

TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“Aprendizajes significativos en la voz de Adultos/as Mayores”

Autoras:

Ferreyra, Luciana - DNI: 39.125.723

Giuliodori, Bianca - DNI: 39.687.530

Directora:

Lic. María Eugenia D´Ottavio

Lugar:

Rosario, Santa Fe

Fecha de presentación:

01/03/2024

Firma autoras:



TÍTULO

“Aprendizajes significativos en la voz de Adultos/as Mayores”

Autora: Ferreyra, Luciana

Firma:



Autora: Giuliadori, Bianca María

Firma:



Calificación:

Firma:

Fecha de Evaluación:

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias y amistades que estuvieron presentes en todos los años de este recorrido, ayudando, acompañando y brindando su apoyo incondicional. Son quienes con su amor alumbraron nuestro camino, apostaron por nosotras, y que a pesar de los desafíos, confiaron en que pronto llegaríamos a la meta tan anhelada.

A nuestras “facuamigas”, ese hermoso grupo que comenzó desde el primer día, y juntas, codo a codo hemos transitado estos años. Pensamos que sin ellas todo hubiese sido más difícil.

A nuestra directora María Eugenia D’Ottavio, que nos brindó sus conocimientos con dedicación, paciencia y predisposición. También a Beatriz Nicolau que nos acompañó durante esta investigación.

Especialmente a los/as adultos/as mayores que fueron nuestra fuente de inspiración, curiosidad, admiración y se prestaron con gran entusiasmo para ser partícipes de esta tesina. En particular, a AM 5 y AM 10 que fallecieron antes de concluir este trabajo, pero que mantienen su presencia a través de su aporte al mismo.

Y a quienes quieran leer este trabajo, para seguir pensando y reflexionando acerca de la Psicopedagogía y los aprendizajes a lo largo de nuestras vidas.

Muchas gracias...

Bianca y Luciana

RESUMEN

Frente al problema ¿Qué características presentan los aprendizajes considerados como significativos por los/as adultos/as mayores (AM) de una residencia geriátrica de San José de la Esquina (Santa Fe)?, el presente trabajo se ha propuesto estudiar los aprendizajes significativos en 10 AM entre 75 y 99 años de edad de una residencia geriátrica de San José de la Esquina (Santa Fe, Argentina). Desde la perspectiva del enfoque cualitativo, el alcance de este estudio es de tipo descriptivo, corte transversal y diseño cuasiexperimental. Los instrumentos implementados, de manera individual a cada AM, fueron entrevistas semiestructuradas y el recurso complementario Situación Persona Aprendiendo (SPA), indagando acerca de los aprendizajes a lo largo de la vida de los/as participantes, teniendo en cuenta el contexto rural que habitan. Además, se exploró con quiénes y de qué manera se construyeron esos aprendizajes intentando definir, en base a los datos obtenidos, qué aprendizajes podrían ser considerados significativos para estos/as AM. Analizando e interpretando los datos obtenidos desde la lectura de la Psicopedagogía Clínica, los resultados de este estudio dan cuenta que los aprendizajes significativos predominantes en estos/as AM son aquellos que fueron construidos en el hogar y el campo, en relación a las labores propias de la zona rural. Predominan como referentes en condición de enseñantes a figuras del entorno familiar. En menor medida se refieren a los aprendizajes escolares y a sus actores como referentes. En relación a la actualidad, los/as participantes consideran que los aprendizajes de su juventud (en particular, los valores) son importantes para reforzar en las nuevas generaciones. Asimismo, destacan que continúan aprendiendo a través de los talleres brindados dentro de la residencia geriátrica a la que pertenecen. En conclusión, estos resultados podrían relacionarse con el contexto social, cultural e histórico en el que han crecido los/as AM, siendo aprendizajes significativos para estos/as ya que han impactado en sus vidas, tanto en lo corporal, lo cotidiano como lo emocional.

PALABRAS CLAVE: ADULTOS/AS MAYORES – APRENDIZAJES –
APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS – PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	3
MARCO TEÓRICO.....	7
1. La vejez como etapa del desarrollo.....	7
2. El aprendizaje y su carácter significativo.....	18
3. La vejez y los aprendizajes desde la perspectiva de la Psicopedagogía Clínica.....	30
ANTECEDENTES.....	36
METODOLOGÍA.....	41
RESULTADOS.....	50
CONCLUSIONES.....	79
REFERENCIAS.....	86
APÉNDICE.....	97
Protocolo: Consentimiento informado de participación.....	98
Protocolo: Entrevista – Preguntas Guía.....	99
Protocolo: Recurso Situación Persona Aprendiendo.....	100
Matriz de datos: Entrevistas semiestructuradas.....	101
Matriz de datos: Recurso SPA.....	103
Proyecto de tesina	104
CV de las autoras.....	121

INTRODUCCIÓN

Este estudio se ha realizado para acceder al título de grado de Licenciatura en Psicopedagogía.

El tema de los aprendizajes en los/as AM surge a partir del interés por entender éstos no solo como el resultado de lo que sucede durante la vejez, sino que también como producto de los procesos de aprendizaje en las etapas anteriores en la vida de estos sujetos. A su vez, considerando los factores afectivos, cognitivos y sociales que los podrían condicionar. (Visca, 1996)

Desde siempre, la vejez y su vínculo con el último período de la vida (y la muerte) han sido tema de reflexión, debate y estudio para la humanidad. Tanto en las ciencias como en las artes se ha tratado este tema. (Yuni, 2011)

Aunque en todo tiempo y cultura la vejez ha estado asociada con una merma en las funciones fisiológicas y cognitivas esperable al devenir del organismo, los avances científicos y tecnológicos han permitido en las últimas décadas del s. XX y las primeras del s. XXI no solo ampliar la expectativa de vida, sino también resignificar este período vital, su proyección y sus posibilidades.

A este respecto, Zarebski (2009) -desde la Psicogerontología- considera que debe abordarse la vejez desde una mirada integral e interdisciplinaria para comprender y articular las dimensiones biológicas, psicológicas y sociales que atraviesan a los/as AM. Entonces, para esta autora, no se puede definir la vejez -en singular-, sino debería referirse a las vejeces -en plural-, debido a que en cada momento histórico, grupo social y cultura construirían un modo de envejecer colectivo, que a su vez, tendría el correlato personal y singular de cada persona.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, hoy se propone pensar en una perspectiva de Curso de Vida promotora de un envejecimiento saludable, que apunta a desarrollar y reforzar factores biológicos, culturales, sociales, cognitivos como psicológicos que permitan construir una identidad del sujeto en su proceso de envejecimiento en el que resignifique el mismo desde lo que piensa, siente, encara y vive. (Bravetti et al., 2006; Yuni, 2011; Zarebski, 2019, entre otros)

Entre estos aspectos se encuentran los aprendizajes, ya que el proceso de reflexionar acerca de la experiencia de vida que transita el sujeto en su envejecimiento conlleva nuevos aprendizajes relacionados a los límites y las potencialidades a las que se enfrenta, las posibilidades y alternativas con las que cuenta, la capacidad de resignificar lo que le sucede.

Entonces, podría considerarse que promover un envejecimiento saludable conlleva promover aprendizajes significativos, entendiendo al aprendizaje significativo como aquel que se produce al vincular una nueva información a la estructura cognitiva, relacionando el nuevo conocimiento con uno previo y con la motivación del sujeto por aprender de manera activa. (Garcés Cobos et al., 2018)

Es así que las preguntas que han surgido para este trabajo fueron: ¿Qué aprendizajes significativos pueden tener las personas a lo largo de su vida que permitan generar nuevos aprendizajes significativos al envejecer? ¿Qué aprendizajes significativos han adquirido los/las AM a lo largo de su vida? ¿De qué manera se han construido? ¿Han estado acompañados/as, por quiénes?

En base a ellas, se pudo recortar la problemática en la siguiente cuestión: ¿Qué características presentan los aprendizajes considerados como significativos por los/as AM de una residencia geriátrica de San José de la Esquina (Santa Fe)?

Con ello, se pudo definir el objetivo general que apunta a estudiar los aprendizajes significativos en los/as AM de una residencia geriátrica de San José de la Esquina (Santa Fe, Argentina), y los siguientes objetivos específicos:

- Indagar y analizar acerca de los aprendizajes en la vida de los/as AM de un contexto rural.
- Explorar con quiénes y de qué manera se construyeron esos aprendizajes.
- Definir en base a los datos obtenidos qué aprendizajes podrían ser considerados significativos para los/as AM participantes.

Al hacer el relevamiento del Estado de la Cuestión, se ha encontrado que la discusión académica sobre el tema en los últimos diez años, pocas investigaciones se centran en destacar las ideas y las voces de los/as

protagonistas (los/as AM). Predominan indagaciones cuyas muestras se enfocan en los/as profesionales que trabajan con AM, que en algunas ocasiones se encontraban institucionalizados/as. Además, varias investigaciones se han centrado en indagar acerca de algunas patologías que podrían ser consideradas propias de dicha etapa. Si bien, estos estudios se han elegido como antecedentes, su selección radica en trabajar temas vinculados a la problemática del estudio presente, pero que no tocan puntualmente la perspectiva de los propios sujetos que envejecen acerca de sus aprendizajes a lo largo de la vida, ni la lectura de esa experiencia desde la Psicopedagogía. Por ello, el tema que convoca a este trabajo, presenta rasgos de originalidad y de relevancia para el campo psicopedagógico.

Teniendo esto en cuenta, entonces se debe considerar, por un lado, que los/as AM elegidos para esta indagación están inmersos/as en un entramado complejo y único en su transitar por la vejez: contexto rural y residentes de una institución geriátrica. Este tipo de instituciones, en la actualidad, son gestionadas y atendidas por personas especializadas en vejez tales como enfermeros/as, psicólogos/as, kinesiólogos/as, talleristas etc. (Barenys, 1993)

Por otro lado, el aprendizaje en esta etapa desde una lectura de la Psicopedagogía Clínica. Desde la Psicopedagogía en general, y desde la Psicopedagogía Clínica en particular, se destaca la importancia de un enfoque integrador para el abordaje sobre los aprendizajes significativos de la vejez. Se cree de relevancia el trabajo interdisciplinario, sumando los aportes y las miradas de todos/as los/as profesionales que intervienen en esta etapa, sin olvidar la complejidad del entramado. La centralidad del aprendizaje para esta disciplina y la idea fundamental de que el mismo puede suceder a lo largo de toda la vida sustenta la pertinencia para la Psicopedagogía del presente estudio.

En base a todo ello, la organización de este escrito se divide en los siguientes apartados:

➤ **El Marco Teórico**, que consta de tres títulos. El primero, acerca de **La vejez como etapa del desarrollo**, apunta a realizar una breve reseña histórica del concepto de vejez, los cambios de paradigmas y la perspectiva

actual, integral e interdisciplinar del Curso de la Vida y el envejecimiento saludable. El segundo título, sobre **El aprendizaje y su carácter significativo**, intenta dar cuenta de una breve reseña de las perspectivas teóricas de los procesos de enseñanza y de aprendizajes, para después conceptualizar al aprendizaje y ahondar en la propuesta del aprendizaje significativo acuñado por Ausubel en 1963. Por último, el título tercero intenta articular los dos precedentes proponiendo desarrollar el tema de **La vejez y los aprendizajes desde la perspectiva de la Psicopedagogía Clínica**.

➤ Luego de la contextualización del tema en relación a la literatura especializada, se presentan los **Antecedentes** de este trabajo, dando cuenta de una selección de investigaciones que en la última década tratan la temática de los/as AM.

➤ Seguidamente se propone el diseño metodológico de este estudio en el apartado del **Marco Metodológico**. Éste se posiciona desde el enfoque cualitativo, de alcance de tipo descriptivo, de corte transversal y el diseño de campo es cuasiexperimental, instrumentado a través de entrevistas semiestructuradas y la implementación del recurso complementario SPA a 10 participantes AM de ambos sexos residentes de una institución geriátrica ubicada en zona rural (San José de la Esquina, Santa Fe).

➤ A continuación, en el apartado de **Resultados**, se presentan los hallazgos principales de la investigación. Se realiza un análisis e interpretación en base a matrices elaboradas sobre los datos relevados por los dos instrumentos implementados y se significan con las bases teóricas que sostienen este trabajo.

➤ Por último, en las **Conclusiones** se describen los aportes más importantes en función de los resultados obtenidos en relación a los objetivos propuestos en este estudio, las implicancias para la práctica psicopedagógica, así como sugerencias para estudios posteriores.

MARCO TEÓRICO

En este apartado se realiza una reseña de las dos categorías conceptuales que sostienen este estudio: los/as AM y los aprendizajes (significativos y para toda la vida). En la articulación de ambos, se propone la fundamentación desde una lectura psicopedagógica de los aprendizajes en la vejez. Es por ello que el marco teórico se organiza en tres títulos que puntualizan estas conceptualizaciones.

1. La vejez como etapa del desarrollo

Las nociones de ciclo de vida y de edades de la vida son seguramente tan antiguas como la conciencia que tiene el hombre de que vive y de que va a morir.

(Yuni 2011, p. 11)

1.1. Breve reseña histórica del concepto de vejez

Dentro de la literatura actual acerca de la vejez, la mayoría de los/as autores/as (Capelli y Dragui, 2001; Romero, 2006; Zarebsky, 2009; Yuni, 2011, y Iacub, 2011, entre otros/as) la definen como el tramo final en el proceso de desarrollo que atraviesa una persona a lo largo de su vida.

Ahora bien, se hace necesario realizar una breve reseña histórica de cómo se ha construido y considerado socialmente a la vejez, ya que es un tema y una etapa de la vida que ha sido de interés y reflexión desde los comienzos de la humanidad. A modo de ejemplo, Yuni (2011) destaca que nociones acerca de la vida, de la vejez y de la muerte se ponen de manifiesto en obras poéticas a lo largo de la historia (por ejemplo, en el medioevo, en Shakespeare o en Dante), dando a entender que es una cuestión que preocupa y convoca a la reflexión del ser humano y su devenir.

A mediados del s. XX, el antropólogo Leo Simmons (citado en Iuliano, 2019), considerado como el pionero en los estudios sobre la vejez desde las Ciencias Sociales, realizó un relevamiento de trabajos etnográficos que dieron lugar a diferentes concepciones de la vejez en distintos pueblos del mundo. Simmons observó dificultades al intentar precisar una única definición del concepto de vejez, ya que lo consideraba como resbaladizo y variable por el hecho de que es definido por su medio social. Es decir, en base a sus indagaciones, la vejez debería ser definida según el lugar y el contexto social en el que se encuentre cada sujeto.

Desde la lectura psicológica-psicoanalítica se presentan dos posturas contrapuestas de enfocar la problemática de la vejez: la Teoría de la Desvinculación o Desapego y la Teoría del Apego. (Salvarezza, 1996)

En lo que respecta a la Teoría de la Desvinculación o Desapego, esta propone que durante el envejecimiento se experimentan procesos inevitables de descenso de interacción entre pares y/o con la sociedad. Entiende entonces que, en esta última fase de la vida se iniciaría un proceso de distanciamiento entre los/as AM y la sociedad, quizás asociado a la idea de pasividad debido a la jubilación y a aquellos roles que van dejando de ejercer. (Cumming y Henry, 1961, citados en Salvarezza, 1996, y Iuliano, 2019)

En consonancia, Salvarezza (1996) analiza que desde esta perspectiva se considera que a medida que el sujeto envejece se produce una reducción de su interés vital por las actividades y objetos que lo rodean. Esto podría generar un apartamiento sistemático vinculado a la interacción social. Así, la vida de los/as AM se separa de la vida de los/as demás. Este autor también destaca tres puntos centrales de esta teoría:

- uno refiere a que es un proceso universal porque ocurre en todos los momentos históricos y culturales;
- otro indica que es inevitable, ya que se apoya en los procesos psicobiológicos;

- y por último, que es intrínseco, es decir, que no está condicionado por las variables sociales.

Como contraparte, Hochschild (1975) critica a la Teoría de la Desvinculación o Desapego, planteando que esta desvinculación no sería inevitable ni universal, por lo tanto, no necesariamente les ocurriría a todas las personas que transitan por esta etapa del desarrollo. Desde la lectura sociológica de esta autora, las variables que intervendrían desde una Teoría del Apego, son: el propio proceso de envejecimiento; el tipo de sociedad; el trabajo; la familia, y el ocio de cada sujeto. Señala que el envejecimiento es un proceso biológico, mientras que la desvinculación es un proceso social.

A este respecto, Salvarezza (1996) expresa que la Teoría del Desapego, tiempo después de ser publicada (a partir de 1963) fue objeto de múltiples críticas de índole práctica, teórica y empírica, las cuales aún continúan. En cuanto a la crítica práctica, tiene que ver con que esta teoría posee una política que tiende a desarrollar una actitud de indiferencia ante la vejez. La crítica teórica es que ésta podría considerarse una prototeoría. Y por último, la crítica empírica entiende que la evidencia que se utilizó para esta teoría fue inadecuada. (Bromley, 1966, citado en Salvarezza, 1996)

Salvarezza (1996) rescata estas críticas mencionadas e intenta agruparlas en lo que se considera como Teoría del Apego. Desde esta perspectiva el ser humano aislado es un problema y no un ideal, ya que podría fundamentarse indebidamente su apartamiento y desapego como un proceso intrínseco y deseado de las personas. Los procesos intrínsecos puros no existen según este autor, ya que todas las conductas del ser humano se deben estudiar y comprender como resultado de la dialéctica, del contexto y del momento histórico-social en el que cada sujeto se desarrolla. A su vez, considera que los homínidos primitivos han pasado a la cultura por la posibilidad de compartir con los/as demás, y a partir de allí, el sujeto tiende a asociarse y participar en comunidad.

Por ello, este autor adhiere y considera que la Teoría del Apego es la pertinente, entendiendo que toda posibilidad de ser es en relación con otro. En cuanto a la satisfacción de deseos, solo puede darse mediante estas relaciones.

Entonces, desde esta perspectiva se apunta a que los/as AM se mantengan apegados/as a los objetos y a las actividades que generan interés y los/as mantienen vitales. Y en el caso de que esto no se pueda dar plenamente, buscar sustitutos que permitan concretar ese deseo de vivir y seguir en actividad.

Ya sea desde la Antropología, la Psicología o la Sociología, se hace evidente que la conceptualización de la vejez se ha sostenido desde distintos puntos en busca de una lectura cada vez más ajustada y compleja al desarrollo tanto individual como social.

Cowgill y Holmes (1972, citados por Iuliano, 2019) presentan la Teoría de la Modernización, que tiende a homogeneizar e idealizar y formular generalizaciones universales en cuanto a la vejez. Según esta propuesta, a medida que la modernización avanza y los/as AM pierden sus roles, se provoca la exclusión social. Es allí cuando surgen espacios que apuntan a la creación de instituciones especializadas que atiendan las necesidades de los/as AM y cubran esos vacíos. Tal es el caso de los asilos, los hogares de ancianos/as, las residencias, etc. Estos autores han recibido varias críticas por estas generalizaciones empíricas, ya que las mismas dependen del grado de modernización de cada sociedad.

Las residencias, geriátricos y hogares de ancianos/as, son entidades que Goffman (1970) define como instituciones totales, ya que son lugares de residencia en los que varias personas, aisladas de la sociedad por una cierta cantidad de tiempo y en igual situación, comparten en su encierro una rutina que es administrada formalmente.

Goffman (1970) agrega que cuanto mayor es la dependencia física, cognitiva o psicológica que tenga la persona, mayor será la institución total en la que resida, acorde al tipo de acompañamiento que esa persona necesite. Por ello, no es extraño ni fuera de lo habitual que las personas que ingresan en estas instituciones residan en ellas hasta su muerte.

Contemporáneamente, Baltes y Schaie (1973 citados en Yuni, 2011) a través de sus investigaciones contribuyeron a la Psicología del Desarrollo como

paradigma científico, ya que demostraron que el desarrollo psicológico en la vejez es multidimensional y multidireccional, es decir, que algunas capacidades declinan con la edad mientras que otras se mantienen e incrementan. Además, refieren que el desarrollo individual estará atravesado tanto por ganancias como por pérdidas. Por lo que minimizar las pérdidas y aumentar las ganancias por medio de diferentes estrategias, serían una adaptación exitosa de cada persona.

Los paradigmas mencionados hasta aquí se han desarrollado entre mediados y fines del siglo XX.

Desde fines del siglo XX y en las décadas iniciales del siglo XXI, se ha instado a re-interpretar y re-definir a la vejez desde otra valoración. Se comenzó a tener en cuenta al envejecimiento de modo saludable, desde una mirada integradora en la que se presentan tantas variantes de vejez como condiciones y sujetos haya. Es así que desde la Gerontología Crítica, Feixa (1996 citado en Iuliano, 2019) desarrolla una perspectiva de heterogeneidad analizando cómo se entiende a la vejez en las distintas sociedades del mundo, observando matices y diferencias entre el género, la clase social, el estado psicofísico y su lugar de origen. El arco reflexivo de esta propuesta va desde las patologías que se presentan en la vejez hasta los vínculos sociales, entendiendo que al momento en que comienza el proceso de envejecimiento, la familia de cada AM es central para su acompañamiento y sostén.

En Argentina, desde la Psico-gerontología, Zarebski (2009) entiende que la vejez abarca dimensiones biológicas, psicológicas y sociales, englobándolas como las ciencias del envejecimiento. Gracias al avance del Paradigma de la Complejidad a través del trabajo en equipos interdisciplinarios, esta lectura es posible debido al aporte de nuevos enfoques y teorías.

Esta autora, una década después, destaca que la perspectiva predominante en la actualidad, es el Paradigma del Curso de la Vida, que se fue gestando a partir de teorías provenientes de las Ciencias Sociales del envejecimiento y se instala al mismo tiempo que se afianza el enfoque de la Complejidad de las Ciencias, junto al nacimiento de la Psico-gerontología. (Zarebski, 2019)

Es así como el paradigma del Curso de la Vida funciona como abordaje interdisciplinario del envejecimiento en su complejidad. Desde este enfoque, la vida de cada persona es considerada como un proceso activo en constante cambio, que es impulsado por sí mismo/a en un contexto que también es cambiante.

Acordando con Zarebski (2019), es importante proponer un análisis complejo y recursivo del proceso de envejecimiento, requiriendo de un abordaje interdisciplinario del campo gerontológico para dar cuenta de su entramado.

1.2. Características del desarrollo de esta etapa

Así como se detalló en el punto anterior, en lo que refiere a los procesos del desarrollo de este último tramo vital humano se presentan tanto perspectivas que se centran en la merma de funciones fisiológicas y cognitivas, como posturas que apuntan a las posibilidad de desarrollo aún presentes en este momento de la vida, pese a los aspectos degenerativos esperables.

Dentro de las primeras, se encuentra la Organización Mundial de la Salud (OMS), que desde el plano biológico entiende que se presenta un detrimento acumulativo en lo molecular y/o celular. Con el tiempo, este deterioro podría reducir de modo progresivo las reservas fisiológicas, y así, aumentar el riesgo de diversas enfermedades y disminuir las capacidades del sujeto. (OMS, 2015)

Por otro lado, aunque es indefectible que sucedan cambios fisiológicos. Desde una perspectiva posibilitadora, Palacios (1999) afirma que es difícil decir cuándo comienza el envejecimiento biológico, debido a que no es un proceso unitario que ocurre simultáneamente en todo el organismo. Destaca que nuestro cuerpo es capaz de mantener un correcto funcionamiento biológico hasta edades muy avanzadas. En base a ello, distingue entre:

- Envejecimiento primario: los procesos de deterioro biológico están genéticamente programados, es decir, son inevitables, universales e irreversibles

ante cualquier circunstancia propia, individual y contextual (en consistencia con lo antes tomado de la OMS).

- Envejecimiento secundario: aquí se trata de los procesos de deterioro que aumentan con la edad, relacionados con factores controlables como: la nutrición, el ejercicio, los hábitos y las influencias del ambiente. Por ello es un envejecimiento prevenible, evitable y no universal.

- Envejecimiento terciario: a medida que se acerca la muerte de una persona, se producen deterioros generalizados en su funcionamiento psicológico. Aquí disminuye la capacidad de adaptarse, se deterioran las habilidades cognitivas, la personalidad se desestabiliza y se vuelve más vulnerable.

Sumado a lo mencionado, se incrementan las posibilidades de desarrollo de patologías que, social y culturalmente, son asociadas con la vejez: diversos malestares, dolores corporales y/o musculares, declinación de habilidades motrices, desarrollo de tumores malignos, Alzheimer, demencia senil, accidentes cerebro-vasculares, entre otras. Esto no es exactamente así, ya que existen múltiples casos en los que se observan estas patologías en edades más tempranas, por lo que considerarlas propias de la vejez es poco preciso. Asimismo, con el desarrollo de la Medicina y las tecnologías, los/as AM saludables, activos e independientes cada vez son más. La expectativa y calidad de vida se han modificado y ampliado en estas últimas décadas con una proyección muy importante en el futuro próximo.

Zarebski (2009) refiere que las condiciones del envejecimiento constituyen un entramado complejo y que, a su vez, requieren como respuesta una trama igual de compleja de representaciones que se ponen en juego con la finalidad de sostener el envejecimiento en términos de salud social, mental y física. Por lo tanto, sería imposible pensar en el envejecimiento aislado de la red social, cultural e histórica en la que se encuentra inmersa cada persona.

Del mismo modo, Iacub (2011) define a la vejez como la cualidad de ser viejo, y destaca que su desarrollo se interpreta como la significación que se

produce por un corte en lo social que conlleva procesos biológicos y psicológicos propios.

La vejez dependerá de diversos factores como valores, creencias y expectativas de vida de cada sujeto, de la familia como de la sociedad. A su vez, una proyección negativa hacia esta etapa podría presentarse si se la relaciona solo con la enfermedad y con las limitaciones tanto físicas como mentales. Por el contrario, Alvarado & Salazar (2014) plantean que en las últimas décadas surgieron modelos de envejecimiento positivos como los llamados: Exitoso, Saludable y Activo.

El modelo Exitoso fue propuesto por Rowe (1987 citado en Alvarado & Salazar, 2014), refiriendo a la habilidad que tiene cada persona para evitar enfermarse, manteniendo actividades tanto físicas como mentales, relaciones interpersonales y participando de diversas actividades.

Respecto al modelo Saludable, la OMS (1998 citado en Alvarado & Salazar, 2014) destaca que solo puede obtenerse desarrollando un estilo de vida saludable y preventivo desde temprana edad.

Finalmente, el envejecimiento Activo, también enunciado por la OMS (2002 citado en Alvarado & Salazar, 2014), refiere al proceso que optimiza las oportunidades de participación, seguridad y salud, mejorando la calidad de vida de las personas. Este término no solo abarca estar físicamente activo, sino también a nivel social, económico, espiritual, cívico y cultural.

En vista a lo expuesto, la idea de vejez está atravesada por las representaciones sociales y el contexto en el que cada persona está inmersa. Tal es así, que exige a los envejecientes reacomodarse para poder apropiarse de los cambios y de aquellas representaciones que imprime el imaginario social sobre esta etapa.

Los mitos y prejuicios que se establecen sobre los/as AM, podrían ser tanto biológicos, sociales y psicológicos, y son puestos en cuestión por las características y recursos que poseen. (Romero, 2006)

Tomando lo desarrollado hasta aquí, aun con las cuestiones esperables del propio devenir en el proceso de envejecimiento, en la actualidad se puede distinguir una resignificación y valoración del mismo. Desde una lectura psicopedagógica, las argentinas Capelli y Dragui (2001) resaltan que la muerte se produce después de la vejez, por lo tanto, la vejez no es la muerte.

En las últimas décadas, las Ciencias Sociales se han encargado de pensar en la vida y su desarrollo como una totalidad, permitiendo el surgimiento del paradigma interdisciplinario del “curso de la vida”, como ya se ha mencionado. Yuni (2011) presenta estudios teórico-metodológicos y trabajos empíricos realizados desde esta perspectiva, enmarcado en las distintas realidades y modos de envejecer. El autor refiere acerca de los diversos modos de envejecer, proponiendo la existencia proporcional de tantos modos de envejecer como envejecientes en el mundo, habiendo una vejez propia para cada tiempo y cada lugar. En palabras de Zarebski (2009), debería referirse a las vejezes en plural, ya que cada sociedad, cultura y época construirían un modo de envejecer colectivo, que a su vez, tendría el correlato personal y singular de cada persona.

Es de fundamental, entonces, destacar aquello que se considera como envejecimiento saludable en los/as AM. La OMS (2015) lo define como el proceso de desarrollar y mantener la capacidad funcional que permite el bienestar en la vejez. Aunque la capacidad funcional e intrínseca tiende a disminuir con la edad, desde la perspectiva de Curso de Vida tanto las intervenciones, experiencias y opciones de vida serían las que van a determinar el camino o la trayectoria de cada sujeto. Por ello, se considera que el envejecimiento saludable es un proceso que depende de cada AM, ya que su propia experiencia siempre puede ser más o menos positiva.

Desde este enfoque integrador, Zarebski (2009) también se ha encargado de estudiar en torno al tema de los llamados Factores Psíquicos Protectores del Envejecimiento, que conducen al envejecimiento saludable. En contraposición se encontrarían los factores de riesgo, que serían promotores de un envejecimiento patológico.

Para la mencionada autora, la identidad y su flexibilidad son factores protectores nodales de los que derivarían los demás factores protectores. Estos son (Zarebski, 2019):

- Disposición al cambio;
- Autocuestionamiento;
- Capacidad de auto-indagación, reflexión y espera;
- Riqueza psíquica y creatividad;
- Pérdidas, vacíos y compensación con ganancias;
- Autocuidado y autonomía;
- Posición anticipada respecto a la propia vejez;
- Posición anticipada respecto a la finitud;
- Vínculos inter-generacionales;
- y por último, diversificación de vínculos e intereses.

Estos factores podrían ser de origen biológico, cultural/social y cognitivos, pero se agrega un cuarto origen a destacar: el psicológico. Este último abarcaría a aquellas condiciones de la personalidad del sujeto, a las variables internas relacionadas a la dimensión psíquica y a las emociones. En resumen, a los aspectos intrínsecamente subjetivos. Para Zarebski (2019), el grupo de factores psíquicos se enfocaría a lo que cada persona piensa, siente, encara y vive acerca de su propio proceso de envejecer.

Por su parte, Bravetti et al. (2006) plantean que los/as envejecientes actuales podrían construir su propio modo de envejecer según sus propias revisiones y cuestionamientos de sus referentes identificadorios previos. De este modo, generarían estrategias que permitirían transitar e ir superando los obstáculos que pueden aparecer ante la declinación física, obteniendo un alto nivel de satisfacción vital. Por lo tanto, cada envejeciente estaría transitando su

propia vejez según aquellas ideas, modelos y personas que hayan pasado por su vida y dejado una huella. En otras palabras, mientras se envejece, se piensa en otros modelos de envejecer, de manera tal que éstos podrían llegar a influir en el propio envejecimiento. Enfrentándose, así, con diferentes grados de aceptación y satisfacción propia en esta etapa de la vida.

Complementariamente, desde una perspectiva legal, Dabove (2018) define al Derecho de la Ancianidad o de la Vejez como una nueva especialidad transversal, tanto en la Argentina como en el mundo, destinada al estudio de la condición jurídica de las personas mayores de 60 años de edad. Se centra en el reconocimiento de las situaciones de disminución, vulnerabilidad, discriminación, inestabilidad o abuso que puedan padecer los/as AM tan solo por el hecho de ser viejos/as.

La mencionada autora destaca que el Derecho de la Vejez está ligado a un fenómeno tanto demográfico como social. Algunas características centrales y significativas de los/as AM tienen que ver con situaciones de pobreza y de exclusión del sistema económico, otras con el aumento de los riesgos de poder sufrir deterioros físicos y cognitivos, los constantes duelos ante la pérdida de sus seres queridos y lo cercana que puede sentirse su propia muerte. Otras características se asocian a la soledad, a la pérdida de autoestima, y, a lo que Dabove (2018) llama la “gerontolescencia” o crisis de identidad del/a AM. Además, el abandono, el maltrato, los abusos y hechos de violencia hacia los/as AM suelen ser lamentablemente habituales.

Los aportes que se han desarrollado hasta aquí indicarían que el proceso de envejecimiento es un fenómeno complejo, que para entenderlo se debe pensar en los múltiples aspectos que se entran en la vida particular de cada persona, es decir, se vuelve a hacer foco en una mirada integradora de la vejez.

2. El aprendizaje y su carácter significativo

Creo que el aprendizaje, para una persona, abre el camino de la vida, del mundo, de las posibilidades, hasta de ser feliz.

Jorge Visca (en Romero, 2006, párrafo final)

2.1. Breve reseña de las perspectivas teóricas pedagógicas en relación a la enseñanza y los aprendizajes

La educación ha ido cambiando a lo largo del tiempo, retroalimentándose con el contexto social cultural e histórico, con las perspectivas teóricas y los nuevos paradigmas.

Desde el siglo XVII con el nacimiento de la Pedagogía a través de las propuestas de Comenio y Ratichius, se ha desarrollado una mirada acerca de la enseñanza y el aprendizaje, que impactó en lo que hoy se denomina la Pedagogía Tradicional.

Palacios (1997) indica que esta perspectiva pedagógica pone el énfasis en la necesidad del método y el orden. Para la Escuela Tradicional es de suma importancia el repaso de los temas ya dados, es decir, la repetición exacta de aquello que el/la maestro/a acababa de decir, y de esta manera los/as estudiantes debían imitar y obedecer, cumpliendo una función pasiva. Desde este paradigma, la disciplina y el castigo son parte del método de enseñanza, en el que los deseos y el interés de los/as alumnos/as quedaban por fuera. Este autor agrega que la realidad escolar se encuentra organizada al margen de la vida, de esta manera se cree que se protege al/a niño/a de todo lo negativo que tiene la vida.

En las primeras décadas del siglo XX, surge el enfoque conductista, impactando en las instituciones escolares y dando sustento psicológico a las propuestas pedagógicas predominantes. Este enfoque entiende que los aprendizajes son adquiridos a través de estímulos y refuerzos hasta obtener las respuestas esperadas por parte del alumno/a. Bajo esta perspectiva, el/a

maestro/a consideraba al/a niño/a como un ser pasivo. Por lo tanto, un nuevo conocimiento es producto de la repetición y se logra cuando existe un cambio de conducta en el alumno/a. En otras palabras, el aprendizaje siempre se maneja desde el conductismo como una estructura rígida, que luego pueda ser medible y cuantificada. (Pacheco et al., 2020)

De esta manera, la teoría conductista se instaló en las aulas escolares, convirtiendo a los/as estudiantes en seres receptores de información, dejando de lado su subjetividad, la creatividad y la expresión. Figueroa Cepeda et al. (2016) indican que el conductismo, no se centra en el interior de cada persona y lo que allí se produce, sino que solamente se enfoca en los cambios observables. Entonces, el aprendizaje tendrá como objetivo realizar un cambio en la conducta relativamente permanente.

Años más tarde, se desarrolla el movimiento de la Escuela Nueva o también llamada Escuela Activa que surge como confrontación a la propuesta conductista. Según Narvárez (2006) su nombre se debe a que el principio más importante de esta corriente es propiciar la actividad del/a niño/a. Y de este modo, centrarse en sus intereses haciendo más eficaces los procesos de enseñanza y aprendizaje. A esta perspectiva también se la puede denominar como Escuela Moderna, porque se fundamenta sobre una base científica y racional.

En contraposición a la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva no posee un método, y en caso de tener uno, es la naturaleza. De esta manera, la educación se centra en el presente del/a niño/a, promoviendo la posibilidad de que viva su infancia feliz. Así, desde esta perspectiva la escuela no es una preparación para la vida, sino que es la vida misma. El/la docente, es guía que abre caminos, es representante del mundo exterior y los/as alumnos/as son sujetos activos, es decir, que sus deseos, gustos e intereses son tenidos en cuenta. (Palacios, 1997)

Se cree importante destacar que en la Escuela Nueva se deja de lado la antigua relación de poder, es decir, la sumisión que se daba entre profesor/a y alumno/a de la Escuela Tradicional. Aquí es sustituida por una relación desde el afecto.

Filho (1964 citado en Narváez, 2006) destaca que la Escuela Nueva no sólo remite a un tipo de escuela o sistema, sino al conjunto de principios que tienden a repensar las formas tradicionales de enseñanza. Inspirándose en estudios biológicos y psicológicos que comenzaban en ese entonces, atendiendo a las nuevas exigencias del contexto y de la vida.

Se piensa que desde la Psicopedagogía estos aspectos mencionados son importantes, porque se considera al sujeto junto a su entramado social, histórico y cultural. A este respecto, Temporetti (2009) destaca la importancia del contexto en la educación, ya que el aprendizaje (sea formal o no formal) se trata de un objeto de estudio con naturaleza compleja. Para poder entenderlo se requiere una mirada desde la complejidad. Este proceso se da entre sujetos atravesados por un escenario y un tiempo histórico, con fines y objetivos tanto sociales como culturales.

2.2. Conceptualizando al aprendizaje desde la Psicopedagogía Clínica

La Psicopedagogía, tomando palabras de Müller (1987), es una disciplina que se ocupa de las características del aprendizaje humano. Es decir, intenta estudiar al aprendizaje y sus variables evolutivas acorde a diferentes factores. También se encarga de conocer cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas, prevenirlas y/o tratarlas para dar lugar a procesos de aprendizaje que tengan sentido para cada persona. El punto crucial es que se trata de una disciplina cuyo objeto de estudio es un “objeto subjetivo”, que es tratado por un “sujeto subjetivo”.

Dentro de esta disciplina, la perspectiva de la Psicopedagogía Clínica, sustentada en el Psicoanálisis y el Constructivismo, apunta a reconocer y atender los problemas de aprendizaje sistemáticos y asistemáticos, orientando a quien esté implicado en búsqueda de resolverlos.

Desde este posicionamiento, Fernández (1997) entiende que el aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica, y su raíz corporal. Es un proceso y una función que va más allá del aprendizaje escolar. Por ende, el aprendizaje no se circunscribe solo a la etapa de la niñez.

Es justamente esto último un punto central para este estudio, dado que Fernández (1997) deja en claro que los procesos de aprendizaje también se dan por fuera de la escolaridad y más allá de las edades tempranas. Hay aprendizajes que no son formales que pueden construirse en cualquier etapa de la vida y en el día a día de cada ser humano, como andar en bicicleta, cocinar, pescar, aprender valores, entre otros. Además, éstos no ocurren exclusivamente en las infancias, y tampoco están necesariamente enmarcados en una institución escolar o en la sistematización de contenidos específicos.

Destaca Fernández (1997) profundizando con Paín (1983) que el ser humano en sus procesos de aprendizaje debe poner en juego cuatro niveles, que son aportados por el enseñante y el aprendiente por medio de un proceso vincular:

- el organismo, que es individual y heredado;
- el cuerpo, construido especularmente;
- la inteligencia, que es autoconstruida interaccionalmente;
- y el deseo, que siempre es deseo de Otro.

Se cree importante reflexionar acerca de la vinculación de estos cuatro niveles implicados en el aprendizaje. Así, el organismo es transversalizado por el deseo, y la inteligencia conformará un cuerpo que piensa, actúa, goza y aprende. Un aprendizaje no podría darse si se excluye alguno de estos niveles. El organismo cuando se encuentra bien estructurado, constituye una base sólida para los aprendizajes. Además, el organismo necesita al cuerpo porque a través de éste, el sujeto se apropia del organismo y modula al cuerpo. Este último acumula experiencias, va adquiriendo destrezas, automatizando movimientos para producir programaciones de comportamiento. El aprendizaje pasa por el cuerpo de principio a fin. (Paín, 1984, citada en Fernández, 1997)

Continuando con Fernández (1997), la autora destaca que el objeto de estudio de la Psicopedagogía son los problemas de aprendizajes, es por ello que no se puede dejar de observar qué sucede entre los deseos del inconsciente y la inteligencia. Agrega que cuando se habla de inteligencia, deseo y corporeidad, se

hace referencia a intercambios afectivos, cognitivos y orgánicos. Aquí también se observan intercambios simbólicos, virtuales (que realiza la inteligencia), y particularmente, los vínculos de aprendizaje, articulando todos estos intercambios.

Retomando la raíz corporal del aprendizaje a la que refiere Fernández (1997), Calmels (2009) considera al cuerpo como construcción, es una insignia que diferencia a cada sujeto según las experiencias y trayectorias que ha vivido. Para poder entender un poco más acerca del cuerpo del otro, es importante poder observar con detenimiento a las manifestaciones corporales como lo son: la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, los gestos y la mímica facial. Para este autor, observar esas manifestaciones hace que el cuerpo exista realmente.

Los cuatro niveles antes mencionados por Fernández (1997), se ponen en juego en los aprendizajes y se articulan en la construcción de un vínculo entre dos: el enseñante y el aprendiente. En cuanto a la función del enseñante, refiere que es quien porta el saber, mientras que la del aprendiente es devenir en sujeto, justamente porque aprende. Fernández (2007) aclara que los términos de enseñante y aprendiente, no son sinónimos, es decir, no se corresponden directamente a un/a alumno/a y un/a profesor/a. De esto se desprende que no solo un/a profesor/a le enseña a un/a alumno/a, sino que el sentido puede darse al revés, que el/la alumno/a le enseñe al profesor, o que el proceso de aprendizaje se dé entre pares, o dentro de un vínculo afectivo familiar como: nieto/a - abuelo/a, padre/madre - hijo/a, etc. La autora agrega que el aprender solo sucede desde esta simultaneidad, es decir, entre el sujeto que aprende y el que aporta el saber.

A este respecto, Fernández (1998) propone el concepto de “autoría de pensamiento”. Esta categoría indica un espacio de construcción, un espacio “entre”: la experiencia vivida por cada sujeto y su posterior reflexión sobre ella. Es decir, un aprendizaje es posible cuando se da el movimiento de autoría de pensamiento, que es un movimiento de reapropiación, el poder hacer pensable la experiencia vivida. Así, cada AM se va resituando como protagonista y autor de sus propios aprendizajes, se construye un pasado reconociéndose en él.

Por su parte, Filidoro (2002) alude al aprendizaje como un proceso en el que se construye y se apropia el conocimiento, esto se da por la interacción entre los saberes previos que ya trae el ser humano y las particularidades del objeto a conocer. En consonancia con lo ya expuesto, el proceso de aprendizaje no solo pone en juego la interacción entre el enseñante y el aprendiente, sino también aquellos conocimientos que el mismo aprendiente ha construido y adquirido con anterioridad a lo largo de su vida.

Es importante agregar lo planteado por Romero (2006) en cuanto a que el aprender podría conectar al sujeto con la necesidad de perder algo viejo para crear algo nuevo. Esta posibilidad de poder identificar y construir nuevas situaciones de aprendizaje dispone al sujeto a nuevas experiencias, permitiendo el intercambio de saberes adquiridos y la apertura a reconocer(se) como sujeto a través de esos saberes, desarrollando el pensar y reinventando nuevas maneras de reconstruir la realidad. De este modo nacen nuevas apropiaciones de sentido que, a su vez, podrían dar lugar a estimular y fortalecer la confianza del sujeto sobre sí mismo.

Acorde a esto, Dabas (1998) entiende que los aprendizajes no se dan de manera lineal sino espiralada. En otras palabras, cada aprendizaje integrará al anterior, lo transformará y conservará de él aquellos aspectos que el sujeto considere necesarios. Agrega que para que un aprendizaje sea creativo, se requiere de la capacidad crítica del sujeto que se apropiará de él, es decir, se convierte en dueño de su acto de producción y pone en marcha su deseo. Esto se concatena con lo propuesto por Filidoro (2002), ya que en el proceso de aprender lo nuevo, ambas autoras revalorizan aquellos aprendizajes construidos anteriormente por el sujeto. Al mismo tiempo Dabas (1998) en su conceptualización acerca del aprendizaje creativo refiere al deseo, uno de los niveles expresados y destacados por Paín (1983) y Fernández (1997).

2.3. El aprendizaje significativo

El concepto de aprendizaje significativo es propuesto por David Ausubel en 1963 (Rodríguez Palermo, 2011) nace en el contexto de una época en el que

el conductismo era la perspectiva imperante en la educación, entendiendo al aprendizaje como la modificación de una conducta sostenida en el vínculo entre estímulo-respuesta, en el que el individuo cumple una función pasiva.

Como alternativa al modelo conductista, la propuesta de Ausubel entiende a la enseñanza-aprendizaje como un proceso basado en el descubrimiento y privilegia el activismo del sujeto aprendiente. Este mecanismo puede ser utilizado tanto dentro del aula como en la vida cotidiana.

Ausubel et al. (1983) afirman que:

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante “subsusor” pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras. (p.

14)

Complementariamente, Garcés Cobos et al. (2018) distinguen lo que se entiende por aprendizaje memorístico en contraste a la propuesta de aprendizaje significativo. Para estos autores, el aprendizaje memorístico se da cuando los nuevos conocimientos se incorporan de modo arbitrario y no se realiza ningún esfuerzo, almacenándose esa información en la memoria a corto y largo plazo. Por su lado, el aprendizaje significativo es superador, ya que se centra en vincular la nueva información a la estructura cognitiva, relacionando el nuevo conocimiento con una enseñanza cognitiva previa y con la motivación del sujeto por aprender de manera activa. De este modo, permite afirmar y apropiarse de los conocimientos, y no solo memorizarlos. Aquí se destaca nuevamente, la importancia de la posición activa que deben poseer aquellas personas que

aprenden, teniendo en cuenta sus intereses, gustos y preferencias para que los nuevos conocimientos puedan enlazarse a los aprendizajes que ya poseían.

Ballester (citado en Garcés Cobos et al., 2018) plantea que el aprendizaje significativo se desarrolla a largo plazo, modificando los esquemas de conocimiento, de equilibrio, de conflicto y de nuevo equilibrio. En otras palabras, este proceso de aprendizaje tiene como fin construir el equilibrio entre el conocimiento y la estructura cognitiva del sujeto, modificando o transformando la nueva información.

Autores como Moreira (2005) y Rodríguez Palermo (2004) han retomado aquellas palabras de Ausubel, para reflexionar en torno a ellas. Moreira (2005) destaca que el aprendizaje significativo se caracteriza por la interacción entre el nuevo conocimiento y aquel que cada persona ya posee, es decir, el conocimiento previo. Este proceso no es literal ni arbitrario, en cuanto al nuevo conocimiento adquirirá significados para el aprendiente, y de este modo, el conocimiento previo quedará diferenciado, elaborado y más estable.

Por su parte, Rodríguez Palermo (2004) continúa aportando a este concepto, y lo define como un proceso que se relaciona un nuevo conocimiento con la estructura cognitiva del que aprende. Esto sucede de manera no arbitraria y sustantiva o no literal. Para esta autora no se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el aprendiente produciéndose una transformación de su estructura cognitiva. También destaca que el aprendizaje significativo no es sólo el mencionado proceso, sino que también es su producto: esa nueva información o contenido se ve enriquecida y modificada, dando lugar a nuevas ideas que servirán de base para futuros aprendizajes. Agrega que para que se produzca el aprendizaje significativo deben darse dos condiciones fundamentales. Una de ellas es que el aprendiente tenga predisposición para aprender de manera significativa; y la otra condición, es que el material presentado sea potencialmente significativo. Es decir, que sea lógico y razonable para los sujetos que aprenden, y a su vez, posean ideas anclaje que permitan la interacción con el nuevo material que se les presenta.

Fuentes González (2019) explica que el aprendizaje significativo implica y responsabiliza tanto al sujeto que enseña como al sujeto que aprende.

Aprender es mucho más que saber, es abrirse al mundo, participar de novedades y enriquecerse. Se debe tener en cuenta que no todas las personas acceden a los aprendizajes de la misma manera ni tampoco con el mismo interés. Por ello, es importante poder interpretar estas diferencias, respetar el sentido, el interés y el origen para abrir el camino hacia los aprendizajes significativos. Los aprendizajes se construyen reflexivamente de diversas maneras, entonces, ofrecerle a las personas la oportunidad de poder apropiarse, activar el deseo de aprender, es encontrarle el sentido propio al aprendizaje, lo que lo transforma en significativo. (Schlemenson, 2014)

Ariza & Quesada (2014) mencionan que desde la teoría del constructivismo, los sujetos aprenden significativamente cuando pueden encontrarle sentido, conectando el nuevo conocimiento a aquellos que ya sabían previamente.

Continuando con Ausubel (1978, citado en Moreira, 2020) propone que si podría enunciar un solo principio, reduciendo toda la psicología educativa, sería que lo que el/la alumno/a ya sabe, es decir, lo más importante de los múltiples factores que influyen en el aprendizaje.

En este punto, esos aprendizajes que menciona Ausubel pueden facilitar el aprendizaje significativo, es decir, con significado. Aunque al mismo tiempo pueden funcionar como obstáculos epistemológicos. Así, es fundamental conocer aquellos aprendizajes previos que trae consigo el sujeto que aprende. (Moreira, 2020)

Sintetizando, Moreira (2020) agrega que la Teoría del Aprendizaje Significativo no es una teoría superada, sino que sigue siendo actual y es un derecho del ser humano poder adquirir conocimientos significativos. Además, refiere que las condiciones para estos aprendizajes son el conocimiento previo y la predisposición para aprender.

De lo desarrollado y propuesto hasta aquí por los/as diferentes autores/as en torno a los aprendizajes significativos, se destaca que el objetivo de éstos es que perduren a lo largo del tiempo, es decir, que trasciendan. También es importante tener en cuenta que es un proceso activo e individual de cada persona, justamente porque estos aprendizajes han sido construidos sobre bases sólidas de experiencias previas del propio sujeto aprendiente. Por lo que se espera que este tipo de aprendizajes puedan acompañar a cada sujeto para toda la vida.

2.4. Aprendizajes para toda la vida en relación con aprendizajes significativos

Adentrándose en lo que respecta al aprendizaje para toda la vida, si bien es una idea que se suele utilizar en reiterados textos, existen pocos/as autores/as que han definido esta categoría. Se considera que la categoría de Aprendizaje Significativo se relaciona con los aprendizajes para toda la vida, ya que uno de sus propósitos es que puedan perdurar a lo largo del tiempo. Al respecto, Fuentes González (2019) menciona que un aprendizaje significativo toma real importancia cuando significa algo para el sujeto que aprende. Ya que al tener sentido para cada uno/a pueden construirlos de mejor manera, mientras que aquellos que consideran que no tienen sentido se descartan con facilidad. Por ello, los aprendizajes que son significativos se guardan en la memoria.

Además, se cree que todo aquello que se aprende puede reconocerse de utilidad, de valor, de significación, ya que son aprendizajes para poner en práctica en diferentes situaciones que se presenten. En otras palabras, son recursos para poder responder a situaciones que surjan en el día a día. Fuentes González (2019) agrega que un aprendizaje significativo debe ser aplicable, tener un valor metacognitivo para poder aplicarse a situaciones diferentes a las enseñadas. Así, este tipo de aprendizaje, solo es posible si el sujeto usa lo aprendido para superar obstáculos de la vida cotidiana.

Por su parte, Torroella González Mora (2001) destaca que para prepararse para la vida, es decir, para afrontar y satisfacer sus exigencias, demandas, tomar

decisiones, resolver problemas cotidianos, convivir, comunicarse y poder reconocerse, es necesario aprender construir los conocimientos básicos. Se trata de un conjunto de lecciones que se podrían llamar “didáctica de la vida humana”. Estos serían objetivos fundamentales de la educación para la vida, estos aprendizajes son: a vivir consigo mismo, a vivir con los/as demás y a afrontar la vida.

Para González García (2008) el aprendizaje para toda la vida apunta a formar personas para su inserción en sociedades en las que el conocimiento se transforma rápidamente. En otras palabras, se necesitan sujetos que puedan incorporar diversos aportes y utilizar recursos para resolver problemáticas propias de cada contexto. Aquí se reconoce que todas las personas, de cualquier sector de la población y en cualquier etapa de la vida, puedan aprender en todo momento. Por lo tanto, se incluyen a todas las vejees.

Cantoral Sis (2018) destaca lo valioso de los aprendizajes para toda la vida ya que refuerzan los aprendizajes formales de los/as alumnos/as. Reconocerlos, propicia a la participación de los/as docentes y el área administrativa de cada institución en el refuerzo de aquellos valores para la convivencia y la construcción de la paz. Esto quiere decir, que aquellos aprendizajes que serán para toda la vida requieren de múltiples actores institucionales, valorizando y reforzando lo que cada estudiante trae consigo.

Aquí nuevamente se puede observar la relación entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje para toda la vida, ya que la propia elaboración de contenidos que se intentan aprender, se integrarán a aquellos que la persona ya tiene y se cree necesario que estos se valoricen. En este punto, es fundamental la reflexión, la crítica, la creatividad y la invención activa en el proceso de aprendizaje. También es importante la interacción con otros para poder construir sus conocimientos. (Fuentes González, 2019)

Núñez Benítez (2014) entiende al aprendizaje para toda la vida como un derecho humano básico para este mundo que es cada vez más global, interdependiente y digital, promoviendo mayor inclusión social. Asimismo, la autora agrega que lograr autonomía en el aprendizaje podría brindar mayor

libertad y capacidad crítica y es, ciertamente, uno de los instrumentos para ganar libertad de criterio y de acción como personas, ciudadanos/as y profesionales. Esto se puede relacionar con lo planteado páginas precedentes por Dabas (1998) en lo que refiere al aprendizaje creativo, que requiere de la capacidad crítica del sujeto.

En este punto, para Ausubel (s/f, citado en Arceo & Rojas, 2010) en el aprendizaje es necesario que haya una reestructuración activa por parte de las percepciones, de las ideas, de los conceptos y de los esquemas que las personas ya poseen en su estructura cognitiva.

Retomando aquellos aprendizajes formales, Milán Espinosa (2015) indica que el sentido de pertenencia del sujeto hacia la institución escolar, podría influir en sus relaciones personales para con los/as demás. Al mismo tiempo, el tipo de escuela a la que pertenecen es fundamental, debido a que algunas se centran en lo académico, mientras que otras, favorecen la vida estudiantil. También se destaca que cada sociedad y cultura propone lo que deben hacer sus miembros, esto constituiría un aprendizaje para toda la vida. Por lo mencionado, se piensa que el contexto socio-cultural e histórico es determinante para las personas que están inmersas en él, ya que podría influir en sus proyectos futuros.

Además de lo mencionado, se cree necesaria la promoción de actividades en las que se puedan involucrar los sentidos de cada persona, y de esta manera, fomentar que el sujeto aprendiente busque diversas formas que sean innovadoras para solucionar problemas cotidianos. Así, se pondría en práctica la capacidad del sujeto de investigar activamente e incluso que tenga la posibilidad de proponer actividades para poder poner en práctica los nuevos aprendizajes construidos.

Retomando con lo propuesto por Núñez Benítez (2014), considera que una situación de aprendizaje para toda la vida tiene que ver con el aprender a aprender, que es una destreza necesaria en sí misma. Para ello, el sujeto debe ser capaz de definir sus objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta sus valores y su situación particular, y así desarrollar un plan para lograrlos, aplicando esfuerzo y voluntad para, posteriormente, poder observar y evaluar los resultados de los mismos.

Es importante destacar que las personas exploran, experimentan, se aventuran y también se equivocan, deciden y por momentos dudan, hasta pueden sentirse perdidas. Por ello, en algunas ocasiones, pueden surgir momentos de firmeza para decidir su proyecto de vida. (Guerra 2008, citado en Milán Espinosa, 2015)

De este modo también se aprende, desarrollando experiencias en diferentes contextos ya sea escolar o por fuera del mismo, como la familia, amigos/as, trabajos, entre otros. Se considera que a través de las experiencias e incluso de los errores se continúa aprendiendo, y así, se convertirían en un aprendizaje para toda la vida. Tomando palabras de Milán Espinosa et al. (2017) menciona que como las personas aprenden de todo lo que los rodea, es importante brindar educación para la vida identificando las situaciones a las que deberán enfrentarse, y los aprendizajes que necesitaran para desenvolverse.

Por ello, la relevancia de investigar acerca de las perspectivas teóricas que influyen o han influido y podrían determinar, las formas de concebir no sólo la educación, sino los aprendizajes, la figura de quién porta el saber y el aprendiente.

3. La vejez y los aprendizajes desde la perspectiva de la Psicopedagogía Clínica

*Se transmiten bienes, la "fortuna", el poder presidencial,
los rituales y las ceremonias, y sobre todo la historia.*

(Bodni 2010, p. 4)

Desde la perspectiva psico-gerontológica, Zarebski (2009) reconoce el proceso de envejecimiento enmarcado en el paradigma de la complejidad, abarcando los factores biológicos, sociales, culturales y psicológicos, que requieren un abordaje interdisciplinario a partir de ciencias del envejecimiento que aporten nuevos enfoques y teorías. En otras palabras, el envejecimiento

constituye un entramado complejo por lo que requiere una trama compleja de prestaciones que se ponen en juego para sostener el envejecer: la salud social, mental y psíquica. Así, esta etapa del desarrollo requiere de modelos de atención integrales. A este respecto, Sluzky (1998, citado en Zarebski, 2009) propone que se centra “en una etapa de la vida caracterizada por la extinción progresiva de las redes personales de apoyo”. (p.2)

Se considera oportuno destacar la importancia de los equipos interdisciplinarios en lo que refiere a los aspectos preventivos, asistenciales y de rehabilitación de la vejez. En la actualidad, ya no son sólo los avances médicos y tecnológicos los que ayudan en el mejoramiento de la calidad de vida, sino que la presencia de disciplinas sociales como la Sociología, la Psicología, la Psicopedagogía, la Terapia Ocupacional, la Psicomotricidad, la Musicoterapia, la Kinesiología, la Fonoaudiología, entre otras, complementan el enfoque biológico y evitan caer en la medicalización y desobjetivización del envejecimiento.

Adentrándose en el campo de la Psicopedagogía, pensar en un sujeto es pensar en un entramado sumamente complejo, inmerso en un contexto y vinculado con los procesos del aprender. De modo similar sucede al pensar en las vejeces cuando se infiere que esta mirada debe ser integradora.

Así como lo explica Fernández (2000), la Psicopedagogía Clínica alude a una toma de posición, a una postura y una ética, a un modo de poder leer las situaciones y también de intervenir. Este enfoque intenta entender la singularidad de cada sujeto, grupo o institución, también el sentido particular que tienen las características y problemáticas de los recién mencionados, en relación a su propia historia y a su contexto sociocultural. Müller (2009) expresa que la Psicopedagogía Clínica, es una actitud y un tipo de escucha que permite intervenir en distintos ámbitos.

Romero (2003), como psicopedagoga especializada en Psicogerontología, menciona que la vejez es una etapa de la vida en la que cada sujeto debe realizar un reacomodamiento necesario en sus aspectos bio-psicosociales. Añade que es posible acompañarlos/as en este proceso para renovar el protagonismo de la vida y así poder encontrarle un nuevo sentido. Además, desde la función

psicopedagógica se propone acompañar y pensar como un andamiaje que posibilite guiar y orientar al AM en su proceso de envejecimiento. Esta autora, en otro de sus escritos, se refiere a la vejez como un proceso de múltiples cambios en las diferentes dimensiones de los/as AM. En otras palabras, es un momento del ciclo vital en el que se necesita reorientar tanto los tiempos como los espacios para dar lugar y sentido a la creación de potencialidades, que permitan la continuidad que se da en el paso del tiempo, puntualmente en esta etapa. (Romero, 2006)

En concordancia, Capelli y Dragui (2001) consideran a la vejez como cambio y transformación pero no como una pérdida. A su vez, expresan que cambia el modo pero no la capacidad de aprender, por ello, se entiende que en la vejez no se deja de aprender sino que el proceso para acceder a diferentes aprendizajes puede ser distinto en esta etapa, en relación a otras etapas de la vida. Es decir, que sigue intacta la posibilidad de continuar aprendiendo en cada una de las etapas del desarrollo humano.

Tomando a otra psicopedagoga psico-gerontóloga, Lahuerta (citada por Zarebski, 2019) considera que son muchos los cambios significativos y pérdidas que atraviesan los/as AM. Algunos de ellos son: el cuerpo que evidencia fuertes marcas del paso del tiempo; el rol laboral; el rol familiar; los afectos significativos (allegados/as, vecinos/as, amigos/as, compañeros/as de la escuela); recursos económicos; y lo referente al marco cultural, político y social. La autora propone desde la Psicopedagogía habilitar espacios de educación y aprendizaje con AM, en los que se trabaje la flexibilidad frente a los cambios propios del envejecimiento. Y de este modo, brindarles la posibilidad de recrear un mundo que ya está creado.

3.1. El aprendizaje en la vejez

Romero (2006) afirma que los espacios de aprendizaje se presentan como una alternativa para la promoción de un envejecimiento saludable, para que el/la AM transite la búsqueda de un nuevo lugar, preservando su autonomía y el sentido de su identidad. La autora agrega que estos espacios podrían favorecer

y beneficiar la adaptación activa y positiva al entorno de cada AM, siendo el aprendizaje un recurso permanente del sujeto desde que nace y del cual puede hacer uso durante toda su vida.

Visca (1996) refiere al aprendizaje en la tercera edad, es decir, de los/as AM, entendiendo que este proceso no es sólo el resultado de lo que sucede en y durante dicha etapa, sino que también es el producto del proceso de períodos anteriores de la vida, dependiendo de factores cognitivos, afectivos y sociales que lo condicionan. Tal como se ha mencionado, el complejo proceso de envejecimiento está atravesado por múltiples factores, por ende, el aprendizaje en esta etapa también lo estará.

Interpretando a la vejez desde una mirada de la prevención, los espacios de aprendizaje plantean la posibilidad de que cada AM pueda pensarse con sus recursos, y así ampliar su mundo representacional, sustentándose en otras posibilidades, fortaleciendo sus apoyos internos y externos, y finalmente, favoreciendo su autoestima. Es importante promover la interacción entre las condiciones, oportunidades y elecciones que ha tenido cada AM a lo largo de su vida, las posibilidades que tienen en la actualidad y las creencias y deseos que son capaces de elaborar para su futuro. Es decir, la construcción de un proyecto personal que contribuirá y brindará una mejor calidad de vida.

Al hacer mención sobre el proyecto personal, se cree oportuno tomar las palabras de Romero (2003), que destaca que el proyecto personal de cada AM lo/a ayuda a salir fortalecido frente a las diferentes situaciones que se deben afrontar en la vejez. En él se trabaja con los pilares de la resiliencia como son: la introspección, la independencia, la capacidad de relacionarse, la iniciativa, el sentido del humor y la creatividad. Durante esta etapa, es importante acompañarlos/as en este proceso de elección y creación de un proyecto personal, que les permitirá a los/as AM tomar las riendas de sus vidas y no dejar de buscar un futuro en el que ellos/as se definan y sean protagonistas.

Urbano & Yuni (2011) destacan que el aprendizaje en los/as AM es un proceso necesario para sostener su complejidad psíquica. Este dinámico proceso está atravesado por condiciones subjetivas y está estructurado en relaciones

intersubjetivas. Los autores resaltan la fundamental importancia que tienen los/as AM en relación a la posibilidad de aprender. Además, se habla de que este proceso es parte de su complejización psíquica, es decir, que es necesario y primordial que en esta etapa también se brinden las oportunidades de aprendizaje. Explican que el aprendizaje sirve como un modo de afrontar los fantasmas del vejeísmo y del deterioro cognitivo.

Para Urbano & Yuni (2011), el énfasis del proceso de aprendizaje en la vejez tendrá que ver con la ejercitación, la reafirmación y confirmación de que las capacidades intelectuales se conservan y, por lo tanto, el “fantasma” de la vejez aún no ha llegado realmente.

Socialmente se suele creer que los/as AM parecen no interesarse por nuevos conocimientos ni aprendizajes o por actualizarse en determinados temas. Estos autores entienden que los/as AM son quienes insisten en repasar, reforzar y sostener lo adquirido. Es importante destacar que el aprender es una acción que protege y defiende los impedimentos y prejuicios que puede acarrear la vejez. (Urbano & Yuni, 2011)

Se considera que aprender es mucho más que un simple verbo remite a su propia acción, es además: crear, encontrar, construir, crecer, innovar, investigar, guiar, transmitir, acompañar, fomentar, y también es enseñar. Es poner en juego todo lo que el sujeto es, lo que fue y lo que puede llegar a ser. Aprender es un proceso complejo que requiere de un otro, y del deseo, el ritmo, el cuerpo, el interés y las posibilidades de ambos. Posibilidades de ser.

En este punto, Schlemenson (1996) rescata que buscar los múltiples sentidos del complejo proceso del aprender, es reconocer que éste no queda atado solo a construir conocimientos y acumularlos. Para esta psicóloga y psicopedagoga, el aprendizaje es mucho más que saber, es enriquecerse, es abrirse y desplegar hacia el mundo, es progresar y participar de lo nuevo.

Retomando a Romero (2006), propone que el atender a las diferentes modalidades de aprendizaje que puede presentar cada AM podría brindar diversas herramientas fundamentales para pensar la intervención

psicopedagógica. Con ello, se hace referencia al modo particular en el que una persona se relaciona con el conocimiento. Este esquema de interacción lo utilizará a lo largo de su vida en las diferentes situaciones de aprendizaje que puedan presentarse.

Así como se ha mencionado en el segundo capítulo, el aprendizaje, en general, está formado por una trama compleja de significaciones. Romero (2006) pone el foco en la vejez y expresa que las modalidades de aprendizaje estarán guiadas por el modo en que el sujeto se ha relacionado anteriormente con el objeto a conocer. Además, cómo éste se ha reconocido como autor y protagonista de sus propios aprendizajes construidos a lo largo de la vida, cómo ha sido reconocido con anterioridad por los/as otros/as enseñantes y por las significaciones que se le dieron a conocer en su núcleo primario de pertenencia, la familia.

Retornando a la afirmación que una persona puede aprender en cualquier etapa de la vida, los/as AM no tienen por qué ser personas improductivas, podrían estar reproduciendo aquello que como sociedad se espera de ellos/as. Una mirada a la vejez como proceso de envejecimiento, como vejez, desde la prevención, la igualdad de derechos y de la promoción de un envejecimiento activo, favorecerá a los/as AM de hoy y de mañana. Es decir, que se escuchen las voces de estos/as y que sean los/as protagonistas de sus vidas. Dejar de lado los comentarios y miradas peyorativas de la sociedad, contribuirá a reforzar algunos estereotipos sociales en torno a esta etapa de la vida, que es una etapa más. Que no sean invisibles, sino que exista la posibilidad de recurrir a ellos/as como fuente informativa, tal como se pretende hacer en el presente estudio.

ANTECEDENTES

Para comenzar el desarrollo de las investigaciones empíricas relacionadas al tema y la problemática que se plantean en el presente trabajo, primeramente se abordarán aquellos estudios que refieren al ciclo vital en cuestión, es decir, la vejez y luego, aquellas relacionadas al aprendizaje durante la mencionada etapa, a través una mirada psicopedagógica. Como podrá observarse, las mismas no se ordenaron cronológicamente, es decir, según el año en el que fueron presentadas o publicadas, tampoco según su origen ni país de pertenencia, sino, que su orden fue elegido y desarrollado comenzando desde aquellas más generales hacia las más particulares del tema en cuestión.

Se hallaron diversas investigaciones de esta índole, y por lo que se puede destacar, es un tema de notable interés académico abordado en los últimos diez años aproximadamente.

El primero, de López (2015), indagó sobre “La Importancia del Abordaje Psicopedagógico Preventivo para AM, en un Centro Terapéutico de la Ciudad de Rosario”, siendo sus objetivos aportar información acerca del desempeño psicopedagógico preventivo dirigido a los gerontes y observar el funcionamiento de un taller preventivo psicopedagógico para AM.

Se trata de una investigación cualitativa, centrada en la exploración y descripción de los fenómenos que vivencian los/as profesionales del equipo interdisciplinario y los/as participantes AM de un taller preventivo psicopedagógico realizado en un centro terapéutico rosarino. Se realizaron observaciones y entrevistas a profesionales que forman parte del mencionado taller (psicopedagogo/a, fonoaudiólogo/a, terapeuta ocupacional, psicólogo/a, musicoterapeuta y gerontólogo/a) y a ocho AM participantes del espacio. El fin de las entrevistas apuntaba a indagar a los/as profesionales acerca de la dinámica entre sí y con los/as AM, y a los AM entrevistados/as acerca del valor que éstos le dan al aprendizaje.

Como conclusión, se destaca la gran importancia de la labor psicopedagógica en el área investigada, así como el trabajo interdisciplinario

enriquece una mirada global e integradora. El mencionado taller, favorece el desarrollo del proceso de aprendizaje a través de una adecuada estimulación cognitiva y teniendo en cuenta factores intelectuales y afectivos.

Otro antecedente, refiere al “Proyecto de intervención en el Hospital Geriátrico Dr. Domingo Cúneo de la ciudad de Victoria, Entre Ríos” (Albornoz, 2016), que estudia el estado actual de los procesos cognitivos (y su grado de deterioro) de los/as AM de dicha institución y a la posibilidad de estimulación de estos procesos desde una mirada psicopedagógica. Para ello, se propuso conocer el funcionamiento cognitivo de los/as AM, desarrollar un espacio innovador para el cuidado y el favorecimiento de los procesos cognitivos, y por último, conocer sobre la intervención psicopedagógica en este contexto.

La muestra, no probabilística, estuvo compuesta por 30 AM, (de los/as 80 AM institucionalizados). Se utilizaron diferentes herramientas de recolección de datos. Al comienzo, se entrevistó al personal de este hospital para obtener información en cuanto a la estructura, a la forma de funcionamiento, a recursos humanos, y también, indagaron sobre las características de los/as pacientes. También se utilizó el Mini Mental Test, este permitió obtener información importante acerca del funcionamiento cognitivo de los/as AM internados/as.

Se concluye que la mayoría de los/as AM residentes del Hospital Geriátrico presentan algún grado de deterioro cognitivo. Es por lo que resulta pertinente realizar intervenciones dirigidas principalmente a potenciar aquellas funciones más descendidas. Además, se llega a la conclusión, y es de suma importancia que la intervención psicopedagógica se plantee desde la prevención y el desarrollo para anticipar situaciones que puedan incrementar y activar el desarrollo adecuado de los/as mismos/as promoviendo y creando situaciones para que circule y se desarrolle el aprendizaje.

En la misma línea, Figueroa (2014) desarrolla el estudio de “El trabajo psicopedagógico en AM con deterioro cognitivo”, pero a diferencia del anterior, recolecta información sólo con profesionales de la Psicopedagogía que intervienen en dos instituciones diferentes. La autora se propone indagar acerca de las técnicas, intervenciones y metodologías que utilizan en el trabajo

psicopedagógicos con AM que presentan deterioro cognitivo, y de esta manera buscar puntos de contacto que den cuenta la efectividad del trabajo.

Se indagaron las intervenciones realizadas por dos psicopedagogas en el trabajo con AM que presentan deterioro cognitivo en Argentina. El diseño de esta investigación presenta un estudio descriptivo y se lo aborda cualitativamente, utilizando como método de recolección de datos, las entrevistas semiestructuradas a las profesionales mencionadas.

Como conclusión plantea, que si bien en los últimos años el trabajo con AM que presentan deterioro cognitivo creció en todos los ámbitos de la salud, todavía es muy escaso en el campo de la Psicopedagogía.

Otro antecedente que refiere a los modos de intervención psicopedagógica con AM, es el trabajo “Intervenciones psicopedagógicas con AM” de Moreno (2017). Coincide en que las investigaciones acerca del trabajo psicopedagógico con AM son escasas.

Su objetivo se centró en analizar la concepción que los/las psicopedagogos/as tienen sobre los/as AM, y a su vez, indagar posicionamientos teóricos para el abordaje de la mencionada profesión con AM. Para ello, realizó entrevistas semiestructuradas a tres psicopedagogos/as que trabajan con AM en la ciudad de Rosario, Argentina. La naturaleza de los datos obtenidos es cualitativa, atendiendo a los casos individuales y representativos sin la pretensión de generalizar los resultados del estudio.

Los resultados a los que arribó es que los/as profesionales destacan la importancia del contexto social en la concepción del AM, refieren que también influirá la cultura y el modo de pensar al ser humano. Además se resalta el valor de la intervención psicopedagógica interdisciplinaria y la modalidad taller. De esta manera, en los tiempos contemporáneos se sitúa al AM como sujeto activo y conocedor, brindándoles posibilidades para continuar aprendiendo. Por lo tanto, concluye que las intervenciones psicopedagógicas estarían relacionadas con la concepción de sujeto epistémico de la Psicología Genética, de sujeto de deseo desde el psicoanálisis y de sujeto autor desde la Psicopedagogía Clínica.

Además, se plantea en dicho estudio, la construcción de una mirada psicopedagógica en cuanto al trabajo con el/la AM como sujeto de saber, enseñante y aprendiente.

En relación a los/as AM como sujetos aprendientes, Bulla y Fainé (2021) realizan un estudio sobre las “Representaciones de AM sobre sí mismos como sujetos aprendientes”. El objetivo de las autoras es analizar las representaciones de AM de 65 a 75 años de la provincia de Santa Fe, localidad San Lorenzo y Alcorta, sobre sí mismos/as como sujetos aprendientes. También se indaga acerca de las características que los/as participantes le asignan a la acción de aprender y enseñar; el objeto de conocimiento y los aprendizajes significativos.

Presenta un enfoque cualitativo, se utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos: la entrevista semiestructurada y el recurso SPA, participaron 20 AM de ambos sexos.

Se concluye que aprender es un proceso de actualización, de desarrollo personal, de desafío de superación, siendo el contexto un factor central. El aprendizaje está presente a lo largo de toda la vida, se halló como significativo que los/ AM mantienen intacto su deseo de emprender actividades recreativas, familiares, proyectos y talleres.

Como último antecedente, se toma un estudio que se considera el más actualizado y relacionado al tema de este trabajo: “El lugar que ocupa el aprendizaje en los AM” de Bianchini (2022). Su objetivo fue indagar acerca del lugar que ocupa el aprendizaje en AM entre 65 a 75 años de la ciudad de San Jorge, Santa Fe, Argentina. Se describieron las conceptualizaciones de aprendizaje que tienen los/as AM, se identificaron los factores que intervienen en el aprendizaje y también se indagó el posicionamiento subjetivo del AM frente al aprender.

Desde un enfoque cualitativo y de corte exploratorio-descriptivo, se relevaron datos a través de diez entrevistas individuales semiestructuradas a los/as AM participantes.

Como conclusión se arriba a que el aprendizaje tiene un lugar singular para cada AM, resaltando el valor que le dan a dicho aprendizaje en cuanto a sus intereses y deseos. La autora agrega que aprender es un proceso de actualización, de desarrollo personal y social, y también lo considera como un desafío de superación que va a estar presente a lo largo de la vida.

Se puede observar que estos antecedentes han abordado el fenómeno de los aprendizajes en AM desde una mirada psicopedagógica. No obstante, ninguno de los estudios mencionados han abarcado los puntos que se pretenden explorar en el presente estudio, que busca dar respuesta al vacío empírico existente a ese respecto.

MARCO METODOLÓGICO

En base a los antecedentes explicitados, se define el problema, los objetivos y el diseño metodológico realizado en este trabajo. Vale aclarar que dicho diseño ha sufrido modificaciones entre el proyecto original y el finalmente realizado, debido a ajustes necesarios para un acceso más preciso a los intereses de las autoras y las posibilidades presentadas en el campo.

1. Problema

¿Qué características presentan los aprendizajes considerados como significativos por los/as AM de una residencia geriátrica de San José de la Esquina (Santa Fe)?

Las siguientes preguntas han permitido el recorte del problema, marcando los límites y alcances de este estudio: ¿Estos mismos, son aprendizajes para toda la vida? ¿De qué manera se han construido? ¿Han estado acompañados/as, por quiénes?

2. Objetivos

El objetivo general es estudiar los aprendizajes significativos en los/as AM de una residencia geriátrica de San José de la Esquina, Santa Fe, Argentina.

Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Indagar y analizar acerca de los aprendizajes en la vida de los/as AM de un contexto rural.
- Explorar con quiénes y de qué manera se construyeron esos aprendizajes.
- Definir en base a los datos obtenidos qué aprendizajes podrían ser considerados significativos para los/as AM participantes.

Es importante marcar que al momento de realizar el relevamiento de datos en el campo, los objetivos del proyecto original fueron ajustados acorde a dos criterios:

- En el marco teórico se da cuenta que los aprendizajes son para toda la vida y que este concepto de “aprendizajes para toda la vida” queda englobado dentro de la concepción de aprendizajes significativos. Por ello, se consideró enfocarse en los aprendizajes significativos como variable específica.

- Destacar la característica del contexto de la muestra, de un entorno rural, ya que los datos relevados presentan singularidades que no pueden homologarse a otros grupos que componen tanto a la población y universo de AM residentes de una institución geriátrica en Argentina.

3. Diseño metodológico

El enfoque metodológico elegido es cualitativo. Hernández Sampieri et al. (2008) refieren que este enfoque se utiliza para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, obteniendo las perspectivas y puntos de vista de los/as participantes.

Este enfoque apunta a comprender la perspectiva de los/as participantes en relación a aquellos factores que les rodean, ahondando en sus propias experiencias, opiniones, perspectivas. En otras palabras, en el caso de este estudio, indagando acerca de cómo interpretan los procesos de aprendizaje a lo largo de sus vidas los/as AM indagados.

Los alcances de esta investigación, según Sabino (1996), son de tipo descriptivos, ya que su objetivo primordial es describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos. Esto permite expresar el comportamiento del fenómeno en estudio, dando la posibilidad de una fuente comparable con otras fuentes. En este caso, el relevamiento de información para estudiar y posteriormente, describir las características del fenómeno de los aprendizajes significativos en AM institucionalizados en una residencia geriátrica.

Se considera que esta investigación es de tipo transversal, Hernández Sampieri et al. (2008) plantean que en los diseños de investigación trasversal se busca recolectar datos en un solo momento y lugar determinado para describir variables y analizar su interrelación.

A su vez, se trata de un diseño de campo cuasiexperimental, ya que se proponen dos instrumentos: entrevistas semiestructuradas, enfocadas en las experiencias de aprendizajes de los/as participantes (abiertas a lo que surge de sus relatos); y una situación experimental, a través de una técnica proyectiva, que cumple con ciertos límites en cuanto a las variables a indagar (la situación de una persona aprendiendo a través de la expresión gráfica).

4. Participantes

Los/as participantes del correspondiente estudio fueron diez residentes (de ambos géneros) de una institución para AM de la ciudad de San José de la Esquina. Uno de los criterios de selección fue el rango etario, entre 75 y 99 años. Se trata de una muestra no probabilística, ya que los/as participantes consensuaron voluntariamente ser parte de esta investigación. En palabras de Hernández Sampieri et al. (2008), el tipo de muestra no probabilística es aquella en la que la elección de los/as participantes ha dependido de causas relacionadas con las características del campo de indagación y de la población disponible y dispuesta voluntariamente a participar. Además, los casos de esta muestra son individuales no representativos desde el punto de vista estadístico.

Otro criterio para la definición de la muestra se relacionó a que los/as AM que se ofrecieran a participar no presentasen compromiso intelectual, ya que el estudio propuesto requería poder recordar su historia de vida y los aprendizajes vivenciados.

Sobre la caracterización del contexto de desarrollo de este trabajo: Esta muestra abarca a AM sanjosesinos/as que residen en una institución geriátrica de dicha ciudad. La misma está ubicada en la zona rural, por lo que la mayoría de los/as participantes han vivido gran parte de su vida en el campo, realizando

tareas relacionadas al cultivo y a la ganadería, y asistiendo a escuelas rurales, luego han migrando hacia el pueblo. Poseen, su mayoría, un nivel socioeconómico medio.

En cuanto a la institución, se trata de una residencia privada que cuenta en la actualidad con treinta y cinco AM de ambos géneros que viven allí. Es una residencia con 30 años de antigüedad. Todos los/as participantes de este estudio habitan en la institución hace más de un año.

5. Instrumentos de recolección de datos

Lo que respecta a la recolección de los datos, tiene como objetivo favorecer a un mayor entendimiento tanto de los significados como de las experiencias de las personas indagadas, es decir, los/as AM que residen en una institución de San José de la Esquina.

Los instrumentos de recolección de datos elegidos fueron: la entrevista y el recurso complementario Situación Persona Aprendiendo (en adelante SPA).

Marradi (2011) determinan que, en las Ciencias Sociales, la entrevista es una forma específica de encuentro, de conversación en la que se busca recolectar determinados datos, enmarcada en una investigación. Se trata de la técnica más utilizada en los estudios empíricos. Sabino (1996) agrega, que este instrumento es una interacción entre dos personas: el/la investigador/a es quien realiza determinadas preguntas según el tema de investigación, mientras que el/la entrevistado/a proporciona la información solicitada. Es importante destacar que nadie es mejor que la persona involucrada para hablar sobre su experiencia, lo que piensa, siente y quiere hacer. (Behar Rivero, 2008)

En este caso las entrevistas fueron semiestructuradas, según Bolívar y Porta (2010) incitando a tematizar episodios significativos de la propia vida, así los/as AM reconstruyen retrospectivamente sus vivencias, acciones o experiencias personales. Ander-Egg (2003) explica que en este tipo de entrevistas, existe un cuestionario con algunas preguntas que sirven de

referencia, pero que lo fundamental es el guion con puntos que se consideren importantes para el estudio. Se caracteriza por tener un amplio margen de libertad y flexibilidad para llevar a cabo la misma.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a diez AM de ambos géneros, residentes de una institución geriátrica de San José de la Esquina, Santa Fe, con el propósito de recuperar y explicitar sus puntos de vista en relación a los aspectos que tienen que ver con la construcción de sus aprendizajes, para luego, poder definir cuáles de ellos fueron significativos y por qué.

El otro método para la recolección de datos es el recurso SPA, refiere a una exploración en torno a las representaciones sociales y a las significaciones inconscientes que están vinculadas al aprender. Este recurso es utilizable en el contexto de un dialogo clínico. Este método fue utilizado para complementar la entrevista semiestructurada, detallada en párrafos anteriores, con una actividad gráfica realizada por los/as participantes del proceso.

SPA se caracteriza por ser protocolizado, dando lugar a un diseño de campo: cuasi experimental, como ya se ha mencionado.

En palabras de Sabino (1996) las técnicas proyectivas, que se utilizan para recolectar datos se basan en presentar algún estímulo definido a los sujetos en estudio, para que a partir de estos, expresen lo que piensan, ven o sienten. En este caso, se buscó que los/as AM realicen su propio dibujo. El autor Gonçalves da Cruz (en Narvaiz, 2000) explica que el recurso complementario SPA consiste en ofrecer una hoja blanca, un lápiz y una goma, y solicitar al/a participante que realice de manera individual, un dibujo de: “una persona aprendiendo” o también, “alguna persona que está aprendiendo”. Se piensa que es de gran relevancia destacar que no solamente quien dibuja comunica los sentidos de manera gráfica, sino que mientras produce esos sentidos, también se le pide que relate oralmente. Por ello, no sólo lo comunica a otro sino también es un modo de resignificar y comunica lo realizado a sí mismo.

Vale aclarar con respecto a los instrumentos, que también se presenta una modificación en las técnicas elegidas en el proyecto original. Además de las

técnicas propuestas en este estudio, se había considerado originalmente realizar observaciones de los/as AM participantes. Debido a las limitaciones en el campo (disponibilidad, operatividad) y teniendo en cuenta los objetivos planteados, se consideró que realizar una observación, no aportaría información complementaria enriquecedora a lo ya relevado, por lo que se decidió implementar los instrumentos de entrevista semiestructurada y el recurso complementario SPA, que se enfocaban a ahondar en las historias de vida y los aprendizajes de los/as participantes.

6. Procedimientos de recolección de datos

Una vez que se aceptó la propuesta y se acordó con la institución los días y horarios en los que se llevaron a cabo la implementación de los instrumentos de recolección de datos, se notificó acerca su desarrollo y duración a cada participante.

Los procedimientos fueron relevados durante los meses de julio y agosto del 2023, previa firma del consentimiento informado de los/as participantes y la directora a cargo de la institución, reforzando su condición de involucramiento en el estudio tanto voluntaria como anónima. Este consentimiento, además, habilitó de modo explícito la solicitud para grabar el audio y registrar anotaciones de las tomas de los instrumentos a los/as AM.

Ambos instrumentos fueron implementados a diez AM de dicha residencia entre los 75 a 99 años de edad, manera individual, en un espacio privado dentro de dicha institución. En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, las preguntas fueron elaboradas de antemano para ser utilizadas durante la entrevista, en función de los objetivos que se pretendieron investigar. Es importante destacar que ese guion no fue una estructura cerrada sino que apuntó a direccionar el diálogo con flexibilidad acorde al desarrollo de la entrevista. Se utilizaron preguntas que permitieron focalizar en los temas a investigar, teniendo en cuenta la característica de flexibilidad, la cual permite la entrevista semiestructurada. A lo largo de las conversaciones con los/as AM, en caso de que fuera necesario, se

han ido modificando algunas preguntas según las características de dicho dialogo.

Sumado a este momento de diálogo y reflexión, se propuso a cada participante realizar la producción gráfica del recurso SPA. Se invitó a que el/la AM realice comentarios y/o algún relato que acompañe la actividad gráfica, registrando cuidadosamente esas palabras del/a entrevistado/a en cuanto a su propio dibujo. Por último, se le pidió al/a participante que transforme ese significado a través de la siguiente consigna: "Si esta persona que dibujaste no estuviera aprendiendo, ¿Qué podría estar haciendo?". Esto posibilita otra producción de sentidos, y sólo sucede si los/as investigadores/as son capaces de brindar un clima afectivo, cálido y lúdico con el/la entrevistado/a y con su propia producción.

Los protocolos de ambos instrumentos se encuentran disponibles en los apartados de Apéndices de este trabajo.

7. Análisis de datos

En esta investigación se propone interpretar los datos desde una perspectiva cualitativa. Rodríguez Sabiote (2003) indica que para el análisis de datos cualitativos se requiere de un conjunto de actividades y operaciones organizadas según tres tareas: reducción de datos; disposición y transformación de los mismos; y por último, obtención de resultados y verificación de las conclusiones.

Se desgrabaron las diez entrevistas semiestructuradas realizadas, no solo en cuanto a la fiel expresión de las palabras de los/as AM participantes, sino que además se explicitan los gestos, es decir, los registros escritos realizados acerca del lenguaje no verbal observados. A estas transcripciones, se adjuntaron las producciones gráficas realizadas por los/as participantes en la implementación del recurso SPA y el registro de los relatos significando los dibujos efectuados.

En base a estos registros y transcripciones se ha organizado la información para poder analizarla e interpretarla acorde a los lineamientos de los objetivos

propuestos para este estudio. Para ello, se han elaborado dos matrices de datos (una sobre las entrevistas y otra sobre el recurso SPA) con el fin de organizar las categorías planteadas en los instrumentos junto con las que pudieron surgir del relevamiento en el campo, para permitir visualizar con mayor claridad las mismas y acompañar al desarrollo de este análisis de datos.

Hernández Sampieri et al. (2008) entienden que la matriz es una forma de organizar la información y permite establecer relaciones entre las categorías de manera que, luego, resulte más efectivo el análisis y la interpretación de esos datos.

Una vez definidas estas categorías, se organizan mediante esquema gráfico (matriz de datos) que posibilita una lectura global de las respuestas obtenidas, permitiendo profundizar el análisis y la posterior interpretación de las mismas desde significaciones teóricas.

En lo que refiere a las entrevistas, a partir de las transcripciones realizadas y la lectura de las mismas, se destacaron las recurrencias en los decires de los/as AM participantes pudieran constituir una categoría (consistente con la temática y problemática planteada en este trabajo). En palabras de Rodríguez Sabiote (2003), una vez separadas las unidades de análisis, se deben categorizar y codificar. Categorizar es clasificar una unidad, mientras que codificar es asignar a una unidad un código, propio de la categoría en que será incluida.

Por su parte, en cuanto al recurso complementario SPA, en primera instancia se interpretaron las producciones gráficas realizadas por los/as indagados/as acorde a los criterios de análisis del SPA. Con los datos obtenidos de esa interpretación, se realizó una matriz tomando en cuenta aspectos del análisis desde la perspectiva del recurso complementario y los parámetros estipulados en los objetivos de este estudio.

La lectura de las matrices se realizó en dos sentidos: de manera horizontal, observando la recurrencia de respuestas de los/as entrevistados/as en relación a una categoría o una subcategoría (cantidad de respuestas positivas sobre las

mismas), y en un sentido vertical, observando la consistencia y coherencia en los decires de cada AM.

En base a ello, las categorías definidas en el análisis de los datos para su interpretación como resultados de este estudio, fueron:

En la matriz de entrevistas: **Edad; Género; Tiempo de residencia en la institución; Cómo significan estos/as AM al aprendizaje; Valoración de los aprendizajes; Espacios en los que se aprende; Recorrido escolar de los/as participantes; Formadores; Personas significativas para los aprendizajes; Primeros aprendizajes; Aprendizajes valorados; Aprendizajes aun valiosos en su vejez; Últimos aprendizajes; Aprendizajes con los que no se hayan sentido a gusto; Transmisión de aprendizajes a otras personas; Qué les gustaría hacer o aprender; Aprendizajes valiosos para enseñar a las generaciones actuales; y, Referentes importantes para generaciones actuales.**

En la matriz del recurso SPA: **Sobre el trazo en general; Figura Humana; Objeto de conocimiento; Condición del sujeto; y, Persona significativa.**

Las matrices elaboradas en la que se definen categorías y subcategorías en base al relevamiento y análisis de los datos recabados, se encuentra disponible en el apartado del Apéndice.

RESULTADOS

En base a los datos relevados y su respectivo volcado en las matrices, se han podido definir una serie de categorías y subcategorías que permiten interpretar, a la luz de los objetivos planteados, las reflexiones y decires de los/as AM indagados/as sobre los aprendizajes a lo largo de su vida y su significación.

Se comienza con los resultados obtenidos de las entrevistas, pero antes de comenzar a interpretar a éstos directamente relacionados a los objetivos de este estudio, vale destacar algunas categorías que permiten caracterizar la singularidad de la muestra definida.

En cuanto a la categoría de **Edad** de los/as AM que han participado de este estudio, el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2010) indica que la esperanza de vida al nacer de los varones es de 72,8 mientras que el de las mujeres es de 78,8. Por lo tanto, el promedio de expectativa de vida desde 2010 sería de 75,8 años.

En contraste con los datos del INDEC, se estima que el rango etario elegido para dicha investigación (75 a 99 años) superaría ampliamente el promedio de esperanza de vida actual, siendo el promedio de edad de los/as participantes de esta muestra de 87,3 años.

En cuanto al **Tiempo de residencia en la institución**, 7 de los/as AM participantes hace menos de 3 años que viven en el geriátrico. El resto no superan los 5 años de residencia en el lugar. En todos los casos, la razón de su ingreso a este espacio se debe a quedarse solos/as y que sus familiares cercanos no pueden asistirlos/as en sus necesidades puntuales debido a las responsabilidades particulares (laborales, familiares, económicas, etc.). A este respecto, Goffman (1970) concibe a estas entidades (residencias, geriátricos y hogares de ancianos/as) como instituciones totales, en las que sujetos en igual situación (edad, condición orgánica y cognitiva, situación socio-económica, etc.) y por una cantidad de tiempo, comparten en su encierro una rutina que es administrada formalmente.

En este caso, vale destacar que en relación con la categoría de **Edad**, la mayoría de los/as AM indagados/as se han institucionalizado tardíamente, es decir, que han tenido autonomía plena hasta hace pocos años atrás. Asimismo, se resalta que esto coincide con el período de pandemia transitado entre 2020 y 2021, lo que quizás ha sido otra variable que se ha puesto en juego al momento de ser institucionalizados/as.

Por último, sobre las características de la muestra particular de este estudio, sobre el **Género**: 6 participantes son mujeres y 4 hombres. Esta distinción tiene su interés más adelante en relación a los aprendizajes de cada participante en cuanto a su historia de vida y los momentos históricos en los que se han producido estos conocimientos. A este respecto, Feixa (1996 citado en Iuliano, 2019), desde la Gerontología Crítica, pone el foco en interpretar la vejez teniendo en cuenta las singularidades de las sociedades en las que han vivido y viven los/as AM. Es decir, que para comprender a un grupo de personas que atraviesan la vejez, se debe tener en cuenta los matices y las diferencias entre el género, la clase social, el estado psicofísico y su lugar de origen.

Ahora bien, enfocando en las categorías centrales de esta investigación, se considera importante definir **Cómo significan estos/as AM al aprendizaje**.

La respuesta menos recurrente obtenida de 2 de 10 AM, tiene que ver con retener, recibir información y reservarla en el cerebro. Según Rodríguez Palermo (2004), el aprendizaje es un proceso en el que los nuevos contenidos adquieren significado para el aprendiente, transformando su estructura cognitiva. Se puede apreciar en los decires de los/as AM al mencionar que el conocimiento se guarda en el cerebro, que podrían hacer referencia a la utilización de la memoria, tomando esa enseña y transformándola según sus conocimientos previos. Se entiende, entonces, que para ellos/as la memoria sería la manera de apropiarse de los saberes, modificando su estructura cognitiva. Podría relacionarse entonces con una perspectiva conductista, en la que los/as alumnos/as son seres receptores y replicadores de información, sin tener en cuenta su subjetividad, creatividad y expresión. (Figueroa Cepeda et al., 2016)

Más de la mitad de los/as participantes han dado respuestas que relacionan al aprendizaje con el estudiar. AM 3 refiere que *“Aprender es saber de todo, saber estudiar [...]”*. Pareciera que para los/as participantes estudiar y aprender son sinónimos, es decir, que se aprende si se estudia y si se estudia, se aprende. Se encuentra un vínculo en la sistematicidad, en la estructura organizada y formal. Para Temporetti (2009) la educación formal, inspirada en Juan Comenio, abarca desde el nivel inicial hasta el universitario. Los aprendizajes y los métodos de enseñanza, se validan de un plan de estudios que es regulado por normativas obligatorias. Estos se evalúan de manera precisa y en determinado tiempo. Se podría dar cuenta, entonces, que de las palabras de los/as participantes se desprende una lectura de los aprendizajes desde este paradigma, afín al contexto de las características de escolaridad por las que han transitado estos/as AM en su niñez y juventud.

Temporetti (2009) considera que la educación formal está vinculada directamente con el sistema educativo oficial. En cambio, los espacios de educación no formal, no se rigen por un sistema educativo reglado, es decir, sin un cierto grado y tipo de formalización didáctica. De esta manera, se piensa que lo que es importante aprender y estudiar, podría tener que ver con aquello que está planificado y expresado en el currículo escolar, ya que tiene una validación y certificación del Estado.

En vista de los resultados obtenidos a este respecto, el contexto en el que han crecido los/as AM ha sido determinante para significar qué entienden por aprender. Tanto la influencia de la Pedagogía Tradicional como la perspectiva conductista, han apuntado a concebir al aprender y estudiar con adquirir y retener información. Además, el aprender se relacionaba con una acumulación de saberes de manera lineal, en bloque, como si el conocimiento se tratara de algo cerrado, absoluto, único y completo que solo se encontraba en el manual de clases. Sin un proceso cognitivo, sin la construcción del mismo, sin su valoración. Se observa que estas ideas podrían acompañar a los/as participantes hasta la actualidad. Por ello, sus experiencias escolares estarían atravesadas por una propuesta educativa en la que los/as docentes dirigían todos los saberes y los/as estudiantes solo debían repetirlos de igual modo e incorporarlos. La disciplina y

el castigo eran parte del método de enseñanza, en el que el/a alumno/a cumplía un papel pasivo y sus deseos quedaban totalmente por fuera. (Palacios, 1997)

En relación a ello, en cuanto a la **Valoración de los aprendizajes**, la totalidad de los/as AM vinculan al aprendizaje con cuestiones apreciadas en el transcurso de la vida. Tal como menciona AM 1: *“Es lo necesario para defenderte en la vida. Más aprendes, mejor te va a ir”* [agregando que aprender] *“Es sabiduría para la persona, pienso, porque sí, es lindo saber de todo”*.

Otras respuestas obtenidas entienden que aprender es lo principal para la vida, *“algo especial”*, y como comenta AM 8: *“Cosas que te hacen más vivo”*. Esto permite interpretar que todos/as los/as entrevistados/as valoran al aprendizaje, y de este modo, intentan definirla con sus palabras, relacionándolo en correlación con la vida misma.

Torroella González Mora (2001) expresa que para prepararse para la vida es necesario adquirir los aprendizajes básicos, que serían fundamentales para el desarrollo de la misma.

Por su parte, Zarebsky (2019) considera a la vida como un proceso activo en constante cambio, impulsado por uno/a mismo/a en un contexto que también es cambiante. Entonces, los/as AM al destacar que el aprendizaje es especial, es lo principal para la vida, que es aquello que te hace más vivo, podrían referirse a la importancia que tiene este proceso por y para el hecho de vivir, de sobre-vivir al contexto que está en constante cambio como menciona la autora. Se infiere que los aprendizajes para los/as participantes ocupan un espacio central en sus vidas, reconociéndolo como un pilar que permite el crecimiento y el fortalecimiento tanto personal como de la sociedad.

Para poder ahondar en la contextualidad de los aprendizajes adquiridos por los/as AM participantes de la muestra, se indagó acerca de los **Espacios en los que se aprende**. La totalidad de los/as AM coinciden en las respuestas refiriendo a las instituciones educativas (en sus diversos niveles formales). A su vez, todos/as destacan que se aprende en la vida cotidiana, por ejemplo en la

calle, en la residencia, en el trabajo y en sus hogares. AM 10 expresa que se aprende: “*A través de la experiencia*” y “*En todo momento*”.

Es decir, los/as AM han mencionado tanto aprendizajes formales, como informales. Sobre ello, Fernández (1997) refiere que el aprendizaje es un proceso y una función que va más allá del aprendizaje escolar, y por ende, no queda atado solo a edades tempranas. En otras palabras, existen aprendizajes que no son formales ya que se pueden dar por fuera de la escolaridad, y por ello, pueden construirse en cualquier momento de la vida. Se entiende que los/as AM reconocen que los aprendizajes pueden darse dentro y fuera del ámbito escolar. Aquí se puede relacionar con las características de la muestra, ya que los/as participantes han pasado gran parte de sus vidas en el campo, en el que los conocimientos de las diversas labores han sido trascendentales para su cotidianidad.

Esta mirada de los/as participantes de la muestra hacia el aprender es esperable debido al contexto socio-histórico y cultural mencionado. La importancia del contexto reside en que en el campo de la educación, el aprendizaje ya sea formal o no formal, es un objeto de conocimiento de naturaleza compleja que para su comprensión requiere una mirada desde la complejidad. Este proceso sucede entre individuos complejos y se encuentra enmarcado por un escenario y un tiempo histórico. Además, tiene fines y objetivos sociales y culturales asociados a los contenidos que le otorgan sentido y significación. El aprendizaje entendido de esta manera, está sumamente relacionado a la enseñanza, configurado por procesos y vínculos intersubjetivos entre el que aprende y el que enseña. Las concepciones acerca de los conocimientos que se enseñan y se aprenden ocupan un lugar de importancia, ya que siempre se sitúa en un contexto determinado. (Temporetti, 2009)

En lo referente al **Recorrido escolar de los/as participantes**, el 60% de ellos/as no han culminado el nivel primario, solo 4 sí lo han terminado. Otro participante además de finalizarlo, realizó algunos años de nivel secundario. Finalmente, solo el 20% han terminado el nivel secundario y obtenido un título terciario.

Estos resultados condicen nuevamente con el contexto, ya que a partir del año 1884 con la Ley N° 1420, se establece la escuela primaria obligatoria, gratuita, laica, gradual y común a todos/as. Esta Ley fue la base de las leyes educativas que han surgido posteriormente. Se cree importante destacar que mientras estos/as participantes transitaban la escolaridad, al mismo tiempo trabajaban tanto en sus hogares como en el campo. De este modo, cada uno/a fue construyendo aprendizajes que podían utilizar y vincular en todos los ámbitos.

A este contexto socio-histórico-cultural, “rural”, en el que han crecido los/as AM de la muestra, Fernández (2008 citado en Bazzano Gallo, 2015) lo entiende en permanente cambio, ya que se ajusta a una construcción social e histórica, y es un territorio con determinadas características (sociales, económicas, políticas, geográficas y culturales), que se diferencian de otras zonas.

Es importante destacar que las escuelas rurales, en las que muchos/as de estos/as AM se formaron, se debían vincular con la realidad cotidiana del/a niño/a, ya que se centraba en brindar aquellos recursos que necesitaba el aprendiente y su familia. (Santos, 2009 - citado en Bazzano Gallo, 2015).

Vinculado a estas últimas categorías y sus características puntuales, se indagó de quiénes aprendieron esos conocimientos valorados. Estas respuestas se agrupan bajo la categoría de **Formadores**. La respuesta que aparece en menor medida tiene que ver con familiares cercanos (tanto directos como allegados) como marido, esposa, primos e incluso suegra. Observando la matriz, más de la mitad refieren como formadores tanto a las talleristas como a sus propios/as compañeros/as dentro de la institución. Aquí se destaca la importancia que le brindan los/as AM a los talleres que asisten dentro de la residencia. Casi la totalidad destacan al núcleo familiar (madre, padre, hermano/a) como aquellas personas importantes en sus aprendizajes. Y por último, la totalidad de los/as participantes mencionan como formadores, a personas del ámbito escolar como maestro/a o profesor/a, directores/as y vicedirectores/as. Lo mencionado, tiene coherencia y consistencia con lo que los/as participantes destacan acerca de las categorías previamente analizadas, referidas a los aprendizajes y a los espacios en los que se puede aprender.

El enseñante, en palabras de Fernández (1997) es quien porta el saber, mientras que el aprendiente deviene en sujeto porque aprende. Enseñante y aprendiente, no se corresponden solamente a un/a alumno/a y un/a profesor/a. Sino que también puede darse entre pares o dentro de un vínculo afectivo familiar, tal como destacaron los/as participantes. Por ello se cree que docentes y directivos no son los únicos que cumplen la función de enseñante, entonces pueden darse situaciones en las que el contexto familiar, los pares como primos/as, hermanos/as, compañeros/as escolares y de talleres cumplen dicha función.

En particular, acerca de los aprendizajes con las talleristas y los pares dentro de la residencia, vale retomar a Romero (2006) cuando refiere al aprendizaje vinculado a la posibilidad de poder identificar y construir nuevas situaciones de aprendizaje en base a nuevas experiencias. Es así como esta autora entiende que el intercambio de saberes adquiridos y la apertura a reconocer(se) como sujeto a través de esos saberes, desarrollando el pensar y reinventando nuevas maneras de reconstruir la realidad.

Estas nuevas apropiaciones de sentido, que estimulan y fortalecen al sujeto que aprende, podría considerarse en palabras de Ausubel et al. (1983) como un aprendizaje significativo, ya que significa algo para el sujeto que aprende al conectar y anclar la nueva información a la estructura cognitiva preexistente.

Otra categoría relacionada, trata de las **Personas significativas para los aprendizajes**. Aquí, 9 de 10 participantes responden como personas significativas a aquellas que se encuentran por fuera de la institución educativa, mientras que todos/as destacan personas dentro del ámbito escolar. Esta categoría demuestra nuevamente, que desde la perspectiva de Fernández (1997), según los/as AM de la muestra, la función de enseñante y aprendiente pueden darse en ambos ámbitos, es decir, la escuela y el hogar.

Y aquí también, se puede relacionar con la construcción de aprendizajes significativos, teniendo en cuenta que éstos implican y responsabilizan tanto al sujeto que enseña como al sujeto que aprende. (Fuentes González, 2019)

Asimismo, estos aprendizajes adquieren sentido, valor por la intervención de los diversos actores (familiares, del entorno, de las instituciones), según Cantoral Sis (2018) ya que éstos acompañan a la valoración y refuerzo de lo que cada aprendiente trae consigo, transformando esos conocimientos en aprendizajes para toda a vida.

Por su parte, Romero (2006) retoma una cuestión clave desde la perspectiva psicopedagógica: que las modalidades de aprendizaje estarán guiadas por el modo en que el sujeto se ha relacionado anteriormente con el objeto a conocer. Entonces, como propone Fernández (1998), no sólo se reconocerá como sujeto autor de sus propios aprendizajes a lo largo de la vida, sino también cómo ha construido un vínculo con los otros y ha sido reconocido con anterioridad por los/as otros/as enseñantes-aprendientes, así como por las significaciones que se le dieron a conocer en su núcleo primario de pertenencia: la familia. Asimismo, para Bravetti et al. (2006), cada envejeciente estaría transitando su propia vejez según aquellas ideas, modelos y personas que hayan pasado por su vida y dejado una huella.

Esto lleva a vincularlo con la próxima categoría: los **Primeros aprendizajes**. A este respecto, el 40% de los/as AM, relacionan sus primeros aprendizajes con recuerdos referidos a actividades infantiles y de ocio como jugar a las bolitas, andar en triciclo, pescar, cazar, etc. A modo de ejemplo, AM 3 refiere que su primer aprendizaje fue en relación a una actividad recreativa como la pesca, y que ésta le fue enseñada por su padre. De este modo, se puede inferir que este primer aprendizaje tiene una implicación afectiva, cargado de experiencias compartidas y de sentimientos que dan sentido a esos conocimientos, no solo desde el plano cognitivo, sino también, desde lo emocional.

En contraste a esta vivencia, el 30% de los/as participantes refieren como su primer aprendizaje: el memorizar. Aquí surge nuevamente un vínculo con la experiencia escolar, y la importancia desde la Escuela Tradicional el repetir y memorizar los contenidos desarrollados por el/la docente (Palacios, 1997). Asimismo, Garcés Cobos et al. (2018) distinguen que el aprendizaje memorístico

se da cuando los nuevos conocimientos se incorporan de modo arbitrario y no se realiza ningún esfuerzo, almacenándose esa información en la memoria a corto y largo plazo.

Articulado al contexto educativo, el 40% destaca que sus primeros aprendizajes fueron las nociones matemáticas (cuentas y números) y la escritura (escribir, aprender lenguaje y vocales). Estos contenidos, además, son conocimientos básicos desarrollados dentro del currículo escolar con el fin de que los/as aprendientes puedan insertarse al mundo social, cultural y laboral. Fuentes González (2019) entiende que en la adquisición de conocimientos, éstos deben ser aplicables, deben tener un valor metacognitivo para que el sujeto los pueda utilizar en situaciones diferentes de las enseñadas. Así, este tipo de aprendizaje se transforma en un aprendizaje significativo, que no solo da sentido al implementarlos en cuestiones puntuales, sino también que el sujeto use lo aprendido para superar obstáculos de la vida cotidiana.

Se considera que esta igualdad de resultados para dos respuestas distintas (aprendizaje de contenidos formales y recreativos) bajo esta categoría de **Primeros aprendizajes**, puede relacionarse con el tipo de infancia que han tenido los/as participantes de esta muestra.

Tomando a Ballester (2018), un aprendizaje significativo se desarrollará a largo plazo porque se han modificado los esquemas de conocimiento. Se piensa que estos primeros aprendizajes expresados por los/as AM podrían ser aprendizajes significativos por el hecho de que, aún a su avanzada edad, son valorados y recordados por ellos/as. Además, ambas respuestas tienen en común la participación de los pares, es decir, que estaban presentes tanto en actividades escolares como en actividades de ocio, placer, disfrute y recreación, lo que permite dar tanto vínculo desde lo cognitivo como desde lo emocional.

La respuesta más recurrente de esta categoría, fue mencionada por el 50% de los/as participantes y refieren a aprendizajes en torno a labores cotidianas, tales como medir el campo con el sulky, sacar arena y trabajar. AM 6 expresa:

[...] venía la gente a comprar, porque vendían pasto, el alfa... mi papá les cortaba una hectárea o dos [...] ¿Y cómo se iba a medir el campo, antes? Se ataba un trapo en una rueda del sulky, que la rueda estaba medida, y contaba la rueda, ¿viste? las vueltas de la rueda, entonces se medían los metros más o menos, ¿viste? y por un largo, a lo mejor del campo, salía cuanto tenía de ancho.

El participante expresa que este primer aprendizaje construido fue valioso para él, ya que no solo las utilizaba en labores propias del campo sino también en la escuela. Se piensa que estas respuestas han sido las más recurrentes debido a las características de la muestra utilizadas para la investigación, ya que trata de participantes que han crecido y han desarrollado su actividad, principalmente, en contexto rural.

Fernández (2008, citado en Bazzano Gallo, 2015) indica que el concepto de “lo rural” es una construcción social, histórica, económica, geográfica y cultural que está en constante cambio, cuyas características difieren de otros territorios, como por ejemplo la ciudad.

En relación a esta experiencia de aprendizaje, dada en el contexto mencionado, se cree que estos primeros aprendizajes relatados por los/as AM han sido la base y la estructura para los nuevos aprendizajes por construir. Este último relato permite dilucidar, que el participante ha tomado un aprendizaje del campo, y luego lo ha podido emplear en diferentes ámbitos, como en la escuela. AM 6 destaca que era el único de la institución educativa que sabía cómo medir un campo utilizando una rueda. El aprendizaje es un proceso en el cual el sujeto construye y se apropia del conocimiento, éste se da por la interacción entre los saberes previos y las particularidades del objeto a conocer. (Filidoro, 2002). Por lo mencionado, se piensa que al poder recordar sus primeros aprendizajes en la vejez, podría aportar una revalorización de la experiencia vivida.

Luego del análisis de esta categoría, se pudo inferir que la totalidad de los/as participantes han respondido con un aprendizaje construido durante sus primeros años de vida, por las características que se observaron en sus relatos, al expresar aprendizajes como andar en triciclo, jugar o aquellos que han sucedido en los primeros años de escolaridad. Al responder sobre esta cuestión, se evidenció que los/as AM rememoraron estos primeros aprendizajes con entusiasmo y alegría, por lo que se interpreta que han podido recordarse en su figura de aprendientes y en llevar a la acción esos aprendizajes, generando un sentimiento de gratificación (reforzando ese sentido de valor de los mismos para ellos/as tanto en lo cognitivo como en lo emocional).

En cuanto a la categoría que indaga acerca de los **Aprendizajes valorados**, un participante destaca la formación en valores, refiriéndose a decir la verdad. Dos AM toman como aprendizajes valorados a los talleres que se brindan dentro de la residencia. Otras dos participantes hacen referencia a las labores cotidianas como cocinar y limpiar. Por ejemplo, AM 3 considera como su aprendizaje más valorado la cocina: *“Porque, viste, es más valioso porque lo aprendí a hacer y hasta hoy lo hago!!!”*.

Sobre la formación en valores y labores hogareñas, al ser conocimientos que se adquieren y se llevan a la acción a lo largo de la vida (salvo alguna limitación propia de la vejez), se reafirma la articulación de estas nociones con los aprendizajes significativos y los aprendizajes para toda la vida. Rodríguez Palermo (2004) indica que hay dos condiciones para que el aprendizaje significativo sea posible. La primera es que el sujeto aprendiente tenga predisposición y desee aprender de manera significativa. De este modo, los aprendizajes cobran sentido e importancia en sus vidas, tornándose significativos.

Otro de los resultados indica que menos de la mitad de los/as AM aluden a actividades laborales, asumiendo que varios/as participantes habrían comenzado a trabajar en el campo y/o encargarse de tareas domésticas desde muy temprana edad. Sería articulable con el hecho de que la mayoría no continuaron sus estudios más allá del nivel primario, al tener que atender las demandas del contexto (social, económico y cultural) en el que han crecido.

Sumado a esto, menos de la mitad hacen mención a los aprendizajes valorados referidos a las manualidades, tales como bordar con el bastidor, realizar alhajeros de vidrio, ser maestra de manualidades, que eran actividades complementarias que se solían promover en el momento histórico en el que han transitado su niñez y juventud, como posible salida laboral en caso de necesidad (además de ser conocimientos útiles para arreglos y mantenimiento de vestimenta y otros elementos de uso cotidiano).

Se destaca que en relación a las actividades laborales, al ocio y actividades recreativas, han respondido tanto mujeres como hombres, mientras que respecto a las manualidades solo las mujeres de la muestra. Se entiende que esto hace referencia a los momentos históricos (culturales y sociales) en las que determinadas actividades representaban específicamente a lo propio de un género u otro. Es por ello, que se supone que predominan en unas y otras referencias puntuales a este tipo de actividades vinculadas más a lo hogareño o a labores rurales.

En palabras de Temporetti (2009) los procesos educativos (formales y/o informales) no pueden escindirse de la complejidad que conlleva el escenario y el tiempo histórico en el que se dan, con fines y objetivos tanto sociales como culturales que atraviesan a los sujetos que los transitan. Asimismo, Bazzano Gallo (2015) refiere que las representaciones sociales tienen un carácter de fenómeno complejo en el que cada persona comprende y maneja su contexto. Por ello, se considera necesario analizar el ámbito que los/as rodea, para poder entender las condiciones que allí emergen.

Retomando, a pesar de que la mayoría de los/as participantes han tenido recorridos escolares incompletos, más de la mitad de los/as AM destacan como aprendizajes valorados a los aprendizajes escolares, es decir, del ámbito formal. Puntualmente aquellos relacionados al lenguaje y la matemática.

En torno al lenguaje AM 10 expresa: *“Para mí muy importante fue leer, porque leyendo aprendí muchas cosas”*.

En lo que respecta a la matemática, AM 7 comenta que en la escuela le enseñaron las tablas, luego agrega que se las enseñó a sus nietos/as.

En ambos casos, se puede entender que son situaciones de aprendizaje para toda la vida (Núñez Benítez, 2014), ya que hacen referencia al aprender a aprender, una destreza necesaria en sí misma, que promueve nuevos aprendizajes (como el caso de AM 10) y permite transmitir y enseñar esos conocimientos a otros/as (como para AM 7).

Particularmente, en el caso del relato de AM 7, vale retomar a Fernández (2007) cuando destaca que el aprender solo sucede desde la simultaneidad entre el sujeto que aprende y el que aporta el saber. Ya que para aprender se necesitan dos personajes entre los que se establece un vínculo. En el caso de la entrevistada, primero se sitúa en el lugar de aprendiente y luego de enseñante, al transmitirle este aprendizaje a sus nietos/as.

En las entrevistas también se indagó acerca de aquellos aprendizajes valiosos que les han servido para toda la vida y que son útiles hasta la actualidad. Estas respuestas han sido agrupadas bajo la categoría de **Aprendizajes aun valiosos en su vejez**. Al respecto, aunque se viene haciendo referencia a estos a lo largo del análisis e interpretación de los resultados, esta categoría apunta a significar dichos aprendizajes desde la explícita perspectiva de los/as AM entrevistados/as. De estos/as, 2 de 10 refieren a aprendizajes vinculados a su recorrido por la educación media, es decir, el nivel secundario, puntualmente en magisterio. Si bien refieren que han ejercido por un corto lapso, resaltan el valor de obtener el título y haber podido trabajar de maestros/as. A su vez, 2 de 10 participantes relacionan aprendizajes aun valiosos en su vejez con el trabajo como valor, por ejemplo, el trabajo en el campo junto a su familia. Es decir, en ambos casos, el valor del trabajo, calificado o no, es significativo y aún se representa útil para estos/as AM en su vejez.

Además, 3 de 10 AM destacan actividades recreativas como cazar, jugar y viajar. Se toma el relato de AM 4 *“Primero mi padre me enseñó a cazar perdices, yo cazaba perdices, después cuando fui a África ya era otra cosa, ¿no?”*. Luego

agrega que su hijo y sus nietos también cazan. Se observa que en esta familia, los conocimientos acerca de la caza han pasado de generación en generación.

Fuentes González (2019) entiende que para que un aprendizaje significativo sea posible, es necesario la implicancia y la responsabilidad del sujeto que aprende, pero también del que enseña. De esta manera, AM 4 al posicionarse primero como quien aprende y luego como enseñante, se ha implicado y comprometido con este proceso de aprendizaje, no solo para él sino al transmitirlo a su familia.

Continuando con esta categoría 5 de 10 AM han respondido acerca de conocimientos escolares, relacionados a la matemática y al lenguaje tanto oral como escrito. Además, 5 de 10 participantes responden como aprendizajes aun valiosos en su vejez aquellos que se relacionan con la formación en valores. Aquí se refiere a lo actitudinal, es decir, el respeto, el buen comportamiento, el obedecer y ser buena persona, éstas son algunas de las respuestas destacadas.

Visca (1996) refiere que el aprendizaje en los/as AM no sólo es el resultado de lo que sucede en esta etapa de la vida, sino que también es el producto del proceso de las etapas anteriores. Es decir, que va a depender de factores cognitivos, afectivos y sociales que podrían condicionar a cada uno/a. Por lo tanto, lo referido a formación en valores en las entrevistas realizadas, podría tener que ver con la educación tanto familiar como escolar que han recibido estos/as AM en las primeras etapas de sus vidas. Y que, al día de hoy, estos aprendizajes son y forman parte de ellos/as.

En este punto, todo aquello que se aprende podrían ser aprendizajes con sentido, si son útiles y se pueden poner en práctica en diversas y múltiples situaciones. Tal es así, que los aprendizajes significativos son oportunidades para solucionar y aplicar esos conocimientos en otras situaciones que se presenten. (Fuentes González, 2019)

La respuesta más recurrente de esta categoría es expresada por 6 de 10 AM, se relaciona con las labores cotidianas como las manualidades, cocinar, coser, tejer y las tareas del hogar. Tal es el caso de AM 1, que como maestra de

bordado a mano considera que esta actividad tiene importancia en su vida hasta el día de hoy, mencionando que no solo enseñaba en la escuela sino que también realizaba bordados en su vida hogareña. Al consultarle por qué consideraba importante este aprendizaje, ella refiere: *“Porque me puede servir para defenderme en la vida, es un trabajo también”*. Para AM 1 el aprender a bordar ha sido un aprendizaje significativo en su vida, ya que para ella cobra sentido. Schlemenson (2014) refiere que un aprendizaje se torna significativo, cuando el sujeto le encuentra sentido propio al aprendizaje.

Valorizar las tareas cotidianas, las experiencias y deseos particulares de cada entrevistado/a, brinda la posibilidad de que los aprendizajes no queden reducidos solo al ámbito escolar. De este modo, el sujeto debe poder definir sus objetivos de aprendizaje, teniendo en cuenta tanto sus valores como su situación personal. Aportando su esfuerzo y voluntad para lograrlos, y luego poder observar los resultados. (Núñez Benítez, 2014)

Para concluir con esta categoría, en esta predominan referencias a las labores cotidianas, es decir, a aprendizajes en contextos informales. En contraposición, en la categoría precedente, **Aprendizajes que han sido valorados**, se resaltan los aprendizajes formales (conocimientos escolares tanto en matemáticas como en lenguaje). Se infiere que cuando se trata de otorgarle valor a un aprendizaje, los/as AM destacan los aprendidos en una institución escolar, mientras que cuando se habla de los valiosos aun en la vejez, resaltan más los aprendidos en el hogar.

Parafraseando a Milán Espinosa (2015), cada sociedad y cultura propone aquello que sus miembros deben seguir y hacer, esto constituiría un aprendizaje para toda la vida. De este modo, el contexto socio-cultural e histórico en el que cada sujeto está inmerso, puede ser determinante e influir en sus proyectos futuros.

También resultó de relevancia indagar acerca de cuáles consideraban que fueron sus **Últimos aprendizajes**. En las respuestas obtenidas, el 20% de los/as AM hicieron hincapié nuevamente en la categoría de labores cotidianas, como cocinar y tejer. Otro 20% ha mencionado que en el mismo momento de la

entrevista también estaban aprendiendo. En cuanto al 50% de los/as participantes, hacen referencia a la construcción de nuevos vínculos, se infiere que estos aprendizajes se han dado durante su estadía en la residencia, como por ejemplo, no estar o sentirse solo/a, no dañar ni engañar a nadie y portarse bien.

El 70% responde que sus últimos aprendizajes son los conocimientos escolares, como la matemática y el lenguaje. Algunos/as de los/as participantes refieren a estos aprendizajes porque actualmente los ponen en práctica en los talleres de la residencia geriátrica.

En la respuesta más recurrente dentro de esta categoría, el 80% de los/as AM consideran que siguen aprendiendo dentro de la residencia geriátrica, precisamente en los talleres que se dictan allí. AM 7 relata: “[...] *tantas cosas, tantas cosas aprendimos acá. En cuestión de lenguaje, hacíamos oraciones, nos daban una letra o palabra y que hiciera una oración. Ah, teníamos que separar números, y después, por último, ahora estamos jugando a la tómbola*”.

Esto podría relacionarse con lo que proponen Bravetti et al. (2006) en cuanto a los/as referentes identificatorios. Hoy en día los/as AM de la residencia tendrían lugar para construir su propio modo de envejecer según sus ideas previas y actuales, sus gustos, sus experiencias, sus propias revisiones y cuestionamientos en relación a sus referentes identificatorios (previos, como familia y entorno social y laboral). A través del intercambio con pares residentes y talleristas, los/as AM pueden contrastar sus modelos (anteriores y actuales) de envejecer, pudiendo influir en su propio modo de envejecimiento. Enfrentándose, así, con diferentes grados de aceptación y satisfacción propia de esta etapa de la vida. Por ello, se interpreta que los talleres brindan la posibilidad de nuevos aprendizajes, de compartir, recordar, explorar y que cada envejeciente pueda transitar de un modo singularmente significativo su propia vejez. Así como constituir nuevos referentes identificatorios entre los/as otros/as residentes y talleristas, como personas importantes para sus aprendizajes (como lo han explicitado).

Hasta este momento, se plantearon experiencias de aprendizaje que significaron positivamente a los/as entrevistados/as. Sin embargo, se consideró indagar acerca de los **Aprendizajes con los que no se hayan sentido a gusto**, ya que se considera que estos también pueden generar un impacto significativo, pero en sentido reactivo, desde los aspectos negativos de una experiencia, para no repetirla y ni promoverla. Dos AM lo vinculan a contenidos difíciles de adquirir como aprender inglés y matemática. Además, se registraron otras dos respuestas en cuanto a situaciones de maltrato, una de ellas ocurrió dentro de una institución escolar. AM 9 comenta:

Una vez un maestro... Que me hacía leer con el libro de, no sé, del año de María Castaña... me enseñaba a leer, como te dije y a estudiar de memoria... Y una vez no me acordaba y me agarró del cabello, me hizo tocar el suelo, de cómo me tiraba el pelo. A lo mejor si hubiera sido cariñoso... hubiese seguido leyendo o estudiando.

Tanto en este caso de la lectura, como los referidos a contenidos de matemáticas e inglés, se puede suponer que se debe a los métodos didácticos utilizados que quizá eran promotores de un modelo mecanicista, de repetir y replicar, por sobre la posibilidad de contextualizar y dar sentido en base a las experiencias cotidianas y saberes previos de los/as estudiantes. Según lo planteado por Romero (2006), las modalidades de aprendizaje son guiadas por la manera en que cada persona se haya relacionado con el objeto de conocimiento, por lo que si éste se da descontextualizado y sin encontrar un sentido, resulta un objeto de conocimientos difícil de acceder para el aprendiente.

Retomando a la experiencia violenta y traumática de AM 9, aquí se observa una situación que puede ser propia de la Educación Tradicional (Palacios, 1997), en la que el castigo era parte del método de enseñanza, en el que se debía obedecer y seguir cada paso del maestro/a. Se considera que a través del castigo que recibió la AM entrevistada por parte de su docente, el objeto de conocimiento quedó atravesado de la situación traumática. Cuando en realidad el objeto de

conocimiento no era el problema en sí, sino la metodología utilizada por su maestro, es decir, el modo en que éste consideraba que era el camino indicado para que AM 9 replicara el saber debidamente, según su criterio.

Continuando con las respuestas obtenidas, menos de la mitad de los/as participantes responden acerca de experiencias de aprendizaje que no fueron de su agrado en relación a un contexto laboral riesgoso. Se piensa que en todo contexto en el que una persona esté inmersa podrían existir diferentes riesgos, pero puntualmente en esta muestra los/as AM refieren a experiencias en la vida rural.

El resto, la mayoría de los/as entrevistados/as, no registran o recuerdan experiencias de este índole. Esto puede deberse a que las experiencias de este tipo pueden generar sentimientos de malestar, angustia y es frecuente que no se recuerden con facilidad o que no se deseen compartir. Fernández (2004) expresa que recordar es recordar-se, es volver a pasar por el corazón, tal vez es por ello que no han querido o no han podido expresarlo en ese momento, para no volver a vivenciar esos recuerdos. Además, en cuanto a la multidimensionalidad y multidireccionalidad del desarrollo psicológico en la vejez, Baltes y Schaie (1973 citados en Yuni, 2011) refieren que el desarrollo individual estará atravesado tanto por ganancias como por pérdidas. Por lo que minimizar las pérdidas y aumentar las ganancias, por medio de diferentes estrategias, serían una adaptación exitosa de cada persona.

Otra categoría que se analizó es si han podido **Transmitir aprendizajes a otras personas**. La mitad de los/as participantes consideran que no han transmitido ningún aprendizaje. Con ello, se infiere que para los/as AM habría cuestiones que no son consideradas como aprendizajes, cuando en realidad sí lo son. Mientras que la mitad restante respondió que sí, como se puede leer en párrafos anteriores en los ejemplos de AM 4 y AM 6, que en sus relatos expresaban haber enseñado a otros/as (en referencia a las categorías **Aprendizajes valorados** y **Aprendizajes aún valorados en su vejez**, principalmente).

A este respecto, las personas desde que nacen, tienden a ser receptoras de conocimientos, y con el paso del tiempo se convierten en transmisoras de sus experiencias, y de los aprendizajes adquiridos. La memoria de los sujetos puede traspasarse por el lenguaje, el cual tiene un mensaje que pretende o intenta transmitir algo, que se considera como un legado. Todo legado tiene una historia ya sea implícita o explícita. (Bodni, 2010)

Al indagar acerca de lo que les **Gustaría hacer o aprender**, solo uno de los entrevistados no tiene interés de aprender o hacer algo nuevo. Por su parte, un par de AM refieren a que les hubiese gustado aprender a andar en bicicleta o manejar un auto o camión (como actividades recreativas) con la intención de saber manejar y tener autonomía para moverse.

La respuesta más recurrente fue dada por el 70% de los/as AM, expresando que les hubiese gustado seguir una carrera para contar con una profesión. En palabras de AM 6:

Yo quería ser ingeniero, y no pude... no pude por vivir en el campo, [...] y el asunto de la gaita... tenía que irme a Rosario, pero toda la vida me quedé con la idea de ser ingeniero agrónomo. A lo mejor porque siempre me gustó el campo. Eso es lo que... me quedé con la espina.

Los/as participantes de la muestra comentan que no han podido seguir estudiando, ya sea por la distancia entre su lugar de residencia (campo, pueblo) y la institución en la que querían estudiar, por el traslado y/o cuestiones de orden económico. Refieren a ello en tiempo pasado, se infiere que no se considera viable la posibilidad de estudiar una carrera en la actualidad. Salvo el relato de AM 7: “A mí me gustaría ser maestra”, destaca que todavía no lo es, pero podría serlo.

Se cree que esta última respuesta es lo que se buscaría promover y fomentar desde la Psicopedagogía, brindando la posibilidad a cada persona de sentir que puede seguir apostando por sus sueños, aprendiendo y enseñando en todo momento, porque mientras haya vida la oportunidad de aprender sigue

presente. En estos espacios se intenta favorecer el desarrollo del pensamiento y, al mismo tiempo, la posibilidad de reinventarse buscando nuevos modos de reconstruir la realidad. De esta manera, propiciar la confianza de uno/a mismo/a.

En concordancia, Romero (2006) alude que el proceso de aprendizaje busca conectar al sujeto con la necesidad de perder algo viejo para crear algo nuevo. Estas nuevas situaciones de aprendizaje disponen a las personas a construir nuevas experiencias, intercambiar saberes y abren la posibilidad a reconocerse como sujetos.

En la siguiente categoría, **Aprendizajes valiosos para enseñar a las generaciones actuales**, menos de la mitad responden que es necesario que aprendan actividades relacionadas al ocio, es decir, recreativas tales como jugar, andar en bicicleta o a caballo. A través de estas respuestas, se puede interpretar que los/as AM distinguen diferencias entre la infancia que han transitado y las que podrían estar transitando las nuevas generaciones. Por ello, entienden que los/as niños/as de hoy no le dedicarían tanto tiempo a este tipo de actividades sino que estarían cada vez más inmersos/as en otras cuestiones, como podrían ser las nuevas tecnologías que son parte de estas generaciones.

Por otro lado, menos de la mitad de los/as AM entienden que las generaciones de hoy necesitan aprendizajes de formación específica y/o educativa, relacionadas a transitar por niveles de educación medio y superior. A este respecto, puede estar vinculado, por un lado, a sus propias experiencias en los niveles educativos y a la expectativa que sus hijos/as, nietos/as y demás descendientes puedan acceder a lo que ellos/as no ha podido, y que consideran valioso. Por otro lado, quizás influya lo que se divulga a través de los medios de comunicación en cuanto a las dificultades que se presentan en la actualidad en el sistema educativo y en la inserción laboral.

Sin embargo, la respuesta más recurrente refiere a aprendizajes actitudinales. AM 5 responde *“Lo principal es obedecer, hacer lo que les dicen los padres [...] cualquier persona puede enseñar eso a los chicos... No precisa tener un título para aconsejarlo, para decirle lo que no hay que hacer”*. De esta manera, se ven reflejadas respuestas relacionadas a la formación en valores y a los

aprendizajes actitudinales. Se cree que estos serían importantes y necesarios en la vida de los/as participantes, ya que en los pensares de más de la mitad de ellos/as, el comportamiento, la conducta, los modales, el respeto y el obedecer, son necesarios para las nuevas generaciones.

Podría proponerse, entonces, que los/as AM entienden, a lo largo de estos resultados, el valor de la educación formal, en considerar significativos y para toda la vida aquellos conocimientos que se adquieren de manera sistemática y que se articulan con los conocimientos previos (informales y formales) para darles sentido a su entorno y realidad. A este respecto, Fuentes González (2019) considera fundamental la reflexión, la crítica, la creatividad y la invención activa en el proceso de aprendizaje, así como la interacción con otros para poder construir sus conocimientos (cuestión también referida por los/as AM a lo largo de estos resultados).

En palabras de Salvarezza (1996) ninguna conducta puede ser estudiada y comprendida pensándola por fuera del contexto social e histórico en el que el sujeto se ha desarrollado. De este modo, toda posibilidad de ser es en relación con otro, y por ello se debe tener en cuenta a quienes estuvieron allí durante ese crecimiento.

Relacionado a ello, y a modo de cierre del análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de las entrevistas, al consultar por los/as **Referentes importantes para generaciones actuales**, el 10% de los/as participantes destacan que podría ser cualquier persona del entorno. El 50% de los/as AM expresa que son los/as actores/as escolares quienes cumplen esta importante función, mientras que el 80% de los/as participantes mencionan a los/as actores/as familiares como los/as responsables para que los aprendizajes de las generaciones actuales sean posibles.

En esta categoría se observó que todos/as los/as AM han mencionado referentes de los ámbitos escolares y familiares (entorno directo y ampliado en ambos). Los mismos referentes surgieron en las categorías **Formadores** y **Personas significativas para los aprendizajes**. Es así que la totalidad de los/as AM indagados/as han destacado tanto a un maestro/a como a alguna persona del

entorno familiar. De este modo, se pone en evidencia la consistencia y coherencia en lo expuesto por los/as entrevistados/as, en coincidencia con lo propuesto por Milán Espinosa et al. (2017) acerca de que se aprende desarrollando experiencias en diferentes contextos (escolares, familiares, amistades, laborales, etc.) y que a través de éstas e incluso de los errores se continúa aprendiendo, convirtiendo a estos aprendizajes en significativos y para toda la vida. Las personas aprenden de todo lo que las rodea, por ello, es importante que identifiquen las situaciones a las que deberán enfrentarse, y los aprendizajes que necesitarán para desenvolverse.

En lo referente a los resultados obtenidos del análisis e interpretación del recurso complementario SPA, se ha observado que **Sobre el trazo en general**, la mitad de los/as AM presenta un trazo firme, mientras que la otra mitad tiene un trazo débil. Al observar la elaboración de los dibujos, quienes tuvieron el trazo débil presentaban dificultades en la motricidad. Por lo tanto, se considera que las mismas pueden tener que ver con cuestiones de origen biológico, que son lógicas y esperables para la edad, y posiblemente se suma a esto alguna patología (artritis, artrosis, etc.). Además, teniendo en cuenta lo expuesto en las entrevistas acerca de las labores y tareas diarias que han realizado durante sus vidas, tanto hogareñas como rurales, es esperable que éstas tengan alguna consecuencia en las articulaciones.

Tal es el caso de AM 7, que a pesar de estar predispuesta para intentar realizar lo propuesto, solo logra trazar líneas y círculos sin terminar, presentando un trazo débil, titubeante y desorientado. Lo que ella pretendía dibujar, solo se define por el relato que acompañó tal producción gráfica. En sus palabras, *“Es una persona en un escritorio que estaría aprendiendo en quinto grado, porque aprender está ante todo, para poder pasar a sexto grado. [...] Estaría aprendiendo historia”*.

A este respecto, es comprensible que se presenten dificultades o limitaciones tanto en la motricidad fina como gruesa de los/as indagados/as debido a su edad avanzada. Palacios (1999) entiende que estas dificultades se vinculan con lo definido como envejecimiento primario, que está programado

genéticamente y abarca los procesos biológicos por lo que se torna irreversible e inevitable, ya que son propios de la avanzada edad. De esta manera, el trazo podría verse afectado, tal como se observa en la mitad de los/as AM participantes de la muestra.

En cuanto a la representación gráfica de la **Figura humana**, ésta aparece de modo parcial en 5 de las producciones, 4 de manera total y solo en 1 no aparece. Puede considerarse alguna relación con la categoría anterior, si se tienen presentes las dificultades motrices que pueden presentar algunos/as de estos/as AM en su destreza manual, lo que conllevaría a simplificar las gráficas realizadas para cumplir con la consigna y no exigirse por demás. Tendría que vincularse, nuevamente, a los efectos esperables del envejecimiento primario. A modo de refuerzo de esta interpretación, se observó durante la realización del SPA que algunos/as participantes durante la producción gráfica reforzaban la misma con un relato de los pasos a seguir (qué dibujaban, agregaban) o comentarios acerca de la situación, sin que ello fuera requerido. Se entiende que esta estrategia apuntaba a fortalecer su producción, reforzando la acción y la comprensión de la actividad propuesta, más allá que no todo lo explicitado de manera oral quedó plasmado plenamente en las producciones gráficas finales. Tal es el caso de AM 1, que realiza un dibujo sin figura humana. Esta residente no intenta hacerla, de hecho, se rehúsa cuando se lo propone dibujando solo un bastidor de bordado (en trazos simples y de modo muy rudimentario). Se propone la hipótesis en este caso, que siendo una persona muy hábil manualmente en su juventud (era bordadora) y siendo consciente de sus limitaciones motrices actuales (evidenciadas en la producción gráfica realizada) se haya sentido inhibida a realizar la producción completa, limitándose a lo que entendía que podría llegar a hacer.

Se destaca que 3 de 10 participantes se han dibujado a sí mismos/as como protagonistas de sus producciones gráficas. Los/as demás residentes han dibujado a otras personas, quizás proyectando a sí mismos/as en otros/as personajes. Como el caso de AM 10 que dibujó a dos amigas bailando folklore, y posteriormente comenta que él ha bailado y enseñando tal ritmo.

Por su parte, en lo que refiere a una figura humana completa, AM 8 realiza a un hombre que estaría aprendiendo a usar la horquilla, elemento también presente en su producción.

Desde la perspectiva del recurso SPA, la figura humana plasmada en la hoja representa al cuerpo que aprende. En palabras de Calmels (2009), el cuerpo es una construcción, una insignia que diferencia y caracteriza a cada sujeto, también representa sus experiencias vividas. En los cuerpos presentes de las producciones gráficas del recurso complementario SPA, se observa que en varias ocasiones aparecen reflejadas actividades recreativas y de aprendizajes que han atravesado los cuerpos aprendientes de principio a fin, dejando huellas emotivas (de alegría, de afecto, etc.). El cuerpo va acumulando experiencias y adquiriendo destrezas, llevando a que algunos movimientos se automaticen. Esto puede evidenciarse tanto en la calidad de algunos dibujos como en los aprendizajes que los/as protagonistas de la escena graficada construyen. Retomando a Fernández (1997) se podría afirmar que los aprendizajes presentes en los dibujos analizados poseen raíz corporal.

Sobre la categoría **Objeto de conocimiento**, en el 60% de los/as AM se presenta vinculado con el aprendizajes de actividades recreativas, en el 30% relacionados a labores (como cocinar, bordar con el bastidor y utilizar la horquilla), mientras que solo una AM ha relacionado a conocimientos escolares.

A modo de ejemplo, AM 3 se ha dibujado a sí misma de pequeña, aprendiendo a cocinar empanadas, sonriente, "*con las trenzas que siempre me hacía mi madre*" [sic].

A este respecto, se puede retomar lo planteado por Fernández (1997) acerca de que los procesos de aprendizaje también pueden darse por fuera de una sistematización de contenidos, es decir, del ámbito escolar. Se ponen de manifiesto la construcción de aprendizajes no formales en 6 de 10 AM, ya que han ilustrado aprendizajes relacionados con bailar diferentes ritmos, cazar, andar en bicicleta, tocar el órgano y dibujar. Por lo tanto, estos se pueden considerar aprendizajes significativos, ya que refieren no solo a conocimientos adquiridos en su infancia o adolescencia, sino también a las connotaciones emocionales que

los atraviesan, y que van más allá de una exigencia social cultural o económica (como las tareas del hogar, la escuela o el campo). Las actividades recreativas no han sido impuestas, las han elegido, han optado por ellas. Como propone Schlemenson (2014), se pone en evidencia que estos aprendizajes se han construido reflexivamente, permitiendo que estos/as AM hayan tenido la oportunidad de poder apropiarse de ellos, activando el deseo de aprender y dando sentido propio a estos aprendizajes, transformándolos en significativos. Tal es el caso del ejemplo de AM 3, desde muy temprana edad, aprender a hacer empanadas cobra sentido e importancia en su vida porque refiere a compartir y descubrir la experiencia junto a su madre, tornándose significativo.

Se considera que predominan estas experiencias vinculadas al aprendizaje en este instrumento por las características de la consigna, que ha sido la más libre y abierta del estudio (mientras que las preguntas de las entrevistas se enfocaban a cuestiones más puntuales).

Lo que respecta a la **Condición de sujeto**, casi en la totalidad se posiciona como sujeto aprendiente, solo en una producción gráfica se presenta al protagonista como sujeto enseñante.

En cuanto al lugar de sujeto como aprendiente, Fernández (2007) entiende que la función del mismo es devenir en sujeto, precisamente porque aprende. La autora agrega que el aprender solo sucede desde esta simultaneidad, es decir, entre el sujeto que aprende y el que aporta el saber. Que el sujeto se ubique en la posición de aprendiente es necesario para que los aprendizajes sean posibles. Además, que la actividad que están realizando despierte su interés, motivación y quieran aprender algo que hasta el momento no saben, es decir, a realizarla de manera autónoma es indispensable para todos los procesos de aprendizajes de su vida. Como ejemplo, se puede rescatar la producción de AM 2, que se ha representado aprendiendo a bailar español con castañuelas.

Posicionarse desde un rol activo, como sujeto aprendiente, da cuenta también de lo significativo de estos aprendizajes explicitados en los dibujos realizados. Es por ello que Rodríguez Palermo (2004) destaca dos condiciones para que el aprendizaje significativo sea posible: la primera, que el sujeto

aprendiente tenga predisposición y desee aprender de manera significativa; y la segunda condición, que el objeto de conocimiento pueda despertar su interés. Ambas surgen de las expresiones gráficas analizadas.

Fernández (1997) refiere a la función del enseñante como quien porta el saber. En el caso de AM 4, es el único participante que se posiciona como enseñante. En su producción gráfica se representa a él (cazador), enseñando a su perro cómo cazar (aprendiente). Este respecto, también se lo podría interpretar en lo que Fernández (1998) propone como “autoría de pensamiento”. Ya que AM 4 podría estar manifestando a través de su producción escrita ese espacio “entre” la experiencia vivida y su posterior reflexión sobre ella. Se presentaría como posible autoría de pensamiento, ya que en su dibujo estaría reapropiándose de las experiencias vividas tanto en su condición de aprendiente (cuando aprendió a cazar) como de enseñante (cuando compartió ese conocimiento con otros). Es decir, reconociéndose y situándose de este modo como protagonista y autor de sus propios aprendizajes. Complementariamente, surgen aspectos significativos en estos aprendizajes, ya que en las entrevistas hace referencia a las experiencias de caza, a su enseñanza por parte de su padre, siendo recuerdos y vivencias muy valiosas a lo largo de su vida. Por ello, no resulta extraño que se presenten nuevamente en su expresión gráfica.

Por último, la categoría que refiere a **Persona significativa** hace referencia a alguna otra persona que aparezca en el dibujo o en el relato del recurso SPA, acompañando a la figura central del mismo. Esto se da en el 60% de las actividades gráficas observadas (en el otro 40% no aparece). En tres de los casos se hace referencia a familiares (madre, esposo o cuñada). En otros dos, se menciona o dibuja a compañeras: de bordado a mano y de baile. Y, por último, en uno se representa en el dibujo un sujeto que enseña (un cazador).

En los casos en los que no surge otro (par aprendiente o un enseñante), se presume que se debe a la consigna de “dibujar a una persona en situación de aprendizaje”, lo que podría conllevar a no tener en cuenta que en el dibujo o el relato se presente alguien más. Se hace esta lectura, entendiendo que hay otras propuestas de técnicas proyectivas en las que se hace explícito que se grafiquen más personas o que se presenten en los relatos, por ejemplo, el test de “Pareja

educativa”. A este respecto, al momento de elegir el instrumento se descartó el test mencionado, porque podía circunscribir la acción a un contexto formal de educación, siendo que el interés de este estudio se ha centrado en cualquier experiencia de aprendizaje de los/as AM indagados/as (y que se pone en evidencia en los resultados obtenidos).

Un aprendizaje significativo, como plantea Fuentes González (2019), responsabiliza al sujeto que aprende y al mismo tiempo, al que enseña. De este modo, el enseñante se convierte en una persona significativa para el proceso de aprendizaje. Además, es el responsable de buscar e idear la manera más llamativa y adecuada para despertar el interés en el aprendiente, y de este modo, poder compartirle y enseñarle sus conocimientos. Retomando los dichos y la producción gráfica de AM 3, se entiende que la persona significativa para ella es su madre. Acorde a su relato durante la elaboración del dibujo, su madre le enseñó a hacer empanadas y le peinaba su cabello con trenzas (característica que se observa en la representación de la niña que realiza en el dibujo). Esto refuerza lo explicitado por la residente en su entrevista, en la que hace referencia a sus conocimientos e interés por la actividad culinaria, dando cuenta de lo significativo que resulta para esta AM las vivencias y aprendizajes compartidos con su madre, y cuánto impacto sigue teniendo aún hoy en su subjetividad.

Para concluir, en relación al SPA, más de la mitad de los/as participantes han realizado producciones gráficas que se relacionarían con los aprendizajes mencionados durante sus entrevistas. Como se destacó, la predominancia en las producciones gráficas realizadas apunta a aprendizajes no formales vinculados al trabajo, ya sea a las labores hogareñas y como las del campo. Es decir, a experiencias vividas de un momento histórico particular (con características propias) y de la zona rural en la que han residido, dando cuenta de las singularidades de la muestra. A este respecto, se puede retomar a Díaz (2012, citado en Bazzano Gallo, 2015) al plantear que los/as niños/as que han crecido en un contexto rural desarrollan conocimientos relacionados con “saber hacer”.

Por ello, se entiende que los aprendizajes significativos para estos/as AM cobran sentido en el contexto de la experiencia de sus vidas, acompañándolos/as

desde el comienzo hasta sus últimos días. Destacando que en esos procesos de adquisición de nuevos conocimientos, esté presente un otro que le brinde la posibilidad y el deseo de aprender.

Por último, se observa que todos los dibujos hacen referencia a situaciones del pasado, en diferentes etapas y momentos de sus vidas, siendo ellos/as mismos/as sus protagonistas como proyectando en otras personas. Es decir, es interesante y llamativo que se enfoquen en momentos pretéritos, y no haya ninguna elaboración gráfica de los aprendizajes actuales dentro de los talleres o en otros espacios, siendo que en las entrevistas aparecen referencias en particular a las propuestas institucionales.

Siguiendo a Romero (2006), se considera que es de suma importancia brindar espacios de aprendizajes en la vejez, como los talleres en este caso, para favorecer una adaptación activa y positiva al contexto de los/as AM, siendo el aprendizaje un recurso central y permanente del sujeto desde el nacimiento, y a lo largo de toda su vida. Por lo que es necesario el acompañamiento en la vejez, para renovar su protagonismo y así dar un nuevo sentido a la vida. Es por ello que se considera de gran importancia el espacio de los talleres dentro de la residencia, brindando la oportunidad de nuevos aprendizajes, de repasar y reforzar aquellos que ya poseen, y compartir con sus pares los saberes.

Zarebski (2009; 2019) propone que la identidad y su flexibilidad son factores protectores nodales de los que se derivarían los demás. Gracias a los decires de los/as AM indagados/as, se entiende que dentro de la residencia geriátrica se brinda el espacio para propiciar un envejecimiento saludable.

Según los factores que menciona la autora, se pueden observar los siguientes: uno es la disposición al cambio, porque los/as AM realizan actividades en las que el cuerpo se pone en movimiento y se habilita a la adquisición de nuevos conocimientos; también se observa el autocuestionamiento, ya que se les proponen actividades para invitarlos/as a reflexionar acerca de sus propias ideas y concepciones. La riqueza psíquica y creatividad es otro factor que se puede evidenciar a través de las actividades que se proponen en los talleres, porque incentivan a resolver problemas (sean desde la matemática o del lenguaje) y

también realizan diversas manualidades en la que se pone en juego la creatividad de cada uno/a. En lo que refiere al autocuidado y la autonomía, se puede notar ya que se fomenta el cuidado propio y el saber reconocer los alcances y limitaciones de su cuerpo. Los vínculos inter-generacionales, es otro factor protector, ya que los/as residentes siempre están acompañados/as por personas de diferentes generaciones, fomentando la construcción de nuevos vínculos. Y por último, la diversificación de vínculos e intereses, porque se propicia que puedan compartir actividades junto a sus pares, teniendo en cuenta que los gustos y preferencias de todos/as no son los mismos pero que tienen la misma importancia, de este modo se da lugar a la empatía.

Estos factores psíquicos apuntarían a cómo cada persona, piensa, siente, encara y vive su propio proceso de envejecer. Si bien, según Zarebski (2009), estos factores se desarrollan anticipadamente en el envejeciente a lo largo de su vida, se considera que durante la vejez es posible promoverlos. Así, se infiere que los talleres favorecerían a estos factores mencionados, al brindarles un espacio de escucha, diálogo, juego, reflexión, creatividad y de aprendizajes. Estos espacios brindarían una mirada favorable hacia los propios modos de envejecer. En palabras de Yuni (2011), se podría afirmar que existen tantos modos de envejecer como envejecientes en el mundo.

CONCLUSIONES

Se considera importante destacar algunas reflexiones finales, a modo de conclusión, que han surgido a lo largo de la realización de este trabajo acerca de los aprendizajes significativos de los/as AM de una residencia geriátrica. Las mismas son de carácter flexible, no acabadas.

Este estudio se sostuvo en una serie de objetivos con el fin dar voz a cada AM participante, para acceder a su forma particular de pensar, reflexionar y compartir sus experiencias según su entorno y las vivencias que han atravesado, para conocer aquellos aprendizajes que han sido significativos en sus vidas, con quiénes los han construido y de qué modo los siguen atravesando hoy.

Para ello, dentro de los objetivos específicos, se propuso:

✓ *Analizar e indagar acerca de los aprendizajes en la vida de los/as AM de un contexto rural:* A este respecto, los/as participantes han destacado tanto aprendizajes dentro del ámbito escolar (formal) como fuera del mismo (informal). En ellos/as predominan los aprendizajes adquiridos durante la niñez y la juventud (mediados del s. XX), en relación a tareas hogareñas, labores rurales y nociones escolares. A partir de ello, se puede definir que esos aprendizajes son reflejo al contexto socio-cultural e histórico en el que han crecido y que ha caracterizado y determinado sus aprendizajes, tanto en las posibilidades de acceso a determinada formación (la mayoría ha accedido al nivel primario, aunque sin finalizarlo) como en el tipo de aprendizajes (marcado por las posibilidades del entorno como por el predominio de nociones “esperables” a adquirir por cuestiones de género históricas).

Vale destacar que en algunos de los/as participantes se mencionan como últimos aprendizajes los adquiridos en los talleres brindados en la residencia geriátrica, dando valor y sentido a esos conocimientos que continúan adquiriendo aún hoy y consideran que en la vejez se sigue aprendiendo.

✓ *Explorar con quiénes y de qué manera se construyeron esos aprendizajes.* Los/as AM indagados/as han destacado como figuras de enseñante tanto a familiares como a maestros/as y profesores/as. Esto se

condice con los ámbitos en el que han adquirido los conocimientos valorados y que ellos/as consideran como los lugares en los que los aprendizajes son posibles. En todos surge que en la adquisición de estos aprendizajes, la figura referente no solo es valiosa desde el conocimiento que ofrece, sino también la carga emocional, el vínculo que se ha construido en ese intercambio. Como explicita Fernández (2007), el aprender solo sucede desde la simultaneidad entre el sujeto que aprende y el que aporta el saber. Por lo tanto, va más allá del ámbito estrictamente educativo.

Se destaca que la mitad de los/as participantes también se reconocen sujetos enseñantes. Se entiende que todos/as probablemente han tenido momentos en el que habrían enseñado algo a otro/s, pero no todos/as se han podido reconocerse como sujetos enseñantes ni tampoco el objeto de enseñanza puntual. En palabras de Conde (1997) el valor más sólido que tiene la vejez es la propia experiencia vivida, por lo que compartir esas experiencias y saberes, puede ser gratificante tanto para los/as propios AM como para quien recibe estos aportes.

Otra observación a destacar es que los/as residentes indagados/as (en ambos instrumentos implementados) han referido predominantemente a aprendizajes en los que el cuerpo se ha puesto en juego (cocinar, pescar, cazar, trabajar, jugar, bordar, etc.). Teniendo en cuenta el planteo acerca de qué manera se han construido esos aprendizajes, Calmels (2009) entiende que el cuerpo es una insignia, y cada persona se diferencia de otra, ya sea según las experiencias y/o trayectorias vividas. De este modo, el cuerpo se convierte en lugar de aprendizajes. Asimismo, es que en esta etapa de la vida, la vejez, se recuerda con más frecuencia y detalles aquellos aprendizajes en los que el cuerpo tuvo mayor implicancia. Es decir, aquellos aprendizajes que han atravesado el cuerpo. Como se ha mencionado el jugar, la caza, el cocinar, las manualidades, son aprendizajes que destacan los/as AM en los que el cuerpo es puesto en juego.

✓ *Definir en base a los datos obtenidos qué aprendizajes podrían ser considerados significativos para los/as participantes. Aunque en el*

relevamiento de los datos los/as AM no han mencionado aprendizajes previos que sirvieron como base para nuevos aprendizajes, teniendo en cuenta que, como propone Ausubel (1983) permite determinar si los aprendizajes son significativos, se considera que se ha podido recabar suficiente información como para poder darle esa connotación a los aprendizajes referidos por los/as indagados/as. Esto es debido a que se entiende que los/as participantes no tienen por qué manejar esta categoría y lo que conlleva, esto se puede poner de manifiesto a través de la interpretación de la información ofrecida desde la lectura especializada de quienes cumplen el rol de indagar y analizar los datos. Entonces, se puede considerar que la categoría aprendizajes significativos se presenta en estos aprendizajes para toda la vida a los que hacen referencia los/as AM. Los aprendizajes que predominantemente son más valorados por éstos/as son aquellos vinculados a su cotidianeidad, relacionados a las labores hogareñas (principalmente en las mujeres) y las actividades rurales (más recurrente en varones). Aunque también se presentan los aprendizajes construidos en el ámbito formal, es decir, conocimientos escolares relacionados a la matemática y el lenguaje, los conocimientos que han aportado a sus labores diarias y a los momentos de ocio han sido los más recurrentes. Se entiende que esto se debe al impacto que ha tenido en sus vidas, a cómo los han atravesado tanto emocional como constitutivamente, ya que de algún modo, hacen a su identidad, a quienes fueron, son y serán. Por lo tanto, son aprendizajes significativos porque dan sentido, dan significado a estos sujetos en su devenir, como propone Ausubel. Tras estos aprendizajes hay una construcción de ideas y valores, que en el relevamiento y análisis de los datos se ha puesto de manifiesto y que los/as AM refieren como necesarios para las nuevas generaciones: el respeto, el reconocimiento, el orden y el compromiso. Nuevamente, dando cuenta de una construcción que los/as atraviesa en sentidos, en significación para ellos/as mismos/as y su entorno.

Es por ello, que frente a la pregunta del problema de este estudio, ¿Qué características presentan los aprendizajes considerados como significativos por los/as AM de una residencia geriátrica de San José de la Esquina (Santa Fe)?, se puede responder que los aprendizajes considerados como significativos por

los/as AM de una residencia geriátrica de San José de la Esquina (Santa Fe) tienen como característica que han sido construidos en comunidad, en la que referentes del entorno de los/as participantes durante su niñez y juventud (familiares, amistades, educadores) han acompañado a la construcción de conocimientos valiosos y con sentido para el desarrollo pleno de estos /as AM en su vida cotidiana, en sus labores y oficios. Que por ello, han tenido una cuota de sentido, de significación para ser quienes han sido y son.

Las conclusiones obtenidas en esta investigación complejizan y amplían la mirada de los antecedentes encontrados, permitiendo poner en diálogo a los aportes de éstos con el presente estudio.

Es así que, en su trabajo, López (2015) concluye que el taller al que asisten los/as AM, al igual que los talleres de la presente investigación, favorecen los procesos de aprendizaje de los/as AM. En contraposición con esta investigación, se han indagado AM de zona urbana (Ciudad de Rosario) mientras que el presente desarrollo se circunscribe a zona rural (San José de la Esquina). En este antecedente también se destaca la importancia del trabajo interdisciplinario enriqueciendo la mirada global e integradora de la vejez, esta es una distinción entre ambas investigaciones ya que en la presente no se ha abordado la interdisciplina.

Otro antecedente, el de Albornoz (2016) alude que la mayoría de los/as AM residentes del Hospital Geriátrico presentan algún grado de deterioro cognitivo. Lo cual, no condice con la presente investigación, ya que los/as AM indagados/as no presentaban esas características. Lo que se halla como complemento de esta investigación es que Albornoz (2016) plantea la importancia de la intervención psicopedagógica desde la prevención, cuestión que se considera que sí sucede dentro de la residencia geriátrica investigada, a través de los talleres. Allí se promueven y se crean situaciones para que los aprendizajes circulen y se desarrollen, tal como se plantea en dicho antecedente.

En el caso de Figueroa (2014), llegó a la conclusión de que en los últimos años el trabajo con AM que presentan deterioro cognitivo creció en todos los ámbitos de la Salud, y todavía es muy escaso en el campo de la Psicopedagogía.

Aunque en el presente estudio no se ha trabajado con AM con deterioro cognitivo, más que lo esperable para su edad, se concuerda con la idea de que la Psicopedagogía puede aportar a este campo.

En cuanto al antecedente de Moreno (2017), se condice con destacar la importancia del contexto social, la cultura y el modo de pensar al ser humano para el abordaje de la vejez. También se complementa con los datos obtenidos en relación a los talleres propuestos para la intervención psicopedagógica, posicionando al AM como sujeto activo y conocedor, posibilitando la construcción de aprendizajes tal como se destaca en la presente investigación.

Por otra parte, se acuerda con lo planteado e investigado en el trabajo de Bulla y Fainé (2021) en relación a que el aprendizaje está presente a lo largo de toda la vida y que el contexto social es posibilitador de aprendizajes.

Por último, otro antecedente de Bianchini (2022), también cercano en cuanto a la temática y problemática al presente trabajo, se concluye que el aprendizaje tiene un lugar singular para cada AM, tal como se viene planteando en este estudio de manera complementaria, otorgándole valor a sus intereses y deseos.

En relación a los antecedentes mencionados, han abordado los aprendizajes en AM desde una mirada psicopedagógica. Sin embargo es importante destacar que en ninguno de estos se ha estudiado los puntos que se exploraron en este trabajo. Lo que se destaca como más novedoso de este estudio es la avanzada edad de los/as participantes, la singularidad el contexto rural, que se trata de AM institucionalizados/as, que el deterioro cognitivo que presentan es muy leve, esperable para su avanzada edad y que se los/as ha invitado a poder expresarse, como protagonistas del proceso de indagación, tanto oral como gráficamente.

En base a lo expuesto, se considera que este estudio aporta a la Psicopedagogía para pensar y actuar en la promoción de aprendizajes significativos, como propone Ausubel en la conexión de nuevas ideas y conceptos con otros previos considerados relevantes. En particular, el continuar

manteniendo el campo de acción disciplinar lo más amplio posible, considerando como sujetos de intervención a todos/as aquellos/as en condición de aprender, sin importar edad ni formación previa. Por ello, el campo de la vejez, en un contexto en el que las personas llegan a edades más avanzadas gracias al desarrollo científico y tecnológico, con mayor masificación de información acerca de la importancia de la estimulación cognitiva en todas las etapas de la vida, es un campo en el que los/as profesionales en Psicopedagogía deben estar presentes.

Los aportes brindados en este estudio podría abonar la posibilidad de resaltar y fomentar el tipo de aprendizajes que dejan huellas en el cuerpo, como las experiencias de aprendizajes relatados por los/as AM indagados/as. Se considera que el cuerpo constituye lo que cada sujeto es, lo que aprende, lo que decide mostrar y lo que no. Se construye en con-tacto con las demás personas, también se piensa que el cuerpo lleva las huellas de lo que fue y de lo que quiere ser cada uno/a. Por ello, es importante tener en cuenta la función del cuerpo en el aprendizaje.

Además desde la Psicopedagogía como disciplina, y desde la Psicopedagogía Clínica como corriente teórico-práctica, se trabaja en diferentes ámbitos dando lugar a la escucha y a la palabra como herramientas fundamentales. De esta manera, se piensa abrir espacios en los que estas herramientas tengan lugar y se puedan propiciar los aprendizajes, como en este caso en la residencia geriátrica, para los/as residentes es importante y también valorado. Permitiéndoles a cada uno/a desplegar su subjetividad y creatividad, dando lugar a que puedan construir sus propios modos de envejecer.

Tomando lo propuesto por Bravetti et al. (2006) cada AM, revisa y cuestiona sus referentes identificadorios a través de sus experiencias, gustos e ideas previas. Esto da lugar a la construcción de sus propios modos de envejecer, creando y utilizando diversas estrategias para superar aquellos obstáculos propios del proceso de envejecimiento.

Por ello se piensa que desde la Psicopedagogía se pueden aportar herramientas para que el transitar por la vejez sea de manera satisfactoria para

los/as AM y se pueda propiciar el envejecimiento saludable. En términos de la OMS (1998 citado en Alvarado & Salazar, 2014) solo se obtiene desarrollando un estilo de vida saludable y preventivo desde temprana edad. Se retoma lo mencionado por Lahuerta (citada por Zarebski, 2019) quien propone que desde la Psicopedagogía se pueden habilitar espacios de educación y aprendizaje para AM, en los que se trabaje la flexibilidad frente a los cambios propios del envejecimiento, con el objetivo de brindarles la posibilidad de recrear un mundo que ya está creado.

Una cuestión que ha surgido en este estudio, tiene que ver con el contexto rural en el que estuvieron y están inmersos los/as participantes, ya que los resultados obtenidos podrían ser muy particulares y específicos de ese lugar. De esta forma, se invita que en futuras investigaciones se aborden residentes de un contexto urbano, para seguir entendiendo las características de este fenómeno, así los resultados en torno a los aprendizajes significativos, podrían ser diferentes a los obtenidos en este estudio.

Otro punto a destacar es el recorte de la franja etaria, en la avanzada edad que caracteriza esta muestra, tratándose de un porcentaje de población muy pequeño. Se sugiere para próximas investigaciones abordar edades más tempranas de la vejez (de 60 a 75 años) y/o investigar AM que no estén institucionalizados/as dentro de una residencia geriátrica.

Para concluir, se retoma el punto central que esta investigación dio a conocer. Un aprendizaje significativo será aquel que pueda perdurar en el tiempo. Para ello es necesario que cobre sentido en cada sujeto que lo construye de manera propia y singular. Cada uno/a posee diferentes gustos, motivaciones e ideas previas que traen consigo para poder enlazar y determinar sus nuevos aprendizajes. Aprender es abrirse al mundo, y desde la Psicopedagogía, se tiene en cuenta que no todas las personas construyen los aprendizajes de la misma manera ni con el mismo interés. Un aprendizaje se torna significativo, cuando el sujeto que aprende, le puede encontrar su propio sentido. (Schlemenson, 2014)

REFERENCIAS

- Albornoz, F.E. (2016). *Proyecto de intervención en el hospital geriátrico “Dr. Domingo Cúneo” de la ciudad de Victoria, Entre Ríos*. [Tesina de grado, Universidad Abierta Interamericana].
- Alvarado, A. & Salazar, A. (2014). Análisis del concepto de envejecimiento. *Gerokomos*, 25(2), 57-62.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1134-28X2014000200002
- Ander-Egg, E. (2003). *La entrevista*. En *Métodos y técnicas de investigación social*. Lumen.
- Arceo, F.D.B., & Rojas, G.H. (2010). Constructivismo y aprendizaje significativo. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, (pp. 34-62). Mc Graw-Hill.
<https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1GF4SFG6C-2323JWM-53S/constructivismo%20y%20aprendizaje%20significativo.pdf.pdf>
- Ariza, M.R. & Quesada, A. (2014). Nuevas tecnologías y aprendizaje significativo de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 101-115.
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/v32-n1-romeroquesada>
- Ausubel, D., Novak., J.D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Barenys, M.P. (1992). Las residencias de ancianos y su significado sociológico.

Departament de Sociologia. Universidad Autónoma de Barcelona.

Revista de Sociología, 40, 121-135.

<https://papers.uab.cat/article/view/v40-barenys>

Bazzano Gallo, D. (2015). *Representaciones sociales sobre el aprendizaje en*

niños y niñas del medio rural de la localidad de San Antonio. [Trabajo de

Grado, Universidad de la República].

Behar Rivero, D. S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Shalom.

Bianchini, S. (2022). *El lugar que ocupa el aprendizaje en los adultos mayores*.

[Tesis de grado, Universidad del Gran Rosario].

Bodni, O. (2010). La existencia doble y la clínica del legado. *Revista*

Latinoamericana de Psicoanálisis, 9, 165-179.

<https://filadd.com/doc/91bodni-o-2013-la-existencia-doble-y-la-clinica>

Bolivar, A. & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación:

entrevista a Antonio Bolivar. *Revista de Educación*, 0(1), 201-

2012. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14

Bravetti, G.R., Canal, M.E., Delucca, N.E., Petriz, G.M. & Urtubey, E. (2006).

Algunos hallazgos de los modos de envejecer en la actualidad. XIII

Jornada de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en

Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Bulla, G. L. & Fainé, C. (2021). *Representaciones de adultos mayores sobre sí mismos como sujetos aprendientes*. [Tesis de grado, Universidad del Gran Rosario].

Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Puerto creativo.

Cantoral Sis, M. M. (2018). "Los valores, constelación de aprendizaje para toda la vida" para fortalecer el ámbito pedagógico en las diferentes áreas de aprendizaje, haciendo participe a docentes y parte administrativa.

[Informe de Práctica Profesional Dirigida]. Facultad de Ciencias de la Educación. Guatemala.

https://glifos.upana.edu.gt/library/images/b/b1/Aprobado_M%C3%B3nica_Mayt%C3%A9_Cantoral.pdf

Capelli, M.P. & Dragui, V. (2001). Aprendizaje y Vejez: Cuestionando mitos. *Aprendizaje Hoy*. 21(48), 33-41.

Conde, J. L. (1997). Subjetivación y vinculación en el proceso de envejecimiento. *Anuario de Psicología*, 73, 81-87.

Dabas, E. (1998). *Los contextos de aprendizaje. Situaciones socio-psicopedagógicas*. Nueva Visión.

Davobe, M.I. (2018). *Derecho a la vejez. Fundamentos y alcance*. Astrea.

Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.

Fernández, A. (1998). *La alegría de hacer-hacerse en Psicopedagogía*.

Entrecruzamientos: Psicopedagogía, arteterapia, psicodrama, grupos.

Epsiba.

Fernández, A. (2004). ¿Alguien responderá? *Revista Epsiba*. 11, (s/p).

<http://www.epsiba.com/materiales/texto/665>

Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Nueva Visión.

Figueroa, D. (2014). *El trabajo psicopedagógico en adultos mayores con deterioro cognitivo*. [Tesina de grado, Universidad Abierta Interamericana].

Figueroa Cepeda, H.I.F., Correa, K.E.M., Lozano, E.V., & Urquiza, D.F.Z. (2016). Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en educación. *Revista Órbita Pedagógica*. ISSN 2409-

0131, 4(1), 01-12. <https://core.ac.uk/reader/268044060>

Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos.

Fuentes González, L.A.Y.N.D. (2019). El aprendizaje significativo. En: *Revista Electrónica de la Academia Estatal de Matemáticas*, 1, 27-29.

[https://www.cecycampeche.edu.mx/convocatorias/REVISTA ELECTRONICA DE MATEMATICAS.pdf](https://www.cecycampeche.edu.mx/convocatorias/REVISTA_ELECTRONICA_DE_MATEMATICAS.pdf)

[NICA DE MATEMATICAS.pdf](https://www.cecycampeche.edu.mx/convocatorias/REVISTA_ELECTRONICA_DE_MATEMATICAS.pdf)

Garcés Cobos, L.F, Montaluisa Vivas, A. & Salas Jaramillo, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 376(1), 231-248.

[https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/download/1871/1](https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/download/1871/1769)

[769](https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/download/1871/1769)

González García, W.P. (2008). *Aprendizajes para toda la vida y NTIC: Una visión para el docente del siglo XXI*. [Tesis de grado, Universidad Autónoma Metropolitana]. Archivo digital.

Goffman, E. (1970). *Internados*. Amorrortu.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2008).

Metodología de la investigación. McGraw-Hill.

Hernández Suárez, C.A., Hernández Vergel. V. & Prada Núñez, R. (2018). Bienestar subjetivo entre adultos mayores institucionalizados en la ciudad de Cúcuta, Colombia. *Revista Diversitas: perspectivas en psicología*, 14(2), 243-262.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982018000200243

Hochschild, A.R. (1975). *Disengagement theory: A critique and proposal*.

<http://www.jstor.org/stable/2094195>

Iacub, R. (2011). *Identidad y envejecimiento*. Paidós.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Dirección de Estadísticas Poblacionales y tablas de mortalidad*.

<https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-130>

Iuliano, R. (Comp.). (2019). *Vejez y envejecimiento*. Aportes para la investigación y la intervención con adultos mayores desde las ciencias sociales, la psicología y la educación. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Andamios, 6. Serie Perspectivas).

<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/152>

Ley 1420 de 1884. (1884, 8 de julio). Ley de Educación Común y su reglamentación. El Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina. <https://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>

López, J. L. (2015). *La Importancia del Abordaje Psicopedagógico Preventivo para Adultos Mayores, en un Centro Terapéutico de la Ciudad de Rosario*. [Tesina de grado, Universidad Abierta Interamericana].

- Marradi, A. (2011). Método, metodología y técnicas. En Marradi, A. et al
Metodología de las Ciencias Sociales, (pp. 47-60). Cengage Learning.
- Milán Espinosa, L. (2015). Apreciación de estudiantes sobre sus aprendizajes para la vida desarrollados o fortalecidos en el bachillerato. *Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 18(33), 65–96. <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/559/537>
- Milán Espinosa, L., M., García Martínez, B. & Leal Medina, F.J. (2017, del 20 al 24 de noviembre). Aprendizajes para la vida. [Ponencia]. En: *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luís de Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2715.pdf>
- Moreno, F. (2017). *Intervenciones psicopedagógicas con adultos mayores*. [Tesis de grado, Instituto Gran Rosario].
- Moreira, M.A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Moreira, M.A. (2020). Aprendizaje Significativo: la Visión Clásica, otras Visiones e Interés. *Proyecciones*, (14), 22-30. <https://doi.org/10.24215/26185474e010>
- Müller, M. (1987). *Aprender para ser*. Bonum.
- Müller, M. (2009). La importancia de lo grupal en psicopedagogía. *Revista*

Disculpe la molestia, 4-5.

<https://revistadisculpelamolestia.wordpress.com/2014/07/12/importanciad-e-lo-grupal-en-psicopedagogia-entrevista-a-marina-muller/>

Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008&lng=es&tlng=es

Narvaiz, E. (2000). *Situación Persona Aprendiendo*. En Ficha de cátedra de Psicopedagogía Terapéutica I. UNSAM.

Núñez Benítez, A.S. (2014). Alfabetización Informativa, incidencia tecnológica y su impacto en el aprendizaje para toda la Vida. *Revista Bibliotecas*, 32(2), 32-46.

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/bibliotecas/article/view/6656/19770>

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*.

https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/186466/9789240694873_spa.pdf?sequence=1

Pacheco, R.J.P., Miranda, L.C.B., & Enríquez, N.R.O. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 117-133.

<https://revistas.investigacionupelipb.com/index.php/educare/article/view/1229/1229>

Paín, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*.

Nueva Visión.

Palacios, J. (1997). *La cuestión escolar*. Fontamara.

Palacios, J. (1999). Cambio y desarrollo durante la adultez y la vejez. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación, Tomo I, Psicología Evolutiva*, (pp. 521-544). Alianza.

Rodríguez Palermo, M.L. (2004). La teoría del aprendizaje Significativo. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the First Int.*

Conference on Concept Mapping. 1-10.

<http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

Rodríguez Palermo, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>

Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de*

datos cualitativos. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Romero, M. (2003). El proyecto personal del adulto mayor. *Aprendizaje Hoy*. 23 14(56), 25-34.

Romero, M. (2006). La intervención psicopedagógica en la vejez. *Revista Tiempo* (19). <https://www.psicomundo.com/tiempo/tiempo19/romero.htm>

Sabino, C. (1996). *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas.

Salvarezza, L. (1996). *Psicogeriatría. Teoría y clínica*. Paidós.

Schelmenson, S. (1996). *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*. Kapelusz.

Schelmenson, S. (2014). *Modalidades de aprendizaje. El afecto de la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*. Editorial Mandioca.

Simmons, L. (1945). *The Role of the Aged in Primitive Society*. Yale University Press.

Temporetti, F. (2009). *¿Teorías del aprendizaje?* Seminario sobre Teorías del Aprendizaje. Maestrías en Didácticas Específicas y Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL.

Torroella González Mora, G., (2001). Educación para la vida: el gran reto.

Revista Latinoamericana de Psicología, 33(1), 73-84.

<https://www.redalyc.org/pdf/805/80533108.pdf>

Urbano, C. A. y Yuni, J. A. (2011) Aportes para una conceptualización de la relación entre aprendizaje y resignificación identitaria en la vejez.

Revista Palabras Mayores. Un espacio de conocimiento e información

sobre el Adulto mayor, (6), 2-21.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/21250/yuni.pdf>

Visca, J. (1991). *Psicopedagogía. Nuevas Contribuciones*. Centro de Estudio Latinoamericano.

Visca, J. (1996). *Psicopedagogía: Teoría y Clínica, Investigación*. (2ª ed.) Miño y Dávila.

Yuni, J. A. (2011). *La vejez en el curso de la vida*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Zarebski, G. (2009). CONFERENCIA: *Envejecimiento: un enfoque interdisciplinario e integrador*. Congreso de la Sociedad Uruguaya de Gerontología y Geriatria.

Zarebski, G. (2019). *La identidad flexible como factor protector en el curso de la vida*. Editorial Científica y Literaria - Universidad Maimónides.

APÉNDICE

Protocolo:

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada **“Aprendizajes significativos en la voz de Adultos/as Mayores”**, cuyas responsables son Luciana Ferreyra (DNI 39.125.723) y Bianca Giuliodori (DNI 39.687.530)

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es estudiar los aprendizajes significativos en 10 AM de 75 a 99 años de edad de una residencia geriátrica de San José de la Esquina (Santa Fe, Argentina).

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: entrevistas semiestructuradas y la implementación del recurso complementario Situación Persona Aprendiendo (SPA)

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio. Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo

..... (DNI)
acepto participar de la presente investigación.

.....
.....
.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: San José de la Esquina (Santa Fe, Argentina).
..... del de

Protocolo:

ENTREVISTA - PREGUNTAS GUÍA

- 1) Edad
 - 2) ¿Cuánto hace que estás en esta residencia geriátrica?
- Introducción acerca de los aprendizajes. Breve explicación de la carrera que las entrevistadoras están estudiando, y por qué es tan valiosa su participación en la Tesina.
- 3) ¿Cuándo sentís que estás aprendiendo algo? ¿En qué momentos sentís que aprendes? ¿Qué es aprender para vos?
 - 4) En base a tu experiencia, ¿dónde te parece que se pueden dar los aprendizajes?
 - 5) ¿Cuál es tu primer recuerdo de algo que aprendiste?
 - 6) ¿Cuál fue la situación y con quiénes o quién estaba ahí?
 - 7) ¿Qué fue lo último que aprendiste? ¿Con quién/es estabas?
 - 8) ¿Qué aprendizaje te parece que fue el más valioso? ¿Por qué sentís que es el más valioso? ¿Con quién lo aprendiste o quién te lo enseñó?
 - 9) ¿Qué cosas aprendiste que te sirvieron para toda la vida? ¿Con quién/es estabas?
 - 10) ¿Te acordas de alguna experiencia de aprendizaje que no te haya gustado? ¿Qué te haya resultado difícil? ¿Por qué? ¿Cuál y con quién?
 - 11) ¿Fuiste a la escuela? ¿Hasta qué año hiciste?
 - 12) ¿Hay algo que te gustaría aprender? ¿Qué cosa?
 - 13) ¿Hubo alguna/s persona/a con la/s que más te gustó aprender? ¿Quién? ¿Y qué aprendiste con él/ella?
 - 14) ¿Dentro de la escuela?
 - 15) ¿Y fuera de la escuela, hubo situaciones que te permitieron descubrir algo nuevo?
 - 16) ¿Qué cosas consideras importante que hoy aprendan los chicos? 17) ¿Vos qué personas consideras que son importantes para los aprendizajes de los/as chicos/as hoy?
 - 17) ¿Hay algo que no te preguntamos y te parece que nos quieres comentar, que te parezca importante?

Protocolo:

RECURSO COMPLEMENTARIO SITUACIÓN PERSONA APRENDIENDO

Se ofrece una hoja blanca, un lápiz y una goma. Se le solicita al participante que realice de manera individual un dibujo de: “una persona aprendiendo” o “alguna persona que está aprendiendo”.

Posteriormente, se realizarán preguntas y se invitará a que el/la AM realice comentarios y/o algún relato que acompañe la actividad gráfica recientemente realizada, registrando cuidadosamente esas palabras del/a participante en cuanto a su propio dibujo. Por último, se le pedirá que transforme el significado que se le atribuyó primeramente al dibujo.

MATRIZ DE DATOS: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

PARTICIPANTES		AM 1	AM 2	AM 3	AM 4	AM 5	AM 6	AM 7	AM 8	AM 9	AM 10	Total
EDAD		88	81	79	88	99	89	89	75	93	92	87 , 3
GÉNERO	Femenino	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	6
	Masculino	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	4
NIVEL DE FORMACIÓN EDUCATIVA	Nivel primario incompleto	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	6
	Nivel primario completo	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	4
	Nivel secundario incompleto	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	Nivel secundario completo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	Terciario/Profesión	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
TIEMPO EN LA RESIDENCIA	1 a 3 años	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	7
	3 a 5 años	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	3
QUÉ ES EL APRENDIZAJE	Estudiar	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	7
	Adquirir conocimientos para toda la vida	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	Retener, recibir y reservar en el cerebro	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
ESPACIOS DE APRENDIZAJE	Institución educativa (educación formal)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	En la vida cotidiana (educación informal)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
PRIMEROS APRENDIZAJES	Conocimientos escolares (matemática y lenguaje)	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	4
	Labores	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	5
	Actividad recreativa (pescar)	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Actividades infantiles (jugar, andar en triciclo, orientarse)	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	4
	Memorizar	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	3
FORMADORES	Actores escolares (maestros y directivos)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	Núcleo familiar (padre/madre/hermano)	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
	Otros familia (primos/pareja/suegra)	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	4
	Compañeros/as y talleristas de la residencia	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	7
PERSONAS SIGNIFICATIVAS PARA LOS APRENDIZAJES	Dentro de la institución educativa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	Fuera de la institución educativa	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
ÚLTIMOS APRENDIZAJES	Conocimientos escolares (matemática y lenguaje)	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	7
	En el momento de la entrevista	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
	En los talleres de la residencia	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8

	Labores cotidianas	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2
	Construcción de nuevos vínculos	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	5
APRENDIZAJES VALORADOS	Manualidades	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	4
	Labores cotidianas	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
	Actividades laborales	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	4
	Conocimientos escolares (matemática y lenguaje)	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	6
	Formación en valores	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	Talleres en la residencia	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
APRENDIZAJES AUN VALIOSOS EN SU VEJEZ	Conocimientos escolares (matemática y lenguaje)	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	5
	Labores cotidianas	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	6
	Actividades recreativas (cazar, viajar) y lúdicas	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	3
	El trabajo como valor	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
	Formación en valores	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	5
	Conocimientos vinculados a la educación media	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
APRENDIZAJES QUE NO TE HAYAS SENTIDO A GUSTO	Ninguno	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	4
	Contexto laboral riesgoso	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	3
	Contenidos difíciles de adquirir	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
	Situaciones de maltrato	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2
ALGO QUE TE GUSTARÍA HACER / APRENDER	Ninguno	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	Carrera o profesión	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	7
	Actividades recreativas	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
APRENDIZAJES VALIOSOS PARA ENSEÑAR A LAS GENERACIONES ACTUALES	Actitudinales	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	7
	De formación específica / educativa	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	4
	Ocio / Actividades infantiles (jugar, andar en bici, a caballo)	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3
REFERENTES IMPORTANTES PARA LOS APRENDIZAJES DE LAS GENERACIONES ACTUALES	Actores familiares	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8
	Actores escolares	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	5
	Cualquier persona del entorno	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
TRANSMITIR APRENDIZAJES	Si	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	5
	No	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	5

MATRIZ DE DATOS: RECURSO COMPLEMENTARIO SPA

PARTICIPANTES		AM 1	AM 2	AM 3	AM 4	AM 5	AM 6	AM 7	AM 8	AM 9	AM 10	Total
SOBRE EL TRAZO EN GENERAL	Trazo Firme	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	5
	Trazo Débil	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	5
FIGURA HUMANA	Total	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	4
	Parcial	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	5
	No aparece	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
OBJETO DE CONOCIMIENTO	Conocimientos escolares	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	Actividades recreativas	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	6
	Labores	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	3
CONDICIÓN DE SUJETO	Enseñante	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	Aprendiente	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
PERSONA SIGNIFICATIVA	Familiar	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	3
	Compañera	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
	Educador (Cazador)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
	No aparece	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4



PROYECTO DE TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

**TÍTULO: "Aprendizajes significativos y aprendizajes para toda la vida:
concepciones y miradas de los/as Adultos/as Mayores"**

AUTORAS:

Ferreira, Luciana - DNI: 39125723

Giuliodori, Bianca - DNI: 39687530

LUGAR:

Rosario, Santa Fe

FECHA DE PRESENTACIÓN:

22/11/2022

INTRODUCCIÓN

El tema del presente proyecto de Tesina surge a partir del interés por los aprendizajes en adultos mayores (en adelante AM). En relación con ello, las categorías de análisis que se pretenden abordar son: aprendizaje, aprendizaje significativo, vejez, psicopedagogía, psicogerontología, el otro en el proceso de aprendizaje e institución para AM.

A continuación, se hará una breve reseña de los antecedentes encontrados. Hernández Suarez et al. (2018) investigó acerca del bienestar subjetivo entre AM institucionalizados, los resultados muestran que la edad es un factor de peso en la percepción del bienestar, también la salud y la vinculación con el mundo laboral.

Por otra parte, en lo que respecta a los cambios esperables durante la vejez, Álvarez González et al. (2020) indagaron sobre la memoria visual en la tercera edad, las conclusiones indican que aparecen mayores omisiones de respuesta en la medida que envejecen. Otro estudio, investiga la Importancia del vínculo afectivo en el desarrollo de la personalidad en AM de Olaya Morán (2019), arrojando como conclusión que los/as AM, a pesar de los cambios biológicos, psicológicos y emocionales, pueden desarrollar nuevos vínculos afectivos. En relación a lo mencionado, los resultados de un estudio sobre programas universitarios para mayores (Fernández García et al., 2013) permiten identificar aspectos que contribuyen al aprendizaje a lo largo de la vida y que motivan a los/as AM a iniciar sus estudios, como: aprender más, mantenerse activo, conocer a otras personas, sentirse útil.

Otro punto a tomar remite puntualmente a los estilos de aprendizajes en AM. Por un lado, el estudio de Cisterna Zenteno y Díaz Larenas (2022) los resultados señalan que no existen diferencias entre los estilos de aprendizaje y aquellos que refieren a los estilos teórico y pragmático. Estos estilos, caracterizan a los/as AM como personas realistas, estructuradas y metódicas. Los resultados son significativos a la hora de seleccionar estrategias y métodos de enseñanza. Por otro lado, Yuni (2015) investiga las creencias de los/as AM sobre las condiciones para el aprendizaje en la vejez. Las mismas refieren a la organización del proceso instruccional, el clima afectivo-emocional de la clase, y

estrategias que involucran un aprendizaje activo, el reforzamiento de lo aprendido y el trabajo grupal. Considerando lo expuesto, es posible señalar que ambas investigaciones aportan una mirada significativa del aprendizaje en la vejez.

La tesis de grado “Intervenciones psicopedagógicas con AM” de Moreno (2017), arroja como resultado que los profesionales destacan la importancia del contexto social en la concepción del AM, también influirá la cultura y el modo de pensar al ser humano y se resalta la intervención psicopedagógica interdisciplinaria. Bulla y Fainé (2021) identifican que aprender es un proceso de actualización, de desarrollo personal, de superación y está presente a lo largo de toda la vida, también se destaca la importancia e influencia del contexto.

Luego de una exhaustiva búsqueda de investigaciones se descubre cierta escasez en la literatura en torno al tema propuesto. Puntualmente en el trabajo de campo, son muy pocas las oportunidades en las que se han tenido en cuenta las voces de los/as AM en cuanto a sus aprendizajes. Asimismo, parecen ser escasas las investigaciones desde la psicopedagogía en el abordaje con la vejez. Es por ello que se plantea la siguiente problemática: ¿Cuáles fueron los aprendizajes significativos y los aprendizajes para toda la vida en los/as AM? Indagar en torno a ello, se considera importante para la psicopedagogía, como disciplina que estudia al sujeto aprendiente y destaca la posibilidad de construir aprendizajes significativos. Los aportes de este estudio podrían desmitificar aquellas posibles concepciones sociales y culturales peyorativas sobre la vejez y brindar conocimientos sobre esta etapa de la vida, que se destaca por su gran experiencia y sabiduría. Estos conocimientos podrían sumarse a los procesos de aprendizaje de todas las personas. Considerando lo expuesto, el objetivo general de la investigación será estudiar los aprendizajes significativos y los aprendizajes para toda la vida, en los/as AM de una residencia geriátrica de la localidad de San José de la Esquina. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar e indagar acerca de las características de los aprendizajes significativos que han construido los/as AM.

- Examinar y abordar sobre los aprendizajes que han prevalecido para toda la vida en AM.
- Explorar con quiénes y de qué manera se construyeron esos aprendizajes.

MARCO TEÓRICO

Aprendizajes significativos y aprendizajes para toda la vida

Según la autora Dabas (1988): el aprendizaje es un proceso por el cual los sujetos en interacción con el medio que los rodea y según sus necesidades e intereses, pueden incorporar la información suministrada por éste, elaborarla con sus estructuras cognitivas, y posteriormente modificar su conducta para aceptar esas nuevas propuestas y de este modo realizar transformaciones en ese medio circundante. Se cree que el objeto de estudio de la psicopedagogía es un sujeto social en continua interacción con un otro. Por consiguiente, se parafrasea a Fernández (1997) quien expresa que en el aprendizaje entran en juego cuatro niveles: organismo, cuerpo, inteligencia y deseo; que son aportados por el enseñante y el aprendiente a través de un proceso vincular, se necesita de ambos personajes y precisamente que se establezca un vínculo entre ellos/as.

Se toman ambas definiciones sobre aprendizaje porque se complementan entre sí, sentando las bases de todo lo necesario para que el mismo acontezca y se pueda transmitir y construir un ida y vuelta entre enseñante y aprendiente. Se piensa que quien ocupa el lugar de saber, también aprende día a día en su quehacer, ya que el aprendizaje no es un proceso lineal sino que involucra a ambos sujetos, quien enseña y quien aprende.

Filidoro et al. (2016) plantea, en otras palabras, que se aprende con otros transitando espacios comunes que permiten construir tanto valores, lógicas como idearios. También menciona que se aprende desde los otros, en la medida en que se introduce al sujeto en la cultura; y se aprende por los otros, en cuánto se da la posibilidad de enlazarse desde el amor.

El aprendizaje puede darse en todas las etapas de la vida, por lo que se toman estas conceptualizaciones destacan las características para que su

construcción sea posible, eje fundamental del quehacer psicopedagógico. Aquí, se cree pertinente conceptualizar a la Psicopedagogía. Müller (1993) expresa: La psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones en el aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes. (p.15)

La autora también refiere que a través del quehacer psicopedagógico se busca señalar los obstáculos y las condiciones facilitadoras del aprendizaje, por lo que, el objeto de estudio será: un sujeto subjetivo. Se piensa que la psicopedagogía se ocupará de los procesos de aprendizajes: tanto sistemático como asistemático a lo largo de toda la vida. Ausubel (1983) afirma:

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante “subsusor” pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras. (p. 14)

Se cree que el objetivo de los aprendizajes significativos, en comparación a los mecánicos y memorísticos, es que perduren a lo largo del tiempo, justamente porque han sido construidos sobre bases sólidas de experiencias previas del propio sujeto que aprende. Se espera que este tipo de aprendizajes puedan acompañar a cada sujeto para toda la vida y es aquí donde está el punto central de la presente investigación. En la misma línea Moreira (2012) refiere que:

[...] El aprendizaje significativo se caracteriza por la interacción entre conocimientos previos y conocimientos nuevos y que esa interacción es no lineal y no arbitraria. En ese proceso, los nuevos conocimientos adquieren significado para el sujeto y los conocimientos previos adquieren nuevos significados o mayor estabilidad cognitiva. (p.30)

En este escrito también se ha investigado acerca del aprendizaje para toda la vida. Según González García (2008) éste pretende formar personas para las sociedades en las que el conocimiento se transforma rápidamente, es decir, se necesitan individuos que puedan incorporar aportaciones y utilizar recursos para resolver problemáticas propias del contexto. Aquí se reconoce a todas las personas, a toda clase social, a cualquier sector de la población, en cualquier etapa de la vida, para que puedan aprender en todo momento.

Además Gonczi (1997), plantea estrategias para lograr el aprendizaje para toda la vida: impulsar los esquemas de educación y capacitación, mejorando el acceso a la educación básica; otra estrategia es promover la vinculación entre la capacitación y el trabajo, para dar continuidad a la transición entre la escuela y el lugar de trabajo; también plantea que se deben reconsiderar las funciones y responsabilidades de agentes que intervienen en el proceso; y también expresa que se deben provocar incentivos para las personas, y así promover una inversión en la formación y capacitación continua. Se infiere que estas estrategias mencionadas son puntos a tener en cuenta, justamente para que un aprendizaje sea duradero.

Una mirada hacia la vejez

Tomando lo propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2006): considera como AM a toda persona mayor de 60 años. En el año 2015 plantea que no existe una persona mayor típica, sino que esta población se caracteriza por una gran diversidad. Se piensa en múltiples definiciones en torno a los/as AM, la tercera edad, el envejecimiento y la vejez.

Según lo planteado por Capelli y Dragui (2001) la vejez es una etapa más del desarrollo humano y se asocia a ella tanto la declinación como la muerte. En el esquema evolutivo la muerte aparece después de la vejez, y justamente significa que la vejez no es la muerte. Se entiende a esta etapa como cambio y transformación pero no como una pérdida, también cambia el modo de aprender pero no el aprendizaje en sí. Se cree que en la vejez no se deja de aprender sino que el proceso para acceder a diversos aprendizajes puede ser diferentes en relación a otras etapas de la vida.

Siendo así, Romero (2003) menciona que la vejez es una etapa de la vida en la que cada sujeto debe realizar un reacomodamiento necesario en sus aspectos bio-psico-sociales. Añade que es posible acompañarlos en este proceso para renovar el protagonismo de la vida y así poder encontrarle un nuevo sentido. Aquí nuevamente se puede resaltar la importancia de los conceptos de aprendizaje y vejez que se vienen desarrollando en el presente trabajo. Se recuerda la idea de que esos aspectos, y desde el rol psicopedagógico, ésta autora, propone acompañar y pensar como un andamiaje que posibilite guiar y orientar al AM en su proceso de envejecimiento.

En relación a las condiciones del envejecimiento, Zarebski (2009) menciona que: constituyen un entramado complejo y requieren como respuesta una trama compleja de representaciones, que se ponen en juego con la finalidad de sostener el envejecimiento en términos de: salud social, mental y física. En efecto, es imposible pensar en el envejecimiento aislado de un contexto social, cultural e histórico.

Por estas razones, se piensa en las vejeces en plural porque cada sociedad, cultura y época construye un modo de envejecer colectivo que a su vez es personal y singular de cada uno/a de los/as envejecientes. Hay una vejez propia para cada tiempo y cada lugar. Por ello, cada vejez está atravesada por aprendizajes que se construyen a lo largo de toda la vida, en los diferentes ámbitos a los que pertenece cada sujeto.

Vejez e instituciones

Puntualmente para abordar el aprendizaje en esta investigación, se elige explorar un espacio donde habitan AM, ya que se mencionó que las personas siguen aprendiendo en toda su vida. Se toma la categoría de: institución para AM, que es un punto central para éste trabajo, y será el espacio donde se realice la investigación. Según un breve recorrido histórico propuesto por Barenys (1993), estas instituciones fueron evolucionando a través del tiempo.

En un comienzo, su función dentro de la sociedad ha sido “cobijar” o “guardar” a individuos con diferentes fines: enfermedad, educación, socorro, prevención. La autora refiere a dos dimensiones: nace para remediar situaciones individuales y resuelve problemas de la sociedad. En relación con su régimen interno, tiene como finalidad facilitar el trabajo de los/as ciudadanos/as manteniendo su vida y de este modo se va a justificar la atención del cuidado y la custodia que necesitan los/as AM, cuyo bienestar es responsabilidad de la institución. Barenys (1993) alude que, dejando al cuidado de la institución a los/as AM de cada familia, ésta no debe cambiar su rutina diaria y organizacional ya establecida de antemano para encargarse de los/as mismos/as. Continuando, se indica que la dedicación de los/as AM pasó de ser un asunto familiar a ser un deber social, ya que uno de los cambios que podrían ser notables en la actualidad, remite a aceptar que el/la anciano/a tiene el derecho a ser socialmente asistido/a de modo que pueda llevar una vida digna.

Por consiguiente, Goffman (1970) refiere que una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente. (p. 13). Por ello se piensa que una institución para AM, podría definirse como una institución total. Se cree que precisamente cobran este carácter cuanto más dependencia física o psíquica presenten los/as residentes. Así mismo, se considera importante destacar que varios/as autores/as mencionan que el ingreso a una residencia para AM es, en la mayoría de los casos, hasta la muerte. De esta manera, culminaría el ciclo vital de los/as residentes dentro de la institución, es por esto que cobra un carácter mayor de “total”. Sumado a que,

incluso antes de su ingreso a una institución para AM podrían encontrarse bajo una marginación social. Esto se debería a que socialmente se cree que en la vejez se deja de ser “funcional” en cuanto a su dedicación al trabajo. Además se piensa que en gran parte de la sociedad se los/las ha condicionado a que ellos/as solo “se sienten a esperar” la llegada de la muerte. A su vez se puede pensar que carecen de diversas posibilidades como: las referidas al aprendizaje y a sus capacidades tanto físicas como psíquicas. Aunque desde la psicopedagogía se puede dilucidar y modificar tales mitos acerca de esta franja etaria; y de este modo se podría favorecer la mirada social puesta en las potencialidades de los sujetos que transitan la vejez.

Zarebsky (2009) plantea un enfoque integrador para la gerontología, es decir, integrador: de los programas, de los diferentes niveles de asistencia, de los equipos profesionales, de prevención, de rehabilitación y por último de enfoques teóricos. Además menciona que hubo una distorsión en el concepto de la gerontología: en primer lugar, la geriatría se encargaba de estudiar solamente los procesos biológicos que acontecen en el envejecimiento. Luego, para que pueda darse la interdisciplina se suma la gerontología, la cual tiene en cuenta el contexto de cada sujeto. En segundo lugar, la geriatría se encarga de estudiar lo patológico y lo clínico, sumándose la gerontología que aborda "lo normal" y lo preventivo. Dando lugar a lo cognitivo, se habla de psicogeriatría. Es por esto que la autora propone integrarlos a la psicogerontología, la cual tiene en cuenta tanto lo emocional como lo subjetivo.

Este enfoque se encarga de estudiar la salud mental del sujeto envejeciente y envejeciendo en sus aspectos: psicodinámicos, cerebralorgánico, cognitivo y muscular. Abarcando tareas de promoción de la salud y prevención, relacionadas con la tarea asistencial y de rehabilitación.

Desde la psicopedagogía, y centrándose en los aprendizajes significativos y en los aprendizajes para toda la vida, se destaca nuevamente la importancia de este enfoque integrador para el abordaje de la vejez. Se cree de gran importancia el trabajo interdisciplinario, sumando los aportes y las miradas de todos/as los/as profesionales que intervienen en esta edad, sin olvidar la

complejidad del entramado: económico, emocional, social, cognitivo y subjetivo de cada sujeto.

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque metodológico y diseño

El enfoque metodológico será cualitativo, Hernández Sampieri et al. (2008) refiere que utilizará la recolección de datos para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, obteniendo las perspectivas y puntos de vista de los/as participantes. Y a su vez descriptivo, que según Sabino (1996) ya que el objetivo primordial será describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos.

Participantes

Serán 10 residentes de ambos sexos de una institución para AM de la localidad de San José de la Esquina, entre 75 y 99 años de edad, sin discapacidad intelectual aunque algunos/as de ellos/as presentan dificultades motrices referidas a su edad. Esta muestra abarca a un subgrupo que pertenece a sanjosesinos/as de un nivel socioeconómico medio.

El tipo de muestra será no probabilística o dirigida según Hernández Sampieri et al. (2008), la elección de los/as participantes depende de causas relacionadas con las características de la investigación. La elegida para el presente proyecto es sujetos-tipos, y su objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información y no la cantidad, analizando valores y significados del grupo social al que pertenecen estos/as AM.

Instrumentos de recolección de datos

La observación según Ander-Egg (2003), es la técnica más antigua y más moderna a la vez, es un proceso empírico, instrumento de recolección de datos e información a través de los sentidos. En cuanto a la entrevista semidirigida Albajari (1996) refiere que se alternan secuencias no directivas que le permiten al entrevistado/a expresarse libremente. Y el recurso complementario SPA, será

utilizado para complementar la entrevista con una actividad gráfica realizada por ellos/as mismos/as. Goncalvez da Cruz (en Narvaiz, 2000) explica que consiste en un dibujo “de una persona que está aprendiendo algo”, luego solicitando comentarios y algún relato que lo acompañe, es una exploración en dialogo para explorar algunas significaciones inconscientes atribuidas al aprender. Los ejes que guiarán los mencionados instrumentos de recolección de datos serán: aprendizajes, aprendizaje significativo, sujeto, sujeto enseñante, sujeto aprendiente, escucha, vínculo, nostalgia y/o reminiscencia.

Procedimientos de recolección de datos

En lo que respecta a la observación participante, será en el taller “creatividad, juegos y aprendizajes” de la mencionada institución, con AM de 75 a 99 años. Será en equipo (ambas autoras) y de manera activa, mediante la participación directa e inmediata de las observadoras.

En cuanto a la entrevista semidirigida, será realizada por ambas investigadoras, a cada participante de manera individual, en un espacio privado dentro de dicha institución. Sumado a este momento de dialogo y reflexión, se convocará a cada uno/a de ellos/as a realizar la producción gráfica del SPA.

Los procedimientos serán durante los meses de abril y mayo del año 2023, mediante la firma del consentimiento informado de los/as mismos/as y de la directora a cargo de la institución, manteniendo el anonimato de los/as AM durante el análisis.

Tratamiento de datos

Se pretende desgrabar cada entrevista realizada a los/as AM. En la observación se registrará cada día y para SPA, se adjuntarán las producciones gráficas y sus posibles interpretaciones vinculando cada una de ellas con las entrevistas. Para el análisis de contenido, se buscarán los ejes de significado determinando criterios de separación temporal en las observaciones; temático y conversacional tanto en las entrevistas como en SPA. En cuanto a la identificación y clasificación de esas unidades de contenido, se categorizarán

mediante un proceso mixto, ya que algunas categorías de análisis se pueden prever y otras se agregarán durante el proceso.

Resultados esperados

Aquí se hipotetiza que será posible acercarse al estudio de los aprendizajes significativos y de aquellos aprendizajes para toda la vida en los/as AM.

Se espera como resultado que estos aprendizajes recién mencionados, pueden ser: por un lado aprendizajes escolares o institucionalizados con características propias de la cultura y la época en que han transitado su escolaridad. Por el otro, aprendizajes extraescolares como aquellos relacionados a la cocina, el andar en bicicleta o algún oficio que podrían haber sido transmitidos y legados de generación en generación o incluso entre pares, como amigos/as y hermanos/as. Se infiere que en ambos casos, los datos obtenidos arrojen descubrimientos de características propias de estos aprendizajes que atravesó cada sujeto: quiénes los/as acompañaban, de qué manera, si fueron compartidos o individualizados.

CRONOGRAMA DE TRABAJO

MESES (año 2023)										
ACTIVIDADES		Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Agos	
	Búsqueda bibliográfica	X	X							
	Escritura del marco teórico		X	X						
	Elaboración de entrevistas			X						
	Trabajo de Campo				X	X				
	Desgrabación de entrevistas					X	X			
	Análisis de datos						X	X		
	Escritura de la metodología				X					
	Escritura del resumen y agradecimientos								X	
Fecha estimada de entrega de la tesina: Agosto 2023										

REFERENCIAS

- Albajari, V. L. (1996). *La entrevista en el proceso psicodiagnóstico*. Editorial Psicoteca.
- Ausubel, D., Novak., J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Álvarez González, M. A., Balmaseda Serrano, R., Coromina Hernández, J. C., García Morales, L., Manzanero, A. L. & Pérez Pérez, M. (2020). Memoria visual en la tercera edad. *Regularidades para el diseño de interfaces. Ingeniería industrial, XLI(3)*, 1-12.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360465197006>
- Ander-Egg, E. (2003). *La observación. En Métodos y técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Barenys, M. P. (1993). Un marco teórico para el estudio de las instituciones de ancianos. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 64, 155-172. <https://doi.org/10.2307/40183702>
- Behar Rivero, D. S. (2008). *Metodología de la Investigación*. Ed. Shalom.
- Bulla, G. L. & Fainé, C. (2021). Representaciones de adultos mayores sobre sí mismos como sujetos aprendientes. [Tesis de grado, Universidad del Gran Rosario].
- Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires: Puerto creativo.

Capelli, M. P. & Dragui, V. (2001). Aprendizaje y Vejez: Cuestionando mitos. *En: Aprendizaje Hoy*. 21(48), 33-41.

Cisterna Zenteno, C. C & Díaz Larenas, C. H. (2022). Estilos de aprendizaje predominantes en adultos mayores: una primera aproximación. *Revista Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 61(1), 181-195.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292022000100181&script=sci_arttex

Dabas, E. (1988). *Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psicopedagógicas*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Fernández, A. (2012). *Autorías Vocacionales*. Módulo I Curso a distancia. Buenos Aires- E.PSIB.A

Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Fernández García, A., García Llamas, J. L. & Pérez Serrano, G. (2013) Los Programas Universitarios de Mayores y su contribución al aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 521-540.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42058/42948>

Filidoro, N., Enright, P. & Volando, L. (2018). *Prácticas Psicopedagógicas*.

Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad. Editorial Biblos.

Herramientas educativas.

- Goffman, E. (1970). *Internados*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gonczi, A. (1997). *Enfoques de educación y capacitación basada en competencia: la experiencia australiana*. En Seminario internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: situación actual y perspectivas. Primera edición: Montevideo.
- González García, W. P. (2008). *Aprendizajes para toda la vida y NTIC: Una visión para el docente del siglo XXI*. [Tesis de grado, Universidad Autónoma Metropolitana]. Archivo digital. México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández Suarez, C. A., Hernández Vergel, V. & Prada Núñez, R. (2018). Bienestar subjetivo entre adultos mayores institucionalizados en la ciudad de Cúcuta, Colombia. *Revista Diversitas: perspectivas en psicología*, 14(2), 243-262.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982018000200243
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo?. *Revista Curriculum*, 25(s/n). 29-56.
- Moreno, F. (2017). *Intervenciones psicopedagógicas con adultos mayores*. [Tesis de grado, Instituto Gran Rosario].
- Müller, M. (1993). *Aprender para ser. Principios de Psicopedagogía Clínica*.

Bonum.

Narvaiz, E. (2000). *Situación Persona Aprendiendo*. En Ficha de cátedra de Psicopedagogía Terapéutica I. UNSAM.

Romero, M. (2003). El proyecto personal del adulto mayor. En: *Aprendizaje Hoy*. 23 (56), 25-34.

Sabino, C. (1996). *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas. Buenos Aires.

Olaya Morán, G. D. (2019). *Importancia del vínculo afectivo en el desarrollo de la personalidad en los adultos mayores de la fundación Nurtac*. [Tesis de grado, Facultad de ciencias políticas]. Archivo digital.

<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/39409/1/OLAYA%20MORAN%20GLORIA%20DESIREE.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*.

Yuni, J. A. (2015). Creencias de adultos mayores sobre las condiciones para el aprendizaje en la vejez. *Revista Olhar De Professor*, 18(1), 44-62.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68459083005>

Zarebsky, G. (2009). *CONFERENCIA: Envejecimiento: un enfoque interdisciplinario e integrador*. Congreso de la Sociedad Uruguaya de Gerontología y Geriatría.

CURRÍCULUM VITAE

Nombre y Apellido: Luciana Ferreyra

Fecha de Nacimiento: 26 de Febrero de 1996

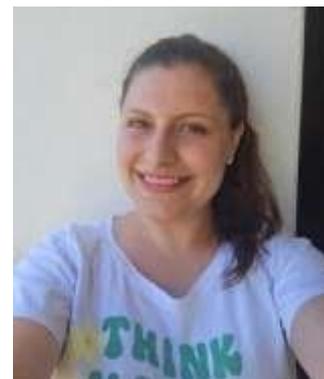
Edad: 27 años

D.N.I.: N° 39.125.723

Dirección: Florida 394 - Capitán Bermúdez - Santa Fe

Celular: (0341) 156508300

E-mail: luferryra96@gmail.com



FORMACIÓN ACADÉMICA

Nivel Secundario: E.E.S.O. Part. Inc. N° 8190 “Nuestra Señora de los Milagros” - Capitán Bermúdez, Santa Fe.

Nivel Terciario: Profesorado en Nivel Inicial - I.N.S.P.I. N° 9085 “Santa Rosa de Viterbo” - San Lorenzo, Santa Fe.

Nivel Universitario: Licenciatura en Psicopedagogía - U.G.R. “Universidad Del Gran Rosario” - Rosario, Santa Fe.

EXPERIENCIA - Prácticas Pre - Profesionales UGR:

- 2021: Centro de Salud “Casiano Casas”. Rosario.
- 2021: Área de Tutorías y promoción de la cultura universitaria. UGR. Rosario.
- 2022: Hospital Roque Saenz Peña: “El puente”. Rosario.
- Escuela N° 1509 “Raúl Arino” - Hipólito Yrigoyen s/n – Funes. Años: 2020 – Actualidad

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- 2022: Especialización en Aprendizaje Basado en Proyectos - Escuela Raúl Arino.
- 2022: Congreso Nacional de Psicopedagogía N° XIII - “La clínica como oportunidad de encuentro con el otro” - Córdoba.

OTROS CONOCIMIENTOS

- Informática: Word (Avanzado), Excel (Medio), Internet (Avanzado).
- Idiomas: Inglés (Medio), Italiano (Básico).

CURRÍCULUM VITAE

Nombre: Bianca María Giuliadori

Fecha de nacimiento: 21/11/1996

Edad: 27 años

DNI: 39.687.530

Teléfono: 03467 15636422

Email: biancagiuliadori530@gmail.com

Dirección: Castellanos 1055 - San José de la Esquina, Santa Fe Presidente
Roca 1507, 5B - Rosario, Santa Fe



FORMACIÓN ACADÉMICA

Nivel Secundario: E.E.T.P. N° 476 “Miguel Castellanos”. San José de la Esquina, Santa Fe. Título: Técnico en Diseño y Comunicación Multimedial. Nivel Universitario: Licenciatura en Psicopedagogía. UGR

EXPERIENCIA - Prácticas Pre - Profesionales UGR:

- 2021: Centro de Salud “Casiano Casas”. Rosario, Santa Fe.
- 2021: Jardín de Infantes N° 46 “Dr. Albert Schweitzer”. Rosario, Santa Fe.
- 2022: Hospital Geriátrico Provincial. Rosario, Santa Fe.

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- 2019: “Promotores en Derechos Humanos, Discapacidad/Diversidad”. UGR
- 2021: “Trastorno del Espectro Autista, características, manifestaciones y estrategias de apoyo en el contexto educativo”. Proyecto Entender.
- 2021: “Pensar en las infancias y adolescencias desde la perspectiva de género”. UGR
- 2022: XII Congreso Nacional de Psicopedagogía. Córdoba.
- 2022: Programa de extensión universitaria: “Fijando Miradas”. UGR
- 2022: Programa de extensión universitaria: “Orientación Vocacional”. UGR

OTROS CONOCIMIENTOS

- Informática: Word (Avanzado), Excel (Medio), Internet (Avanzado).
- Idiomas: Inglés (Medio), Italiano (Básico).