donde se sostiene que la Psicopedagogía puede construir, generar y aportar nuevos saberes a los ya construidos, mediante la intervención y sistematización de la práctica profesional.

Es a partir de lo enunciado que el objetivo central de esta intervención fue generar y aportar nuevos saberes relacionados con la intervención psicopedagógica en adultos mayores.

En el proceso de intervención se observó que el encuadre y sus componentes tienen que ser concebidos en forma flexible y en situación, a fin de construir una intervención que favorezca los procesos de aprendizaje y subjetividad del adulto mayor en su singularidad.

Que en el proceso de aprendizaje de adultos mayores surgen saberes previos, esquemas de conocimiento y prejuicios inherentes a la etapa de vida que transitan y que tienen que ser incluidos, abordados y resignificados para promover transformación considerando que el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida.

Palabras clave o descriptores.

Intervención Psicopedagógica. Sistematización de la práctica. Alfabetización. Adultos mayores. Pandemia. Aprendizaje.

Contexto de la experiencia de intervención Psicopedagógica.

Introducción.

Este trabajo tiene por objetivo sistematizar la práctica realizada del proceso de alfabetización a una adulta mayor en tiempos de pandemia. Cabe destacar que, resulta relevante contextualizar algunos acontecimientos importantes de la vida de dicha adulta mayor dado que cobran relevancia al momento del porqué se realizó dicha práctica y el sentido que cobra la misma.

La adulta mayor, tiene actualmente 87 años, nació en Italia, Gildone, provincia de Campobasso, en 1936. Creció y se crió junto con sus padres y hermanos, llevando una vida atravesada por la cultura laboral, donde se les enseñó desde muy pequeños la importancia del trabajo.

En Italia, según ella relata, el trabajo era de suma importancia para su familia y para la cultura del país en general.

Para su familia, la escuela estaba en segundo plano, ya que lo fundamental era el trabajo. Por lo que ella asistió a la escuela por menos de un año y a sus 6 años de edad, por decisión de su padre es obligada a abandonar el colegio, teniendo que comenzar a trabajar, así como sus hermanos y su padre. Esto significó no solo no poder asistir a la escuela sino que, además no tener la posibilidad de estudiar y el acceder a la alfabetización, más allá del término en relación con la lectoescritura, sino, como se ampliará más adelante, en cuanto a otras cuestiones.

En cuanto al contexto histórico en Italia, aproximadamente en el año 1939 aproximadamente, según relata, comenzaba lo que significó un antes y un después para la historia no solo del país, sino del mundo. Se daría inicio a la Segunda Guerra Mundial en Italia, por parte de las fuerzas alemanas, llevando a atravesar días muy oscuros para los habitantes de ese país, lo cual esto no solo afectaba a la economía, seguridad y calidad de vida de la gente, sino que, además pondría en duda su continuidad de seguir viviendo allí. Las familias comenzaron a sufrir saqueos, violencia y arrebato de sus propias pertenencias, comida, viviendas, lo que

llevó a replantear a su padre un nuevo destino para su familia. Por lo que, luego de mucho esfuerzo y de meditar la situación emprende su viaje a Argentina solo, para poder asentarse, encontrar un lugar donde vivir, y una vez que estuvo todo “listo”, recién en ese momento es que se comunica con su familia, por medio de una carta, para avisarles que ya podrían viajar a Argentina. Para realizar dicha carta, tuvo que solicitar a otro que la escribiera, ya que él tampoco había recibido ningún tipo educación, ni de carácter formal ni informal, por lo cual, no sabía escribir.

Al cabo de un mes y medio aproximadamente después, la familia recibe la carta de su padre, contando la experiencia en Argentina y que ya estaban en condiciones de poder viajar ellos también, a lo que esta carta no pudo ser leída por ningún integrante de la familia dado que ninguno tenía conocimientos sobre la lectura, por lo que tuvieron que pedir ayuda a alguien que si supiera leer, para poder entender qué decía la carta. Aquí podemos ver la importancia del porqué se insiste en relación con la alfabetización y su implicancia a nivel social y cultural, ya que atraviesa más allá de las instituciones escolares y aprendizajes formales, sino que, hasta se involucra en cuestiones informales y comunicacionales del día a día.

A sus 17 años, llega a Argentina, sin conocimiento alguno del idioma, mucho menos de lectoescritura, comienza a trabajar en una fábrica, donde no comprendía ni las indicaciones que su propio jefe le solicitaba en relación con el trabajo. Además, no lograba entablar conversaciones con otros, dado que no los entendía.

Años más tarde, ella adquirió el idioma del país en el que vive, pero alude a la tristeza y frustración que recuerda que le generaba no entender lo que le estaban diciendo y además no poder comunicarse con otros. Haciendo referencia de que aprendió “sola” y “como pudo”.

Por lo que, este estudio toma aún más relevancia al oír este relato y la importancia a nivel social que implica la alfabetización, ya que, tomando a Diuk (2004) la palabra alfabetización se utiliza, además del aprendizaje de la lectura y escritura, también en sentido amplio en relación a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos. Por lo tanto, estos conocimientos permitirán el acceso y participación activa de los sujetos en la sociedad, lo que implica una relevancia a nivel social. También, este autor añade dichos sobre que, los niños, niñas y sujetos que recorren el camino de la alfabetización lo hacen en situaciones compartidas, dependiendo y requiriendo de un otro alfabetizado,

hablando y experimentando en un ida y vuelta de retroalimentación, lo cual esto da cuenta de que la práctica implica un acto social.

Y si bien la noción de alfabetización se vincula en su mayoría a los niños y al ámbito educativo, hoy por hoy se ha demostrado que los aprendizajes atraviesan más allá de las instituciones escolares. Tal como plantea Ferreiro (1994), ha dejado de ser vista como la simple transmisión de una técnica realizada en una institución específica la escuela para pasar a ser estudiada por diferentes disciplinas, transformándose en un campo multidisciplinario. Esto implica que la alfabetización no está restringida únicamente a la lectura y escritura.

El espacio de intervención surgió en el contexto de pandemia, debido al encierro, y la falta de rutinas, interacción con otros y espacios donde ocupar el tiempo, es que se realiza esta propuesta y plan de acción a modo de estimular las capacidades cognitivas, posibilitar un ámbito diferente y algo donde enfocar la energía, capacidad y motivación donde se ocupe el tiempo y el contexto de pandemia sea más “ameno” y acompañado, brindando un espacio diferente y de aprendizaje. No solo se centra en la alfabetización en cuanto al acto de leer y escribir, sino también como la posibilidad de encontrarse dos personas mediante un espacio de aprendizaje en conjunto.

Es importante mencionar, que dicho trabajo se sustenta del modelo de Investigación Psicopedagógica. Además se utiliza el formato donde Ricci (2021) plantea el modo de sistematizar las prácticas y saberes profesionales a través de experiencias propias. Además, propone una determinada serie de pasos para orientar la sistematización. Este tipo de investigación no posee muestra, sino que, su enfoque es obtener los saberes e información mediante las intervenciones de los profesionales y la objetivación de dichas experiencias.

La Psicopedagogía tiene la posibilidad de intervenir en diversas edades desde la niñez, adolescencia, adultez e inclusive abordaje en cuanto a adultos mayores. Por lo que este trabajo tendrá como foco principal abordar el grupo etario de adultos mayores, más específicamente, se tomó única adulta mayor, pudiendo expresar las diferentes experiencias realizadas y los diferentes espacios que se construyeron a raíz de este proceso. Dicho trayecto es relevante como profesional ya que, la posibilidad de sistematizar la propia práctica, implica formular nuevos aprendizajes y reflexionar acerca de lo trabajado.

Este caso, además de representar un aporte como profesional al poder sistematizar la práctica profesional, contribuye a nivel personal, ya que este proceso se encuentra atravesado por el

vínculo entre una adulta mayor y la profesional, quienes han logrado crear un espacio para abordar la alfabetización y resignificar la idea de que la edad presenta una limitación sino todo lo contrario. Por otra parte, esta práctica implicó la necesidad de realizar planes de acción y de trabajo y actividades personalizadas, las cuales a lo largo de los encuentros se iban modificando en base a lo que se consideraba pertinente para cada situación.

Y por último, es importante destacar que este trabajo se ha abordado como una investigación Psicopedagógica, la cual según Ricci (2021), no posee muestra ni recolección de datos, a diferencia de la investigación en Psicopedagogía, que sí. Este tipo de investigación se enfoca en los aprendizajes construidos por el profesional dentro del ámbito profesional.

Estado del arte.

El relevamiento del conocimiento científico producido hasta el momento da cuenta que, en Argentina, De Cristóforis (2011) investigó sobre la segunda guerra mundial en Italia y España y el impacto no solo a nivel social y económico que esto produjo. Además esta investigación alude a las políticas inmigratorias y la elección de Argentina, como país de destino con el objetivo de ir en busca de una mejor calidad de vida para sus propias familias. Dejando atrás su país de origen, renunciando a sus territorios y costumbres, para emprender hacía un lugar el cual era desconocido. Tanto en Italia como en España, se concluyó que aquellos que emigraban hacia el continente Americano, se debió a que, del otro lado los esperaba algún conocido, o contacto el cual le aseguraría una oportunidad o un nuevo comienzo. En algunos casos alude a que tenían familias y algunos otros simplemente alguien de quien poder fiarse.

Otra investigación que aporta a la temática se realizó en Gran Canaria, España, por Cabrera Montesdeoca (2012) que investigó sobre la alfabetización de inmigrantes adultos. Esta investigación se refiere a sujetos inmigrantes en España, que se encuentran en el proceso de alfabetizarse en una segunda lengua que no es la propia de su nacimiento. Dicha investigación plantea algunos objetivos, como por ejemplo, dar cuenta de cómo fue el trabajo que se realizó a un grupo de inmigrantes adultos que residen en Gran Canaria, investigar sobre la alfabetización en español para inmigrantes y revisar los manuales existentes destinados a la enseñanza de este colectivo para determinar si son o no apropiados para alumnos ágrafos. También, proporcionar pautas, estrategias y tipologías de actividades que puedan ayudar a todo aquel profesor o formador que se vea por primera vez en la tarea de alfabetizar a adultos inmigrantes en español como lengua extranjera.

En esta investigación, plantean la alfabetización de adultos inmigrantes como un ámbito de la educación no formal en el que se lleva trabajando desde hace tiempo. Además mencionan el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE). Y que esto supone un aprendizaje “mixto” según menciona la investigación, dado que se está aprendiendo e incorporando una segunda lengua, que no es la propia de nacimiento.

Este trabajo ha permitido brindar herramientas y estrategias de trabajo con personas que no tengan el idioma español de origen, poseen un manual el cual brinda pautas o sugerencias de trabajo, sin embargo, no definen sus métodos como los únicos posibles a abordar sino como

una suma. Y destacan que, a mayor edad los adultos, mayor dificultad surge en cuanto al aprender una segunda lengua.

Por otra parte, el relevamiento del conocimiento científico producido hasta el momento da cuenta de que, en Costa Rica, Ureña Fallas (2020) investigó sobre el proceso de Alfabetización de un grupo de adultos mayores en un Centro Diurno Asociación Pro atención de ancianos de Santo Domingo de Heredia. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa dado que, la investigación cuenta con encuestas y otras series de procesos que involucran la subjetividad. La investigación consiste en sistematizar el proceso de alfabetización que se realizó a cuatro adultos mayores que asisten a dicho centro, con el objetivo de caracterizar y describir las prácticas y estrategias empleadas para dicho proceso.

Los objetivos que plantea la investigación son, diagnosticar las necesidades de alfabetización existentes en la población adultamaya de la asociación, elaborar y ejecutar una propuesta pedagógica de alfabetización

Al finalizar, este trabajo menciona en las conclusiones la importante influencia de la alfabetización en las personas adultas mayores. Además, la investigación da cuenta del cumplimiento de los objetivos planteados, ya que concluyen en que se ha logrado determinar que existen distintos grados de alfabetismo funcional, además se han diagnosticado las necesidades específicas de los sujetos. Con respecto al plan de acción alude que se ha podido desempeñar en el centro. También, se menciona la relevancia que implicó las manifestaciones de las emociones, creando un ambiente en donde la persona se sienta segura, lo que fortalece en su confianza y autoestima.

Por otro lado, en Buenos Aires, Argentina Velo & Vittorini (2021) investigaron sobre Abordajes e Intervenciones del/la Psicopedagogo/a en la elaboración de un dispositivo didáctico con fin alfabetizador. Donde si bien no abordan la alfabetización como tema principal, se encuentra altamente involucrado, además realizan aportes sobre la función y el rol psicopedagógico tanto en los aprendizajes formales, no formales y en el proceso de alfabetización.

El siguiente trabajo, da cuenta de que, si bien se ha investigado sobre alfabetización en adultos mayores, inmigrantes, la Segunda Guerra Mundial en Italia y su impacto en el país y su población, no se han encontrado investigaciones que sistematicen la práctica de una

experiencia profesional y personal mediada por el vínculo, en un contexto informal en tiempos de pandemia.

Marco teórico.

Capítulo 1 -Intervención

Bisquerra (1988) habla de la intervención como un proceso de ayuda, y vincula este concepto hacia el trabajo de orientación. Por ello, remarca que el fin puede ser para fomentar el desarrollo, evolución o la prevención.

Monereo y Solé (1996) plantean a la intervención desde un punto de vista interdisciplinar en donde un conjunto de profesionales, plantean desde su punto de vista conocimientos propios y de su especialidad. Además, en función de ello, se piensan y se plantean acciones integradas a fin de intervenir de manera interdisciplinar.

Gil (1997) indica que al hablar de intervención, se alude a la acción con la intención de sistematizar activamente algún proceso en específico, dando como resultado modificaciones en las personas que intervienen en el mismo.

El Diccionario de la Real Academia Española, (2001) define a la intervención como una acción y refiere además a mediar y ser participe por y para alguien.

Capítulo 2- Intervención Psicopedagógica.

Repetto (2000) refiere en relación a la intervención psicopedagógica a lo terapéutico e individualizado, a poder asesorar y aconsejar a los sujetos de manera particular a modo de intervenir específicamente en sus necesidades.

Según Solé (2002) la acción e intervención psicopedagógica se encuentra ligada a la orientación en distintos ámbitos como por ejemplo, evaluación, prevención, pautas de crianza, desarrollo, pautas de crianza, entre otros.

Valle (2012) plantea a la intervención psicopedagógica como un conjunto de acciones, las cuales en base a la necesidad que respecte puede ser directa o indirecta. Además alude que puede estar dirigida a personas en su individualidad o a grupos y que puede

darse dentro o fuera de una institución. Y también, el campo de acción donde pueden observarse las intervenciones pueden ser en el ámbito familiar, clínico, escolar.

Por su parte, Rojas Valladares (2018) plantea en relación con la intervención psicopedagógica, que se encuentra vinculado lo psicológico con lo educativo. Y que dicha intervención se debe comprender como una contribución y un aporte brindado por parte de un área y profesión específica (Psicopedagogía), a fin de formular intervenciones que promuevan soluciones pensadas en base a las necesidades específicas de cada sujeto en cuestión.

2.1 Tipos de Intervención

Otro tipo de intervención es la educativa. Por su parte, Touriñán (1996), la define como los actos con la intencionalidad de generar acciones que posibiliten las mejores posibilidades para el desempeño de los estudiantes. Además implica mantener al agente educando y debe dar acción al mismo. También, este autor, alude a otro tipo de intervención, la pedagógica. La cual la define como la intencionalidad de generar actos pedagógicos.

Por otro lado, Lapalma (2001) define a la intervención comunitaria como un proceso que tiene la intención de generar y producir cambios mediante el desarrollo de dispositivos y organizaciones comunitarias. Con el fin de crear nuevas simbolizaciones de las personas y sus roles dentro de la sociedad. Y destacar el porqué de sus acciones los ubican activos dentro de ella.

Desde el trabajo social, Martínez Román (2003), aporta que la intervención implica un apoyo, acompañamiento y capacitación hacia las personas, con el fin de posibilitar su libertad de elección y participación en diversos contextos sociales. Además, alude a la importancia de propiciar recursos y respuestas ante posibles obstáculos que pueden llegar a aparecer en la cotidianeidad. Y destaca que, no solo se acciona de manera profesional con las personas y sus contextos más cercanos, sino que se busca realizar intervenciones hacia todos los diferentes ámbitos que interpelen a las personas.

Estas conceptualizaciones, si bien no son las que definen la intervención realizada, algunas características se comparten con la intervención educativa y la social. Ya que

la alfabetización implica tanto intervención educativa como social, el recorrido realizado ha sido en conjunto y en construcción con un otro.

2.2 Sistematizar la práctica.

Jara (1998) plantea que la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que construyen y dan lógica y explicación al proceso transitado. Además el análisis crítico de los pasos realizados, el porque el orden y la elección de los instrumentos utilizados para esa situación específica.

Ghiso (1999) expresa que todo proceso de sistematización implica una interacción e intercambios de ideas, pensamientos en donde se encuentran diferentes posturas y culturas. Esto, según relata, influye directamente en la lectura y sistematización de cada uno. Años más tarde, Ghiso (2006) plantea que para poder sistematizar, aquellos sujetos que lo hagan deben contar con la capacidad de problematizar las prácticas, generar preguntas, plantear pensamientos críticos y no caer en la propia subjetividad.

Con respecto a la intervención realizada, se ha tenido que apelar a la metacognición y reflexión de los distintos encuentros que se han llevado a cabo con la adulta mayor. Teniendo que realizar un proceso de elaboración por parte de la profesional en donde se han problematizado los conceptos y también evidenciado qué saberes se han generado como novedad. Ha sido importante reflexionar al final de cada encuentro y destacar los aspectos más significativos, para poder registrar y tener en cuenta cada aspecto que resultó relevante, para luego realizar un análisis de las evidencias alcanzadas.

Capítulo 3- Alfabetización

Ferreiro y Teberosky (1979) plantean la alfabetización desde lo psicogenético. Donde el conocimiento aparece como un logro a alcanzar por el niño y su posibilidad de reconstruir un objeto a través de la comprensión. De este modo, hacen hincapié en estudiar al niño, a sus concepciones y operaciones mentales. Y lo que se buscaba con ello era poder comprender la evolución y la construcción social de los niños.

La teoría actual de la alfabetización académica proviene del modelo de alfabetización ideológica de Street (1984). Este autor considera a la alfabetización como una práctica

ideológica entrelazada entre sociedad, cultura y poder, no como un conocimiento autónomo que reside en las personas.

Para Freire (1989) la alfabetización no solo implica el acto de leer y escribir, sino que se refiere a ella como una actividad que busca expresar la libertad de las personas. También, habla de la alfabetización como la capacidad transformadora de las propias experiencias de los propios individuos y la importancia de fortalecer las voces de aquellos lectores.

Desde Macedo (1989), la alfabetización supone una significación en constante construcción. Esto lo relaciona con respecto a lo social, en cuanto a una persona mediante la capacidad de leer y escribir pueda ser independiente, activo y construir por sus propios medios sus experiencias dentro de la sociedad.

Emilia Ferreiro (1994), refiere que la alfabetización va más allá de la lectura y escritura, sino que atraviesa otros contextos.

Teberosky (2000) señala que no se alfabetiza en el vacío sino en los contextos sociales y educativos en los cuales crecen los sujetos.

En cuanto a lo pedagógico, Matte (2007) expresa que la alfabetización es una instancia de enseñanza en la que el docente posee la capacidad y responsabilidad de construir en conjunto con los sujetos de lo analítico a lo sintético, esto significa que se parte de lo menor complejo a lo que contiene mayor complejidad. Por ejemplo, comienza con una palabra, y luego se va complejizando hacia los sonidos, la escritura y se van agregando así nuevas palabras.

Los autores, Barriga Estrada y Viveros Hidalgo (2009) hacen foco en que con el correr de los años, la alfabetización ha ido más allá de la capacidad de poder leer y escribir. Sino que, también se tiene en cuenta en el entorno, es decir, a las personas, su contexto social, personal y otros ámbitos que lo interpelen.

El Comité Nacional de Alfabetización (2013) la define como el proceso de desarrollo de las habilidades de la escritura y la lectura en función de las necesidades sociales y culturales.

3.1 Aprendizaje.

Piaget (1978) expresa a través de su teoría que, el aprendizaje es adaptativo en la cuanto hay una acomodación activa por parte del sujeto y evoluciona, al buscar la novedad exterior, en función de las coordinaciones de los esquemas de inteligencia. Además este autor pertenece a la teoría constructivista, donde se plantea el aprendizaje como una construcción.

Gagné (1985) lo explica como un cambio o la capacidad de las personas que implican y dan como resultado un proceso de crecimiento.

Shell (1986) expresa que el aprendizaje implica un cambio en la conducta, producto de una práctica o experiencias.

Bruner (1988) entiende al aprendizaje en los primeros años de vida como el saber hacer. En la cual en principio la reflexión es mínima, pero con el correr de los años, el lenguaje y pensamiento comienza a ser más abstracto, por lo tanto va ampliando la reflexión y la comunicación y como resultado los distintos aprendizajes.

Para Vygotsky (1988), el desarrollo cognitivo debe ser comprendido desde los distintos contextos que atraviesan a las personas. Ya sea cultural, social y familiar. Según este autor, los procesos mentales como el pensamiento y lenguaje tienen que ver con los contextos, dado que allí se originan los primeros aprendizajes y adquisiciones primarias.

Por otro lado, Anderson (2001) entiende al aprendizaje como un mecanismo el cual tiene la capacidad de adaptarse y actuar ante diversas situaciones que surgen en su contexto.

Además de trabajar la alfabetización, en esta intervención se ha abordado la concepción de aprendizaje que tenía la adulta mayor y la perspectiva que tenía de sí misma. Las distintas teorías que se mencionan anteriormente han estado presentes en la intervención con la adulta mayor. Dado que, se ha construido y apelado a la adaptación de la misma en distintas situaciones, como por ejemplo al momento de presentar los recursos nuevos. También, implicó cambios, ya que se le estaba presentando un sistema de alfabetización, el cual conoce, por estar inmersa en un

contexto alfabetizado, pero, que no posee. Y a medida que transcurrían los encuentros, su conducta cambiaba así como también su propia visión hacia el aprendizaje y a ella misma, de manera positiva.

3.2 Teorías del aprendizaje.

Por su parte, Coll (1997) plantea que el constructivismo propone nuevas formas de enseñar y de aprender, a diferencia de otras en este caso, el sujeto no lo hacía mediante la copia, sino que participa activamente el sujeto, dando como resultado una interacción y construcción de modelos cada vez más complejos.

En cuanto al constructivismo, Delval (1997), aporta que el conocimiento se construye desde lo más profundo del sujeto y en la medida en que este interactúe con la experiencia y los mecanismos cognitivos con los que posea.

Capítulo 4- Adultos Mayores.

La teoría del desarrollo de Erikson (1950) plantea la etapa de la vejez desde los 65 años en adelante, contemplando factores individuales y culturales.

Papalia (2012) define como adultez tardía a los adultos mayores. Describe y caracteriza las cuestiones a las que se deben enfrentar las personas en esta etapa. Alude a aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos y sociales.

4.1 Envejecimiento.

Allan Goldfarb (1965) alude al envejecimiento como un proceso el cual es progresivo e inevitable, donde se ven afectadas las capacidades de los sujetos, tanto funcionales, físicas y mentales.

Por su parte, Laurell (1983) expresa que el envejecimiento es un proceso el cual se va determinando en la medida en que los sujetos se relacionan con la naturaleza.

Ortiz Pedraza (1991) habla del envejecimiento como una manifestación del cuerpo humano, donde ocurre una ruptura en el equilibrio y da paso a el deterioro y vulnerabilidad del sujeto.

Giro Miranda (2006) alude al envejecimiento activo, como la instancia posibilitadora de ampliar la interacción social, la estimulación mental y física. A fin de ampliar la calidad y la esperanza de vida lo más que sea posible.

4.2 Vejez

Carstensen y Charles (1998) aluden al término “paradoja de la vejez” y expresan que si bien, no debe negarse el cambio físico y cognitivo que se produce en la vejez, se ha comprobado que se sostiene el bienestar psicológico, en ocasiones hasta se incrementa.

Por su parte, Olaya (2008) describe a la vejez como la última de las etapas de la vida. Es donde, el sujeto ha alcanzado el desarrollo máximo, ha llegado a lo máximo de interacción con el entorno y ha adquirido la mayor cantidad de experiencias posibles, al menos desde su individualidad.

Para Rodríguez (2011) es el resultado del desarrollo biológico y del ciclo vital de las personas. Este ha sido atravesado ya sea por interacciones sociales, vínculos, experiencias, aprendizajes y todo lo que haya sido parte del camino recorrido de cada sujeto en particular.

Según Papalia (2012) la etapa de la vejez se caracteriza por ser de las más movilizantes para las personas, ya que se encuentra atravesada por diversas características en cuanto a lo evolutivo y dan cuenta del declive natural por el cual todas las personas que pasan por esta etapa deberán transitar.

4.3 Prejuicios.

Butler (1969) define al viejísimo como todas las cuestiones negativas hacia el envejecimiento, sumado a los prejuicios sociales que existen y que se han ido aceptando y construyendo a lo largo del tiempo.

Carstensen & Charles (1998) aluden al término “paradoja de la vejez” y expresan que si bien, no debe negarse el cambio físico y cognitivo que se produce en la vejez, se ha comprobado que se sostiene el bienestar psicológico, en ocasiones hasta se incrementa.

Lemieux y Sánchez (2000) plantean que en lugar de juzgar a los adultos mayores y vincularlos rápidamente al envejecimiento y a las modificaciones que surgen en esta etapa de la vida, sin dejar de lado lo que eso conlleva, centrarse principalmente en la práctica educativa, para evitar tal como mencionan los autores la “homogeneización” de la educación en adultos mayores. En sus estudios, Levy, Hausdorff, Hencke y Wei (2000) mostraron que los adultos mayores expuestos ante prejuicios negativos sobre la vejez aumentaban la respuesta cardiovascular.

Arias, Iacub, Soliverez y Cols (2008) aluden que, generalmente se direcciona a la depresión, negatividad y mal humor hacia las personas adultas mayores, sin embargo, se ha comprobado que, así como en otras circunstancias y edades de la vida, pueden surgir situaciones las cuales generen ese tipo de cuestiones, lo que significa que señalar como “depresivos” a los adultos mayores es un prejuicio erróneo.

4.4 Empoderamiento

Smith, Davies y Hall (1988) denominan este concepto como idea principal para poder favorecer y fomentar la mejor calidad de vida posible en los adultos mayores.

Cowger (1994) considera que el empoderamiento se visibiliza en la medida en que los sujetos consiguen decidir por sí mismos y llevar el control de sus asuntos en la vida cotidiana.

Sykes (1995) relaciona el término del empoderamiento en cuanto a la autonomía y a la sensación de satisfacción que posibilita el poder de decisión de uno mismo.

Cusack (1998) expresa que el empoderamiento implica generar situaciones que posibiliten a las personas adultas mayores un mayor dominio de sus propias vidas, así como también decidir y opinar en espacios sociales libremente.

Por su parte, Iacub y Arias (2010) agregan a este concepto la capacidad de brindar en los adultos mayores la autonomía y satisfacción de sus propias acciones.

Capítulo 5- Pandemia.

Por parte de Sousa Santos (2020) habló de la pandemia como el miedo que ha causado en las personas a la muerte causado por la enfermedad coronavirus. Y refirió al coronavirus como un “enemigo invisible”, el cual ha generado estas sensaciones en los habitantes de todo el mundo. Además, añade que la pandemia y la cuarentena han demostrado que las sociedades buscan la manera de adaptarse ante nuevas situaciones y desafíos que se presentan en la vida cotidiana, esto se vincula a todas las nuevas modalidades que el confinamiento produjeron.

Zizek (2020) expresó la idea de que la pandemia podría significar una oportunidad para derrocar al sistema capitalista.

Agamben (2020) vincula a la pandemia con cuestiones políticas. Además retoma esta idea del enemigo invisible y expresa que las personas viven con constante miedo a eso que no se ve. Y además alude al miedo como una estrategia para hacer política con las personas.

5.1 Secuelas post pandemia.

Campos y Vera (2020) hablaron del impacto en la salud mental no solo en el momento en que se transitó la pandemia, sino que, habla de los efectos a futuro que las personas podrían sufrir una vez finalizada la cuarentena.

En cuanto a Esquerdo (2020) habló sobre estudios realizados sobre psiquiatría en tiempos de pandemia, los cuales demuestran y plantean el aumento de depresión, ansiedad, estrés, mayor consumo de alcohol, debido a las maneras en las que las personas reaccionan a estos tiempos de incertidumbre y encierro.

Rodríguez Chiliquinga (2021) expresó sobre el agotamiento físico y emocional que han sufrido los trabajadores esenciales durante la pandemia, dado que en muchos casos estaban expuestos al virus y los cuidados de protección no han sido los adecuados.

Por otro lado, Broche y Pérez (2021) aluden al aumento de condiciones preexistentes, tales como la diabetes, hipertensión arterial, producto de las secuelas post

pandémicas. Además estos autores refieren a un deterioro a nivel cognitivo específicamente en adultos mayores.

Por su parte, De las Mercedes (2022) habló acerca de cómo la pandemia ha impactado en la vida cotidiana de las personas, dando como resultado modificaciones en sus costumbres y rutinas. Esto produjo incertidumbre, aislamiento social, presiones y crisis económicas.

Marco metodológico.

Tema.

Intervención Psicopedagógica para la alfabetización de una adulta mayor en pandemia.

Problemática.

- ¿Cómo fue el proceso de intervención psicopedagógica de alfabetización de una adulta mayor en tiempos de pandemia?

Objetivo general.

- Generar saberes sobre la práctica de intervención profesional en pandemia con una adulta mayor

Objetivos específicos.

- Describir la intervención del proceso de alfabetización en una adulta mayor en pandemia.
- Analizar la intervención del proceso de alfabetización que se utilizó para la alfabetización de una adulta mayor en pandemia.
- Sistematizar el proceso de intervención de alfabetización de una adulta mayor en tiempos de pandemia.

Análisis de la experiencia de intervención psicopedagógica: sistematización e identificación de categorías conceptuales emergentes.

Sistematización de la intervención		Saberes experienciales	Categorías conceptuales emergentes
(Presentación esquemática de los principales momentos en forma de segmentos -S-)		(¿Qué aprendí como profesional en cada uno de los segmentos)	(Mencionar, sin desarrollar, las categorías conceptuales emergentes en cada segmento)
S1	-Primer encuentro (recorrido histórico). -Contextualización. Este primer encuentro fue un conocer al otro, ya que es en esa interacción y escucha en que se ha observado una oportunidad para generar más aprendizajes, no solo para quien está como “paciente” sino también para el profesional interviniente. Se llevó a cabo un proceso de escucha, el	La historia de vida y lo transitado por el sujeto interviene en los procesos de aprendizaje y las ideas de “alfabetización”. La importancia de tener un contexto acerca de quienes vamos a intervenir de manera profesional. La importancia de recabar saberes previos y conocer lo que el otro sabe. La importancia que se le tiene que dar a lo que el otro sabe. (nombre-cursiva). Fragmento: “yo fui solo un año, cuando tenía 6, que ni siquiera lo terminé y me gustaba mucho ir, pero en casa importaba otra cosa y era el	- Inicio y planteamiento de la intervención. - Contextualización del otro. - Subjetividad. - Recolección de datos y saberes previos. - Marco de la intervención. - Encuadre. (Flexible) - Motivación.

	cual posibilitó entender el contexto de María, su historia, sus vínculos. Es a partir de este espacio de escucha en que se genera la propuesta de intervención, desde el inicio en construcción y en constante interacción con el otro. Se observó la motivación por aprender. Se establecieron pautas, ideas, sugerencias y propuestas. Las cuales se acordaron que tengan una modalidad flexible teniendo en cuenta el contexto.	trabajo. Por eso mi papá le dijo a mi mamá, que yo tenía que ir con él al campo a trabajar porque ya tenía la edad, entonces ahí decidieron que no continúe la escuela y me pusieron a trabajar”. Mis primeras preguntas fueron, ¿pero no te gustaba? ¿te acordas de algo que aprendiste? ¿te hubiese gustado continuar?. Ella me dijo que si bien era chica, tiene recuerdos bastante presentes, que aprendió a escribir su nombre y que era obligatorio la cursiva, de hecho hoy se acuerda de escribir su nombre porque se lo hicieron repetir muchas veces, y eso trató de no perderlo. Pero después, no sabía escribir, ni leer.	
S2	Presentación del recurso y establecimiento del tiempo y el espacio. Se realizó una breve introducción	Partiendo de los saberes recabados en el encuentro anterior, se seleccionó el recurso.	-Establecimiento del encuadre y pautas de trabajo. -Encuadre flexible. -Variables plásticas y movibles en construcción con el otro.

	retomando ideas del encuentro anterior, como sus inseguridades o prejuicios sobre sí misma y su edad, intentando resignificar estas percepciones, generando una más positiva. Se presenta el recurso material, un cuadernillo de caligrafía. Se le fue preguntando qué letras conocía cuales no, algunas las pronunciaba de una manera y otras de otra, lo cual se fue trabajando sin marcar como un error con connotación negativa, sino lo contrario. Luego de inspeccionar ella misma todo el recurso, se dió paso a la escritura y copia de las letras, a lo que le preguntó si prefiere lápiz o lapicera, dejando en claro que con el lápiz puede	Dado el contexto de la experiencia el encuadre debía ser flexible. Se observaron prejuicios por su parte entorno a su edad, lo cual se tuvo en cuenta durante el encuentro, intentando resignificar y modificar sus pensamientos negativos, logrando ideas positivas creando nuevas perspectivas, valorando el espacio, la oportunidad entendiendo a la edad no como una barrera o limitación sino como una oportunidad de continuar aprendiendo. Fragmento: ella repite “como voy a ponerme a estudiar ahora”, “a esta edad”, “que van a pensar de mí”, entre otras frases que fueron surgiendo reflejando sus inseguridades, que a la vez, pude observar que sentía cierta vergüenza de que la vieran quienes vivían con ella, por lo que trate de respetar ese pensamiento, pero el objetivo además de la intervención era poder potenciar su seguridad, aumentar su autoestima,	-Recursos. -Explicación de los recursos. (Consignas). -Actores. -Resignificar conceptos e ideas. -Derribar prejuicios.
--	---	--	---

	borrar con la goma que le di, ella me responde “con la lapicera se va a ver mejor, capaz queda más lindo, pero si me equivoco que hago, me conviene el lápiz, por lo menos para empezar, después de última puedo pasar con la lapicera para probar”. Preguntó por las “líneas” si había que escribir sobre ellas, le respondí que sí, que se llaman renglones, que justamente esa es su función. Se completaron algunas páginas y luego dimos el cierre al encuentro, dejando en claro el acuerdo de que el recurso se lo quedaba ella para completarlo cuando pueda y quiera, que no había apuro.	ocupar su mente y tiempo, valorar el aprender a escribir más allá del simple acto, sino que como un modo de autonomía e independencia. Planificación de tareas, distribución de actividades, respetar los tiempos y momentos y construir a partir y con el otro. Fragmento: Dado que ella escribía su nombre, le propuse buscar en el cuadernillo las letras que reconocía de su nombre en el material que había llevado. Se intentó recuperar lo previo y la forma en que aprendió. Le sugerí que si no lo recordaba podía escribir su nombre e ir ubicándolas en el cuadernillo por medio de la copia visual.	
S3	Proceso alfabetizador. El encuentro se retoma después de un tiempo,	El desarrollo del proceso de alfabetización y cómo influye la subjetividad del otro en él.	-Retomar el proceso e intervención de alfabetización. -Encuadre flexible.

	ya que María no había estado bien de salud. Cuando comienza el encuentro, ella alude haberse “olvidado” las letras, por eso quería ayuda, para poder escribirle una carta a su nieto por su cumpleaños. Todo ese encuentro entonces, se encaminó mediante la motivación de la carta y fomentar la idea de que las letras no es que se las olvido, sino que hace mucho no practicaba. Se le preguntó qué quería escribirle o decirle a su nieto a través de esa carta y se la alentó a que como pudiera lo escriba, a su manera. Finalizando el encuentro ella dice “Me sentí bien, parece difícil cuando estoy sola y me siento a escribir sola, como si pareciera que me	Además, la importancia de tener en cuenta los saberes previos del adulto mayor en la intervención, lo cual enmarca y encamina la tarea y las nuevas y futuras propuestas.	-Actores. -Recursos. -Estrategias. -Aprendizaje colectivo. -Aprendizaje en conjunto.
--	---	--	---

	olvidara de las letras. Pero cuando es de a dos, es más fácil y las letras me resultan conocidas y me doy cuenta que no me las olvidé, solo que es falta de práctica.” Por lo que se visibilizó la importancia del aprender con otro y el aprendizaje en conjunto.		
S4	Lectura. Presentación y explicación de la tarea. Como se le ha anticipado en encuentros anteriores, se presentó una actividad de lectura de recetas de cocina. La idea fué utilizar la computadora como recurso material y buscarlas allí en conjunto. Al principio, ella se sentía rara, no lograba conectar con la consigna, luego	- Si bien no estaba entrenada en el sistema de lectura, se ha podido observar y dar cuenta de que sabe la función de la escritura porque vinculó la escritura con la memoria y dejar registro con la escritura, y conservación de la información: Fragmento: “Ella se acomoda en la mesa y espacio acordado de trabajo. Se levanta a buscar sus lápices y cuadernos que le había regalado y que solíamos usar. A lo que le digo, que no le harán falta, ya que el día ese	-Encuadre flexible. -Recursos. -Actores. -Vínculo. -Aprendizaje. -Estrategias de lectura. -Lectura dialógica y comprensiva. -Noción de la función de la escritura.

	comprendí que no se encuentra familiarizada con la tecnología. Sin embargo, mediante el apoyo del otro, se sintió cada vez más segura, logrando cumplir la consigna. Intervino su hija, la cual le permitimos participar y se generó un intercambio colectivo interesante.	no íbamos a escribir, sino leer. Entonces ella me pregunta ¿y si no vamos a escribir, cómo van a saber lo que hicimos? Entonces le respondo que yo iba a ir registrando en mi cuaderno luego lo que hayamos realizado ese día, que se quedara tranquila. - Aprendí y entendí la manera en que ella lee: Fragmento: “A lo largo de las lecturas, la adulta mayor solía confundir algunas palabras, cambiar su pronunciación o sonidos, repitiendo lo mismo que sucedía en su escritura.” - También, al trabajar con computadora aprendí que ella no está tan familiarizada con la tecnología. Ya que me pregunto: Fragmento: “¿dónde están las recetas? trajiste el papel?”. Yo le respondo que no, que la idea era leerlas desde la computadora, e ir investigando juntas en internet, ver cuales llamaban más la atención y cuáles no.	
--	---	---	--

		Luego de proponer la propuesta, traigo la computadora a la mesa de trabajo, y le pregunto que le gustaría buscar. Primero me responde que no se le ocurre, entonces la primera receta la busqué y elegí yo. Luego, fue entrando más en confianza y tomando más idea, miraba junto conmigo en la computadora e íbamos eligiendo.” - Y por último, aprendí que fue importante pensar en conjunto lo que íbamos a leer, ya que demostró mayor interés en las que ella elegía y despertaba su curiosidad. Además se generó algo colectivo ya que compartió con su hija una lectura. Fragmento: “Mientras nos encontrábamos en la computadora investigando nuevas recetas, llega su hija, a lo que la adulta mayor la llama y la hace parte del encuentro, y le dice, “Mira todas las recetas	
--	--	--	--

		que encontramos, están buenas, podríamos probar alguna, por ejemplo mira esta...” y le leyó la receta a su hija.” - Lectura a su hija: No fue lectura textual, sino que aquello que no cuenta en su sistema, o no conoce lo iba buscando en su repertorio de saberes. - Es una lectora activa y dialoga con el texto, de modo que reflexiona con ello. Y si bien su lectura no es fluida, construye sentido y significado. A través de sus saberes. Por ejemplo en la lectura junto con su hija: Fragmento: “Algunas palabras no lograba leerlas, sin embargo buscaba la palabra que podría ir allí en su repertorio, por ejemplo en un momento su hija la vió qué hizo eso y le dijo “lee lo que dice, no supongas o trates de adivinar la palabra”.	
--	--	---	--

Categorías generales seleccionadas:

CATEGORÍAS	Subcategorías
Encuadre	Tiempo. Frecuencia. Espacio.
Recursos.	De lectura. De escritura. Materiales.
Estrategias.	De lectura. De escritura.
Aprendizaje.	En la adultez mayor.
Adulto mayor.	Autonomía. Identidad. Prejuicios.
Motivación.	Intrínseca.
Tipos de lectores.	Activa Dialógico. Interpretativo.
Alfabetización.	
Actores.	
Objetivos.	

Proceso metacognitivo.

El siguiente análisis tiene por objetivo presentar, desde el posicionamiento de Ricci (2021) que, “el profesional de la Psicopedagogía a partir de un saber experiencial construido en intervenciones específicas puede realizar la resignificación de algunas categorías conceptuales emergentes durante el proceso analítico y configurar saberes profesionales.” (p.116).

Para comenzar, se debe destacar que dicho proceso fué realizado en conjunto con una adulta mayor quien por etapa evolutiva se encuentra en la etapa de la vejez, que, Erikson (1950) la plantea desde los 65 años contemplando factores individuales y culturales. Es de suma importancia hacer hincapié en que durante todo el recorrido transitado, no sólo se han tenido en cuenta los factores subjetivos, culturales y sociales, sino que además estos se han implementado y trabajado en función de potenciar las capacidades del sujeto, trabajando su propia subjetividad y barreras.

En primer lugar, es fundamental poder pensar en el contexto psicopedagógico en el cual se actuó. El mismo ha tomado la modalidad de un contexto socio-educativo-psicopedagógico en donde se ha intervenido en función del sujeto. Se considera lo social en tanto se actuó en interacción con otro, es educativo ya que se intervino la alfabetización y las prácticas de la misma y psicopedagógico dado que posee un espacio, encuadre, variables, sujeto, profesional, entre otros aspectos. La intervención psicopedagógica no tiene una modalidad clínica, lo que lleva a preguntarse, ¿Qué sucede ante una psicopedagoga la cual opera en un contexto así? ¿Qué transformaciones se generan? Primordialmente, se piensa y actúa en función del adulto mayor, por tanto también se tiene en cuenta su subjetividad y entorno. Y ello, es lo que enmarca las distintas transformaciones, ya que lo novedoso se evidencia a medida que se construye y se interactúa con el otro. En relación con esto, Ricci (2021) habla del concepto de admisión. El cual problematiza en tiempos de pandemia, y lo define como permitir, ofrecer, brindar capacidades y posibilidades en tiempos de incertidumbre tal como define a la pandemia. Este contexto de aislamiento en el que se ha operado, fue particular y ha implicado una reconfiguración de la vida tal y como se la conocía, hasta las configuraciones y las dinámicas familiares se han modificado. La autora, además, plantea que, no solo el profesional debe admitir al paciente sino también el paciente debe admitir al profesional. Y es claro, que en estos tiempos que

resultaron de incertidumbre, lo terapéutico se trasladó a lo doméstico transformando el trabajo terapéutico o clínico tal como se lo concebía anteriormente. Esto demostró que la admisión se presenta en esta intervención, ya que, en primer lugar es la adulta mayor quien admite al profesional permitiéndole el ingreso a su contexto más personal, el hogar. Por lo que se ha evidenciado la transformación de la admisión conocida, como la clínica, en la que el paciente acude en busca del profesional y el profesional lo admite a su consultorio. En este caso, el paciente admite al profesional y permite construir un espacio de intervención en su propio domicilio y contexto intrafamiliar.

Siguiendo esta línea, se tomarán distintos conceptos desde el posicionamiento de algunos autores en relación con la intervención realizada, pudiendo visibilizar las evidencias alcanzadas a lo largo del recorrido y la resignificación de conceptos que se mencionó anteriormente, pudiendo demostrar las evidencias alcanzadas.

Primeramente se abordará el concepto en profundidad del encuadre y sus variables.

Tal como lo definen algunos autores:

Por un lado, Green (2005) habla del encuadre como un conjunto de elementos, los cuales se mantienen y sostienen durante el tratamiento. Es decir, alude a la rigidez y a la no flexibilidad a lo largo de los encuentros.

Por otra parte, en cuanto a las variables del encuadre del tiempo y el espacio, Schlemenson (2005) plantea que la duración de las sesiones y el lugar donde se desempeñan las mismas es siempre el mismo y se mantiene. También, Ubiaga (2005) plantea al encuadre y a sus variables de manera fija y habla de la delimitación de roles entre el profesional y el sujeto o paciente.

Por su parte Visca (2008) plantea al encuadre como un esquema de referencia. Donde la tarea se sostiene y se enmarca a partir de lo planteado por el encuadre. Además añade el término de constantes: el tiempo, el lugar, la frecuencia, la duración, las interrupciones regladas, las conductas permitidas y la caja de herramientas.

Los autores anteriormente mencionados describen y denominan al encuadre de la misma manera, quizás en otras palabras, pero que, en definitiva, lo que los une, los caracteriza y los asemeja es, la rigidez, la falta de flexibilidad, el encuadre como principio de la tarea y lo que enmarca y encamina la misma.

Además, siguiendo la línea de esta autora, Ricci (2021), habla de la presencia del encuadre en lo clínico, al cual define que si bien es dinámico se mantiene fijo.

Esta noción de encuadre que plantean los autores han sido transformadas y reconfiguradas en una construcción junto con la adulta mayor y la profesional. A lo largo de la experiencia se ha hecho hincapié en poder conocer al otro, abordando la subjetividad y comprender la manera en que aprende, conocer sus saberes y abordar sus experiencias como parte de los encuentros, los cuales guiaron la práctica.

En lo que respecta a la reconfiguración o resignificación, podemos expresar que a diferencia de las diferencias que estos autores mencionados anteriormente, el encuadre en este recorrido e intervención realizada se ha evidenciado de manera flexible. En cuanto a la flexibilidad, Dahrendorf (1986) señala que es la capacidad de los individuos de adaptarse a las nuevas circunstancias. Por lo que, en cuanto a la profesional, ha tenido que reconfigurar sus saberes previos acerca de lo que consideraba como encuadre y adaptarlo a las nuevas circunstancias presentes. Para ello, se ha tomado en cuenta al sujeto, a su entorno, la cultura y el contexto de pandemia que se estaba atravesando a nivel social y país. Dando como resultado este encuadre y sus variables (como el tiempo, el espacio y la frecuencia) flexibles. Se implementó la frecuencia de una vez por semana los encuentros, el horario de la tarde pero no uno fijo, así como tampoco un día fijo. Y lo mismo con lo que respecta al espacio. Si bien siempre se trabajó en la casa de la adulta mayor, a veces se utilizaban otros espacios de la casa, como por ejemplo la mesa de la cocina, o del living, o la habitación donde se encontraba la computadora.

Es de suma importancia destacar que, de no haber optado por un encuadre flexible y adaptable para con el otro, teniendo en cuenta el contexto hubiera sido casi imposible llevar a cabo esta intervención, por lo cual fue la base del comienzo para poder abordar este camino.

Ahora bien, otro de los conceptos a abordar son los recursos, los cuales Morales (2012) los define como aquellos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto al trabajo realizado, se ha podido dar cuenta de que estos han tomado también las características de ser flexibles, ya que no se han impuesto recursos al azar y se mantuvieron fijos. Sino, que se construyeron y escucharon al otro como parte de su propio proceso de aprendizaje, permitiendo que pueda incluir sus propios recursos e ideas dentro de la intervención, por ejemplo, proponiendo escribirle una carta a su nieto para su cumpleaños. Lo cual además demuestra como aparece constantemente la motivación, la cual Valderrama (2018) la define como lo que inicia, guía y sostiene un proceso hacia un objetivo. Esto refleja

que la motivación ha estado presente durante todo el recorrido y además, ha logrado sostener y encaminar dicho proceso, ya que fué lo que potenció a la adulta mayor a alcanzar esa meta u objetivo propuesto.

En este sentido, también, se habla de estrategias, las cuales Valls (citado por Solé 1992), las define como un conjunto de acciones las cuales tienen como finalidad un objetivo. Por ejemplo, al momento de leer, la adulta mayor empleaba estrategias para poder alcanzar ese objetivo: la lectura. Cuando una palabra le resultaba conocida, entendiendo el contexto de lo que estaba leyendo se “anticipaba” a la lectura “adivinando” la palabra. Lo cual demostró que dialogaba con el texto, fué una lectora activa e interpretativa la cual utilizó estrategias para lograr alcanzar este objetivo. Apelando además a su repertorio de saberes y conocimientos previos. Y al hablar de tipos de lectores o buenos lectores, en relación con lo que se menciona anteriormente, León (2004) considera buenos lectores a aquellos que comprenden lo que leen para su beneficio para lograr autonomía a través de lo que se lee.

Por otro lado, encuentro tras encuentro se ha logrado evidenciar, que la adulta mayor, si bien no se encuentra alfabetizada, cuenta con conocimientos y experiencias y además, posee una noción de ella, y comprende su función. La cual se relaciona con la definición de Emilia Ferreiro (1994), ya que, alude a que, la alfabetización ha dejado de ser vista como la simple transmisión empleada en una institución específica, como la escuela, para pasar a ser estudiada por una multitud de disciplinas, transformándose en un campo multidisciplinario. Esto implica que la alfabetización no está restringida únicamente a la lectura y escritura, sino que implica prácticas alfabetizadoras. Ya que la intervención justamente se ha realizado en un contexto diferente al cual se suele referir a estas prácticas y en sus dichos, la adulta mayor expresa y relaciona el acto de leer o escribir con el entorno y la autonomía. Además se ha constatado de que, la adulta mayor se encuentra inmersa en un contexto alfabetizado lo cual le ha brindado conocimientos y saberes los cuales ha logrado poner en práctica en los distintos encuentros. Y se ha podido dar cuenta que logró construir y resignificar esta noción de alfabetización, modificando y transformando su noción del aprendizaje, con respecto a los prejuicios de la edad. El fundamento que ha enmarcado al aprendizaje ha sido la que plantea Piaget (1978) quien define al aprendizaje como una construcción. Y sin lugar a dudas, la transformación de esta adulta mayor significó una construcción.

Además, con respecto a los actores, tomé el concepto de Scharpf (1997) quien alude que para cumplir con la condición de ser denominado actor debe cumplir o contar con cierta capacidad de actuación estratégica. En principio la idea central fue

generar una interacción e intervención con la adulta mayor de manera individual. Sin embargo, la pandemia definida según Ricci (2021) como tiempos de incertidumbre, ha dado como resultado repensar las prácticas e intervenciones, llevando a que los integrantes de la familia se encuentren todos en sus casas. Por lo que encuentro tras encuentro, su hija de alguna forma u otra formaba parte de ellos, ya que hacía comentarios al respecto, se acercaba a ver que estaba haciendo e intervenía en varias situaciones. Y lo que se ha evidenciado también, es que se continúa y se mantiene una postura desde una perspectiva flexible. Como Grant (1997) quien habla de la formación flexible donde se toma al sujeto que aprende, a sus necesidades y subjetividades y se lo aborda de manera integral, reconociendo el aprendizaje como un proceso que dura toda la vida y el sujeto es protagonista de ello. Quizás en otro contexto, la participación de este actor externo (la hija) podría haber sido una interrupción, sin embargo, se ha tomado en cuenta y se ha permitido su interacción y participación.

Y por último, la acción de intervención ha generado resignificación, tanto para la profesional como para la adulta mayor, que según plantea Molina (2013) es volver a dar significado, permitir cambio y generar transformación de algo, o alguien. No solo de conceptos, sino de ideas y sobre percepciones negativas de uno mismo en relación con el aprender, entendiendo que el aprendizaje es un proceso continuo el cual dura toda la vida.

Conclusión.

Luego del trabajo realizado, se ha logrado llevar a cabo la sistematización de la acción Psicopedagógica de alfabetización a una adulta mayor en pandemia. Además se ha logrado evidenciar la manera en que esa persona aprendió, el proceso que llevó, las estrategias utilizadas tanto de lectura como de escritura que ha sabido aplicar, dando cuenta de que si bien no posee adquisición completa de esta técnica, emplea medios y estrategias que la lleven a lograr los objetivos o metas que se le plantean. Apelando a la lectura activa y dialogar con los textos, comprendiendo que al tener en cuenta de qué se trata el texto, pudo lograr descifrar y anticipar palabras que no podía leer por sus propios medios pero si apelar a recopilar sobre sus saberes y experiencias y ha logrado aplicarlo en la lectura a fin de completar frases o palabras. Además, en la escritura, se ha observado la motivación intrínseca de lo vincular presente en la intervención, como los deseos propios y anhelos de esta adulta mayor de poder leer y escribir, y regalar una carta a un familiar, fue lo que posibilitó generar estos aprendizajes y estos espacios. También la importancia de tener presente la escucha, la subjetividad del otro, pensando los recursos materiales en función de sus historias, saberes y experiencias. Y poder tomar las barreras del sujeto no como algo limitante sino como medio para la potenciación de los objetivos y de uno mismo. Logrando modificar la perspectiva negativa de los prejuicios que existían en la adulta mayor por parte de la edad, entendiendo al aprendizaje como un proceso el cual dura toda la vida y que siempre se pueden crear situaciones o espacios para dar lugar a aprender, tal como se evidenció a lo largo del recorrido.

Y por último, lo fundamental que fue como profesional poder modificar la perspectiva ampliando la mirada hacia conceptos o saberes que a veces suelen considerarse de una manera rígida y no se permite transformar, así como también se logró trabajar desde otra perspectiva los modos de actuar para proporcionar nuevos conocimientos y aprendizajes que favorecieron el espacio de intervención construido. Por ejemplo, en el caso del encuadre, que se logró trabajar desde la flexibilidad permitiendo la realización de la intervención lo cual generó un espacio sumamente positivo y enriquecedor para la adulta mayor y además, la potenciación de su subjetividad y el fortalecimiento de un vínculo entre la profesional el cual Riviere (2000) lo define como una estructura compleja, donde se dan situaciones de aprendizaje y es una condición de supervivencia. y la adulta mayor, lo cual posibilitó la realización de dicha intervención.

Referencias Bibliográficas.

Andrade, R. R. (2013). El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria. *Psicología para América latina*, (25), 57-76.

Extraído de:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2013000200005&script=sci_arttext

Arias, C. J., & Iacub, R. (2010). El empoderamiento en la vejez. *Journal of behavior, health & social issues*, 2(2), 25-32.

Extraído de:

<https://www.redalyc.org/pdf/2822/282221720003.pdf>

Arias, C. J., & Iacub, R. (2013). ¿ Por qué investigar aspectos positivos en la vejez?. Contribuciones para un cambio de paradigma. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes-ATIVIDADES ENCERRADAS*, 21(2), 271-271.

Extraído de:

<https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/6123>

Aristizábal, C. P. D. (2006). Conciliando el aprendizaje formal e informal de la lectura emergente en contextos escolares. *Revista colombiana de psicología*, (15), 125-129.

Extraído de:

<https://www.redalyc.org/pdf/804/80401513.pdf>

Barnechea García, M. M., & Morgan Tirado, M. D. L. L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y retos*, 1(15), 97-107.

Extraído de:

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1167&context=te>

Barranco Expósito, M. D. C. (2004). La intervención en trabajo social desde la calidad integrada. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N. 12 (diciembre 2004); pp. 79-102.

Extraído de:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5592/1/ALT_12_05.pdf

Bermúdez-Peña, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y saberes*, (48), 141-151.

Extraído de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942018000100141&script=sci_arttext

Bernal, H. (2010). Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón Riviére. *Una sistematización del texto Teoría del vínculo de Pichón*.

Extraído de:

<https://www.elcentroargentino.com.ar/centroar/Bernal%20Hernando%20-%20Apunte%20Sobre%20Teoria%20Del%20Vinculo%20De%20P%20Riviere.pdf>

Cabrera Montesdeoca, C. D. (2013). La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE: una experiencia en las clases de español para ágrafos. Biblioteca virtual redELE

Extraído de:

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/103802>

Cepeda, H. I. F., Correa, K. E. M., Lozano, E. V., & Urquiza, D. F. Z. (2017). Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en educación. *Revista Órbita Pedagógica. ISSN 2409-0131*, 4(1), 01-12.

Extraído de:

<https://core.ac.uk/reader/268044060>

De Cristóforis, N. A. (2011). El Estado y las políticas migratorias: los casos de España e Italia luego de la Segunda Guerra Mundial. *Revista estudios del ISHIR Unidad Ejecutora en Red*. 1-20

Extraído de:

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/194565/CONICET_Digital_Nro.7b95fe7c-4689-4935-8499-b0785b20fe5b_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Esguerra Pérez, G., & Guerrero Ospina, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 97-109.

Extraído de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s1794-99982010000100008&script=sci_arttext

García Sánchez, E. (2007). El concepto de actor: Reflexiones y propuestas para la ciencia política. *Andamios*, 3(6), 199-216.

Extraído de:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000100008

González, J. P. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163.

Extraído de:

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601104.pdf>

Jaskilevich, J., Lopes, M. A., & Pepa, M. J. (2016). El entrenamiento cognitivo en adultos mayores: efectos subjetivos desde el enfoque de la psicología positiva. In *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Extraído de:

file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Superior-%20Pr%C3%A1cticas%20Vejez/Jaskilevich,%20Judith,%20Lopes,%20Monica%20Ana%20y%20Pepa,%20Marcela%20Julia%20(2016).%20El%20entrenamiento%20cognitivo%20en%20adultos%20mayores.pdf

Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista Tecnología En Marcha*, 18(1).

Extraído de:

https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442

López, J. M. T. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogia*, 283-307.

Extraído de:

https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_Extra-2011_23/771

Lozano, M. G. Z. (1999). Conceptualización del proceso de envejecimiento. *Papeles de población*. 23-41.

Extraído de:

<https://www.redalyc.org/pdf/112/11201903.pdf>

Maita, A. P. A., & Carrión, A. C. A. (2022). *Secuelas psicológicas post Covid-19*. *Reciamuc*, 6, 365-374.

Extraído de:

<https://www.reciamuc.com/index.php/RECIAMUC/article/view/848/1240>

Manghi Haquin, D., Crespo Allende, N., Bustos Ibarra, A., & Haas Prieto, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18, 79-91.

Extraído de:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200006

Mardones, D. J. (2020). La pandemia como experiencia educacional: algunas reflexiones sobre la escolaridad y su estudio. *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 621-632.

Extraído de:

https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Johnson-Mardones/publication/348925329_La_Pandemia_como_Experiencia_Educacional_algunas_reflexiones_sobre_la_escolaridad_y_su_estudio/links/607b015d2fb9097c0cf09258/La-Pandemia-como-Experiencia-Educacional-algunas-reflexiones-sobre-la-escolaridad-y-su-estudio.pdf

Moreira, M. A., Caballero, M. C., & Rodríguez, M. L. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19(44), 1-16.

Extraído de:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40784677/apsigsubesp-libre.pdf?1450278743=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAPRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_UN_CONCEPTO_SU.pdf&Expires=1690853464&Signature=aqZyMhZLzBGKMUYOoVa3ORnqBO17dDRwpYj1MsinSxmwnCkOoKFs9ZOHDtu8Z3UP1NFXGUpM~OSnPt5FWsxZ3id0R2SFbOhAbOPYIed~JsKB7kDqt7CFkUM5SqpbBKcsdrsBcM6iEa32qgoAEVIXO0ikDJLYuoIl7b7VRo4n-9~bbX1xKslgOf6ESfl46q7glU8RoEt2CRDH4FRvzEUIEjI2PG-tYhyHbdUtWm9zBVNYwwapXSvn8bV96BKLcwlCVSqWWYDKX3OtXjDCAWcrq-v5o592oIBRQwm5MRvju1~I4cgxYmj3QCxZ-r-B~4DUrdvOQgPivXmC5Dlr3iKlZg_&Key-Pair-Id=APKAJLQHF5GGSLRBV4ZA

Ogando, A. V. (2022). *La Educación y las Teorías del Aprendizaje Tradicionales: Conductismo y Constructivismo. Aportes transdisciplinarios a la visión educativa. De lo local a lo internacional.*

Extraído de:

https://www.researchgate.net/profile/Jose-Pensaben/publication/371636499_APORTES_TRANSDISCIPLINARIOS_A_LA_VISION_EDUCATIVA_DE_LO_LOCAL_A_LO_INTERNACIONAL_Coordinador_HERIBERTO_MONARREZ_VASQUEZ/links/648cf6b7c41fb852dd0b564d/APORTES-TRANSDISCIPLINARIOS-A-LA-VISION-EDUCATIVA-DE-LO-LOCAL-A-LO-INTERNACIONAL-Coordinador-HERIBERTO-MONARREZ-VASQUEZ.pdf#page=144

Peña, A. B. (2019). Resignificación pedagógica: reinención de la educación. *Palabra: Palabra que obra*, 19(2), 256-269.

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ResignificacionPedagogica-7461192.pdf

Ricci, C. (2021). Investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía: Diferenciación necesaria desde una perspectiva epocal, de la complejidad, disciplinar, profesional, inter y transdisciplinar. *Revista Perspectivas Metodológicas*, (21), 1-22.
<http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3442/1726>

Ricci, C. (2021). La admisión Psicopedagógica en tiempos de incertidumbre. Una investigación psicopedagógica como configuración de saberes profesionales. *La Saeta Universitaria Académica y de Investigación*, 10(2), 116-145.

Rossi, B., Messi, L., & Ventura, A. C. (2016). La psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(2), 110-128.

Extraído de:

<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333346580008.pdf>

Rubio-Medina, E. (2020). Pandemia: riesgo viral contra la noción contemporánea del Estado de derecho. *Opinión Jurídica*, 91-107.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-25302020000300091&script=sci_arttext

Sarceño, J. A. E. (2018). Analfabetismo y su relación con el desarrollo social de los seres humanos. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de La Universidad de San Carlos de Guatemala*, 1(01), 85-96.

<https://revistasep.usac.edu.gt/index.php/RevistaSEP/article/view/8>

Schlemenson, S. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. *Cadernos de Psicopedagogia*.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1676-10492005000100005&script=sci_arttext&tln_g=es

Southwell, M. M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Santillana.

Extraído de:

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/92700>

Ureña Fallas, S. M. (2020). *Proceso de Alfabetización de un grupo de adultos mayores del Centro Diurno Asociación Pro atención de ancianos de Santo Domingo de*

Heredia.

Extraído de: <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/24045>

Valladares, A. L. R., Urdanivia, Y. D., Zerquera, L. D. C. T., & Egües, M. A. P. (2020). El proceso de intervención psicopedagógica en el ámbito educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 45-51.

Extraído de:

<http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/264/297>

Velo, C. I., & Vittorini, M. D. L. P. (2021). *Abordajes e Intervenciones del/la Psicopedagogo/a en la elaboración de un dispositivo didáctico con fin alfabetizador*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Martín].

Extraído de:

<https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/1811/1/TFE%20ESHUM%202021%20VCI-VM P.pdf>

Villa, M. D. (2002). La flexibilidad y la formación flexible. Instituto colombiano para el fomento y desarrollo de la educación Superior, Colombia. *Flexibilidad y educación superior en Colombia* (pp: 29-36)

Villar, F., & Triadó, C. (2006). *Psicología de la vejez*.

Extraído de:

file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Superior-%20Pr%C3%A1cticas%20Vejez/Triad%C3%B3,C%3B%20Villar,F.%20Psicologia%20de%20la%20Vejez.pdf

Visca, J. (2008). *Clínica psicopedagógica: epistemología convergente*. Buenos Aires, Argentina: Visca & Visca. (pp: 13-29).

Anexo.

Descripción y narración detallada del proceso de Intervención Psicopedagógica.

A continuación se expondrán los relatos de los encuentros/segmentos de la intervención:

Encuentro N°1.

Dicho encuentro que se narrará a continuación marca el comienzo y los motivos por los cuales se realiza esta intervención.

Remontándonos al mes de Abril del año 2021, cuando aún nos encontrábamos en situación de pandemia, con algunas restricciones, visitas con barbijos y distancias sociales. María y yo buscábamos la manera de encontrarnos y sentirnos cerca a pesar de la distancia que el confinamiento implicaba.

En medio de las charlas, María, conversaba sobre el impacto que tuvo la pandemia para ella, en cómo su rutina se modificó, como su ánimo, motivación de hacer cosas no era lo mismo y como decía ella “como me estanqué”. De fondo en nuestra conversación sonaba la televisión, con algunos títulos acerca de la situación del país, de lo que estábamos atravesando y de cómo las personas iban perdiendo habilidades o motivaciones para o hacia determinadas cosas, y como el confinamiento, llevaba al aburrimiento, pero no a buscar en qué ocupar el tiempo. También, se hablaba de la educación, de los cambios bruscos que sufrió y de las adaptaciones que se pensaron en función de que la escuela continúe, que haya acompañamiento a la distancia y una continuidad pedagógica al menos hacia quienes contaban con los recursos para acceder a ella. María, siempre tiene muy presente sus raíces, su país de origen, por lo que siempre relata o recuerda anécdotas para contar y rememorar. En ese encuentro, se me ocurrió preguntarle por la educación allí, por las escuelas, por sus aprendizajes y lo que recordaba de allí. Y se produjo el encuentro con su historia.

Ella me contó que solo unos pocos tenían la posibilidad de acceder a la escuela, pero no porque sea privada o algo así, si no que allí en Italia y particularmente en su familia, la cultura del trabajo era algo que atravesaba profundamente sus vidas. Por esto es que, ella dijo

“yo fui solo un año, cuando tenía 6, que ni siquiera lo terminé y me gustaba mucho ir, pero en casa importaba otra cosa y era el trabajo. Por eso mi papá le dijo a mi mamá, María tiene que venir al campo conmigo, ya tiene edad, entonces ahí decidieron que no continúe la escuela y me pusieron a trabajar”. Mis primeras preguntas fueron, ¿pero no te gustaba? ¿te acordas de algo que aprendiste? ¿te hubiese gustado continuar?.

Ella me dijo que si bien era chica, tiene recuerdos bastante presentes, que aprendió a escribir su nombre y que era obligatorio la cursiva, de hecho hoy se acuerda de escribir su nombre porque se lo hicieron repetir muchas veces, y eso trató de no perderlo. Pero después, no sabía escribir, ni leer.

Es en ese entonces, que se me ocurrió la idea de esta intervención, la cual no imaginaba que podía tomar la relevancia que tomó. Le dije: “¿y si ahora aprendes todo lo que te faltó en la escuela y no pudiste aprender porque tenías que trabajar? Sería como hacer la escuela desde casa y de paso te distraes un rato, ocupas la mente y nos divertimos, yo te voy a ayudar”. Sus primeras respuestas fueron de negación, ligando su edad como una limitación, “yo estoy vieja, que voy a aprender ahora”. Luego, fui dando ideas, ejemplos, preguntando qué letras conoce, si sabe escribir algo más que su nombre, su apellido también lo aprendió ya que “lo necesitaba para firmar en el banco y poder cobrar”. También le dije que si practicamos iba a poder escribirme cartas a mí, a sus otros nietos, poder firmar en el banco sin ayuda de otro, o sin tener que pensar mucho qué letras eran o cómo era que se escribía su nombre. Así es que luego de algunos prejuicios e inseguridades de su parte, de creer que no podía, o que a esta edad “no había nada para aprender”, la convencí.

Lo primero que le dije es que iba a ser un cuaderno, de caligrafía, porque ella me comentó que recordaba y tenía muy presente la letra cursiva, por lo que este cuadernillo iba a tener todas las letras en cursiva. La idea le generaba dudas, incertidumbre, pero luego la idea pasó a ser una actividad para juntarnos, para generar un espacio nuestro y un momento para conectarnos entre la alfabetización, el vínculo y el aprendizaje.

Así es como se enmarca el espacio y se da inicio a la intervención, en el living de su casa, televisión de fondo, con las noticias del misterio, incertidumbre y miedo que se estaba viviendo en el país, un día cualquiera por la tarde, en donde la idea central de esa tarde, era visitarnos, acompañarnos e intentar olvidarnos (al menos por un rato) de lo que sucedía puertas afuera, para poder refugiarnos puertas adentro y sostenernos entre la familia.

Encuentro N°2.

El encuentro número 2, se encuentra ligado al anterior, dado que se narrará la presentación de las primeras actividades, e inicio a esta intervención. Es decir, el primer acercamiento a lo que sería la construcción del espacio, etc.

Este encuentro se realizó en el mes de Mayo del 2021 en el horario de la tarde, aproximadamente 16, 17 hs, en la casa de María, quien además vive con su hija y el marido de su hija. Es importante mencionar, que en su momento, quienes vivían con ella no se encontraban trabajando, por una cuestión de que únicamente trabajaban los “esenciales” y sus trabajos no entraban en ellos. Por lo que, a la hora de intentar establecer el espacio y el encuadre estos factores debían ser tenidos en cuenta, inclusive, era de esperar que surgieran interrupciones de cualquier tipo, ya que se encontraban todos en la misma casa sin más que hacer.

Como bien mencioné en el relato anterior, María, esbozó ciertas inseguridades de sí misma y prejuicios que eran importantes poder abordar en la intervención ya que impactaron en su autoestima y al momento de trabajar. Antes de comenzar, le comento que le traje un cuadernillo con las letras, (el recurso del encuentro) que las íbamos a ver juntas, aprender a nombrarlas y que aunque parecía un cuaderno bastante angosto de tamaño, por dentro había muchas cosas por hacer con él. Primeramente ella me repite nuevamente “como voy a ponerme a estudiar ahora”, “a esta edad”, “que van a pensar de mí”, entre otras frases que fueron surgiendo reflejando sus inseguridades, que a la vez, pude observar que sentía cierta vergüenza de que la vieran quienes vivían con ella, por lo que trate de respetar ese pensamiento, pero el objetivo además de la intervención era poder potenciar su seguridad, aumentar su autoestima, ocupar su mente y tiempo, valorar el aprender a escribir más allá del simple acto, sino que como un modo de autonomía e independencia. Entonces, antes de plantear cualquier tipo de actividad o consigna, mi idea era ir generando el espacio y el tiempo, que ella se sienta segura y cómoda, por lo que fui descontracturando el ambiente para que eso suceda.

Se me ocurrió darle ejemplos de adultos mayores que estudian a su edad, que se mantienen activos, entre otras cosas, y que nadie se ríe por ello, sino todo lo contrario, que a veces uno crea ideas que no son y que poco a poco deben derrumbarse. Le pregunté si le hubiera gustado ir a la escuela, aprender, saber leer, escribir, entre otras cuestiones. Y me dijo que sí, que el colegio le gustaba mucho, al menos el tiempo que asistió, que le hubiera encantado poder continuar, que incluso veía muchos niños de su edad ir a la escuela mientras ella se iba a trabajar. Entonces mi respuesta a ello fue, “Bueno, hagamos de cuenta que podes ir a la escuela, y que es esta, como si fuera tu primer año, vamos a hacer tareas, las vamos a corregir

y poner nota para pasar de grado”. La entusiasmó un poco la idea de recordar la escuela, lo que dije y me dijo “si, aparte esta bueno ocupar la cabeza ahora que no se puede salir”.

A partir de esa introducción, de intentar cambiar algunas falsas creencias sobre su edad, fue que comenzó este recorrido. Nos acomodamos en una mesa, para ir generando el ambiente como si fuese una especie de barra, media alta pero angosta, a lo que al sentarse y acomodarse, nota que le resulta alto y por decisión de ella nos movimos de lugar, ya que le resultaba incómoda según decía para escribir, porque no iba a “llegar al cuaderno”. Esta nueva mesa era amplia, a una altura acorde y cómoda, donde ella se la notó conforme. Hice la típica pregunta antes de dar inicio a algo, “¿Comenzamos?” a lo que me respondió, “y bueno, vamos a ver qué podemos hacer”.

Abrimos el cuadernillo y como primera impresión esbozó un comentario sobre cuantas letras. Este cuadernillo contenía todo el alfabeto de la A a la Z en letra cursiva, dado que es la que ella reconocía por su corta experiencia escolar. Y además, era el tipo de letra en el que escribía su nombre.

Dado que ella escribía su nombre, le propuse buscar en el cuadernillo las letras que reconocía de su nombre en el material que había llevado. Se intentó recuperar lo previo y la forma en que aprendió. Le sugerí que si no lo recordaba podía escribir su nombre e ir ubicandolas en el cuadernillo por medio de la copia visual.

La M que era la primera la ubicó rápidamente, la P igual ya que era la primera de su apellido y la A. El resto logró ubicarlas, pero primeramente señaló esas. A la M, la mencionaba como la “ME” la A y la P bien. Juntas fuimos ubicando y nombrandolas, algunos sonidos eran los adecuados y otros no, pero sin embargo lo corregimos en conjunto, poco a poco. Luego volvimos al inicio, fuimos por orden alfabético y algunas letras le sonaban conocidas. La “C” le decía la “CHE” (aludiendo a su tonalidad italiana). Fui observando que las letras le eran familiares, pero que desconocía su uso y su pronunciación. Se realizó el reconocimiento visual y auditivo, partiendo siempre de la manera en que aprendió.

Luego de nombrarlas tomamos un descanso, para preguntas o dudas, le pregunté si le resultó difícil, a lo que dijo que no, pero que no sabía que “algunas se decían así, a mi me sonaban de otra forma”. Seguido a eso, pasamos a la escritura. Puse sobre los elementos sobre la mesa, un lápiz, una lapicera y una goma. Le expliqué que el primero se borra con la goma y el segundo queda y la goma no lo borra. A lo que me responde, reflexionando sobre el recurso: “con la lapicera se va a ver mejor, capaz queda más lindo, pero si me equivoco que hago, me conviene el lápiz, por lo menos para empezar, después de última puedo pasar con la lapicera para probar”. Me pareció una idea correcta a lo que le dije que estaba bien, que ella era la que

iba a escribir, así que ella podía elegir. Le propuse una estrategia, que sola copie las letras que estaban en el cuadernillo, cada una tenía debajo 3 renglones. Me preguntó en seguida “¿escribo todas las líneas? (refiriéndose a los renglones) le digo que sí, que cada letra tenía 3 líneas, que esas líneas se llamaban renglones y que eran para completar repitiendo varias veces esa letra. Le di tiempo y espacio para que lo haga, le dije que lo haga sola y que si tenía dudas me pregunté. Mientras yo observaba atenta su desempeño, como algunas letras le llevaban más tiempo, como otras le implican girar el cuadernillo o su cabeza para entenderlas. Hacía comentarios autoevaluando su trabajo como “esta me salió mejor, esta mas o menos, esta es más difícil”. Me intentaba mantener en silencio, cada tanto me miraba buscando aprobación, yo se la daba y realizaba algunos breves comentarios como “vas muy bien, te quedó muy bien, no importa si te equivocaste, o si no te gusta cómo te salió, te di goma por si quieres borrar, por eso lo hacemos con lápiz. Asentía con la cabeza pero se mostraba muy enfocada en la consigna. Recuerdo que, además de las letras, había palabras para copiar y pegar, pero ya iba a ser muy extenso el encuentro, por lo que acordamos que ella continuaría con la consigna ella sola cuando tuviera tiempo y ganas, brindándole la posibilidad de elección y flexibilidad con la tarea. Por lo que, acordamos que yo no iba a darle un tiempo límite, sino que ella lo iba a hacer cuando tuviera ganas y se sienta motivada y recién cuando ella complete las consignas íbamos a corregir y revisar en conjunto lo que había hecho, para luego darle más actividades.

Al finalizar el encuentro, le pregunté cómo se sintió, si le resultó fácil, difícil, si le gustó. A lo que respondió de otra manera diferente a la postura con la que comenzó, su respuesta fue que fue entretenido, y que le gustó. Por último, acordamos que ella iba a tener sus materiales para trabajar, es decir, útiles, cuadernos. Por lo que, le preparé una cartuchera con todo lo necesario, lápices, lapiceras, goma, corrector, sacapuntas. Y la idea era que ella lo conserve y al encuentro siguiente tenga sus materiales para trabajar.

Encuentro N°3.

Dicho encuentro tuvo lugar en el año 2023, aproximadamente en febrero.

Por motivos de salud de María, en el año 2022 fueron pocos los encuentros que se tuvieron, por lo que se ha retomado con mayor impulso en el año 2023, a inicios del mismo.

Todo comienza los primeros días de febrero, cuando se acercaba el cumpleaños de su nieto más chico. Ella quería escribirle una carta a su nieto, pero decía no recordar lo que había aprendido, aludía a “haberse olvidado las letras”. Es por ello que, se preocupa y me

manifiesta que quiere retomar las actividades y propuestas de lecto-escritura, para volver a practicar y no olvidarse todo.

Todo comenzó con una motivación interna, con el fin de poder tener un gesto a un familiar, mediante una carta.

En principio, lo que se trabajó fue el armado de la carta, lo que ella quería decir, generando una práctica alfabetizadora.

Para ello nos ubicamos en nuestra mesa de trabajo, estableciendo el espacio. María procede a mostrar un boceto de una carta que había comenzado, pero que decía que estaba mal, porque seguro las palabras “estaban mal escritas” según decía. Entendiendo que María inmersa en un contexto alfabetizado posee saberes sobre los tipos de texto.

Como he mencionado en otras oportunidades, María es nacida en Italia y ha adquirido el idioma español sin instrucción ni estudios, lo ha aprendido mediante la interacción y encuentro con otros, por lo que, muchas palabras de su vocabulario se encuentran atravesadas por ambos idiomas, algunas las dice en italiano y otras son una mezcla de ambos idiomas.

Es importante destacar eso, ya que, como uno habla escribe y María no era la excepción. Al mostrarme su carta, logré visualizar su idea de lo que quería decir, debido a que, conozco algunas de las palabras que ella suele decir de otra manera en su cotidianidad. Por ejemplo, aparecía la palabra “nipote” que significa en italiano. Y también, la palabra “che” en lugar del “que”, dado que en Italia se dice así. Le expliqué que ella escribió muy bien su idea, y que entendía lo que intentaba transmitir, solo que lo plasmó con palabras en los dos idiomas que conoce. Además escribió en base a como a ella le sonaban ciertas palabras.

Entonces, se parte de los conocimientos que ella tiene. Abordamos el “que”, en lugar del “che”, sin marcarlo como un error, sino lo contrario, pudiendo dejar en claro que uno se utiliza en el idioma italiano y el otro en español. Lo cual no significaba que estaba mal lo que ella hizo, sino que lo utilizamos como una oportunidad para esclarecer dudas y diferenciar las palabras de cada idioma.

Luego, le propuse hacer una carta nueva, a fin de poder plasmar estas nuevas cuestiones e intentar utilizar un solo idioma. Elegimos el español, ya que era el que su nieto entendería.

Antes de empezar con una nueva producción, repasamos algunas cuestiones. Tomamos un abecedario y fuimos revisando cada una de las letras, sus sonidos. Y le pedí que, en cada una intentará brindar algún ejemplo con una palabra que comenzara con esa letra. Algunas como la C y la Q, se dificultaron, dado a la relación que ella presenta con el “che” y el “que”, las pronunciaba así. Sin embargo, le propuse recordar las diferencias que habíamos trabajado previamente y se trabajó en reforzar esas dos que eran las que resultaban más complejas.

Algunas otras, el sonido lo hacía diferente, pero lograba encontrar palabras que comiencen correctamente con cada letra.

Al finalizar el encuentro, se la felicitó por lo trabajado y se valoró su desempeño. Opté por hacerle algunas preguntas:

- “¿Cómo te sentiste con las actividades?”
- “¿Fueron difíciles?”
- “¿Crees que no te acordabas las letras realmente? ¿La práctica te ayudó?”

En relación a estas preguntas ella respondió:

“Me sentí bien, parece difícil cuando estoy sola y me siento a escribir sola, como si pareciera que me olvidara de las letras. Pero cuando es de a dos, es más fácil y las letras me resultan conocidas y me doy cuenta que no me las olvidé, solo que es falta de práctica.” Allí se logró visibilizar lo positivo de aprender, interactuar y generar aprendizajes con otro.

Para cerrar el encuentro, escribimos el nombre de su nieto menor en la carta y la dejamos lista para entregarla. Y al finalizar, María dice, “bueno, a seguir practicando para el cumpleaños de otro nieto, que el próximo es en Mayo, así no pierdo la práctica y la costumbre. Y de paso ejercitar la mente.”

Nos despedimos y acordamos que íbamos a pactar algunos días (no fijos) para hacer actividad
Análisis de la experiencia de intervención psicopedagógica: sistematización e identificación de categorías conceptuales emergentes.

Encuentro N°4:

Al llegar, como hemos pactado en los encuentros, María se acomoda en nuestra mesa y espacio acordado de trabajo. Ella se levanta a buscar sus lápices y cuadernos que le había regalado y que solíamos usar. A lo que le digo, que no le harán falta, ya que el día ese no íbamos a escribir, sino leer. Entonces ella me pregunta ¿y si no vamos a escribir, cómo van a saber lo que hicimos? Entonces le respondo que yo iba a ir registrando en mi cuaderno luego lo que hayamos realizado ese día, que se quedara tranquila.

Comienzo a explicarle la consigna del encuentro: “bueno, en el día de hoy, a diferencia de los anteriores que habíamos practicado escribir, hoy vamos a leer. Como la última vez escribiste una receta de cocina, se me ocurrió que podríamos leer e investigar distintas recetas, algunas que conozcas, otras que no, algunas recetas de Italia.” A lo que ella me respondió si las iba a

tener que poner en práctica, es decir, si iba a tener que cocinar. Entonces le digo que no, simplemente que era para investigar nuevas recetas y practicar la lectura con ella.

Seguido a eso, me pregunta “¿dónde están las recetas? trajiste el papel?”. Yo le respondo que no, que la idea era leerlas desde la computadora, e ir investigando juntas en internet, ver cuales llamaban más la atención y cuáles no.

Luego de proponer la propuesta, traigo la computadora a la mesa de trabajo, y le pregunto que le gustaría buscar. Primero me responde que no se le ocurre, entonces la primera receta la busqué y elegí yo. Luego, fue entrando más en confianza y tomando más idea, miraba junto conmigo en la computadora e íbamos eligiendo.

A lo largo de las lecturas, María solía confundir algunas palabras, cambiar su pronunciación o sonidos, repitiendo lo mismo que sucedía en su escritura.

Mientras nos encontrábamos en la computadora investigando nuevas recetas, llega su hija, a lo que María la llama y la hace parte del encuentro, y le dice, “Mira todas las recetas que encontramos, están buenas, podríamos probar alguna, por ejemplo mira esta...” y le leyó la receta a su hija.

Lectura a su hija: No fue lectura textual, sino que aquello que no cuenta en su sistema, o no conoce lo iba buscando en su repertorio de saberes. Algunas palabras no lograba leerlas, sin embargo buscaba la palabra que podría ir allí en su repertorio, por ejemplo en un momento su hija la vió que hizo eso y le dijo “lee lo que dice, no supongas o trates de adivinar la palabra”. Se trabajó la estructura y comparación de recetas, los componentes.

Al finalizar, se llevó a cabo la lectura de 6 recetas, pensando y reflexionando sus ingredientes, componentes y se pensó y preguntó si le interesó o le gustó.

Y por último, se le agradeció por el tiempo y se le preguntó qué le interesaría leer la próxima, a lo que respondió “revistas”.