




## El uso de estrategias de potenciación y empoderamiento: una experiencia pedagógica con adultos mayores

*O uso de estratégias de empoderamento e de capacitação: uma experiência pedagógica com adultos mais velhos*

 **Cristina Vidal - Martí**  
Doutora em psicologia  
Universitat de Barcelona – UB  
Barcelona – Espanha.  
[cristinavidal@ub.edu](mailto:cristinavidal@ub.edu)

**Resumen:** Este artículo analiza una experiencia pedagógica de empoderamiento de adultos mayores con el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. Se estructura en cuatro apartados. En el primero, se presenta el diseño y la implementación del proyecto de empoderamiento dirigido a personas adultas mayores. En el segundo, se exponen los resultados obtenidos de la valoración del proyecto, en el que participaron 18 adultos mayores. En el tercero, se analizan los resultados de la valoración y en el último se exponen los elementos del pensamiento y los conceptos, implícitos y explícitos, de la obra pedagógica de Paulo Freire que se tendrán en cuenta para mejorar la experiencia. Este último apartado permite evidenciar como los significados de la obra de Freire tienen relevancia y trascendencia en la realidad actual y, en concreto, en una experiencia pedagógica de empoderamiento de personas adultas mayores.

**Palabras clave:** educación; diálogo; participación; transformación.

**Resumo:** Este artigo analisa uma experiência pedagógica de empoderamento de idosos com o pensamento pedagógico de Paulo Freire. Está estruturada em quatro seções. A primeira seção apresenta a concepção e implementação do projeto de empoderamento destinado aos adultos mais velhos. A segunda seção apresenta os resultados obtidos na avaliação do projeto, do qual participaram 18 adultos maiores. A terceira seção analisa os resultados da avaliação e a última seção apresenta os elementos e conceitos implícitos e explícitos do trabalho pedagógico de Paulo Freire que serão levados em conta para melhorar a experiência. Esta última seção mostra como os significados do trabalho de Freire têm relevância e transcendência na realidade de hoje e, especificamente, em uma experiência pedagógica de empoderamento dos adultos mais velhos.

**Palavras-chave:** educação; diálogo; participação; transformação.

Cite como

*(ABNT NBR 6023:2018)*

VIDAL-MARTÍ, Cristina. El uso de estrategias de potenciación y empoderamiento: una experiencia pedagógica con adultos mayores. *Dialogia*, São Paulo, n. 42, p. 1-14, e22924, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.22924>.

*American Psychological Association (APA)*

Vidal-Martí, C. (2022, set./dez.). El uso de estrategias de potenciación y empoderamiento: una experiencia pedagógica con adultos mayores. *Dialogia*, São Paulo, 42, p. 1-14, e22924. <https://doi.org/10.5585/42.2022.22924>.

## Introducción

La voluntad de este trabajo es analizar una experiencia educativa en base a la pedagogía de Paulo Freire. En concreto, es una acción educativa implementada en personas adultas mayores para fomentar el empoderamiento mediante un proyecto de entrenamiento de la memoria.

Palabras como pedagogía, diálogo, transformación, consciencia, enseñar y fortalecimiento son elementos que, en un primer momento, no se tuvieron en consideración porque el diseño del proyecto se fundamentó desde la psicología comunitaria y en base a autores como Rappaport (1987; 1990) y Zimmerman (1995; 2000).

Sin embargo, a raíz de un proceso de evaluación se valoró la posibilidad de revisar y replantear los fundamentos teóricos. Este trabajo nace con el objetivo de analizar la experiencia desde otra perspectiva. Las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire pueden complementar el proyecto y, por consiguiente, integrar este referente a la acción educativa para su mejora.

Este trabajo se divide en cuatro apartados. En el primero, se explica la experiencia, en el segundo el proceso de valoración, en el tercero, se presentan los resultados y el análisis de dicho proceso y, en el cuarto, se exponen los elementos de la pedagogía de Freire que se tendrán en consideración para incorporar a la experiencia en próximas ediciones.

## La experiencia educativa

La detección de necesidades es un paso previo y necesario en cualquier proyecto educativo. Su finalidad es identificar cuáles son las demandas de los destinatarios, conocer las necesidades del contexto y del entorno y, a su vez, determinar los elementos necesarios a tener presente para delimitar y priorizar el fin del proyecto.

La experiencia se inició en el año 2010 con la creación de un primer proyecto de entrenamiento de memoria (Vidal-Martí, 2012a). A raíz de unas quejas realizadas por personas adultas mayores se rediseñó en base a tres pilares pedagógicos. Un primero, el acompañamiento de la persona adulta mayor a lo largo del proyecto, teniendo en cuenta su trayectoria vital en el marco de una acción educativa; un segundo, centrado en adecuar la metodología a las personas adultas mayores y un tercero que consistió en reforzar la metamemoria para optimizar dicho dominio cognitivo. En el 2012, se publicó esta primera experiencia (Vidal-Martí, 2012a).

Años más tarde, el aumento de personas adultas mayores a nivel social, el incremento de participación de este colectivo en programas de entrenamiento de la memoria, la buena valoración de la experiencia y la escasez de recursos conllevaron un proceso de innovación. Su objetivo era adaptar el proyecto a las nuevas necesidades expresadas por parte de las propias personas adultas

mayores y a las demandas de las instituciones de las instituciones donde se desarrollan (centros cívicos, entidades sociales, comunitarias...).

En este proceso de innovación se reestructuró el proyecto en un programa (Vidal-Martí, 2017). Dicho programa se dividió en tres proyectos. Un primero, continuista con la propuesta inicial, impartido por un profesional con la finalidad de aportar conocimientos y recursos para el entrenamiento de la memoria. Se establecieron cuatro objetivos: 1) descubrir el placer de entrenar la memoria, 2) saber afrontar la pérdida de memoria propia del proceso de envejecimiento saludable, 3) promover la transferencia de conocimientos, habilidades y técnicas en la vida cotidiana y 4) saber utilizar estrategias y procesos cognitivos para optimizar dicho dominio cognitivo.

Los contenidos se estructuraron en base a seis temas (Vidal-Martí, 2012b): 1) la memoria, 2) la atención como dominio cognitivo, 3) el proceso de envejecimiento, 4) el olvido, 5) el entrenamiento de la memoria y 6) la metamemoria. Su duración fue de doce sesiones de noventa minutos cada una.

El proyecto fomentaba el entrenamiento de la memoria desde una perspectiva multidimensional y multifactorial, trabajando todas dimensiones de la persona (cognitiva, emocional, social y relacional, biológica y de hábitos saludables) y los procesos, estrategias y técnicas para su entrenamiento (Vidal-Martí, 2020). La metodología combinaba el trabajo grupal con el individual y se proponían recomendaciones y actividades con el fin de transferir los conocimientos del proyecto a la vida cotidiana de las personas participantes (Vidal-Martí et al., 2013).

El segundo proyecto buscaba el refuerzo de la metamemoria, reforzando los contenidos anteriormente trabajados en el primer proyecto, y continuando con una metodología que combinaba la acción individual con la grupal. Su duración era de diez sesiones, de noventa minutos cada una de ellas. A diferencia del primero, una persona adulta mayor voluntaria, que previamente se había formado, realizaba la dinamización.

El tercer proyecto buscaba dar respuesta a las demandas de las personas que deseaban continuar con el entrenamiento de la memoria, después de haber participado en los dos anteriores. Este proyecto de autogestión tenía poca estructura formal y su implementación estaba condicionada por las propias necesidades de las personas participantes. Su finalidad era la promoción de la autonomía.

Años más tarde, se rediseñó de nuevo el segundo proyecto, acción donde se enmarca la experiencia que se trata en este trabajo (Vidal-Martí, 2017). Se optó a repensar y reescribir la acción educativa con el fin que las propias personas adultas mayores fueran plenamente protagonistas del proyecto, dotándolas de competencias para transformar su entorno y promover las estrategias de potenciación y empoderamiento, mediante la participación activa y la dinamización.

Los motivos que incentivaron este cambio fueron tres (Vidal-Martí, 2020). Un primero fue el alto grado de implicación de los dinamizadores. Los dinamizadores expusieron que la acción educativa era una oportunidad de crecimiento personal y un espacio para compartir inquietudes y demandas con el resto de participantes. A su vez, permitía canalizar situaciones que, como personas adultas mayores, afectan a su vida. En definitiva, el proyecto podía ayudar a encontrar posibles soluciones o abordajes distintos.

Un segundo motivo era las ganas de responsabilizarse. Los dinamizadores expresaron de manera abierta que anhelaban asumir más responsabilidades en el marco del proyecto y, por consiguiente, no únicamente centrarse en la acción de dinamización, sino ir más allá y desarrollar estrategias de potenciación para tener una mayor incidencia política y social, tanto en el marco del proyecto como en el entorno cercano.

El interés para desarrollar competencias relacionales, comunicacionales y de incidencia política fue un tercer motivo. Los dinamizadores expresaron la necesidad de formarse para mejorar y/o adquirir herramientas que ayudaran a aproximarse a los iguales que participaban en el proyecto de entrenamiento de la memoria y que contribuyeran a desarrollar estrategias de influencia en los distintos contextos, donde se desenvuelve la persona.

En definitiva, el segundo proyecto del programa se convirtió en una acción educativa con el fin de promover el empoderamiento como estrategia de acción para buscar el fortalecimiento de las personas adultas mayores (Vidal-Martí, 2022). Se trataba de capacitar a los dinamizadores como agentes de potenciación.

Maton (2008) definió el empoderamiento como “un proceso de desarrollo grupal, participativo, a través del cual las personas y grupos marginados u oprimidos obtienen un mayor control sobre sus vidas y entorno, adquieren valiosos recursos y derechos básicos, y logran importantes objetivos de vida y una reducción de la marginación social” (p. 5).

Dicha definición fue la conceptualización de referencia del proyecto. Las personas adultas mayores son un colectivo con un alto riesgo de exclusión social. La invisibilización, la pobreza y la fragilidad serían tres factores que contribuirían a dicho riesgo (Jiménez, 2008; Huenchuan y Rodríguez-Piñero, 2010; Sánchez-Alías y Jiménez-Sánchez, 2013). A su vez, según Huenchuan

(2022) uno de los principales problemas de las personas adultas mayores es la discriminación por razón de edad: el *ageism*.

Este tipo de discriminación condiciona a la persona en su día a día de manera notable, porque las políticas, acciones y medidas sociales están influenciadas por las concepciones, actitudes y conductas sociales (Butler, 1969; Velasco et al., 2020).

La discriminación y los factores de riesgo de exclusión social en el colectivo de personas adultas mayores fueron los dos argumentos de fuerza para trabajar el empoderamiento como estrategia de acción, tanto desde un punto de vista individual como social.

### Proceso de valoración de la experiencia

El objetivo general de la experiencia educativa era promocionar el empoderamiento en las personas adultas mayores. Con el fin de operativizar dicho objetivo se establecieron cinco objetivos específicos: 1) mejorar el aprendizaje de habilidades y el manejo de recursos para incentivar la participación y la transformación de su entorno; 2) reforzar la toma de decisiones y la capacidad de influencia hacia los participantes; 3) fomentar la autoeficacia; 4) incentivar la implicación del dinamizador en el propio proyecto y, en la medida de lo posible, animar a que participe en otros contextos próximos para que ejerza influencia; y 5) concienciar de la importancia de la protección de los propios derechos e intereses como persona adulta mayor.

Inicialmente, en la experiencia participaron 20 personas adultas mayores de las cuales 2 fueron excluidos por no finalizar el proceso de formación previo a la implementación del proyecto.

Se utilizaron criterios de inclusión y exclusión para seleccionar la muestra. Los criterios de inclusión fueron cinco. Los participantes debían haber participado con anterioridad en el primer proyecto de entrenamiento de la memoria impartido por un profesional. El segundo era la motivación y predisposición para participar en la proyecto. Haber participado en el curso de capacitación para ser dinamizador era el tercer criterio de inclusión. El cuarto era tener más de 60 años y el quinto disponer de experiencia, como mínimo de un año, como participante en equipamientos de mayores y/o comunitarios.

Los criterios de exclusión fueron dos. El primero era que el participante no podía presentar deterioro cognitivo; en caso contrario, su participación no era posible debido a su situación de salud. Y el segundo, también relacionado con la salud, era que si la persona presentaba alguna enfermedad incapacitante tampoco podría participar en el proyecto.

Con el fin de garantizar los criterios de selección, antes de empezar la formación de capacitación como dinamizadores, se realizó una valoración neuropsicológica a cada participante y una entrevista en profundidad para identificar posibles criterios de exclusión.

Participaron 18 personas adultas mayores de 60 años con una media de edad de 71,94 de un rango entre 64 y 77 años, con una desviación típica de 4,51. En relación al género, 13 eran mujeres y 5 hombres; y en cuanto a los estudios 4 tenían estudios primarios, 8 secundarios y 6 universitarios.

Los instrumentos de recogida de datos fueron tres. Se administraron en tres momentos distintos: antes de su implementación, en el momento de la puesta en práctica y al final.

En el momento inicial del proyecto, coincidiendo con el diseño y la finalización de la formación para la capacitación, se realizó una búsqueda documental de experiencias similares de empoderamiento en población adulta mayor.

Se encontraron pocos documentos (Chow et al., 2006; Fotokian et al., 2017; Lin et al., 2019; Nomura et al., 2009; Reppou et al., 2016; Sánchez-Valle et al., 2017; Tiwari et al., 2011; Walsh y O'Shea, 2008) y consecuentemente se consultaron otros proyectos dirigidos a adolescentes y mujeres (First et al., 2017; Hernandez y Mendoza, 2011; Jandhyala, 2003; Pratley, 2016; Stromquist, 2002; Taukobong et al., 2016; Úcar et al., 2017). El análisis de la bibliografía ayudó a contrastar y matizar cuestiones del proyecto antes de su implementación.

Se utilizó la observación participante en el segundo momento, coincidiendo con la implementación (Hammersley y Atkinson, 2007). Su finalidad era recoger información de cada sesión para valorar el proyecto y su evolución, identificar las percepciones de la realidad sin una implicación afectiva del dinamizador y seguir manteniendo una relación de cordialidad con los participantes (Rekalde et al., 2014). A lo largo del proceso de implementación, se animaba a los dinamizadores a tomar *notas de campo* para identificar los aspectos bien valorados y de mejora.

En el momento final del proyecto, se administró un cuestionario ad hoc. En su elaboración, se tuvieron en cuenta los objetivos planteados y la revisión bibliográfica realizada. El instrumento fue validado mediante un juicio de expertos. El cuestionario se estructuró en cuatro partes diferenciadas.

En la primera, se solicitaron datos sociodemográficos como género, edad y nivel de estudios. En la segunda, se preguntó si el proyecto había facilitado el empoderamiento mediante una pregunta dicotómica. Si la respuesta era afirmativa, se recomendaba continuar con el cuestionario y responder a los siguientes apartados.

En la tercera, se pedía identificar y marcar los elementos de aprendizaje del empoderamiento en base a siete dimensiones: autoestima, responsabilidad, autoeficacia, autonomía, autorregulación, consciencia crítica y participación.

Y la cuarta parte del cuestionario constaba de treinta y una preguntas cerradas, mediante una escala tipo Likert de 10 puntos (desde 1, que se valoraba como nulo, hasta 10, total aprendizaje), donde se preguntaba el grado de aprendizaje en base a las siete dimensiones, anteriormente comentadas. En concreto, ocho preguntas estaban relacionadas con la autoestima, dos con la responsabilidad, siete con la autoeficacia, cuatro con la autonomía, dos con la autorregulación, tres con la consciencia crítica y cinco con la participación.

### Resultados y análisis de la valoración de la experiencia

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos. En relación al análisis de la bibliografía, se tuvieron en consideración dos documentos para elaborar el instrumento de valoración del empoderamiento (Sanromà, 2016; Úcar et al., 2017).

Las anotaciones realizadas por los dinamizadores a lo largo de la implementación del proyecto no aportaron información relevante para futuros cambios y los comentarios se centraron en cuestiones de organización, relacionados con el espacio físico.

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario. Un primer aspecto a resaltar es que un 93,75% de los participantes respondió que el proyecto había facilitado el proceso de empoderamiento. Por consiguiente, nueve de cada diez participantes valoraba de manera positiva el proyecto explicitando que dicha experiencia les permitió adquirir las competencias para empoderarse.

La adquisición de habilidades es un segundo aspecto a subrayar. La mejora de la comunicación, la confianza en uno mismo y la capacidad de organización serían las habilidades reforzadas en el proyecto, según los participantes.

En relación a la toma de decisiones, las puntuaciones fueron superiores a seis. En concreto, sentirse capaz de realizar dicha acción para conseguir objetivos tuvo una puntuación de 8,44 sobre 10 y la capacidad para implicarse en acciones y proyectos un 6,06 sobre 10.

La autoeficacia tenía altas puntuaciones. Un 87% de los participantes expresó que el proyecto había ayudado a mejorar sus habilidades comunicativas. En relación al grado de valoración, la mejora de la organización tuvo una puntuación de 8,68, la capacidad de planificar un 8,68, de gestionar un grupo un 7,75 y una mayor percepción de poder para dinamizar nuevos proyectos fue valorada con un 8,44.

Por último, destacar que las puntuaciones de la capacidad de incidencia política fueron las más bajas. La consciencia crítica fue identificada como elemento de aprendizaje en un 37,5% de los participantes. El grado de valoración tuvo puntuaciones de 5,37 para defender las propias necesidades individuales y grupales y 6,81 la percepción de haber incidido en los participantes.

A raíz de los resultados obtenidos, se identifican tres cuestiones a comentar. Una primera es la propia valoración que realizan los participantes. Consideran que adquirieron las competencias de empoderamiento. Sin embargo, si se comparan los datos obtenidos con la definición de referencia del proyecto, propuesta por Maton (2008), dicha valoración difiere de la propuesta inicial. Los participantes valoran su proceso de empoderamiento de manera positiva y expresan que dicha experiencia les ha permitido adquirir aprendizajes y reforzar habilidades.

Contrariamente, Maton (2008) enfatiza que el empoderamiento permite adquirir recursos y derechos básicos con el fin de reducir la marginación social. Ante esta diferencia, se puede afirmar que los participantes del proyecto ponen acento en el empoderamiento individual, en la propia transformación como estrategia básica y necesaria para posteriormente incentivar el empoderamiento social. Por consiguiente, se evidencia la necesidad de continuar fomentando acciones de empoderamiento para incentivar el empoderamiento de tipo social.

El empoderamiento individual es insuficiente si se busca la transformación social (Freire y Shor, 2019). Sin embargo, es necesario si la meta es la consecución del empoderamiento social. Teniendo en cuenta que las personas adultas mayores son un colectivo desfavorecido, sin voz, escasa visibilidad social y con poca experiencia como colectivo social reivindicador de sus derechos, ambos tipos de empoderamiento deben ser promocionados.

El objetivo de proyecto era la transformación, el cambio, la toma de consciencia de las mejoras para que, como colectivo, pudieran incidir en su entorno. Aunque los resultados establecen que la incidencia social y política hacia el entorno es baja, la experiencia posibilitó crear un marco idóneo para que se iniciara este proceso.

Una segunda cuestión a comentar es que el proyecto ha permitido un proceso de aprendizaje. No se centró únicamente en el entrenamiento de la memoria, sino que la experiencia posibilitó a los dinamizadores adquirir herramientas y competencias favorecedoras de la transformación, como son la mejora de la comunicación, la confianza en uno mismo, la capacidad de organización, la gestión del conflicto, la autoeficacia y la autonomía.

Dicho aprendizaje refuerza tres pilares básicos del proceso de empoderamiento. El primero es el dominio y el control, el bienestar es el segundo y el compromiso cívico y social es el tercero. Según los resultados, los participantes expresaron que los aprendizajes reforzaron el dominio de



las competencias cognitivas, emocionales y relacionales. En consecuencia, el proceso tuvo repercusiones directas tanto en el autoconcepto y la autoestima como en el bienestar.

Una tercera cuestión a comentar es la necesidad de reforzar competencias como el compromiso cívico y comunitario para incentivar la incidencia social, política y facilitar la transformación social. Dicha necesidad es una cuestión a trabajar en un futuro, si se busca una mayor transformación y empoderamiento a nivel social.

### Aportaciones de la pedagogía de Freire

Freire (1993, 2005; Freire y Shor, 2019) es un referente educativo que enfatiza el papel de la educación como un acto crítico para la transformación social (Keim, 2001). La educación permite la búsqueda colectiva del individuo desde sí mismo y en sí mismo (Bell, 2017). Por consiguiente, desde los espacios educativos el individuo puede reflexionar y consecuentemente tomar consciencia para construir una visión del mundo en relación a su contexto y a sus acciones.

A nuestro entender, la pedagogía de Freire es un referente que facilita la estrategia de empoderamiento tanto individual como social y, consecuentemente, en las futuras ediciones del proyecto se busca que las propias personas adultas mayores tengan un mayor control de sus vidas a partir de su participación.

La finalidad del proyecto es empoderar a la persona con el fin de promover la incidencia política en su entorno e incentivar la participación de las personas adultas mayores participantes en otros espacios públicos cercanos. Parte del objetivo se alcanzó. Sin embargo, para promover una mayor optimización del proyecto, se proponen cuatro elementos de mejora basados en la pedagogía de Freire para futuras ediciones del proyecto (Freire 1993, 2005; Pinelli y Albuquerque, 2020).

Un primero es reforzar más la capacidad de transformación del participante. El proyecto evidencia que el dinamizador adquiere competencias para la acción transformadora de tipo individual.

Como se puso de relieve, el empoderamiento individual es necesario para facilitar el social; sin el primero no es posible el segundo (Aguilar, 2020). Por tanto, será conveniente reforzar aún más las competencias de transformación y fortalecimiento para favorecer el empoderamiento individual y consecuentemente facilitar el empoderamiento del grupo y a nivel social.

El segundo elemento de mejora, relacionado con el anterior, es la promoción de la concienciación. Mediante la reflexión, la persona toma consciencia, construye y reconstruye la visión del mundo en relación a su contexto (Freire, 2005). Por consiguiente, incentivar la concienciación mediante el diálogo y la educación ayudará a que el dinamizador, con la ayuda de

las personas adultas participantes, tome consciencia de ser miembro de un colectivo desfavorecido a nivel social. Esta consciencia puede ser un motor de transformación de su realidad.

El diálogo de igual a igual favorecerá la concienciación, la fuerza y el poder del grupo. La acción dialógica es una herramienta básica para que el individuo y el grupo evolucione, encuentre la concienciación como impulsor hacia el acto de potenciación, llegando a incidir en su contexto social más inmediato.

Un tercer elemento son las características del docente, en concreto, en este proyecto es la persona adulta mayor quien realiza la acción de dinamización. Según Freire (2013), los docentes facilitan los procesos educativos dialógicos y, por consiguiente, su formación es un proceso clave para incentivar dichos procesos dialógicos entre los participantes.

A nuestro entender, hay cuatro características a desarrollar en el docente mediante la formación. La primera es la coherencia ética, la segunda la disponibilidad de cambio, la tercera dar voz a los estudiantes y, trabajar el acto colaborativo de construcción del conocimiento es la cuarta.

La coherencia ética significa que el docente debe convertirse en un referente para los estudiantes tanto en relación a lo que dice como a su actuación. La concordancia entre el saber hacer y saber ser no únicamente debe ser en el plano verbal, sino también en el conductual. La coherencia entre la palabra y la conducta se debe visibilizar; y aunque pueda haber un gradiente de disonancia, no debe mostrarse ni identificarse tal diferencia.

El dinamizador ejerce una función de modelaje y los participantes se reflejarán y buscarán semejanzas en este perfil. Por consiguiente, en la formación de capacitación del dinamizador se deberá enfatizar esta cuestión para tenerla en consideración en el momento de implementar el proyecto en el futuro.

Una segunda característica a desarrollar es la capacidad de adaptación y disponibilidad al cambio. Promover competencias como ser flexible, adaptable y tener la capacidad para anticiparse y adecuarse a los nuevos cambios y circunstancias será esencial.

El proceso de aprendizaje de dichas competencias es una tarea compleja condicionada por tres motivos (Freire, 2013). Un primero es la predisposición del futuro dinamizador, una segunda es el poco tiempo que se dispone ya que el curso de capacitación es breve y un tercero son las posibles resistencias del propio proceso de desarrollo evolutivo como persona adulta mayor.

Una tercera característica a desarrollar en el dinamizador es dar voz a los adultos mayores participantes (Vidal-Martí, 2022). Aunque el proyecto de entrenamiento de la memoria favorece el trabajo colaborativo y la interacción entre los participantes, dotarlos de capacidades y competencias para visibilizar más la voz será un tema a trabajar en un futuro.

Esta característica, al igual que la anterior, no es sencilla. La predisposición a la escucha activa, a tener en cuenta a la otra persona en todas las dimensiones (conductual, verbal...), el buen dominio de las habilidades de comunicación no verbal, la gestión del tiempo para que la otra persona se exprese, entre otros, son cuestiones a desarrollar en esta característica y, por consiguiente, la predisposición y las propias competencias del dinamizador serán condicionantes.

A su vez, si los participantes expresan sus emociones, pensamientos y valores se promueve el diálogo y, de manera progresiva y con la ayuda del dinamizador, se puede facilitar una coconstrucción más consensuada del mundo entre los participantes. Estas acciones favorecen que las personas adquieran un mayor control sobre su propia vida y, de manera indirecta, refuercen su compromiso cívico y social como también el propio bienestar.

Un último elemento de mejora es el consenso de palabras clave como son la transformación, el empoderamiento, la consciencia crítica y la educación. Partir de una concepción similar puede ser un primer paso para tomar consciencia de las propias necesidades como personas adultas mayores y, a su vez, ser un incentivo para la concienciación como grupo social.

Por consiguiente, en futuras ediciones será conveniente dedicar un tiempo al consenso y al diálogo para que los dinamizadores del proyecto compartan los significados de dichas palabras, facilitando posteriormente un mismo discurso a los diferentes grupos de participantes del proyecto.

El entrenamiento de la memoria es una actividad motivadora, porque las personas adultas mayores tienen temor a perder dicha capacidad y, por consiguiente, participar en este tipo de proyecto ayuda a dar respuesta a sus necesidades y a la gestión emocional de la pérdida.

Si el proyecto, a su vez, incentiva, el empoderamiento del dinamizador para que este incida en su entorno y consecuentemente se promueva la incidencia social y política, tanto a nivel individual como grupal, para obtener un mayor control sobre sus propias vidas, capacidad para reivindicar sus derechos y reducir la exclusión social mucho mejor.

En definitiva, es necesario en un futuro incorporar la pedagogía de Freire, porque aporta una perspectiva renovada al proyecto que posibilitará, con mayor probabilidad, la transformación del entorno de la persona adulta mayor mediante el proceso de empoderamiento.

## Referencias

Aguilar, E. C. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.

Bell Jiménez, A. G. (2017). Educación para la transformación social: la propuesta pedagógica de Paulo Freire y el contexto universitario. *Posgrado y Sociedad Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 15(2), 37-48.

- Butler, R. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9, 243- 246.
- Chow, I. H. S., Lo, T. W. C., Sha, Z., y Hong, J. (2006). The impact of developmental experience, empowerment, and organizational support on catering service staff performance. *International Journal of Hospitality Management*, 25(3), 478-495. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2005.03.002>
- First, J. M., First, N. L., y Houston, J. B. (2017). Intimate partner violence and disasters: A framework for empowering women experiencing violence in disaster settings. *Affilia*, 32(3), 390-403. <https://doi.org/10.1177/0886109917706338>
- Fotokian, Z., Mohammadi Shahboulaghi, F., Fallahi-Khoshknab, M., y Pourhabib, A. (2017). The empowerment of elderly patients with chronic obstructive pulmonary disease: managing life with the disease. *PloS one*, 12(4), e0174028. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174028>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2013). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P., y Shor, I. (2019). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI Editores.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in Practice*. Routledge.
- Hernandez, V. R., y Mendoza, C. T. (2011). Shame resilience: A strategy for empowering women in treatment for substance abuse. *Journal of Social Work Practice in the Addictions*, 11(4), 375-393. <https://doi.org/10.1080/1533256X.2011.622193>
- Huenchuan, S. (2022). La discriminación por edad de la vejez: definiciones y alcances. *Visión multidisciplinaria de los derechos humanos de las personas mayores*. Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48228/S2200283\\_es.pdf?sequence=1](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48228/S2200283_es.pdf?sequence=1)
- Huenchuan, S., y Rodríguez-Piñero, L. (2010). *Envejecimiento y derechos humanos: situación y perspectivas de protección*. Documentos de proyectos, 353. Naciones Unidas.
- Jandhyala, K. (2003). *Empowering education: the Mahila Samakhya experience*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report, 4.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 173-186.
- Keim, E. J. (2001). Paulo Freire e a complexidade na educação. *Dialogia*, V0, 32-40. <https://doi.org/10.5585/dialogia.v0i0.784>

- Lin, S. C., Chen, I. J., Yu, W. R., Lee, S. Y. D., y Tsai, T. I. (2019). Effect of a community-based participatory health literacy program on health behaviors and health empowerment among community-dwelling older adults: a quasi-experimental study. *Geriatric Nursing*, 40(5), 494-501. <https://doi.org/10.1016/j.gerinurse.2019.03.013>
- Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 4-21. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9148-6>
- Nomura, M., Makimoto, K., Kato, M., Shiba, T., Matsuura, C., Shigenobu, K., ... y Ikeda, M. (2009). Empowering older people with early dementia and family caregivers: A participatory action research study. *International journal of nursing studies*, 46(4), 431-441. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.09.009>
- Pinelli, L. V., y Albuquerque, M. D. S. L. (2020). Interfaces entre os princípios pedagógicos da Política Nacional de Educação Permanente do SUAS e as ideias de Paulo Freire. *Dialogia*, 34, 22-33. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.16651>
- Pratley, P. (2016). Associations between quantitative measures of women's empowerment and access to care and health status for mothers and their children: a systematic review of evidence from the developing world. *Social Science y Medicine*, 169, 119-131. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.08.001>
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. <https://doi.org/10.1007/BF00919275>
- Rappaport, J. (1990). Research methods and the empowerment social agenda. En P. Tolan, C. Keys, F. Chertok, y L.A. Jason. (Eds.). *Researching community psychology: Issues of theory and methods* (pp. 51–63). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10073-005>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., y Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>
- Reppou, S. E., Tsardoulis, E. G., Kintsakis, A. M., Symeonidis, A. L., Mitkas, P. A., Psomopoulos, F. E., y Gkiokas, A. (2016). Rapp: a robotic-oriented ecosystem for delivering smart user empowering applications for older people. *International Journal of Social Robotics*, 8(4), 539-552. <https://doi.org/10.1007/s12369-016-0361-z>
- Sánchez-Alías, A., y Jiménez-Sánchez, M. (2013). Exclusión social: fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo Social Global*, 3(4), 133-156.
- Sánchez-Valle, M., Vinarás Abad, M., y Llorente-Barroso, C. (2017). Empowering the elderly and promoting active ageing through the Internet: the benefit of e-inclusion programmes. En I. Kollak (Ed.) *Safe at home with assistive technology* (pp. 95-108). Springer.
- Sanromà Ortiz, M. (2016). Evaluación de un programa de empoderamiento para potenciar y desarrollar conductas promotoras de salud y salud mental positiva en estudiantes de enfermería. «Dinamiza la Salud: Cuídate y Cuida». [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. [https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/386481/MSO\\_TESIS.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/386481/MSO_TESIS.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Stromquist, N. P. (2002). Education as a means for empowering women. *Rethinking empowerment: Gender and development in a global/local world*, 20, 22-38.

Taukobong, H. F., Kincaid, M. M., Levy, J. K., Bloom, S. S., Platt, J. L., Henry, S. K., y Darmstadt, G. L. (2016). Does addressing gender inequalities and empowering women and girls improve health and development programme outcomes?. *Health policy and planning*, 31(10), 1492-1514. <https://doi.org/10.1093/heapol/czw074>

Tiwari, P., Warren, J., y Day, K. (2011). Empowering older patients to engage in self care: designing an interactive robotic device. En *AMIA Annual Symposium Proceedings* (p. 1402). American Medical Informatics Association.

Úcar, X., Planas, A., Novella Cámara, A. M., y Rodrigo Moriche, M. P. (2017). Evaluación participativa del empoderamiento juvenil con grupos de jóvenes. Análisis de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 67-80. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2017.30.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.30.05)

Velasco, V. M., Suárez, G. G., Limones, M. de L., Reyes, H., y Delgado, V. E. (2020). Creencias, estereotipos y prejuicios del adulto mayor hacia el envejecimiento. *European Journal of Health Research*, 6(1), 85–96. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v6i1.204>

Vidal-Martí, C. (2012a). *Si entrenem, recordem*. 2a edición. Claret.

Vidal-Martí, C. (2012b). Los talleres de entrenamiento de la memoria: un ejemplo de buena práctica para la promoción de la inclusión social en personas mayores. *Revista de Educación Social*, 14, 1-6.

Vidal-Martí, C. (2017). *Actividades en grupo de mayores para entrenar la memoria. 60 propuestas de intervención*. CCS.

Vidal-Martí, C. (2020). Aprendizaje cooperativo en los programas de entrenamiento de memoria multifactorial para personas mayores. *Tendencias pedagógicas*, 36, 154-163. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.12>

Vidal-Martí, C. (2022). *Envejecimiento activo y empoderamiento*. Horsori.

Vidal-Martí, C., Vilar, R., Carrasco, O., Borrell, M., Capellades, A., y García, P. (2013). Innovación en los talleres de entrenamiento de la memoria. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 54, 153-163.

Walsh, K., y O'Shea, E. (2008). Responding to rural social care needs: older people empowering themselves, others and their community. *Health & Place*, 14(4), 795-805. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2007.12.006>

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599. <https://doi.org/10.1007/BF02506983>

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport y E. Seidman. (Eds). *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-63). Springer US.