



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN-MANAGUA

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NICARAGUA, MANAGUA**

**UNAN- MANAGUA**

FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CARAZO UNIDAD DE  
POSGRADO Y EDUCACIÓN CONTINUA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL (DEIS-5)

Proyecto de Tesis para optar al grado académico de doctor en Educación e  
Intervención Social

**Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado: Estrategia  
de acompañamiento socioemocional con Adultos Mayores  
durante el proceso de alfabetización entre 2019-2022**

Doctorante:

- Mtro. Luis Carlos Ariel Ruiz Chow

Tutor:

- Dr. Luis Alfredo Lobato

**Carazo, Nicaragua**

**Diciembre, 2023**

**Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado: Estrategia de acompañamiento socioemocional con Adultos Mayores durante el proceso de alfabetización entre 2019-2022**

Doctorante:

- Mtro. Luis Carlos Ariel Ruiz Chow

*“Cambiar al mundo, amigo Sancho  
que no es locura ni utopía,  
si no ¡Justicia!”*

- Miguel de Cervantes

**“2023: Seguiremos Avanzando En Victorias Educativas”**

**AVAL ACADÉMICO**

En mi calidad de tutor de la tesis doctoral "**Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuido: Estrategia de acompañamiento socioemocional con Adultos Mayores durante el proceso de alfabetización entre 2019-2022**" del Doctorante **Mtro. Luis Carlos Ariel Ruiz Chow**, considero que la tesis en mención reúne los requisitos de calidad metodológicos y científicos para ser presentada formalmente ante el Tribunal examinador que se designe.

Se extiende el presente AVAL a solicitud del interesado, en la ciudad de Managua, a los dieciséis días del mes de agosto del año dos mil veintitrés.



**Dr. Luis Alfredo Lobato Blanco**  
**Tutor de Tesis**  
**UNAN-Managua**

CC. Archivo  
LALB/Johana



4.1.2.	Ruta de Antecedentes Específicos .....	34
4.1.3.	Estado del arte .....	36
II.	Objetivos de investigación.....	41
5.	General.....	41
5.1.	Específicos .....	41
III.	Aspecto Teórico.....	43
3.1.	Marco Teórico .....	43
3.1.1.	Frontera teórica entre vejez y envejecimiento.....	43
3.1.1.1.	Dimensión biológica .....	45
3.1.1.2.	Dimensión psicosocial.....	45
3.1.1.2.1.	Teoría del ciclo vital y Teoría de etapas vitales .....	46
3.1.1.3.	Dimensión antropológica.....	48
3.1.1.3.1.	Representación etaria de la vejez.....	49
3.1.1.3.2.	Envejecimiento y realidades sociopolíticas.....	52
3.1.1.3.4.	Educación con adultos mayores .....	54
3.1.2.	Educación Emocional .....	54
3.1.2.1.	Pedagogía emocional .....	55
3.1.2.2.	Pedagogía emocional desde un enfoque de atención aplicada a los adultos mayores .....	57
3,1,2,2,1,	Inteligencia y competencia emocional.....	58
3.1.3.	Frontera teórica entre estrategias de acompañamiento y estrategias de intervención socioeducativas .....	60
3.1.3.1.	Estrategias de intervención socioeducativas.....	61
3.1.3.2.	Acompañamiento socioeducativo o socioemocional .....	61
IV.	Preguntas directrices .....	62
V.	Declaración de las unidades de análisis .....	63

VI.	Propuesta a desarrollar .....	64
VII.	Diseño Metodológico de la Investigación.....	71
6.1.	Paradigma: Producción Horizontal del Conocimiento .....	71
6.1.1.	Enfoque, tipo y alcance del estudio .....	73
6.1.2.	Sujetos de la investigación: Universo, población y muestra .....	73
6.1.3.	Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	74
6.1.3.1.	Método central: Etnografía Transdisciplinar.....	74
6.1.3.1.1.	Grupos de Seguimiento (Muestra).....	76
6.1.3.1.2.	Observación vivencial.....	77
6.1.3.1.3.	Diálogos semiestructurados.....	78
6.1.3.1.4.	Líneas emocionales.....	78
6.1.3.2.	Plan de validación de datos .....	83
6.1.3.2.1.	Escala de Rosenberg.....	83
6.1.3.2.2.	Matriz de árbol de ideas.....	86
6.1.3.3.	Plan de análisis de datos .....	86
6.1.3.3.1.	Matriz FODA .....	86
6.1.3.3.2.	Matriz CAME.....	87
6.1.3.3.3.	FODA Popular.....	88
6.1.3.4.	Confiabilidad .....	90
6.1.3.4.1.	Equipo de investigación .....	90
6.1.3.4.2.	Revisión externa .....	90
VIII.	Discusión de resultados.....	93
8.1	Comparativo de Resultados entre las Estrategias Escuela de Valores (2019) y Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado (2020) aplicados en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor de UNAM.....	93

8.1.1	Impacto emocional de la estrategia en los educandos entre 2019 y 2020	94
8.1.2	Retención escolar y culminación del ciclo escolar entre 2019 y 2020	95
8.1.3	Vinculación entre la etapa de alfabetización hacia la etapa técnica entre 2019 y 2020 .....	95
8.1.4	Motivación para la formulación y ejecución de emprendimientos entre 2019 y 2020 .....	95
8.1.5	Síntesis comparativa de resultados entre 2019 y 2020 .....	96
8.2	Comparativo de Resultados entre la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuido aplicada en 2020 y la metodología validada y aplicada en 2021 en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor de UNAM.....	97
8.2.1	Comparativo de Resultados de MMAA 2020 y 2021 .....	98
8.2.2	Impacto emocional de la estrategia en los educandos .....	102
8.2.3	Retención escolar y culminación del ciclo escolar .....	103
8.2.4	Vinculación entre la etapa de alfabetización hacia la etapa técnica	103
8.2.5	Motivación para la formulación y ejecución de emprendimientos ..	103
8.3	Comparativo de Resultados entre la aplicación de la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuido en 2022 y la ausencia de estrategias de acompañamiento socioeducativo en 2022 en dos grupos control de adultos mayores en la Escuela de Alfabetización de UNAM.....	104
8.3.1	Comparativo de Resultados de MMAA 2022 .....	108
8.3.2	Impacto emocional de la estrategia en los educandos entre 2022	109
8.3.3	Retención escolar y culminación del ciclo escolar en 2022 .....	109
9	Conclusiones, Recomendaciones y Anexos .....	111
9.1	Conclusiones .....	111

9.2 Recomendaciones .....	115
Bibliografía .....	116

## **Índice de Figuras y Tablas**

Mapa Satelital 1. Barrio Villa Venezuela.....	21
Mapa Mental 1. Sede Central de UNAM.....	24
Ramificación 1. Antecedentes de la temática.....	30
Ramificación 2. Antecedentes educación emocional.....	33
Ramificación 3. Estrategias de intervención socioemocional.....	36
Agrupación 1. Investigaciones en acompañamiento socioemocional.....	37
Tabla 1. Resultados MMAA 2019.....	67
Tabla 2. Resultados MMAA 2020.....	68
Tabla 3. Resultados MMAA 2020.....	93
Tabla 4. Resultados MMAA jóvenes 2020.....	93
Figura 1. Relieve de Metas 2020.....	94
Tabla 6. Resultados MMAA 2021.....	95
Tabla 7. Resultados MMAA 2022 Grupo Alfa1.....	102
Tabla 8. Resultados MMAA 2022 Grupo Beta 2.....	102

## Resumen

El presente proyecto de tesis refleja el abordaje teórico y metodológico producto de cuatro años de investigación y experimentación para la propuesta, desarrollo, aplicación y validación de una estrategia de acompañamiento socioemocional nombrada: Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado, la cual se ha retomado como una adecuación de propuestas psicológicas, sociológicas, pedagógicas y antropológicas, al igual que se retoman recomendaciones producto de antecedentes y enfoques metodológicos multidisciplinares a nivel local, nacional, regional e internacional; de modo que contribuya a la calidad de vida y bienestar integral de adultos mayores en etapa de alfabetización, minimizando la deserción escolar en los programas educativos de los cuales son beneficiarios, y potencializar los proyectos de emprendimiento que figuran como modalidad de culminación de estudio. La esencia del presente trabajo se enmarca en la horizontalidad como paradigma de estudio e investigación, de corte cualitativo e implementación de la etnografía transdisciplinar como método de recolección y análisis de datos. Por último resaltar la validación constante de los instrumentos metodológicos y resultados obtenidos mediante la publicación constante en revistas científicas internacionales especializadas en temas de educación, que han permitido calibrar el trabajo de campo durante los últimos 4 años de estudio, por lo que representa el ejercicio reflexivo entre idas y venidas para fortalecer la propuesta metodológica en coherencia a los antecedentes teóricos y metodológicos que se han producido sobre la línea de investigación de motivación con adultos mayores, apuntando siempre en atender las realidades propias en nuestro contexto nicaragüense, siendo este el aporte significativo a la ciencia y en particular, las ciencias de la educación.

## **PRIMERA PARTE**

---

Introducción, Delimitación de la Temática, Justificación, Antecedentes y Objetivos

## I. Introducción

El pionero de la pedagogía Moravia (actual República Checa), Jean Amos Comenius (1632); publica su *Didáctica Magna*, cuya esencia central es la educación como motor del desarrollo, desde una concepción inclusiva, horizontal y pertinente. La educación como principio vinculante entre la familia, como primer núcleo educativo, y la sociedad, como núcleo integrativo; deben reflejar un flujo de coexistencia mutua, cuya función social, se centralice en: el tiempo, el objeto y el método, como proceso continuo para el aprendizaje.

Cautivado por Comenius (1762), el ilustrado francés, Jean Jacques Rousseau; publica: *Emilio, o sobre la Educación*, obra magna del filósofo, quien a partir de la premisa principal ¿Qué es educar?, plantea distintos escenarios y objetivos cruciales para que el niño, inmerso en su contexto, se desarrolle a partir de procesos sociales y políticos que le permitan entender y construir el mundo a partir de sus capacidades morales y éticas, como base de su desarrollo.

Mantiene el fundamento de que el ser humano es bondadoso por naturaleza, y la interacción social, corrompe de múltiples formas al niño, siendo la educación, el mecanismo crucial que mantienen la ética y la integralidad en la sociedad.

Sobre esta corriente pedagógica, pensada como naturalista, se sumó el suizo, Enrique Pestalozzi (1821), quien publica: *Indagaciones sobre el proceso de la naturaleza en el desarrollo de la humanidad*. Pestalozzi, al igual de Comenius y Rousseau, cree en la igualdad y horizontalidad de la educación, y propone la percepción del educando, como estrategia educativa en la enseñanza y aprendizaje. El niño debe primeramente auto percibirse, para luego, percibir el mundo que le rodea, y comprenderlo para actuar en él.

No muy distante de esta concepción de la educación, el alemán, Friedrich Fröbel (1990), propone en su libro: *La educación en la humanidad*, de 1900; el juego como didáctica educativa en los jardines de infancia (Kindergarten), donde el maestro, debe visualizarse como un guía, en tres ejes orientadores para la enseñanza-aprendizaje: acción, juego y responsabilidad. El educando construye el

concepto de educación, paralelo al concepto de integralidad y dignidad, claves para el desarrollo humano.

La italiana, María Montessori, en su libro: *Pedagogía científica*, comprueba que la integralidad del niño y su dignidad, se fortalecen desde el espíritu, como insumo necesario para descubrir y aprender. La triada eje del método Montessori, se basan en el ambiente, el amor y la relación del educando con la naturaleza. Por lo que se puede considerar como una etapa avanzada de la pedagogía naturalista, desarrollada por Comenius, Rousseau y Pestalozzi.

Mientras tanto, el belga, Ovide Decroly, creó el método *École pour la vie par la vie* [escuela para la vida mediante la vida], quien desarrolló distintos métodos educativos, orientados a la motivación del educando, puesto que en ese núcleo, residen los intereses vitales, fundamentales para el desarrollo del educando. Al igual que Montessori, aplicó el método científico para comprobar a partir de la observación y comparación, como el método para la vida, tenía alto impacto en la evolución intelectual, afectiva y motriz de sus educandos.

La educadora chilena, María Victoria Peralta (2006), asegura que en Latinoamérica, a partir de 1850, concurren distintos educadores europeos, quienes se asientan en distintos países e influyen en las instituciones educativas del sur de América, e instalan sus propias escuelas a nivel pre-escolar, básico y superior, siguiendo las corrientes de Montessori (Buenos Aires y Uruguay), Decroly (Colombia y Venezuela) y Fröbel en Chile. Posterior, educadores de cada uno de los países donde se instauraron las corrientes europeas, “nacionalizaron” los currículos, respondiendo a sus realidades socioculturales, entre las responsables se encuentran: Carmen Lyra, en Costa Rica; Estefanía Castañeda en México; y Leopoldina Maluschka en Chile.

Es en el siglo XX, las investigaciones científicas en el campo de la educación toman auge y rigor metodológico, debido a la necesidad de demostrar rutas alternativas ante los vertiginosos cambios sociales en el mundo. De esta manera, surgen distintas teorías y metodologías para el aprendizaje y la enseñanza, como: la filosofía moral y teoría de la experiencia de Dewey (1967), la teoría del

aprendizaje significativo de Ausebel (1973), la teoría sociocultural del aprendizaje de Vigotsky (1978), la teoría genética del conocimiento de Piaget (1979), la teoría de las comunidades de práctica de Wenger (1998) y la teoría de la actividad de Engerström (1999).

Cada una, bajo una postura disciplinar distintas, lo cual develó que el campo de la educación, respondía a un pluralismo de enfoques que enriquecían los aportes. Cabe destacar que, la psicología parecía tomar especial interés, en las investigaciones educativas y antropológicas de mediados de los 50 y finales de los 70.

Para ese entonces, el pedagogo brasileño, Paulo Freire; sorprendió al mundo con su obra: *Pedagogía del oprimido*, publicado en 1968. Freire devela los mitos de la educación, y polemiza las ciencias de la educación desde el materialismo histórico, evidenciando el verdadero rol del educando y el maestro, a través de las relaciones que estos tejen entre ellos, que no son más que tensiones de poder, históricamente mediatizados por el poder político imperante.

En *Pedagogía de la esperanza*, Freire (1993) afirma que la educación debe asumir una postura dialógica, como estrategia liberadora. La educación como fuerza para la transformación y la emancipación. El ser humano es capaz de redescubrirse, y en este proceso aprende a nombrar, entender y transformar el mundo de forma colectiva y en dialogicidad permanente.

Felix Adam (1977), al contrario de Freire (1993), propone el término antropogogía, debido a que, la enseñanza debe trascender las etapas del desarrollo del ser humano, en función de sus necesidades ante el contexto, y opta por desligar las ciencias educativas de los espacios políticos. Adam (1977), afirma que la educación debe tener como eje central la motivación, como eje fundamental para el desarrollo del educando, indistintamente de su etapa del desarrollo biopsicosocial; permeando integralmente el currículo de estrategias que fortalezcan la autoestima del educando, como insumo educativo.

Benne (1995) en cambio, considera que la antropogogía, es una estrategia de supervivencia humana, en cualquier etapa de su desarrollo biosocial, cuya esencia principal es la información. El educando debe ser capaz de decodificar la información, para la resolución de sus conflictos. Esta acción, le satisface y dignifica, construyendo su propia estima.

Así mismo, Benne (1995) acuerda que, la antropogogía es una “teoría general de la construcción y deconstrucción de los aprendizajes de los seres humanos, que requieren dimensionarse biosicosocialmente” (pág. 76) ampliando las subdisciplinas en: bioantropología (dimensión conductista), psicoantropogogía (dimensión constructivista) y socioantropogogía (dimensión culturalista), que gravitan en las subdimensiones: pedagogogía, hebegogía, andraginecogogía y gerontología; que responden a cada etapa vital del educando.

Sin embargo, la discusión epistemológica entre Benne y Adams no conducen a ninguna estrategia transformadora, si no, a una categorización y subcategorización de los procesos de enseñanza, los cuales respondan efectivamente a la etapa biopsicosocial de las y los educandos.

Es hasta 2009, que el educador Luis Núñez-Cubero, en su libro: Emociones, cultura y educación: un enfoque multidisciplinar; aborda de forma crítica, las distintas escuelas de pensamiento educativo en materia metodológica y epistemológica, para acordar que el campo de la educación debe necesariamente partir de una acción trasformadora, desde lo interno del educando, hacia lo externo (familia, comunidad e institución).

Con el auge de las tecnologías de información y comunicación (TIC), los procesos y políticas educativas, se orientaron hacia la innovación y emprendedurismo, como estrategias clave para la trasformación social, mismas que hasta el 2020, mantienen su rumbo y vigencia. Sin embargo, distan mucho de mis intenciones a investigar.

El campo de la autoestima y las emociones como estrategias transformadoras, constituyen elementos clave para el proceso de emprendimientos

e innovaciones, por tanto, el estudio que deseo realizar, demostrará de qué forma las MMAA contribuyen positivamente a los procesos de educación formativa y emprendedora en adultas y adultos mayores en etapa escolar de alfabetización.

En Nicaragua, las investigaciones científicas de corte educativo, se han desarrollado únicamente en las dimensiones de primaria y secundaria; y no mantienen los ejes de motivación, autoestima, emancipación o transformación, como categorías principales, sino que son variables resultantes del proceso. Investigadores como Aguirre Meza (2016) y Torres Calleja (2017); asumen que el proceso educativo conlleva espontáneamente un eje motivacional de forma implícita. Sin embargo, sus investigaciones de corte cuantitativo, no permiten amplificar dichas conclusiones, debido a que los resultados se limitan a un desarrollo exploratorio.

Personalmente, mi primera monografía para optar al grado de bachiller, se enmarcó en la danza clásica y su influencia en la autoestima de 45 bailarinas adolescentes en la ciudad de León, Nicaragua; y como este vínculo, entre actividades extracurriculares fortalecían integralmente su estima y autopercepción. Esto aumentaba su rendimiento académico en un 18% más que la muestra comparativa de 45 adolescentes que no realizaban actividades extracurriculares. Sin embargo, no contaba para ese entonces, con herramientas para profundizar lo encontrado, y la investigación se limitó a la dimensión exploratoria.

El corte cuantitativo, mediante el instrumento valorativo de REDD, el cual estuvo minuciosamente revisado por mi tutora, Carolina Herdocia, master en psicología clínica, detallaba aspectos exploratorios significativos del como el ejercicio de la autoestima fortalece los procesos educativos.

Hasta el momento, en Nicaragua no se cuentan con investigaciones científicas respecto a los beneficios de trabajar la autoestima, relacionado con las prácticas educativas, específicamente en escuelas de alfabetización junto con adultos mayores; por lo que, el presente trabajo investigativo, se posiciona como referente base para el desarrollo de propuestas de acompañamiento socioemocional para el bienestar de adultos mayores en procesos educativos de alfabetización, cuyos ejes

metodológicos vinculen la motivación, el autoestima y el autocuidado como pilares fundamentales y transversales del plan educativo en las Escuelas de Alfabetización de Adultos Mayores en Nicaragua.

## 1. Delimitación del tema de investigación

### 1.1. Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor

La Escuela de Alfabetización de la Unidad Nacional del Adulto Mayor (UNAM), se encuentra en la sede central de las oficinas de UNAM, al costado norte del puesto de salud “Héroes y Mártires” de Villa Venezuela, en el distrito 7 de la capital, Managua.

#### 1.1.1. Recorrido histórico de la UNAM 2007-2020

La Unidad Nacional del Adulto Mayor (UNAM), surge como una asociación inquieta ante la embestida neoliberal entre 1990-2006, que provocó una de las grietas más frágiles en la historia post-guerra de Nicaragua.

Es necesario reflexionar que, los resultados de 16 años de gobiernos neoliberales, desintegraron constantemente el tejido social y los contextos en todo el territorio, aseverando la desigualdad, la pobreza y la identidad, al despojar a la población situada a los márgenes indeseados y desagradables para las administraciones de turno, quienes además, eliminaron los programas de ayuda social, en beneficio de salud, educación y seguridad, fundamentales para el desarrollo integral de los seres humanos.

##### 1.1.1.1. Situación económica y de salud

En el octavo censo poblacional y cuarto de vivienda del Instituto Nicaragüense de Estadísticas y Censos (2005), demostró que en Nicaragua, habían 319,363 adultos mayores (60 años a más), cifra que representaba el 6% de la población total; donde el índice de pobreza en este sector era del 40.6%, en otras palabras, 4 de cada 10 adultos mayores eran pobres, y uno se encontraba en la línea de pobreza extrema.

Este panorama, confirmó una práctica común de ese entonces, “la precariedad laboral y los bajos ingresos que percibían los adultos mayores, quienes

aún continuaban pagando su pensión de vejez sin beneficio alguno” (Serra-Vázquez, 2018, pág. 10) donde únicamente el 14% del total de adultas/os mayores, se encontraba formalmente asegurado por el Instituto Nicaragüense de Seguridad Social (INSS).

Hasta el 2007, el INSS pagaba una cuota mensual referente a pensión de vejez, valorada en C\$1,942, a todos los adultos mayores que hubiesen cotizado 750 semanas laborales.

La situación general del adulto mayor se convirtió en una “raíz profunda del trauma, ante la frustración de encontrarse desatendido por el Estado, quien le ha desprovisto de un pilar fundamental: la salud” (Serra-Vázquez, 2018, pág. 11) únicamente 700 adultos mayores estaban atendidos en 18 hogares privados a nivel nacional, de los cuales, la mitad de los centros recibía un subsidio mínimo del Ministerio de Familia (2007).

Por otro lado, la situación educativa del adulto mayor ciertamente era alarmante, según el censo nacional de INEC (2003), puntualizó que alrededor del 53% de adultos mayores eran analfabetas, un 39% había culminado sus estudios primarios, 47% vivían en situación de viudez, y finalmente un 47% presentaban alguna discapacidad que afectaba su comunicación o movilización.

#### 1.1.1.2. El abandono del Estado en contextos neoliberales

Jurídicamente, los adultos mayores se encontraban amparados por la Constitución política, en su artículo 77, la cual contempla, la protección integral del adulto mayor por parte de la familia, la sociedad y el Estado, decretándose una ley de pensión reducida, en la Ley de Seguridad Social de 1982, creada por el gobierno revolucionario, (Art. 49, decreto 974, 11-2-1982) el cual estableció dicho beneficio a todos los adultos mayores que hubiesen cumplido 60 años y cotizaran 280 semanas al INSS (5 años), designándose el 40% del salario, posteriormente, se redujo el periodo de cotización a 250 semanas, ampliándose a dos tercios del salario mínimo vigente (Art. 56, decreto 514, 5-4-90)

Durante el primer gobierno neoliberal, con Violeta Barrios de Chamorro al frente, se derogó el anterior decreto (Decreto 38, 1994), ampliándose a 600 semanas mínimas para obtener una pensión de vejez, con 40% de margen del salario aportado en los últimos 5 años (Art. 50, ley 539-2006).

El Ministerio de Familia y Ministerio de Salud, no contaban con programas específicos para la atención o acompañamiento del adulto mayor. Durante el último gobierno neoliberal (2002) de Enrique Bolaños Geyer, se creó el Consejo Nacional del Adulto Mayor, para atender las demandas de este sector, sin embargo, nunca se tomó una medida en concreto que los beneficiara a nivel nacional.

#### 1.1.1.3. La nueva esperanza: El FSLN y los adultos mayores

La estrategia electoral con que el Frente Sandinista de Liberación Nacional, se lanzó, cautivo las esperanzas de los y las adultas mayores, ya que el entonces candidato a presidente, Daniel Ortega Saavedra, prometió a este sector, atender sus demandas a cabalidad, tal como lo había hecho en 1982.

En 2007, instalado el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, GRUN; se proclamó la restitución de derechos “El Pueblo Presidente” y los “Poderes Populares y Ciudadanos”, alentando las expectativas de su base electoral y todos los ciudadanos obligados a vivir durante 16 años en la periferia de los derechos humanos.

A raíz del triunfo electoral un grupo de adultas y adultos mayores, decidieron organizar su base activa, con el objetivo de velar y mantener la promesa hecha por el presidente en la restitución de sus derechos, es así como nace UNAM en 2007.

#### 1.1.1.4. Conformación de UNAM

La actual presidenta nacional de UNAM, Alma Leonila Mendoza, explica cómo se inició este movimiento:

“Un grupo de adultas y adultos mayores, se empezó a reunir en el barrio Villa Venezuela, cuyo interés principal era el análisis de la situación del país en ese entonces, con el fin de encontrar soluciones y demandas pertinentes respecto al nuevo rumbo político que estaba tomando Nicaragua.

Para ese momento la organización se llamaba Alternativas del Movimiento Popular, y la primera acción, fue publicar un periódico para mantener informados a todos los adultos mayores respecto a las medidas y proyectos a desarrollar.

Se eligió una junta representativa, donde eligieron a Porfirio García, Federico Kraudy y Gustavo Rizo (...) y posterior, notificaron de lo sucedido a los medios de comunicación, a la asamblea nacional y al presidente”<sup>1</sup>

Es necesario rescatar las acciones tomadas, debido a que tienen gran carga creativa para la resolución de conflictos: la apertura de canales de comunicación, y la capacidad organizativa en función de la resolución de conflictos. Por tanto, los primeros pasos de la UNAM, estuvieron cargados de elementos y cualidad propios de un movimiento social de tendencia popular-obrera.

#### 1.1.1.5. Primeros logros

Durante el discurso del primer aniversario de UNAM, el entonces presidente nacional, Porfirio García (Q.E.P.D), señaló lo siguiente:

“(...) no necesitamos asilos, comedores, ni clubes. Necesitamos políticas sociales y programas de pensión, medicinas y el fortalecimiento de los vínculos sociales y familiares<sup>2</sup>”

En una carta que don Porfirio envió al presidente, Daniel Ortega, en 2009, la cual aún custodia la copia, doña, Alma Mendoza, se puede leer lo siguiente:

“Muchos de nuestros afiliados a nuestra asociación, tenemos hasta 10 años de estar solicitando pensión reducida, y se nos ha negado arbitrariamente. Ustedes son nuestra última oportunidad que nos haga justicia<sup>3</sup>”.

Semanas después de haber sido enviada la carta, doña Alma indicó que se reunieron con el señor Roberto López, presidente del INSS, quien aseguró encontrar mediadas pertinentes para responder a la solicitud. Inmediatamente acordaron un bono mensual de C\$500 córdobas a todos los asociados, prótesis de

---

<sup>1</sup> Alma Leonila Sandino, presidenta nacional de UNAM. Entrevista: Luis Carlos Chow, 2021.

<sup>2</sup> El adulto mayor, diario de UNAM. 2005

<sup>3</sup> Carta redactada por Porfirio García, en 2009; enviada al presidente, Daniel Ortega Saavedra.

discapacidad (anteojos, bastones, sillas de rueda, etc.) para los que ameritaran su uso y la seguridad de un espacio donde pudiesen seguir organizándose.

El 14 de mayo del 2010, la Asamblea Nacional, aprueba la Ley del Adulto Mayor (N°720) en donde se les reconoce el derecho a “recibir un trato justo, humano, respetuoso y digno por parte del Estado, el sector privado y la sociedad (...) al igual que recibir atención de calidad, digna y preferencial en los servicios de salud”. Se estructura un fondo nacional destinado específicamente para cubrir los beneficios de este sector.

La ley 720 contempla la atención interinstitucional a favor del adulto mayor por parte de las entidades públicas, a través de acciones específicas en la protección, atención y bienestar integral.

El 9 de junio del mismo año, la junta directiva logra un acuerdo con el Ministerio de Salud, a fin de que les cedan parte del territorio del Puesto de Salud de Villa Venezuela, para construir sus oficinas.

#### 1.1.1.6. Pensión reducida y comisión interinstitucional de acompañamiento

El 19 de Julio de 2013, el presidente, Daniel Ortega Saavedra, promulga el decreto presidencial (N°. 28-2013) al “reglamento general a la ley de seguridad social” (Decreto 975), estableciendo la pensión reducida, estableciendo los beneficios según las semanas cotizadas, sujetas entre 250 semanas cotizadas (mínimo) hasta las 749 (máximas). El 5 de agosto del 2010, se recibió el primer pago de pensión reducida a 10,951 adultos mayores afiliados a UNAM.

El GRUN a través de sus ministerios e instituciones, estableció la comisión interinstitucional de acompañamiento a la Unidad Nacional del Adulto Mayor, a nivel nacional, departamental, municipal y territorial, a cargo de Ministerio de Salud, Ministerio de Familia, SINAPRED, gobiernos locales e INSS; posteriormente se sumarían a la comisión, las demás instituciones y ministerios que conformarán el Sistema Nacional de Bienestar: Ministerio de Educación, INATEC y MEFCCA.

En 2017, se acondicionan los actuales salones de clase de UNAM, para impartir clases a los afiliados y afiliadas. Se comenzó con educación básica, a cargo

de la Alcaldía de Managua y Ministerio de Educación, quienes habían contemplado previamente un plan de educación para adultos mayores en otras escuelas, sin embargo, transformaron el currículo en UNAM, al integrar la alfabetización por el grado de analfabetismo encontrado. Posteriormente, se integraron las escuelas técnicas y de formación complementario por parte de INATEC y MEFFCA y por último el Ministerio de Familia Adolescencia y Niñez aportó desde la escuela de valores, la promoción y gestión emocional ligada a los aprendizajes. Es así como surge la Escuela de Alfabetización de UNAM.

## 1.1.2. Contexto actual de la Unidad Nacional del Adulto Mayor

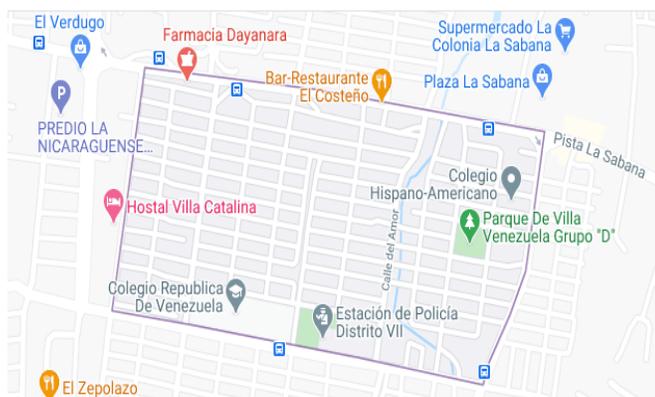
### 1.1.2.1. Radiografía social: Barrio Villa Venezuela

El actual barrio de Villa Venezuela, se encuentra en los límites periféricos del distrito 7 de Managua

#### 1.1.2.1.1. Historia

El periodista Hatzel Montes Rugama, en un reportaje periodístico titulado: Villa Venezuela, un barrio cambiado; para la editorial nicaragüense: El Nuevo Diario, publicado el 7 de febrero del 2014; afirma que:

“Antes de 1972, eran tierras de hacendados para el cultivo del algodón. Posterior al terremoto del 72, algunos terrenos fueron lotificados, y vendidos a familias que perdieron sus viviendas. Las



Mapa Satelital 1. Barrio Villa Venezuela, Distrito 7. Managua.

cuotas de pago, en promedio rondaban los 70-72 córdobas al mes; y estaban pensados para una familia de clase media-baja y media”

Doña Olga Gutiérrez, de 81 años, habitante del barrio desde 1974; afirma que, la coordinación entre el entonces presidente Roberto Martínez y el gobierno de Venezuela, fueron cruciales para dicha acción, debido a que muchas familias no podían costear las primas de los terrenos lotificados; siendo el gobierno venezolano

quien donara materiales de construcción para la construcción de las viviendas, de estilo compartido.

“(…) Roberto [presidente de Nicaragua], bajo las órdenes de Somoza [Anastasio Somoza Debayle] gestiona algunas misiones para lotificar los terrenos de aquí [Villa Venezuela], junto con el gobierno de Venezuela (…) no teníamos para pagar las primas de los terrenos, y mucho menos para construir casas, así que, el gobierno Venezolano se ofreció a construir las viviendas en estilo compartido, en una casita como esta [30x20m] la cual debíamos compartir dos familias, divididas por un muro a la mitad (…) en gratitud, se nombró el barrio como Villa Venezuela<sup>4</sup>”

Doña Esperanza Martínez, de 78 años, recuerda aún como llegó al barrio de Villa Venezuela, en 1981, una vez consolidado la Junta de Gobierno Revolucionario.

“Eran tiempos duros, salíamos de una guerra terrible, de una familia de asesinos y tiranos [familia Somoza]; mi mamita nos trajo a mis hermanos y a mí a Managua, a ver como buscábamos como vivir (…) desde el gobierno nos dieron una casita aquí en Villa Venezuela, y nos acomodamos. Nunca pagamos un peso, y nos pusimos a vender tortillas, leña, carbón, lo que fuera para trabajar (…) ocasionalmente nos venían a dejar un paquete de alimentos, como una ayuda (…) eran tiempos duros, pero el gobierno estaba ahí, junto con nosotros<sup>5</sup>”

#### 1.1.2.1.2. Cotidianidad

El barrio Villa Venezuela, actualmente, es uno de los más extensos del distrito 7 de Managua; y su dinamismo social y económico, construyen un lienzo en constante cambio y energía, cuyos movimientos, relaciones y procesos sociales, mantienen el tejido social en constante fluidez.

El barrio, dejó de ser esta fotografía de lotificaciones para personas desplazadas y damnificadas por el terremoto del 72, a ser un barrio cuyo dinamismo

---

<sup>4</sup> Doña Olga Gutiérrez, 81 años. (Historia Oral/Diálogo Semiestructurado) 24/09/2020. Entrevista por: Luis Carlos Chow. Auditorio “Porfirio García” de UNAM, Managua.

<sup>5</sup> Doña Esperanza Martínez, 79 años. (Historia Oral/Diálogo Semiestructurado) 29/08/2020. Entrevista por: Luis Carlos Chow. Auditorio “Porfirio García” de UNAM, Managua.

comercial, ha diversificado los estilos de vida de las familias que habitan en esta zona, diversificando los espacios, intercambios y dinámicas familiares.

El barrio cuenta con un Centro de Salud, el Instituto Nacional de Tecnología Médica, reside en el Barrio, distintas filiales de farmacias se posicionan en las avenidas principales, mientras farmacias familiares, se ubican en las rutas alternativas. Negocios de comida y abastecimiento siguen las mismas dinámicas de ubicación; las grandes empresas absorben los espacios concurridos, mientras las dinámicas familiares residen en las zonas adentradas.

El pluralismo religioso también es notable. En la avenida sur, se encuentra la parroquia Madre de Dios, católica; mientras en la avenida norte, se ubica el Tabernáculo de Shalom, una rama cristiana-evangélica. Pequeñas iglesias evangélicas de distintas denominaciones gravitan en el corazón del barrio, mientras la sede de Testigos de Jehová se ubica al contrapuesto del primer Motel del Barrio.

#### 1.1.2.1.3. Programas institucionales

Según el Mapa de la Salud del Ministerio del Poder Ciudadano para la Salud; Villa Venezuela es el 14vo sector de los 25 que conforman el Distrito VII de Managua, y cuenta con aproximadamente 5,086 pobladores. Existen 6 Gabinetes de la Familia, Comunidad y Vida; 2 Casas Base, 6 parteras, 9 brigadistas populares de salud, 812 niños, niñas y adultos mayores en seguimiento desde el programa Amor y Amor para los más chiquitos, en conjunto al Ministerio de Familia.

También, reside las oficinas nacionales de la Unidad Nacional del Adulto Mayor, donde adultas y adultos mayores de toda Nicaragua, se afilian con el objetivo de asegurar sus beneficios constitucionales e institucionales, establecidos en la ley N° 720. En sus instalaciones centrales se encuentra la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor.

#### 1.1.2.1.4. Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor

La escuela tiene una extensión de 20mts de ancho, y 15 de largo, dividida en 3 módulos. La primera aula es donde las y los educandos pasan las primeras horas de la mañana (8-10am) junto con la educadora (...), quien desarrolla un plan

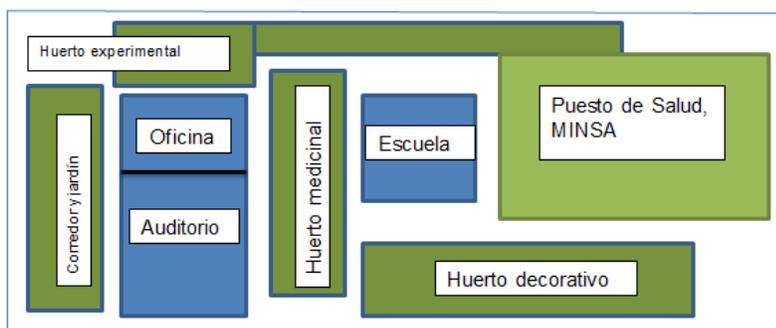
pedagógico especializado en la educación con adultos mayores, diseñado por el Ministerio de Educación (MINED), a través de la Dirección de Alfabetización y Educación Primaria de Jóvenes y Adultos.

La segunda aula, está especialmente amplificada para los cursos técnicos que desarrolla el Instituto Nacional de Tecnología (INATEC), equipada con dos cocinas, utensilios y mesas. Los cursos se planifican por temporada y por demanda de opción de las y los educandos, quienes solicitan directamente a las autoridades de INATEC, a través de los canales pertinentes. La tercera aula es una bodega de silla-mesa que utilizan las y los educandos.

La sede central de UNAM, cuenta con un auditorio de 100mts x 50mts de ancho, ambientado para reuniones semanales y mensuales, que también sirve tanto para el desarrollo de cursos técnicos que tienen que ver con decoración de eventos, como también los círculos de motivación y diálogo, los cuales se realizan al final de cada semana.

Durante la tarde, las y los educandos entre las 1-2pm, reciben educación musical, tocando guitarras en el corredor central de la sede, el cual se presta perfectamente debido a su característica ambiental, posterior al curso musical, las y los educandos se movilizan al curso técnico en sus debidos espacios.

La sede central cuenta con dos huertos y un almacén de plantas decorativas y medicinales, que también son producto de los cursos técnico en siembra de hortalizas, gestión de plantas medicinales y cultivos en espacios compactos.



Mapa mental 1. Sede central de la Unidad Nacional del Adulto Mayor, UNAM, DVII, Managua. Elaboración propia.

#### 1.1.2.1.5. Matrícula y afiliación en la Escuela de Alfabetización de UNAM

Hasta finales de 2021 UNAM registró a 31 mil afiliados a nivel nacional, de los cuales, son atendidos en la sede central de Managua, 785 adultas y adultos mayores. Los demás son atendidos por los coordinadores elegidos en cada municipio y departamento, con el objetivo de acercar los servicios que ofrece UNAM en conjunto a la red de acompañamiento interinstitucional en los municipios rurales y urbanos a nivel nacional.

En 2014 se levantó la línea base de analfabetismo en UNAM, de las 785 personas afiliadas, 28% de afiliados no sabía leer ni escribir, mientras el 47% no culminó sus estudios primarios<sup>6</sup>.

En 2019, se actualiza nuevamente la situación escolar de analfabetismo en afiliados de UNAM, tomando en cuenta 3 años de trabajo arduo en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor, en conjunto a Alcaldía de Managua (ALMA), Ministerio de Familia (MIFAN), INATEC y Ministerio de Economía Familiar (MEFCCA), logrando reducir a 0% la tasa de adultos mayores analfabetas y a 10% la tasa de adultos mayores que no han logrado culminar sus estudios primarios.

Entre 2020 y 2021 se actualizó la matrícula de estudio a 27 adultos mayores que cursaron estudios de alfabetización y primaria acelerada. También se detectó un fenómeno peculiar, la solicitud de jóvenes y adolescentes entre 14 y 28 años en participar de la experiencia educativa que ofrece la Escuela de Alfabetización, logrando captar 37 jóvenes entre 2020 y 2021.

## 2. Planteamiento del problema

A partir de la entrada en vigencia de la ley N° 720, ley del Adulto Mayor en Nicaragua, se gestionan las pensiones reducidas por el Instituto Nicaragüense de Seguridad Social (INSS) los cuales se organizan según la cantidad de cotizaciones mínimas requeridas. UNAM en conjunto al INSS acordaron los niveles de percepción monetaria por número de semanas mínimas cotizadas resultando las siguientes agrupaciones de pago mensual:

---

<sup>6</sup> Registros de afiliados, facilitados en las oficinas de UNAM, Managua, 2020.

- Grupo A: de 50 a 100 cotizaciones, recibirán C\$ 550.00 (\$ 15.70)
- Grupo B: 101 a 350 cotizaciones, recibirán C\$ 750.00 (\$ 21.42)
- Grupo C de 351 a 450 cotizaciones, recibirán C\$ 1,150.00 (\$ 40.25)
- Grupo D de 451 a 749 cotizaciones, recibirán C\$ 2,750 (\$ 78.57)

Dentro de UNAM, más del 64% de los afiliados perciben la pensión de grupo B, 12% percibe del grupo A, 19% percibe del grupo C y 5% del grupo D; es decir, más del 76% de afiliados de UNAM perciben menos de \$ 25.00 dólares mensuales para sus gastos cotidianos y pago de servicios básicos de vida, los cuales superan los \$ 150.00 mensuales. Tomando en cuenta que, el 38% vive en estado de abandono, por lo que acuden a rentar espacios reducidos.

Ante esta situación la Escuela de Alfabetización en coordinación con INATEC, MEFCCA y MINED, planificaron estructurar un plan de estudios de alternancia entre alfabetización, primaria acelerada y tecnificación/educación en oficios, cuyo proyecto de culminación escolar fuera el diseño de un proyecto de emprendimiento creativo que contribuyera al bienestar integral y seguridad económica de los adultos mayores. Sin embargo, hasta 2019 se ha detectado una tasa de deserción escolar del 36% sostenido, afectando principalmente a mujeres mayores, y 23% de adultos mayores que no culminan con el proyecto de emprendimiento escolar.

A finales de 2019 se elaboró una sistematización de experiencia que aglomeró narrativas y perspectivas de los adultos mayores con respecto al ámbito escolar, donde refirieron en mayor medida la falta de motivación y amor por la vida. No encontraban razones para seguir estudiando ya que se auto percibían como demasiado “viejos” para hacerlo. Dichas excusas entorpecían el desarrollo educativo y provocaban las deserciones registradas.

Ante esto ¿Cómo lograr que el programa educativo de alternancia de la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor beneficie a los adultos mayores de UNAM tomando en cuenta la falta de motivación y la deserción escolar registrada?

### 3. Justificación

En la ley 720, aprobada por la Asamblea Nacional, el 6 de mayo del 2010, establece jurídicamente, el cumplimiento a favor de las y los adultos mayores nicaragüenses y nacionalizados, y el correcto actuar de las instituciones y organismos sociales, para el cumplimiento de los derechos de este grupo en particular.

Tiene por principios: igualdad, accesibilidad, equidad, autonomía, autorrealización, solidaridad, dignidad, integridad y participación, cuyos objetivos resuelvan:

*Impulsar la atención integral e interinstitucional a favor del Adulto Mayor por parte de las entidades públicas y privadas, velando por el funcionamiento adecuado de los programas y servicios, destinados a este segmento de la población. (...) para la promoción y la protección y el bienestar social del Adulto Mayor.*

Siendo este instrumento jurídico el que fundamenta las estrategias políticas del PNDH, centradas al cumplimiento a la ley 720, en la escuela de Alfabetización del Adulto Mayor, se derivan

La base política del Gobierno de Reconciliación Nacional (GRUN) ha establecido en los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo Humano (PNDH-2018-2021), establece en el primer eje correspondiente a: Desarrollo Social, en su primer inciso: Educación en todas sus formas, punto 1, refiere que:

- 1. Profundizar el avance hacia la calidad educativa, que impacte en la formación integral y el aprendizaje, desde el acceso y dominio de conocimientos, ciencia, tecnología y formación en valores en rutas de aprender, emprender y prosperar.*

Evidenciando la necesidad de necesidad de desarrollar estrategias alternativas, para el fortalecimiento de los proyectos e intervenciones socioeducativas, desde la formación de valores, emprendedurismo y formación integral del educando, como eje transversal de la creatividad e innovación. Mientras el punto 8, fomenta:

*8. Promoción del protagonismo de la comunidad educativa; los estudiantes, docentes, padres y madres de familia destacando la promoción de valores y la seguridad humana.*

Posicionando a la comunidad educativa y estudiantil, como artífices y protagonistas de los procesos de transformación y fortalecimiento integral en los barrios y comunidades, desde la promoción de valores. El punto 10, invita a los sistemas de educación en Nicaragua, en el trabajo conjunto y articulado.

*10. Articulación del sistema educativo; Superior, Técnica, Básica y Media, sumando fortalezas frente a las prioridades con énfasis en la calidad de los aprendizajes.*

Fundamento utilizado por la junta directiva de UNAM, elevado hacia las autoridades competentes para el desarrollo de una curricular integral y articulada entre MINED, MEFCCA e INATEC.

El punto 11, justifica el eje central de la presente investigación, puesto que sostiene la necesidad de diversificar estrategias que mejoren la calidad educativa en los procesos de aprendizaje, siendo las MMAA, la alternativa que responde al planteamiento 1.11 en el PNDH 2018.2021

*11. Promoción de la investigación educativa articulada con los diferentes subsistemas educativos para conocer los resultados e impacto en los protagonistas en relación a la puesta en práctica de las distintas acciones para mejorar la calidad educativa alineada a las prioridades de aprendizaje.*

El inciso B del primer eje: Salud en todas sus modalidades, en el punto 8, se establece:

8. Impulsar un programa dirigido al envejecimiento saludable de la población, visitando a las familias para orientar sobre el cuidado de las personas mayores, y capacitando a los miembros de la red comunitaria sobre la importancia de la actividad física, alimentación, prevención de enfermedades y apoyo al cuidador del adulto mayor.

Siendo las MMAA, una estrategia que vincula tanto los aspectos educativos, para el fortalecimiento de los mismos, pero que también articula fundamentos de salud centrados en la autoestima y el autocuidado, reconocidos por el Ministerio de Salud (MINSA) como una estrategia de salud integral y alternativa.

En el inciso I del primer eje: Prevención y Atención de las Familias nicaragüenses, nos permite articular ejes de trabajo adecuados a las necesidades establecidas en el PNDH. El punto 1, sostiene:

*1. Continuar consolidando una cultura de amor a la familia, así como el respeto y protección de los derechos fundamentales.*

Es necesario articular enfoques integrales y transversales en nuestros proyectos e intervenciones, desde los valores, la paz, el diálogo para el fortalecimiento de los derechos de los y las adultas mayores. Mientras el punto 2, ratifica:

*2. Continuar desarrollando capacidades en las familias como sujetos colectivos de derechos y agentes de transformación y desarrollo socioeconómico.*

De manera que, las estrategias educativas y metodológicas deben estar centradas en reconocer a las familias y los protagonistas que la integran en cualquier espacio social e institucional, deben ser capaces de transformar sus realidades, por tanto, debemos encaminar nuestros procesos investigativos, desde esta óptica política.

Por último, el segundo eje: Educación, Tecnologías y Conocimiento, en su inciso 3: Equidad de Género, en su primer punto ratifica:

*1. Continuar promoviendo liderazgo y protagonismo de las mujeres para su integración y participación en los ámbitos económico, político y social.*

Siendo el compromiso y reto encomendado por la junta directiva de UNAM, al comenzar el proceso investigativo. De esta manera, se integraron los aportes jurídicos y políticos, para la construcción de la esencia educativa en la Escuela de Alfabetización de UNAM

## 4. Antecedentes

### 4.1. Estado de los conocimientos

A continuación se presentarán los antecedentes desde 3 enfoques: ruta de antecedentes históricos, cuya preocupación principal es la evolución a lo largo del tiempo sobre una temática específica de manera general; y ruta de antecedentes específicos, cuya estrategia es el análisis específico sobre una temática vinculada a las ambiciones del presente proyecto de tesis; por último, el estado del arte permitirá rastrear las mutaciones metodológicas que han asumido distintos autores hasta la fecha actual, agotando los conocimientos teóricos y epistemológicos para proponer una estrategia innovadora, siendo este, el aporte particular de la presente investigación.

Las rutas de antecedentes y estado del arte, serán sistematizadas y analizadas desde el software de búsquedas: *Connected Papers* y *Open Knowledge Maps*, cuya base de datos permite ramificar la evolución científica respecto a una temática colocando un indicador reactivo. Este indicador reactivo permite conectar autores y obras, señalando una ruta coherente respecto a la producción científica por áreas de saber.

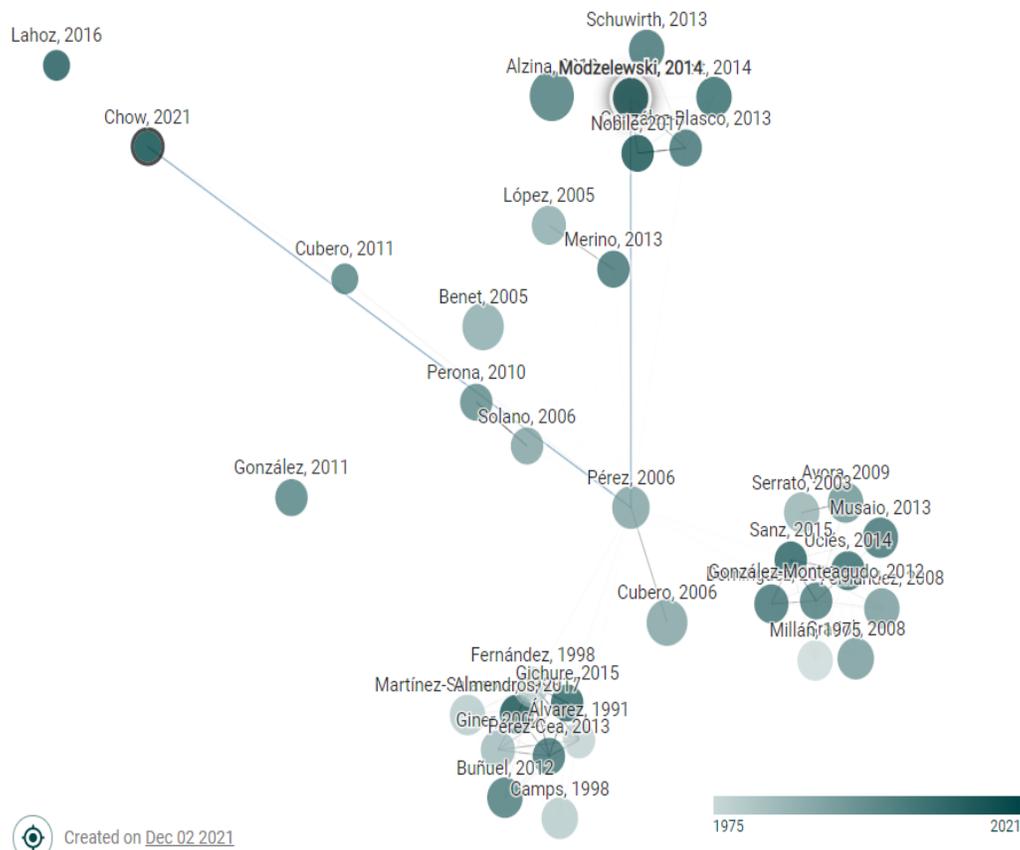
A continuación, se detallan los aspectos a tomar en cuenta tanto en la ruta de antecedentes históricos, específicos y estado del arte:

- 1) Ruta de antecedentes históricos: recopilando y analizando la mutación de investigaciones sobre educación emocional en el panorama mundial, regional y nacional. El conector reactivo en esta ruta es educación emocional, metodologías emocionales.
- 2) Ruta de antecedentes específicos: sistematizando los aportes sobre educación emocional con adultos mayores, evidenciando los aportes, transformaciones y adecuaciones teórico-metodológicos realizadas en la región latinoamericana, centroamericana y nicaragüense. El conector reactivo en la presente ruta es: educación emocional con adultos mayores y educación emocional con adultos mayores en etapa de alfabetización.

3) Estado del arte: el reactivo en este subapartado será estrategias de intervención socioemocional y acompañamiento socioemocional en contextos escolares.

#### 4.1.1. Ruta de Antecedentes Históricos

Se realizó la búsqueda de antecedentes con respecto a: educación emocional y metodologías emocionales para la intervención socioeducativa en contextos escolares. Los motores de búsqueda únicamente correspondieron a la temática de educación emocional, mapeando la siguiente secuencia de autores:



El panorama de investigación respecto al reactivo: educación emocional, estima su origen explícito en 1975, con la investigación de Millán Jesús, titulada “La Escritura en libertad: antología de poesía experimental”; dicho estudio, permitió la vinculación entre la expresión artística y su complementariedad a los procesos educativos formales.

Algo peculiar que se logra observar en el mapa de conectores es que las agrupaciones por producción científica no tienen un nexo conector entre sí, esto es debido a las escuelas de pensamiento agrupadas según las metodologías que orientan el proceso educativo desde lo emocional.

Los agrupados en torno a Millán (1975), basan sus estudios en la educación artística como elemento base de lo emocional en los procesos educativos. Los que se agrupan alrededor de Camps (1988) consideran que la educación emocional debe mantener una cercanía paralela con la educación en valores y ética. Mientras que los autores que gravitan alrededor de Modzelewski (2014) aterrizan la necesidad de contemplar la educación emocional para construir habilidades para la vida.

Es en 2006 que la investigadora Clara Romero Pérez, se comienza a inquietar sobre la necesidad de vincular la educación emocional a los procesos formales de educación, a partir de dos enfoques: enfoque de necesidades del educando y enfoque positivo del educando.

Pérez (2006) expone los paradigmas educativos que permiten adecuar los procesos metodológicos para acompañar y despertar dichas habilidades. Siguiendo esta ruta de pensamiento, Núñez-Cubero (2006) propone una secuencia coherente que articula la teoría y la metodología para desarrollar una pedagogía emocional en los procesos educativos formales.

En 2009 Núñez-Cubero mantuvo su línea de trabajo, tomando en cuenta los aportes de Cyrulnik (2003) y García-Carrasco (2007) quienes encontraron la necesidad de involucrar la motivación y la resiliencia como aspectos clave en la educación emocional ya que, en las emociones residen los entramados más complejos del ser humano, siendo materia de insumos transformadores, y solo comprendiendo y autorregulándolas, es que el educando logrará desarrollarse integralmente.

Cuando el educando comprende su mundo interno, necesariamente deberá vincularse con su cultura y su comunidad, redescubriendo en sí mismo y en los

demás; este proceso reafirma la capacidad transformadora y liberadora que Freire postuló en Pedagogía del Oprimido (1988).

Finalmente, en 2009, Núñez-Cubero retoma las teorías de la educación y reafirma el compromiso de la motivación, como estrategia eje en la educación, sin embargo, redibuja las fronteras de la educación nuevamente. Consideró que todo el proceso de educación y aprendizaje, debe encontrar salida fuera del aula y el centro educativo.

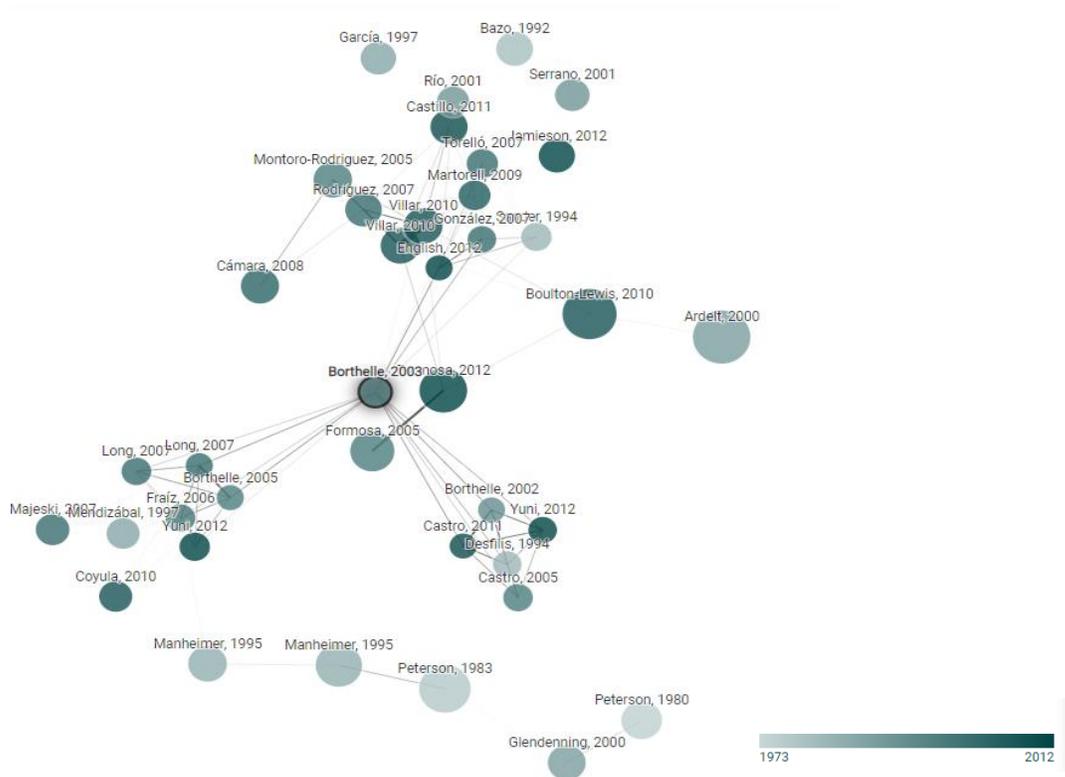
La educación debe motivar al educando en emprender desde sus propias capacidades cognoscitivas, para transformar el mundo. El conocimiento debe ser práctico y vinculante a su contexto, con el objetivo de incidir en él; alcanzando el máximo desarrollo del educando, al ser protagonista de su propio proceso de transformación social.

Estos elementos me permitieron identificar la mutación teórica y metodológica con respecto a la temática de educación emocional, contribuyendo a la construcción de una metodología adecuada para el acompañamiento socioemocional de adultos mayores en etapa de alfabetización; sin embargo, para lograr dicha adecuación, se debe revisar primero lo que se ha realizado y producido en torno a este campo de conocimientos científicos.

#### 4.1.2. Ruta de Antecedentes Específicos

Con respecto a las investigaciones y producciones científicas en torno a educación con adultos mayores, el reactivo indicador ingresado en el software especializado fue: educación de adultos mayores y educación emocional con adultos mayores en etapa de alfabetización; de lo cual, no hubo resultado, concreto.

En cambio, al ingresar el reactivo: educación de adultos mayores en Latinoamérica, resultaron ramificaciones aún más agrupadas que las resultantes en la ruta de antecedentes históricos, la cual se detallará a continuación:



Las ramificaciones reflejan una producción de conocimiento más articulado y coherente entre los autores, siendo José Alberto Yuni Borthelle, quien sistematiza las contribuciones respecto a la educación de adultos mayores en América Latina en los últimos 50 años; y lanza al mundo sus contribuciones para la búsqueda de una gerontología pertinente.

En sus investigaciones realiza cartografías para caracterizar los movimientos educativos formales e informales y las metodologías para educar. Contrastó las experiencias del Cono Sur, en especial, las pedagogías emergentes en Brasil con la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire (1988) y Argentina.

Del basto trabajo investigativo de Yuni Borthelle, quien propone del Modelo de Aprendizaje por Resignificación Identitaria en la Vejez; se puede sistematizar los siguientes aspectos teóricos para adecuar una metodología pertinente a las realidades latinoamericanas para el trabajo con adultos mayores:

“Se propone un modelo de cinco variantes del trabajo psicosocial de aprendizaje en la vejez. Finalmente, se plantea el significado que poseen los

dispositivos de educación no formal para adultos mayores en tanto proponen y sostienen imágenes y representaciones de ancianidades deseables y deseantes, que continúa sosteniendo el deseo de su vitalidad más allá de los cambios que el tiempo vivido impone” (Yuni Borthelle, 2003; pág. 36)

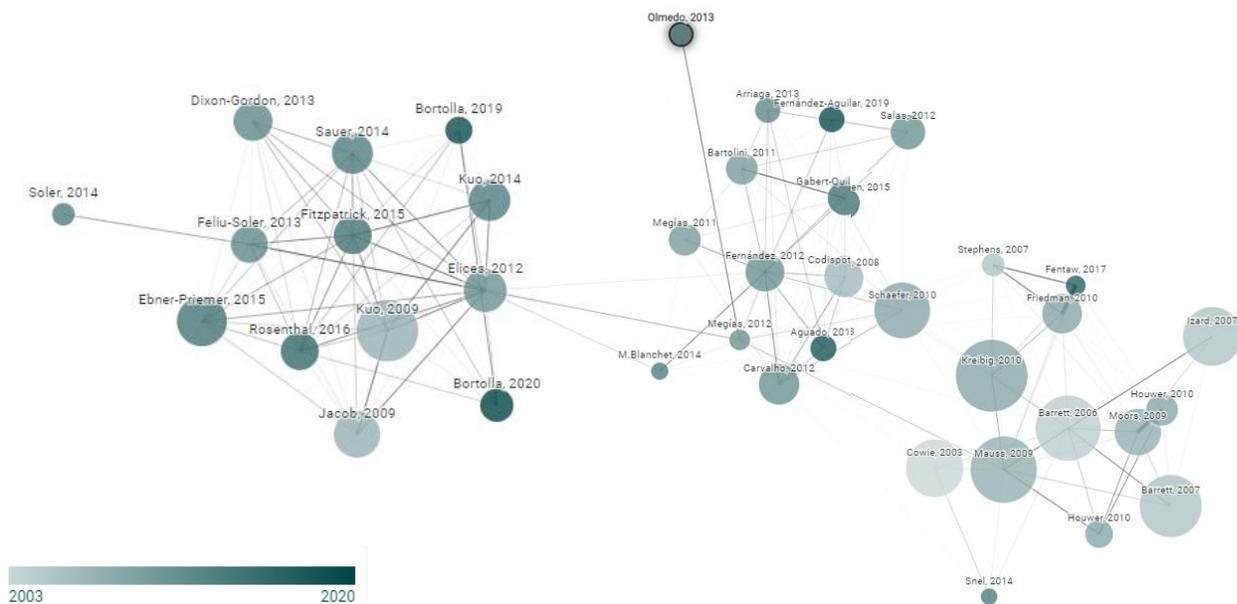
Sin embargo, surgen los planteamientos que orbitan sobre qué tipo de metodología debe ser pertinente para el trabajo socioemocional con adultos mayores. Ante esta inquietud, se rastrea en los aportes metodológicos de Yuni Borthelle (2002) los aportes teóricos de Bazo (1992) y Sander (1994), quienes contemplan comprender la vejez como una dinámica en constante mutación

“La vejez es una realidad dinámica en constante y rápido cambio. La existencia aparente de ciertas contradicciones (las personas ancianas son cada vez más viejas cronológicamente, y más jóvenes culturalmente) refuerza lo anterior. El proceso de envejecimiento se caracteriza además por la gran variabilidad interindividual. Se cuestionan ciertas premisas que llevan a ver la prolongación de la vida humana más como una carga social que como logro. Se pone de manifiesto la necesidad de profundizar en los nuevos supuestos teóricos y metodológicos que contemplan el estudio de la vejez y de las personas ancianas más desde la «normalidad» que desde la marginalidad” (Bazo, 1992; pág. 11)

Al profundizar en el estudio de Bazo (1992) se encuentran categorías fundamentales para el desarrollo de una metodología de acompañamiento socioemocional adecuadas a las realidades latinoamericanas: gestión educativa, calidad de vida, vejez-envejecimiento; las cuales son complementarias a las categorías de Sander (1994) y Núñez Cubero (2006): Motivación, inteligencia emocional y habilidades prácticas para la vida.

#### 4.1.3. Estado del arte

La experiencia registrada en las bases de datos de investigaciones científicas sobre intervención socioemocional refiere a casos meramente clínicos y de adaptación y procesos de regularización de niñas y niños a contextos sociales, a como se refleja la siguiente ramificación:



Las investigaciones que orbitan sobre las estrategias de intervención socioemocional alrededor de Kreibig (2010), de tipo psiquiátrico/psicosocial, sostienen la necesidad de interrelacionar procesos de regularización hormonal, ligado a procesos de acompañamiento terapéutico. Sobre esta línea Cowie (2003), Izard (2007) Barret (2006), entre otros, consideran que es necesario prescribir medicamentos como estabilizadores de ánimo, ansiolíticos y antipsicóticos en dicho proceso de adaptación al medio.

Mientras, Feliu-Soler (2013), Ebner-Priemer (2015), Elices (2012) y Kuo (2009), aseveran la necesidad de adecuar los programas de intervención socioemocional a partir de regularizaciones bio-hormonales, paralelo al trabajo psiquiátrico y psicológico.

Por último, Cyrulnik (2003) Schafer (2010), Carvalho (2012), Gaber-Quillen (2015) y Bartolini (2011) proponen atender los procesos de adaptación al medio a partir de metodologías participativas y ludo-pedagógicas; sobre estos últimos autores Luis Núñez Cubero (2009) propone una metodológica adecuada para el trabajo de las emociones en contextos meramente escolares, diseñando una

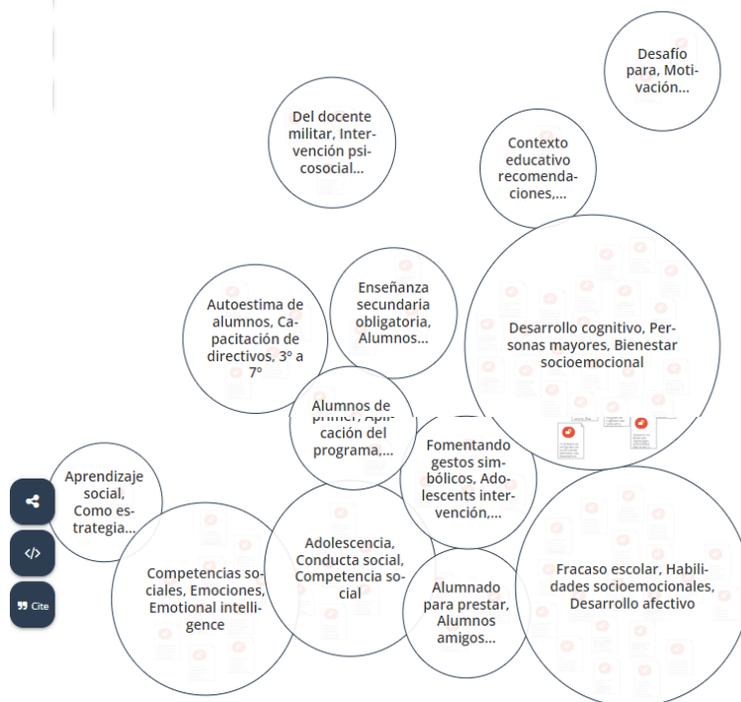
metodología de intervención socioemocional, cuyos principales ejes de trabajo son los siguientes:

- 1) Empatía
- 2) Estrategias de relajación
- 3) Automotivación
- 4) Autorregulación y expresión de las emociones
- 5) Desinhibición y espontaneidad

A partir de los componentes centrales que integran la Pedagogía Emocional (2009) cabe cuestionar cual es la frontera que delimita la intervención y el acompañamiento desde lo socioemocional. Si bien las investigaciones que referidas anteriormente tienden a la intervención como un proceso de inducción, ¿será posible que el acompañamiento se enfoque desde un espacio de horizontalidad?

Al revisar las agrupaciones sobre investigaciones realizadas alrededor de la categoría acompañamiento emocional en el software Open Knowledge Maps, señaló lo siguiente:

Dentro del grupo de investigaciones referentes en acompañamiento socioemocional, tienden hacia el ámbito de la educación desde los espacios formales y la psicología tanto en las dimensiones de intervención como desarrollo cognitivo; se ha notado además que existe un gran campo de



This visualization was created by Open Knowledge Maps on 22 Jan 2022 at 18:03. For more information read our FAQs

investigaciones cuya preocupación reside en el desarrollo cognitivo y bienestar socioemocional de personas o adultos mayores.

Dentro de esta agrupación en específico, se han encontrado experiencias y sistematizaciones que apuntan al debate entre asumir el acompañamiento socioemocional como una técnica dentro del método de intervención social (Claudia Guillen-Betancort, 2016; Guillermo Da Silva-Domingo, 2014; Josefa González Santos, 2014; Raquel de la Fuente-Anuncibay, 2012; Álvaro Da Silva González 2013; Jerónimo González Bernal, 2016, et al); o posicionarlo como un método del que se vale de un abanico de técnicas orientadas a lo participativo-reflexivo (David Padilla Góngora, 2014; José Manuel Aguilar Parra, 2013; Pilar Díaz López y Ana Manzano León, 2013; et al).

A partir de las investigaciones antes referidas, se concluye que la Pedagogía Emocional de Núñez Cubero (2009) es la más cercana a una experiencia mixta, entre el acompañamiento y la intervención socioemocional, sin embargo, no ha sufrido mutaciones ni cambios.

Tampoco se ha avanzado en investigaciones sobre acompañamiento socioemocional con adultos mayores en contextos escolares, tanto formales como no formales desde 2018. No obstante, la experiencia institucional detectada en Nicaragua bajo el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional desde el Ministerio de la Familia, apunta al trabajo para la transformación en los territorios vulnerables a partir de estrategias de acompañamiento socioemocional e intervención social, mediante Escuelas de Valores.

Escuela de Valores, es una estrategia del Ministerio de la Familia que impulsa los procesos de motivación, autoestima y solidaridad, como ejes íntimos para entretejer relaciones armoniosas, reducir la desigualdad y la violencia de género en comunidades rurales y urbanas.

Escuela de Valores hasta el 2021, comprende los siguientes ejes metodológicos para el trabajo participativo y horizontal con las comunidades, a partir de:

- 1) Reconozco mis derechos y deberes
- 2) Autoestima y autoconfianza
- 3) Empatía
- 4) Comunicación asertiva
- 5) Salud y sexualidad
- 6) Creciendo en valores
- 7) Paternidad responsable
- 8) Adolescencia y juventud
- 9) Buenas prácticas en la comunidad
- 10) Deporte y bienestar

Por tanto, pensar las categorías intervención y acompañamiento como opuestas entre sí es un debate que aleja la oportunidad de encontrar puntos en común que permitan realizar procesos híbridos entre ambos para encontrar alternativas innovadoras; ante el precedente de Escuela de Valores.

Es posible visualizar a partir del estado de los conocimientos expuestos anteriormente, posibles rutas para el diseño de una estrategia común para el trabajo educativo con adultos mayores en etapa de alfabetización, que contribuya a su bienestar integral, a partir del fortalecimiento de la motivación y la autoestima como ejes clave para evitar la deserción escolar y visualización de oportunidades para la vida; los cuales se discutirán en el Marco Teórico.

De modo que, el estado de los conocimientos actuales permite concluir que se considera la presente temática como única en su enfoque, intención y desarrollo

## II. Objetivos de investigación

### 5. General

Analizar las metodologías empleadas en los procesos de alfabetización de adultos mayores para la implementación de una estrategia de acompañamiento socioemocional que se adecue a las necesidades sociales, culturales, emocionales y estructurales de los educandos en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor entre 2019 y 2022.

#### 5.1. Específicos

- Delimitar las condiciones antropológicas que definen al adulto mayor y su posición frente a las realidades sociopolíticas, históricas e institucionales en su contexto.
- Examinar las dimensiones de la educación emocional y como estas se adecuan a los procesos de alfabetización y educación continua con adultos mayores.
- Definir la frontera de acción de la educación emocional a partir de dos de sus técnicas: intervención social y acompañamiento socioeducativo, localizando puntos en común y contradicciones.
- Diseñar una estrategia de acompañamiento emocional innovadora para fortalecer los procesos de educación continua y bienestar integral de adultos mayores en etapa de alfabetización.
- Aplicar la estrategia de acompañamiento emocional, contrastando su impacto en un período de 3 años, adecuando la estrategia según las necesidades encontradas o suscitadas durante su desarrollo.

## **SEGUNDA PARTE**

---

Marco Teórico, Declaración de las Unidades de Análisis y Propuesta a Desarrollar

### III. Aspecto Teórico

#### 3.1. Marco Teórico

##### 3.1.1. Frontera teórica entre vejez y envejecimiento

Es muy común utilizar la edad cronológica para determinar si una persona es vieja o no; sin embargo, el envejecimiento humano es un proceso permanente en el que se simultanean el declinar de las capacidades naturales aparecidas desde el nacimiento, con el afianzamiento de adquisiciones fruto de la experiencia personal. (González y de la Fuente, 2014, Pág. 122)

Es un proceso selectivo y diferencial desde el punto de vista psicológico y social, con una evolución individualizada y no generalizable. Por tanto, la edad únicamente constituye un referente y no una causa (Garcés de los Fayos y col, 2002).

Si nos basamos en otras miradas, encontramos que Costa A. (2010) define la vejez como “la etapa de la vida reservada a pocos afortunados que fueron capaces de vencer la muerte, los agentes agresivos y las enfermedades; la demostración de fortaleza en relación con otros más jóvenes quienes fallecieron y quedaron en el camino”; sin embargo, éste es un concepto muy limitante.

Por otra parte, Zetina M. (1999) habla de la vejez y sus derivados sinónimos (anciano, senil, longevo) como un periodo de vida amplio y variante.<sup>14</sup> Esta variedad de palabras con significados referentes a las personas de “tercera edad” crea estereotipos que pueden llegar a ser despectivos, donde el “viejo” “es un miembro disfuncional de la vida activa y productiva, un ser decadente en edad de deterioro sin crecimiento ni desarrollo”.

Con el tiempo, la vejez se ha denominado según la cronología de edades. El siguiente cuadro muestra la tendencia de caracterización según la edad de las personas mayores (Rodríguez-Daza, 2010, Pág. 10):

**Tabla 1: Conceptualización de la vejez según la cronología**

Autor v/o Institución	Grupo de edad	Concepto
Brocklehorst 1974	60-74	Senil
	75-89	Ancianidad
	90 y más	Longevidad
De Nicola 1979	45-50	Presenil
	50-72	Senectud gradual
	72-89	Vejez declarada
	90 y más	Grandes viejos
Sociedad de Geriatria y Gerontología de México	45-59	Prevejez
	60-79	Senectud
	80 y más	Ancianidad
Stieglitz 1964	40-60	Madurez avanzada
	61-75	Senectud
	76 y más	Senil

Fuente: Zetina, M. "Conceptualización del proceso de envejecimiento". En: *Papeles de población*. No. 019. Universidad Autónoma de México. Enero-marzo, 1999.

De la misma forma se han planteado teorías sobre la vejez que intentan explicar sus características. Así, por ejemplo, la teoría psicosocial de Erik Erikson (2005) se refiere al "Estadio VIII" –adultez tardía– como aquél que incluye a personas mayores de 60 años y busca una integralidad que resulta de la resolución de las crisis vividas en las etapas de vida anteriores; aceptando la vejez dentro del ciclo vital como única y propia; reconociendo sus fortalezas, debilidades y errores; viendo sus experiencias con positivismo; renunciando a lo que no consiguió, y aceptando su vida con una gran virtud: la sabiduría.

Sin embargo, Havighurst (2005) habla de las adaptaciones a los cambios que conlleva la vejez, tales como la disminución de la fuerza y la salud, la jubilación y reducción de ingresos, la muerte del cónyuge y la búsqueda de roles sociales con personas de la misma edad. Estas adaptaciones pueden influir en una disminución de la participación en la sociedad en general con el fin de hacer un cambio intergeneracional, pero a su vez plantea la búsqueda de nuevos quehaceres dentro de la sociedad.

Atcheley (2004) plantea una teoría basada en la continuidad que se contrapone a un cambio brusco entre la etapa de la adultez y la vejez. Plantea que las personas tienden a buscar una continuidad de sus roles o actividades; sin embargo, no hay ausencia de cambios debido a que son inherentes al proceso de envejecimiento.

Por lo anterior podemos afirmar que la vejez es la última etapa del ciclo de la vida donde se aprecia el resultado de todas las experiencias, transformaciones y aprendizajes vividos en las etapas anteriores, y donde se acepta la trayectoria de la vida con satisfacción (Rodríguez-Daza, 2010, Pág. 10)

Para comprender el envejecimiento como un proceso dentro del cual se encuentra la vejez, es necesario entender el ciclo de vida y los procesos biopsicosociales, ya que estos conceptos determinan la comprensión del proceso desde una perspectiva integral.

#### 3.1.1.1. Dimensión biológica

El envejecimiento aquí se define como un “proceso asociado a la disminución de la eficiencia del funcionamiento orgánico que lleva a la muerte” (Zetina, 1999). Se refiere específicamente a la disminución de las funciones fisiológicas que se presentan en la vejez debido al deterioro orgánico. A partir de allí se define un envejecimiento primario y uno secundario. (Rodríguez-Daza, 2010, Pág. 10)

El envejecimiento primario se enfoca en la herencia, en la cual, a pesar de los factores que influyen como las enfermedades o traumas, también hay cambios inevitables que se dan con el paso del tiempo, aunque a ritmos diferentes entre personas (Rodríguez-Daza, 2010, Pág. 10) El envejecimiento secundario, por su parte, se refiere a la pérdida de las capacidades ocasionada por los traumas, caídas o enfermedades. (Rodríguez-Daza, 2010, Pág. 10).

En el mismo orden de ideas, observamos que en el trascurso del tiempo muchos autores han tratado de definir la vejez, pero desafortunadamente la mayoría de estas definiciones, desde la perspectiva biológica, tienden a caracterizar al individuo a favor del declive del cuerpo humano con un término ligado a la muerte (Rodríguez-Daza, 2010, Pág. 10).

#### 3.1.1.2. Dimensión psicosocial

La predisposición a la tristeza, la melancolía y a la depresión son también aspectos relacionados con la vejez, estos bien pueden estar relacionados con los aspectos físicos debido a la pérdida de autonomía y/o a los aspectos sociales

(jubilación, pérdida de seres queridos, miedo a la enfermedad y a la muerte, etc.) y como consecuencia se produce un mayor aislamiento social (Enríquez y Núñez, 2005)

#### 3.1.1.2.1. Teoría del ciclo vital y Teoría de etapas vitales

Dentro de la teoría del ciclo vital es crucial entender la relación desarrollo, consumo y educación entre los procesos etarios de una persona desde su nacimiento, cuyo énfasis recae en el análisis de las etapas altamente productivas y el estudio de las tendencias a medida que envejece (Modigliani, 1986; pág 34).

El investigador colombiano Meza Martínez (2017), pág. 132) delimita los indicadores de análisis del ciclo vital desde las siguientes unidades: vejez, producción (salario) y educación, concluyendo que, a mayor educación, se mantiene la tenencia salarial y por consiguiente, la satisfacción de vida; por el contrario, a menor desarrollo educativo, a medida que la persona envejece disminuye su calidad de vida y por ende su satisfacción.

##### 3.1.1.2.1.1. Patologías psicológicas propias en la vejez

Como se mencionó anteriormente, el envejecimiento, entendido como un proceso, involucra cambios de diferente orden, desde biológicos, psicológicos y cognitivos hasta sociales.

Estos cambios los podemos concretar en la pérdida de la capacidad funcional, entendida como la destreza para realizar actividades de la vida diaria de forma independiente (Rikli, 2000)

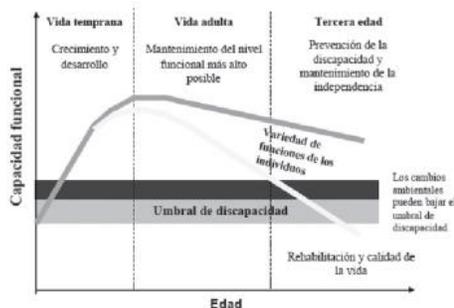
La Organización Mundial de la Salud caracteriza la capacidad funcional refiriéndose a la capacidad de ventilación, la fuerza muscular y el rendimiento cardiovascular, y afirma que esta capacidad funcional “aumenta en la niñez y llega a su máximo en los adultos jóvenes, seguida con el tiempo de una disminución” (2002)

Esta disminución está determinada por diferentes factores de la experiencia de cada persona relacionados con hábitos como el tabaco, el alcohol, el sedentarismo, la alimentación, la situación socioeconómica, el nivel educativo y las

condiciones de trabajo, ya que cada una de éstas contribuye a tener una vida saludable o no.

Además, esta disminución de la capacidad funcional lleva al sedentarismo, la inmovilidad, la discapacidad, el aumento del riesgo de sufrir enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), y por consiguiente a la problemática psicosocial que se centra en el aislamiento, en la pérdida de un rol social y económico, en la depresión, la baja autoestima, la improductividad y la dependencia.

**Figura 3. Curva de disminución de la capacidad funcional en las diferentes etapas de la vida**



Fuente: OMS. *Un enfoque de la salud que abarca la totalidad del ciclo vital: Repercusiones para la capacitación*. 2000.

(enlentecimiento de la actividad mental), aumentan los problemas de razonamiento y pueden llegar a producirse pérdidas de memoria y otras funciones cognitivas debido a posibles patologías asociadas como la demencia senil, la enfermedad de Alzheimer, el Parkinson, etc. (González y de la Fuente, 2014, Pág. 124)

También persisten cambios psicomotores: en el ser humano se produce una retro génesis psicomotora, es decir, que el proceso por el cual la organización psicomotora que ha sido desarrollada desde recién nacidos hasta la adultez en algún momento sufrirá una degeneración o desorganización vertical descendente, desde la praxia fina y habilidades perceptivo motrices (estructuración espacial y tempo-ral, lateralización, somatognosia, ritmo, etc.) al equilibrio y la tonicidad. Pueden aparecer síntomas de desestructuración en el esquema corporal y dificultades de reconocimiento del propio cuerpo, problemas de equilibrio y orientación, provocando una disminución de la capacidad de desplaza-miento e

Por otro lado, existen modificaciones en los procesos cognitivos tales como la atención, la memoria, la percepción, la orientación, el tiempo de reacción

involución de las cualidades físicas -coordinación, flexibilidad, fuerza, velocidad y resistencia (Alonso y Moros, 2011)

En consecuencia, con el tiempo la persona mayor ha ido perdiendo valor social ya que se le discrimina, se aísla y se señala como una molestia que impide el desarrollo de una comunidad.

Sin embargo, cabe contemplar la idea de que una persona mayor es un ser humano con derechos, que se encuentra dentro de un marco de vulnerabilidad ligado a la pobreza, la discapacidad y la dependencia vs soledad. Por tanto, las personas mayores “se encuentran en una etapa de marcados cambios a nivel físico, psicológico y social. El estándar internacional establecido para la clasificación de persona mayor es de 60 años en adelante”. (GIDH, 2009)

#### 3.1.1.2.1.2. Autoestima y motivación en la vejez

Dentro del sitio web de la Federación Iberoamericana de Asociaciones de Personas Adultas Mayores se ha contemplado una plataforma digital para compartir temáticas con respecto al trabajo con adultos mayores, desde diferentes disciplinas científicas, entre ellas, la psicología.

Dentro de sus producciones hay una línea específica dedicada a la motivación y el fortalecimiento de su espiritualidad, donde el doctor Pozón Lobato (2014), ha enfatizado en la necesidad de “*potenciar la autonomía (...) aceptar las limitaciones con metas realistas y premiarse los éxitos (...), hay que continuar siendo útil con pequeñas cosas*” (Pozón Lobato, 2014; pág 18).

La necesidad de cumplir con actividades que mantengan al adulto mayor activo y en movimiento constante, evita lo que el doctor Pozón describe como “nostalgia de la edad” (pág. 18), donde el adulto mayor puede sentirse en un estado de abandono, obsolescencia y tristeza prolongada.

#### 3.1.1.3. Dimensión antropológica

Desde la psicología evolutiva se define la adultez como un proceso consecuente del desarrollo durante la vida (Dulcey-Ruiz, E. y Uribe C. 2002, pág 21), cuyo resultado de transición ha permitido apropiarse de distintos cambios

durante distintas etapas etarias que han formado su personalidad, experiencia y trayectoria de vida (Birren, 2000; Erickson, 1982; Finley y Delgado, 1981)

También se puede considerar la adultez como un proceso cultural, relacionada a los ritos de paso, en las que influyen las interacciones sociales, las cuales definen el sentir y actuar frente a la vejez (Birren, 2000; Dulcely, Carbonell, Estrada, Gaitán y Rojas, 1992).

Por tanto, entender la adultez como un proceso que conlleva a la vejez, condiciona dicha etapa como *“una cualidad en comparativa al haber envejecido o haber vivido más que otras personas”* Marc Fried (1988, pág 43) quien a su vez observa que la vejez *“carece de límites, excepto la muerte (...) y variable respecto al contexto social”* (pág. 44) como resultado del envejecimiento. Por tanto, la cualidad del envejecimiento durante la vejez es la experiencia de su proceso de vida, el cual concluye en el estadio final de su muerte (Franco, 1999 y Kübler-Ross, 1975)

#### 3.1.1.3.1. Representación etaria de la vejez

Como anteriormente se ha descrito el proceso evolutivo del envejecimiento y la adultez, se estima conveniente analizar la representación o el significado de vejez, desde un punto de vista estructural, es decir, el modo en que cada comunidad ha definido y representa su propio concepto de envejecimiento para referir la identidad de vejez.

La vejez, a modo de identidad definida de un individuo en tiempo, espacio y proceso, confiere un lugar y un papel condicionado por la cultura y coyuntura que acuerden la sociedad (Arias, 2010; Lacub 2011, Salvarezza, 1998 y Soliveréz, 2011) es lo que San Román caracteriza como los significados de la edad, los cuales define en edad cronológica (temporalidad), edad social (construcción de la identidad según la etapa etaria que se atraviesa) y edad fisiológica (proceso de envejecimiento) (pág. 130)

Por tal razón, cada sociedad define su propia representación de lo que significa ser viejo y envejecer; por consiguiente, cada cultura construye el significado

de vejez, el cual se encuentra sujeto a los cambios y transformación históricos en cada comunidad. Por tanto, la definición de vejez depende del paradigma sociocultural que rige cada sociedad (Sabatini y Soliveréz, 2011)

En este sentido, valorar la representación del adulto mayor debe ser una tarea que se realice desde un punto de análisis histórico, y hay 2 etapas históricas que han redefinido lo que significa ser adulto mayor o viejo, las cuales se contrastaran a continuación.

#### 3.1.1.3.1.1. Prehispanidad: Resguardo de los saberes y las experiencias

En la cultura mesoamericana (la más cercana al contexto nicaragüense), los abuelos o ancianos, son el centro de la memoria y por consiguiente, la sabiduría de un pueblo (Freixa, 1995 y Garzza, 1995) su papel como sujetos de orden, formación y traspaso generacional eran de suma importancia, no solo en términos de identidad, si no, en aspectos prácticos como desarrollo tecnológico, oralidad, ordenamiento y gestión social. Dicha ejercicio y responsabilidad, conferían un sentido de importancia del anciano para con su sociedad, representando su imagen como digno de respeto, admiración, y por ende, se debía proteger y sustentar (López Austin, 1990; Garza, 1995, Freixa, 1995 y García, 2011).

Dentro del imaginario mesoamericano, usualmente se asociaba al anciano “con el color rojo y con el fuego, como símbolos de calor y madurez” (García, 2011, pág. 16) en sentido dialéctico, el proceso que atraviesa un individuo desde su nacimiento debe conferir tal grado de experiencia que le sea útil a su comunidad, una vez culmine su proceso etario, y se le asigne la edad social o el estatus de anciano, como un rito de paso que celebra su madurez, la cual se atesora como un elemento fundamental en la política y organización social.

Desde la antropología física se puede valorar desde otro enfoque el por qué las sociedades mesoamericanas estimaban tanto a los ancianos, y es que desde el punto de vista demográfico, la esperanza de vida de los mesoamericanos rondaba los 35-37 años (Arbe y Ginn, 2004) debido al estilo de vida laboral al que se sometían, por tal razón, se consideraba anciano a todo individuo que alcanzara la

madurez y experiencia suficiente para guiar a soberano, por lo que no estaba determinado en su edad cronológica, si no, en su función social.

Por último, se destaca que las enfermedades más comunes, alcanzado cierta etapa de vejez (45-80 años) se correlacionaban a lesiones en vértebras, y daños dentales, producto de la naturaleza del trabajo que desempeñaron en su juventud (Tiesle y Cucina, 2005)

#### 3.1.1.3.1.2. Postmodernidad: Exclusión y marginalidad desde el envejecimiento

Durante el proceso de colonización española, suceden cambios vertiginosos a nivel sociocultural, producto del mestizaje, a tal punto que impactó directamente en los imaginarios, roles y funciones de los sujetos en la nueva sociedad naciente; por tanto, la jerarquía que ocupaban.

De este nuevo orden no quedaron exentos los ancianos, los cuales se comenzaron a considerar una carga, al no representar un interés para el trabajo activo y en condiciones extremas de la nueva sociedad colonial, a tal punto que la estima, y veneración antes gozado, se redujo a exclusión y segregación para la sociedad y por consiguiente, una carga para la familia que lo alberga (Huenchupan Navarro, 1998)

Por tal razón, en términos de referencia de la figura de adulto mayor, posterior a la pre hispanidad, se resume al análisis de su valor político y de mercado, o en términos prácticos, lo que puede aportar según su consumo y producción (López González y Beraud (2015) suplantando su valor y estatus conferido por su experiencia y sabiduría; las cuales no representan un valor o un bien útil a los nuevos estilos de vida de las sociedades coloniales, postcoloniales, modernas y posmodernas.

El envejecimiento y la vejez desde la identidad y modernidad líquida, se aprecia como una etapa de suma fragilidad y especial cuidado por parte del estado y sociedad, a un grupo etario que ha cesado su etapa de alta producción y se han convertido en sujetos que consumen en orden asimétrico de lo que generan (Bauman, 2002), en consecuencia, el papel del adulto mayor, una vez culminado su

proceso biológico, termina reduciéndose a una pasividad absoluta al no cumplir un rol o responsabilidad específica para con su comunidad.

### 3.1.1.3.2. Envejecimiento y realidades sociopolíticas

En los años 60 surge la idea de que para envejecer óptimamente hay que llevar a cabo pautas de actividad, incidiendo en la edad adulta y en la vejez. Fue entonces cuando se inicia un largo proceso para forjar el significado de activo, por lo que este concepto de Envejecimiento Activo se ha ido fraguando a lo largo de las últimas décadas (Limón, 2018, Pág. 49)

Figura 2. Evolución del concepto de Envejecimiento Activo. Fuente: Elaboración propia.



El Envejecimiento Activo como “*el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad, con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen*”. (OMS, 2002, p. 79)

Dicho permite a las personas realizar su potencial de bienestar físico, social y mental a lo largo de todo su ciclo vital y participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades, mientras que les proporciona: protección,

seguridad y cuidados adecuados cuando necesitan asistencia (p.79). (Limón, 2018, Pág. 52)

En consecuencia, Sánchez, C. (2004) identifica tres formas de envejecer: 1. la vejez normal: la cual cursa sin discapacidades ni problemáticas que afecten el bienestar de la persona; 2. la vejez patológica, que se asocia a enfermedades crónicas; y 3. La vejez competente, donde la superación, la satisfacción y el éxito son el fundamento, pues la balanza entre pérdidas y ganancias se inclina hacia la segunda.

A su vez, la vejez competente se debe a tres mecanismos: la selección, donde la persona escoge sus metas y retos dependiendo de sus recursos para cumplir con las exigencias ambientales, biológicas y sociales que se le imponen; la optimización, donde se maximizan las ganancias y minimizan las pérdidas para crear estrategias que le permitan seguir alcanzando metas por medio de la capacidad de reserva de aprendizaje que se conserva a lo largo de toda la vida (2009)

Por toda la conceptualización presentada anteriormente, se deben direccionar las políticas, las intervenciones y los programas de forma tal que tengan en cuenta la diversidad de características propias de las personas mayores con el fin de no caer en la exclusión y la discriminación (Rodríguez-Daza, 2010, Pág. 10).

#### 3.1.1.3.3. Calidad de vida en la vejez

Uno de los temas centrales en los estudios de la vejez y adultez es la calidad de vida, y en consecuencia al amplio bagaje de estudios y antecedentes, se puede valorar las prácticas y políticas públicas de los estados ya sea al ámbito de la protección, o al ámbito de la promoción integral.

En este aspecto, Nicaragua cuenta con uno de los marcos jurídicos más robustos respecto al tema de adulto mayor, cuyas líneas y políticas públicas de atención, contemplan el fomento de los adultos mayores como sujetos activos en su comunidad, y su integración a programas socioeducativos, de crédito público, vivienda y seguridad social que beneficien e incidan en su calidad de vida.

Esta forma de percibir al adulto mayor, sostiene el enfoque de un proceso de desarrollo continuo que no culmina en la vejez, si no, que resalta la experiencia acumulada al servicio de su comunidad, confiriéndole un sentido de responsabilidad y utilidad que fortalece su autovaloración y autoestima.

#### 3.1.1.3.4. Educación con adultos mayores

Como parte del proceso de envejecimiento activo, se contempla la educación como un factor importante para los adultos mayores, claro está que tomando en cuenta las particularidades históricas y socioculturales en Nicaragua, durante los procesos neoliberales y anteriores a la revolución, no existían políticas o planes de atención educativa integral a la ciudadanía, a tal punto que al comenzar la Cruzada Nacional de Alfabetización, más del 50% de la población era analfabeta, reduciéndose al 13%, situación que se agudizó entre 1990 y 2007.

##### 3.1.1.3.4.1. Alfabetización para adultos mayores

Como parte del compromiso de Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, desde 2007 el Ministerio de Educación ha contemplado dentro de sus lineamientos de acción, la educación dirigida a adultos mayores, creando la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos en Nicaragua, desde el principio de la horizontalidad, participación y protagonismo de los adultos mayores, con énfasis al desarrollo de sus habilidades y potencialidades producto de su experiencia vital (MINED, 2009)

El programa de estudio contempla los contenidos de: alfabetización, enfoque técnico ocupacional, emprendimiento y protagonismo, por tanto, el modelo educativo, tiende al aprendizaje continuo y significativo que resalte la experiencia del adulto mayor, en función de sus necesidades y su satisfacción (MINED, 2009); no obstante, el programa educativo no contempla aún el componente de educación emocional, como eje transversal.

#### 3.1.2. Educación Emocional

Si bien la educación, a modo asociativo, recae en el desarrollo de los procesos cognitivos, al igual que dimensiones integrales del individuo como

racionalidad, lógica y relaciones sociales, aun no contempla, desde un aspecto transversal lo emocional como punto integrador del aprendizaje (Tapia, 1998).

Por ello, la educación emocional, contempla la necesidad de educar integralmente al estudiante, en complementariedad con su desarrollo emocional en función de fortalecer su proceso educativo, fomentar su capacidad de relación y comportamiento interpersonal y por consiguiente, disminuir los riesgos sociales como el suicidio, depresión y agresividad a tempranas edades (Vivas García, 2003, Bisquerra, 2000 y Tapia, 1998)

Para esto de se debe definir y desarrollar el aspecto de la educación emocional desde su pedagogía, entendiendo el espectro de acción que contempla y sus posibles impactos desde el ámbito educativo de aplicarse.

#### 3.1.2.1. Pedagogía emocional

Es necesario discutir la necesidad de transformar el mundo interno, el mundo de la estima, los valores, la visión interna que nos construye, el campo de las competencias emocionales como eje necesario en los procesos de educación. Núñez-Cubero (2009) “aborda de forma crítica las distintas escuelas de pensamiento educativo en materia metodológica y epistemológica, para acordar que el campo de la educación debe partir de una necesidad, hacia una acción transformadora, desde lo interno del educando, hacia lo externo” (Ruiz Chow, L. C. A., 2021, p. 18), contemplándose de esta manera, una pedagogía emocional. García Carrasco, retoma este planteamiento y sostiene que:

La Pedagogía Emocional es un campo de estudio e investigación que se ocupa del análisis e intervención sobre los factores emocionales y procesos afectivos involucrados en los procesos educativos, tanto en contexto escolares como no formales, ofreciendo pautas y clarificando principios de acción que permitan operativizar la toma de decisiones de educadores y formadores en su práctica profesional. (García-Carrasco, 2006, p. 52)

Núñez Cubero (2009) retomando los aportes de García Carrasco (2006), sostiene que es posible hablar de la pedagogía emocional “por el desarrollo que ha

experimentado las Ciencias de la Afectividad (Affective Sciences), emergente sistema interdisciplinar de conocimientos centrado en el estudio científico de las emociones y la afectividad” (Núñez-Cubero, 2009, p. 68) y que aglutina, según Núñez-Cubero, “una amplia diversidad de disciplinas tales como las Neurociencias, la Psicología, la Antropología Cultural, la Historia y la Literatura, las Ciencias de la Salud y las Ciencias de la Educación” (Núñez-Cubero, 2009, p. 68), entre otras.

Un enfoque central de la pedagogía emocional que Núñez-Cubero (2009) desarrolla, es la capacidad de generar competencias propias desde la motivación como elemento de desarrollo:

La Pedagogía Emocional nos sitúa, ante todo, en una disciplina que ofrece una fundamentación científica a la educación emocional, mediante el conocimiento teórico y aplicativo de cómo se activan en los contextos educativos los procesos y competencias emocionales relacionadas con la motivación, el aprendizaje y el autodesarrollo humano (Núñez-Cubero, 2009 p. 68 )

Sin embargo, las pretensiones de los teóricos del campo de la educación emocional como Núñez-Cubero, García-Carrasco y Cyrulnik, difieren de entender su estrategia educativa, como un mero complemento o extensión de la teoría de Golleman (2001) sobre inteligencia emocional, ya que la pedagogía emocional incide en una amplia gama de “aspectos técnicos o interventivos y es un término excesivamente general que admite una amplia variedad de programas con enfoques, metodologías y contenidos de trabajo diversos” (Núñez-Cubero, 2009, p.71).

En este sentido, la pedagogía emocional, pone en práctica una metodología centrada en la resiliencia, las emociones positivas y la psicología positiva, desde una filosofía constructivista, fundamentada sobre los hallazgos realizados por el neurólogo francés Boris Cyrulnik (2002) en este campo de las neurociencias al servicio de la educación.

Cyrulnik (2002), define que, para trabajar las emociones, se debe partir principalmente de la necesidad de establecer cómo construir procesos de resiliencia

y emociones positivas (esperanza, humor, pensamiento positivo) como estrategias de transformación personal (Cyruknik, 2002); Núñez-Cubero en concordancia a las sugerencias de Cyrulnik (2002), propone el desarrollo metodológico de la pedagogía emocional:

Metodológicamente se debe estructurar desde un plan mínimo de 3 fases que integren la articulación grupal, y el ejercicio profundo y reflexivo mediante herramientas mnemotécnicas para su fácil comprensión, distribuidos en 3 fases de trabajo: 1) Experiencias grupales, 2) autoanálisis y 3) análisis del grupo, clarificación y profundización (Pero es el investigador quien realiza el proceso de análisis y evalúa, en mi trabajo, el plano horizontal, uno mismo se autoevalúa y define su propio proceso personal). (Núñez-Cubero, 2005, p.72)

Cabe destacar que todos los aportes anteriormente destacados se enmarcan en el trabajo con niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Por lo que la producción científica respecto a este campo del saber aplicado en adultos mayores es prácticamente escasa.

Hasta la fecha, no se han modificado dichos módulos en la pedagogía emocional de Núñez-Cubero, siendo la MMAA (Ruiz Chow, 2021), un aporte científico al campo de la educación, debido a que, la realidad nicaragüense necesita de estrategias participativas, para gestionar las competencias emocionales, específicamente en espacios educativos de alfabetización con adultos y adultas mayores.

### 3.1.2.2. [Pedagogía emocional desde un enfoque de atención aplicada a los adultos mayores](#)

Ante la escasa producción de estrategias de intervención y temáticas de educación emocional con adultos mayores, se contempla la adecuación de la pedagogía emocional, tomando en cuenta las etapas del desarrollo sano específicas para la adultez que propone Erickson (1994): Generabilidad e Integridad, las cuales se encuentran en constante amenaza por un sentido de desesperanza e inutilidad; por lo cual, cualquier proceso de intervención o

acompañamiento a este grupo etario debe contemplar el fortalecimiento de la inteligencia emocional

### 3.1.2.2.1, Inteligencia y competencia emocional

Se estima conveniente que, para adecuar una metodología para el acompañamiento emocional con adultos mayores, se contemple desde la inteligencia y competencia emocional, recurriendo a una diferencia entre ambas por su alcance y enfoque.

Autores como Mayer (1997), Goleman (2000) y Bar On (2010) contemplan la inteligencia emocional como el resultado producto de un proceso continuo de educación-aprendizaje derivado de las competencias emocionales.

Por consiguiente, las competencias emocionales son aquellas que están orientadas a la medición de los niveles de logro y capacidades cognitivas para determinar el grado de inteligencia emocional que una persona es capaz de demostrar (Saarni, 1999; Salovey, 1997, Abraham, 2004 y Obert, 2009), siendo las capacidades de logro medible: las contempladas por Goleman (2000) sentido de seguridad, identidad, pertenencia y propósito, las cuales se trabajan desde el campo de la autoestima.

#### 3.1.2.2.1.1. Autoestima

Para comprender las habilidades afectivas como parte del proceso transformador, es necesario analizar lo que implica entender el autoestima y autocuidado, como dos elementos clave, según Condemaráin (2004) que inciden en la mirada interna del individuo y lo impulsan a transformarse a sí mismo, para alcanzar la satisfacción personal o realización ulterior. Cabe destacar que se toma a la autora como eje central, puesto que su desarrollo teórico parte de una mirada multidisciplinar que es ampliamente compatible con distintas teorías socio-antropológicas, partiendo desde el enfoque psicológico.

Según Codemaráin (2004, pág 78) la autoestima se construye desde 5 elementos cruciales: Sentido de Seguridad, Sentido de Identidad Propia, Sentido de Pertenencia, Sentido de Propósito y Sentido de Competencia Personal.

#### *3.1.2.2.1.1.1. Sentido de seguridad*

Condemarín (2004) al igual que Goleman (1995), insisten en que el individuo, debe partir, en principio por la construcción de una identidad Para esto debe adquirir seguridad desde el empoderamiento personal para identificar, regular y comprender sus procesos emocionales y cognitivos, ligados en: Comportamiento y conducta, responsabilidad, confianza y seguridad.

#### *3.1.2.2.1.1.2. Sentido de identidad*

El auto concepto se refiere a la imagen propia que el individuo interpreta sobre sí mismo. La identidad se construye a partir de procesos externos, otredad, es decir, como el individuo se auto percibe en alteridad a los demás sujetos en su contexto; y en complementariedad interna, es decir, la autoimagen (Condemarín, 2004, pág. 87) o sea, el ejercicio interno y organizado que el individuo realiza sobre sí mismo para auto percibirse.

Para esto, según Goleman (1995) debe ser capaz de: aceptarse, importarse a sí mismo, y por último, reconocer sus cualidades positivas y negativas; siendo estas tres capacidades que la investigadora mexicana, Arciniega (1961) logró rescatar de un procesos de sistematización en desarrollo territorial en las comunidades indígenas del sur de México a mediados de los años 50.

#### *3.1.2.2.1.1.3. Sentido de pertenencia*

Codnemarín afirma que, el sentido de pertenencia “es la característica relacionada con la inclusión en un grupo. Esta se es desarrollada al ser aceptado por otros” (Condemarín, 2004, pág. 95) la cual establece que, la pertinencia se logra en alternancia entre el núcleo familiar, como primer eje socializador, para en un segundo momento, la comunidad, como eje normalizador/configurador, permita al individuo auto percibirse y contextualizarse en su comunidad.

Esta noción es ampliamente compartida, tanto por la antropóloga Laura Cerletti (2006) en su propuesta de expectativas culturales, al igual que el sociólogo Thoresten Sellin (1938) en su teoría de los sistemas integrales significativos.

#### 3.1.2.2.1.1.4. *Sentido de propósito y de competencia personal*

Por último, Condemarín (2004) indica que, el propósito y la competencia son elementos indispensables que permiten al individuo autorrealizarse a través de una serie lógica y constante de metas, objetivos y propósitos a cumplir, por tanto, debe corresponder a sus actividades mediante sus actitudes y aptitudes, al igual que estrategias cognitivas y afectivas para lograrlo. El individuo al ser sujeto activo, es útil para sí mismo y para los demás; siendo esta, la etapa final del proceso de construcción de la autoestima.

El antropólogo Bastos Amigo (2007) en sus estudios de poder, género y familia, sostiene que los roles y actividades que cada miembro del hogar desarrolla, construye al paralelo de su actividad, una identidad y utilidad práctica al servicio de su núcleo íntimo. Esta utilidad y servicio es el lazo intrínseco que mantiene las relaciones familiares. Por otro lado, Laura Cerletti (2006) comparte que el rol es una necesidad para la construcción de lazos familiares sólidos, lo que convierte la actividad familiar en una representación colectiva de codependencias.

#### 3.1.2.2.1.2. *Autocuidado*

En la última década se ha considerado el autocuidado como una estrategia práctica de resaltar las competencias emocionales; debido a que se considera como “la capacidad de los individuos para promover la salud y prevenir enfermedades” (OMS, 2022) desde las siguientes directrices de trabajo: respiración, relajación, descanso, manejo de emociones y gestión de límites.

El autocuidado proporciona un trabajo constante y de alternancia entre lo físico, lo emocional y lo espiritual; siempre contemplando el ritmo de avance o desarrollo del sujeto que lo realiza, por lo que es una estrategia gradual. No obstante, se contempla únicamente desde el trabajo en el ámbito de la salud, por lo que es necesario su readecuación al trabajo desde el campo educativo.

#### 3.1.3. *Frontera teórica entre estrategias de acompañamiento y estrategias de intervención socioeducativas*

Para adecuar la educación emocional, pedagogía emocional y autocuidado como una estrategia complementaria, se debe definir primeramente si se

contemplara desde un enfoque de intervención social o acompañamiento, por lo que, se definirá la diferencia entre ambas y cuál es la que más conviene según los objetivos de resolver en la presente investigación.

#### 3.1.3.1. Estrategias de intervención socioeducativas

Se define como la planificación y puesta en práctica de técnicas, actividades o ejercicios dirigidos a un grupo específico para la superación de problemáticas, o conflictos, tomando como énfasis la participación activa de los involucrados (DGAIA, 2011)

Usualmente se emplea para fomentar la adaptación de sujetos o sectores sociales en desequilibrio, en búsqueda de la readecuación de comportamientos que sirvan para una convivencia en colectivo, incrementando su calidad de vida e integración en la comunidad.

La intervención socioeducativa contempla enfoques preventivos, de promoción, asistencia, y fortalecimiento educativo, no obstante, su metodología a pesar de fundamentarse en la Investigación-Acción-Participación, es en extremo instrumentalista, y responde más a las necesidades/cumplimiento de los objetivos externos a las personas involucradas.

#### 3.1.3.2. Acompañamiento socioeducativo o socioemocional

A diferencia de la intervención socioeducativo, el acompañamiento socioemocional es un componente fundamental del proceso educativo, debido a que el enfoque de trabajo no parte de la intención del educador o del consultor que realiza la intervención si no de la interrelación entre los miembros que componen el aula escolar, siendo el trabajo en colectivo, en apoyo mutuo y horizontalidad lo que permite establecer normas y acuerdo comunes, y sobre todo, adecuar las estrategias a las verdaderas necesidades de los educandos, fortaleciendo su participación y protagonismo.

En este sentido, el acompañamiento socioemocional responde a una necesidad común. El acompañamiento socioemocional ha reflejado mejores resultados en las propuestas de educación emocional, y sobre todo en el desarrollo

de capacidades y habilidades en los estudiantes para crecer en el buen vivir” (MINED, 2022) por consiguiente la propuesta a desarrollar, se enmarcará desde el enfoque de acompañamiento socioemocional, ya que se ha implementado en contextos similares en el ámbito nicaragüense.

#### IV. Preguntas directrices

¿Las coyunturas sociopolíticas, históricas y estructurales condicionan la identidad y los procesos de vejez y envejecimiento de los adultos mayores?

¿Cuál es la relación entre educación emocional y educación con adultos mayores?

¿Será posible coincidir la educación emocional con respecto a estrategias de autocuidado con el objetivo de emprender procesos de fortalecimiento en los espacios educativos específicamente orientados a la educación alfabetizadora con adultas y adultos mayores?

¿Contemplar una estrategia de acompañamiento socioemocional fortalecería los procesos de aprendizaje, formación y desarrollo personal de los educandos en etapa alfabetizadora, mejorando su calidad de vida y bienestar integral?

¿Si la estrategia de acompañamiento socioemocional aborda la autoestima y autocuidado como elementos cruciales para su bienestar, incidirá directamente en la retención, asistencia, promoción y vinculación hacia la etapa técnica y ocupacional de los adultos mayores que integran el proceso de alfabetización?

## V. Declaración de las unidades de análisis

<b>Educación Emocional con Adultos Mayores en Etapa de Alfabetización: Estrategias de Acompañamiento Socioemocional</b>			
<b>Obj. Específicos</b>	<b>Dimensiones Temáticas</b>	<b>Definición de las Dimensiones</b>	<b>Categorías Derivadas</b>
1) Delimitar las condiciones antropológicas que definen al adulto mayor y su posición frente a las realidades sociopolíticas, históricas e institucionales en su contexto.	Vejez		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensión biológica</li> <li>- Dimensión psicosocial</li> <li>- Dimensión Antropológica</li> <li>- Vejez y sociedad</li> <li>- Educación con adultos mayores</li> </ul>
	Envejecimiento		
2) Examinar las dimensiones de la educación emocional y como estas se adecuan a los procesos de alfabetización y educación continua con adultos mayores.	Pedagogía Emocional		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inteligencia emocional</li> <li>- Motivación para la vida</li> <li>- Resiliencia y adaptación</li> <li>- Autoestima</li> <li>- Autocuidado</li> <li>- Vejez digna</li> </ul>
	Pedagogía Emocional desde la antropogogía		
3) Definir la frontera de acción de la educación emocional a partir de dos de sus técnicas: intervención social y acompañamiento socioeducativo, localizando puntos en común y contradicciones.	Acompañamiento socioeducativo		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperación Genuina</li> <li>- Acompañamiento socioemocional</li> <li>- Intervención preventiva</li> <li>- Intervención promocional</li> <li>- Intervención asistencial</li> <li>- Intervención educativa</li> </ul>
	Intervención social		

## VI. Propuesta a desarrollar

Tomando en cuenta el planteamiento del problema, al igual que los objetivos a desarrollar, preguntas directrices a modo de guía antecedentes y estado del arte sobre el campo del acompañamiento socioemocional con adultos mayores, se concluye que es necesario adecuar las estrategias metodológicas para el trabajo educativo de alfabetización con adultos mayores a partir de técnicas mixtas que inviten a superar el debate entre la intervención socioeducativa y el acompañamiento socioemocional.

Es posible visualizar y adecuar una estrategia de Acompañamiento Socioemocional pensado desde los aportes prácticos de la Pedagogía Emocional de Núñez Cubero (2009) integrando a la misma, el pensamiento liberador de Freire (1968) y la Cooperación Genuina del maestro Vandavelde (2015), cuyo centro referencial sea la Motivación, Autoestima y Autocuidado, como ejes de trabajo desde el ámbito educativo no formal con adultos mayores en etapa de alfabetización

La Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado, se ha pensado como un método innovador e híbrido entre la Intervención Social, Acompañamiento Socioemocional y la Cooperación Genuina, que busca la transformación de la conciencia, hábitos y conductas que atenten contra el bienestar individual para luego, encontrar fortalezas para transformar las condiciones y medios en que vive, tanto en los espacios familiares y comunitarios, cuyo espacio de análisis no se encuentre retenido en la psicología clínica o la pedagogía/andragogía; si no, desde la antropogogía.

La Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado, contempla el trabajo formativo de la conciencia, paralelo al proceso educativo de alfabetización, para fortalecer la estima personal a partir de la promoción de las competencias emocionales en los estudiantes.

Para lograr tal finalidad, se han estructurado 7 módulos, cada uno con una duración trimestral: Estrategias de relajación, armonía corporal y autorreflexión;

Reconocimiento de las emociones y autoconfianza, autoestima y autocuidado; Empatía, solidaridad y cooperación; Motivación, identificación y regulación de las emociones; Desinhibición y espontaneidad; Estrategias de sanación y perdón; Liderazgo y competencias emocionales; Vejez digna y Transformación (Ruiz Chow, L. C. A. 2021).

Dichos ejes medulares serán evaluados a partir de las Escalas Rosenberg, FODA Popular y Líneas Emocionales de la siguiente manera:

- Impacto emocional de la estrategia en los educandos
- Retención escolar y culminación del ciclo escolar
- Vinculación entre la etapa de alfabetización hacia la etapa técnica
- Motivación para la formulación y ejecución de emprendimientos

A continuación se detallará la propuesta de acción a implementar en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor de la Unidad Nacional del Adulto Mayor, junto con los alfabetizandos del año 2022.

<b>Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado</b>									
<b>Planificación</b>									
<b>Módulo</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Línea Base: Línea Emocional/Escala Rosenberg</b>			<b>Cumplimiento de los indicadores Línea Emocional/Escala Rosenberg</b>		
Estrategias de relajación, armonía corporal y auto-reflexión;	Técnicas de respiración	Febrero 2022 Lunes a Viernes	Semanal y Mensual	Impacto Emocional			Escala 1 - 2	Escala 3-4	Escala 5
	Neoballet básico			No evidenciado	Significativo	Sobresaliente	55% de los educandos	45% de los educandos	0% de los educandos
	Taichí	Marzo 2022 Lunes a Viernes		Impacto Emocional			Escala 1-2	Escala 3-4	Escala 5
	Neoballet intermedio			No evidenciado	Significativo	Sobresaliente	43% de los educandos	55% de los educandos	2% de los educandos
Reconocimiento de las		Abril 2022	Semanal y Mensual	Impacto Emocional			Escala 1-2	Escala 3-4	Escala 5

emociones y autoconfianza, autoestima y autocuidado	Taichí y Dilálogos de la niñez	Lunes a Viernes		No evidenciado	Significativo	Sobresaliente	40% de los educandos	57% de los educandos	3% de los educandos
	Neoballet y Metodología de Motivación y Organización (tema 1, 2 y 3)	Mayo 2022 Lunes a Viernes		Retención Escolar			D	A	S
				Deficiente	Aceptable	Sobresaliente	Retención Menos del 50%	Retención del 75%	Retención del 90%
Empatía, solidaridad y cooperación	Taichí y Metodología de Motivación y Organización (tema 4, 5 y 6)	Junio 2022 Lunes a Viernes		Impacto Emocional			Escala 1-2	Escala 3-4	Escala 5
				No evidenciado	Significativo	Sobresaliente	35% de los educandos	60% de los educandos	4% de los educandos
Motivación, identificación y regulación de las emociones	Técnicas de evacuación de emociones	Julio 2022 Lunes a Viernes	Semanal y Mensual	Impacto Emocional			Escala 1-2	Escala 3-4	Escala 5
				No evidenciado	Significativo	Sobresaliente	33% de los educandos	62% de los educandos	5% de los educandos
	Autocontrol	Agosto 2022		Impacto Emocional			Escala 1-2	Escala 3-4	Escala 5

		Lunes a Viernes		No evidenciado	Significativo	Sobresaliente	31% de los educandos	62% de los educandos	7% de los educandos
Desinhibición y espontaneidad	Oralidad y expresión corporal	Septiembre 2022 Lunes a Viernes	Semanal y mensual	Retención Escolar			D	A	S
				Deficiente	Aceptable	Sobresaliente	Retención menor a 70%	Retención del 85%	Retención del 95%
Estrategias de sanación y perdón	Hoponopono	Octubre 2022 Lunes a Viernes		Impacto Emocional			Escala 1-2	Escala 3-4	Escala 5
				No evidenciado	Significativo	Sobresaliente	29% de los educandos	61% de los educandos	10% de los educandos
Liderazgo y competencias emocionales	Coaching y autoliderazgo	Noviembre 2022 Lunes a Viernes		Vinculación entre la etapa de alfabetización y etapa de tecnificación			D	A	S
				Deficiente	Aceptable	Sobresaliente	Menos del 50% de los educandos	75% de continuidad	85% de continuidad
Vejez digna y transformación	Círculos de diálogo y Escala de Metas	Diciembre 2022	Semanal y Mensual	Impacto Emocional			Escala 1-2	Escala 3-4	Escala 5

		Lunes a Viernes		Deficiente	Significatio	Sobresaliente	25% de los educandos	55% de los educandos	20% de los educandos
Indicador 4	Motivación para la formulación de emprendimientos	Diciembre 2022	Registro único	Motivación para la formulación de emprendimientos			D	A	S
				Deficiente	Aceptable	Sobresaliente	Menos del 75% de los educandos	85% de los educandos	95% de los educandos

## **TERCERA PARTE**

---

Diseño Metodológico

## VII. Diseño Metodológico de la Investigación<sup>7</sup>

El presente diseño metodológico es la propuesta para medir los resultados producto de la aplicación de la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuido, el cual tiene como eje fundamental el del paradigma Horizontal, enfoque cualitativo, de tipo aplicativo.

### 6.1. Paradigma: Producción Horizontal del Conocimiento

Hasta el momento, las formas de conocer al “otro”, que impliquen pensar y aplicar metodologías extrañas y no dialógicas ajenas a sus realidades, solo han fortalecido la práctica en torno a la colonialidad del saber. La horizontalidad se presenta ante la fragilidad académica, de reflexionar el espacio y la posición que ocupa el científico social, antes, durante y después de los campos investigativos.

La doctora en comunicación, Sarah Corona Berking (2020, págs. 13-16) directora del Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales, CALAS; desarrolla distintos fundamentos respecto al campo de la horizontalidad, en el cual invita entender al investigador, como parte del panorama social en que los “otros” viven y fluyen.

Por tanto, los cruces entre el investigador y los “otros”, constituye la fuente de riqueza del dato científico, estableciendo y construyendo proximidades, que no son más que el reconocimiento de los rostros, las voces, las expresiones y las ideologías que relatan las realidades y posibilidades de entender los contextos. Solo así los fenómenos sociales y las comunidades, adquieren una tonalidad orgánica, percibiendo a la sociedad como un tejido vivo, que respira, muta y piensa.

Es necesario gestionar las posibilidades de escribir desde, para y con los “otros”; comprendiendo que todos los sujetos, tienen un aporte significativo al momento de explicar los fenómenos sociales en los que se encuentra inmersos, e incluso, los silencios de cuando no hay nada que decir, representan también fuentes

---

<sup>7</sup> Observación: El presente diseño metodológico es la propuesta para medir los resultados producto de la aplicación de la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuido.

de datos alternativas, que solo es posible de entender cuando el investigador se aproxima a las realidades de los “otros”.

Es acá que surge, lo que la doctora Corona Berking (2020, pág. 16) denomina como: el tercer texto, o tercer conocimiento, que es la síntesis entre los saberes del investigador y los saberes de los “otros”, construyendo un “nos-otros”, para entender las realidades.

La investigación, la ciencia y los métodos, deben ser dialógicos, y el investigador debe abrirse al conocimiento del “otro”, reconociendo que, es una “alternativa de amplificar el conocimiento, reconocerse como investigador y como sujeto, y construir algo totalmente nuevo: un tercer texto” (Corona-Berking, 2020, pág. 17)

La doctora Corona Berking (2020), identifica tres elementos clave, que definen la horizontalidad a partir de los métodos y las técnicas implementadas en el campo: el conflicto generador, la igualdad discursiva y la autonomía. Los tres ejes, sostienen la posibilidad de generar un nuevo conocimiento, en donde las preguntas y las respuestas se construyan y validen en conjunto, “entretejiendo el conocimiento al investigar con el otro y no al otro” (Corona-Berking, 2020, pág. 17)

Claramente, la producción horizontal del conocimiento es una propuesta política que se opone a la producción del conocimiento científico clásico, al igual que se contrapone a la colonialidad del saber y su poder respecto al tejido social y la cotidianidad. Las metodologías horizontales persiguen acortar la distancia entre el discurso académico y los discursos cotidianos, con el objetivo de emprender procesos de transformación social, una ciencia pública y crítica desde y para los “otros”.

Este planteamiento, se alimenta de las propuestas y los posicionamientos políticos respecto a la producción del conocimiento científico de la doctora, Gayatri Hakravorty-Spivak (2003, pág. 298), quien constantemente se preguntan el espacio que ocupan los “otros”, desde la categoría de subalterno y hasta donde pueden o no incidir, hablar o aportar en los procesos de investigación científica.

Concluye que, la producción horizontal mediante los procesos dialógicos, suponen una tensión entre el pensamiento y la acción política, que no es más sino la acción de polemizar las narrativas de lo establecido, de lo normal, “de esta manera incómoda para así acentuar el hecho que el cuestionar el lugar del investigador (...) es en sí, un posicionamiento anti-hegemónico” (Hakravorty-Spivak, G., 2003, pág. 301) y sentar un conflicto que tense las categorías con que se perciben los fenómenos, haciendo extraño lo usual.

El ejercicio permanente y constante de pensar y reflexionar horizontalmente con los “otros”, necesariamente debe sentar las bases para de-construir las maneras en que organizamos los métodos para investigar, lo que implica la demanda de la creatividad y astucia del investigador para re-ajustar sus métodos, y aterrizar las categorías a los contextos que enfrenta con los otros.

#### 6.1.1. Enfoque, tipo y alcance del estudio

Conforme al paradigma asumido, se percibe la necesidad de desarrollar el trabajo investigativo a partir del enfoque cualitativo, apoyado de elementos y técnicas cuantitativas para profundizar en la interpretación de los datos, sin descuidar las experiencias, narrativas, voces e imaginarios y todas las dimensiones intangibles que gravitan en el tejido socio-escolar del contexto y que permiten acercarse al fenómeno de estudio.

Ante tal compromiso, el propósito de la presente investigación es de tipo aplicativo. Ya que “tiene propósitos prácticos e inmediatos que sirven para transformar” (Hernández, et. al., 2018, pág. 37) los contextos en los que se intenta aportar un beneficio común.

#### 6.1.2. Sujetos de la investigación: Universo, población y muestra

De los 31 mil afiliados de la Unidad Nacional del Adulto mayor, se tomará como población de estudio los 785 adultos mayores afiliados en la Sede Central de UNAM en Managua, distrito 7, Barrio Villa Venezuela.

Por la particularidad de los sujetos que integran el plan de estudio en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor, la muestra será no probabilística,

analizando el fenómeno socioemocional en 4 cortes de tiempo con 4 grupos control de adultos mayores: 2019 (19 adultos mayores), 2020 (7 adultos mayores), 2021 (23 adultos mayores) y 2022 (17 adultos mayores)

### 6.1.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

#### 6.1.3.1. Método central: Etnografía Transdisciplinar

Primeramente se debe definir que es etnografía, para luego llegar a una etapa más avanzada de la misma. Por tal razón, se retoma el trabajo de la antropóloga argentina, Rossana Guber (2001, pág. 22) ya que afirma que, la etnografía es un método humano que nos coloca en un plano horizontal en la investigación, es decir, “un método de características flexibles a las realidades, voces y miradas sobre la realidad y entre los cruces de posturas, se reconoce el panorama sistémico que compone una comunidad y pueblo” (Ruiz Chow, L. C., & Landero, N. 2020. Pág. 97)

Estos cruces entre la mirada del investigador y la/el investigado, es lo que Guber (2001, pág. 127-129) reconoce como la mayor fuente de riqueza empírica, puesto que, en las tensiones y las contradicciones se encuentra el diálogo que une ambas posturas y permite construir las realidades desde todas las perspectivas, sentires y pensares posibles. Momento clave para construir un tercer texto (Corona-Berking, 2020).

La etnografía, según Guber (2001, págs. 127-129) reconoce la participación de todos los actores que intervienen en un contexto; sin embargo, no implica apagar la voz del investigador, si no encontrar las tensiones y contradicciones que enriquecen los datos encontrados, y entre las diferencias de posturas y momentos dialógicos, surge el dato antropológico.

La etnografía, por tanto, es un método pragmático, multidimensional, multi-instrumental y ecléctico, puesto que se vale de una gran variedad de técnicas de distintas ciencias sociales, para el abordaje de fenómenos socioculturales en distintos contextos. Sin embargo, emplear distintas técnicas e integrarlas al método etnográfico no necesariamente lo vuelven transdisciplinar, sino que, el proceso para transformar de etnografía a etnografía transdisciplinar, se debe más a la re-

adecuación de los préstamos de ciertas técnicas de otras disciplinas, adecuándolas a los enfoques antropológicos.

Para entender esto, es necesario voltear la mirada a dos artículos científicos centrados en la etnografía transdisciplinar: el primero, "Hacia una Etnografía Participativa: Técnicas Representativas como estrategia metodológica alternativa", y el segundo, "Etnografía Transdisciplinar: integración de técnicas metodológicas de las ciencias sociales para el abordaje de la violencia", escritos por los estudiantes de Antropología Social de la UNAN-Managua, Luis Carlos A. R. Chow, y Norbin Gerardo Landero.

Los autores descubren que en el abanico de posibilidades, es necesario readecuar de la psicología, el trabajo social, la historia y la geografía, distintas técnicas para fortalecer su trabajo etnográfico, sin perder la esencia antropológica del mismo. Los investigadores retomaron: las líneas de tiempo comunitarias, técnicas proyectivas, mapeo comunitario, y cuestionarios mentales, de tal manera que, al ponerlas en práctica, el ejercicio investigativo se volvió más humano y participativo, puesto que los protagonistas tuvieron la oportunidad de reconstruir su mundo y compartirlo con los demás. El dato etnográfico había surgido, y la producción horizontal del conocimiento reflejó la necesidad de construir la ciencia y las investigaciones con lo "otros".

El resultado práctico es la reflexión crítica de los participantes para emprender futuros proyectos sociales para el cambio y bienestar de su comunidad. A medida en que los protagonistas se impliquen en el método etnográfico transdisciplinar y comunitario podrán ser capaces de reflexionar sobre su actual situación y maneras de proponer y construir caminos para lograr el objetivo adecuado a su realidad.

Es útil pensar en este modelo metodológico debido al tema a investigar, y diseñar alternativas metodológicas que aporten a la investigación pero que al mismo tiempo sean sensibles a la realidad, evitando ser técnicas invasivas o incluso rudas, por tanto se aplicaron las siguientes técnicas: mapeo y líneas de tiempo

comunitarias, técnicas representativas, diagramas circulares de responsabilidad y Entrevista-diálogo.

Es necesario destacar que este modelo no pretende “*excluir de la estructura metodológica las técnicas clásicas, (...); sino, crear un marco metodológico innovador que responda a la necesidad del investigador con el fin de comprender y acercarse al contexto a pesar del limitado tiempo de estadía en el campo de estudio*” (Ruiz Chow, 2019, pág. 68)

La etnografía transdisciplinar “*es un método de investigación cuya esencia es (...) la etnografía, la cual se auxilia de distintas técnicas de las ciencias sociales, readecuando el objetivo de cada una al interés y la pertinencia de la antropología*” (Ruiz Chow, L. C., & Landero, N. 2020. Pág. 98) asegurando que los textos científicos, no solo sean construidos en consenso a los sujetos con los que investigamos, sino que, sean validados por los mismos, humanizando el conocimiento científico y particularizándolo al contexto de estudio.

Sobre estos antecedentes, es que se fundamenta las estrategias alternativas de entender y fortalecer el método etnográfico hacia una transdisciplinar, como método eje del enfoque horizontal, en los contextos educativos, como herramienta indispensable para entender y emprender procesos de transformación social en los distintos tejidos comunitarios y sus dimensiones, de forma que, los resultados generados sean productos democráticos consensuados y validados con los mismos participantes de la investigación. Por tanto, es necesario explicar cuáles son las técnicas que se adhieren, dentro de la etnografía transdisciplinar en esta investigación.

#### 6.1.3.1.1. Grupos de Seguimiento (Muestra)

A continuación, se declaran los grupos de seguimiento a los cuales se les aplicarán los instrumentos y técnicas a desarrollar a lo largo del presente apartado metodológico.

Grupo A (2019): Grupo control exploratorio, 22 adultos mayores (18 hombres y 4 mujeres). Dicho grupo se sitúa a modo de línea base para sistematizar el impacto

de la estrategia de intervención emocional: Escuela de Valores, asumido en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor, re adecuando la estrategia conforme los antecedentes teóricos y metodológicos descritos en el presente marco teórico.

Grupo B (2020): Grupo control experimental conformado por 5 adultos mayores (3 hombres y 2 mujeres). El grupo B es propiamente el primer grupo experimental cuyos resultados sistematizados indicaron lo pertinente de la propuesta de acompañamiento socioemocional, cuya retroalimentación por parte de los protagonistas ampliaron la frontera de posibilidades metodológicas a implementar con un tercer grupo en 2021.

Grupo control C (2021): Grupo control de validación, conformado por 11 adultos mayores (7 mujeres y 4 hombre). El grupo C permitió calibrar la propuesta producto de la retroalimentación del año anterior y validar la misma, para emprender un proceso de aplicación experimental en dos grupos controles simultáneos en 2022 y comprobar su efectividad.

Grupo Control Alfa 1 (2022): Grupo control experimental, conformado por 14 adultos mayores (10 mujeres y 4 hombres)

Grupo Beta 2 (2022): Grupo control experimental, conformado por 9 adultos mayores (4 mujeres y 5 varones)

Ambos grupos A1 y B2 corresponden a una matrícula anual en turno matutino (A1) y vespertino (B2) en el cual únicamente se aplica la estrategia de acompañamiento socioemocional en el Grupo A1, mientras el grupo B2 no recibe ningún tipo de acompañamiento o intervención socioeducativa, midiendo los impactos y efectividad del presente proyecto de tesis.

#### 6.1.3.1.2. Observación vivencial

El método de observación participante “(...) involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el contexto de los últimos, y durante la cual recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor & Bogdan, 1998) Entendiendo que el investigador provoca un cambio en el ambiente en el que los sujetos a investigar coexisten.

Según Taylor y Bogdan (1998) Los intereses que busca la observación participante, es la búsqueda constante del foco sustancial del contexto, y el foco teórico para la interpretación de los espacios y los sujetos. Sin embargo, desde una cuestión crítica, la observación no se presta como una técnica específicamente horizontal, ya que surge de las perspectivas del investigador ausente del campo, paradójicamente el término participante únicamente indica que el investigador se encuentra en el campo, más no que es o fluye con los sujetos en el espacio.

Esta particularidad es un obstáculo, debido a que para entender el espacio hay que sentirlo, y esta es la principal razón por la que la observación vivencial, es una técnica de observación que se basa en la interacción entre las miradas del investigador en el campo, y los sujetos del campo hacia el investigador. Entre ambos encuentros surge el dato etnográfico desde la observación, visualizando lo que a simple vista para un extraño, sería imposible de comprender.

#### 6.1.3.1.3. Diálogos semiestructurados

El modelo Diálogo/Entrevista de Geilfus (Geilfus, 2002, págs. 25-26) busca evitar algunos de los efectos negativos de los cuestionarios formales: Temas cerrados.

La diferencia entre un diálogo y una entrevista, es que se busca un intercambio. Por esto solamente se tiene una serie de temas preparados a título indicativo. El objetivo es utilizar el resultado como una fuente de comparación entre distintos datos previamente obtenidos (triangulación) “*permitiendo clasificar los datos en tres variables: 1) Hechos 2) Opinión 3) Rumor*” (Geilfus, 2002, pág. 26) Esta técnica suplanta la clásica entrevista del modelo etnográfico convencional.

#### 6.1.3.1.4. Líneas emocionales

Es una técnica de medición y contrastación de un avance o retroceso en la gestión emocional, tomando como recurso principal en los auto liderazgos y la gestión emocional, debido a que el participante identifica a través de la memoria y su experiencia, como se sentía en distintas etapas de su vida: niñez, adolescencia, pre-adolescencia, adultez y actualidad, en 5 escalas de medición: (5) emoción muy positiva, (4) emoción positiva, (3) emoción neutra, (2) emoción negativa, (1) emoción

muy negativa. Esta técnica se ha retomado del trabajo de Maite Careaga, directora del Centro de Liderazgo Público, de Escuela de Gobierno de la Universidad de los Andes, Colombia.

La línea emocional requiere el ejercicio de la memoria, recordando etapas del pasado que tuvieron un grado significativo en su forma de ser, pensar, actuar y sentir. El ejercicio de recordar, no constituye en sí, una forma de asegurar o evidenciar enfermedades como depresión, ansiedad, fobias, etc.; sino que, es un instrumento visual, que permite a los docentes y facilitadores de la Escuela de Alfabetización, comprender con que protagonistas trabajamos, como han impactado en ellos el desarrollo de nuestras metodologías formativas, complementarias y técnicas; y por último evidenciar los resultados, para establecer procesos de sistematización de experiencias y publicaciones científicas.

En la temporada de matrícula, se toman los datos personales del protagonista, y se le pregunta si desea compartir con nosotros, datos respecto a su pasado, para construir la Línea emocional de Matrícula, que nos permite comparar como el protagonista entra a la Escuela de Alfabetización, y como este culmina, evidenciando el cambio que el ha logrado con sus propias capacidades. Las etapas que se establecen a modo de indicador en la Línea de Matrícula son, adolescencia, preadolescencia, adultez y actualidad, en 5 escalas de medición: (5) emoción muy positiva, (4) emoción positiva, (3) emoción neutra, (2) emoción negativa, (1) emoción muy negativa.

Con el objetivo de contrastar los avances respecto a los talleres, le pedí a Imara Téllez, profesora popular a cargo de la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor, UNAM, por parte del MINED; que llevará un registro del día, semana, mes y trimestre a través de la línea emocional. La primera para orientar el trabajo de los Círculos de diálogo y motivación, y la segunda para evidenciar los impactos a rasgos generales de las y los educandos. Otro objetivo complementario de este instrumento, es poder indagar la raíz de dicha valoración, reconstruyendo la memoria de cada uno de los participantes, encontrando el ethos de su baja

autoestima, y no realización desde estímulos externos (sociedad, política, economía, etc.)

A continuación, se mostrará una plantilla estándar de la línea emocional de matrícula, que se completa el primer día que el protagonista desea participar en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor:

Línea emocional	5					
	4					
	3					
	2					
	1					
	0	Niñez	Adolescencia	Juventud	Adulthood	Actualidad

También se diseñó, a partir de la plantilla original, distintos formatos para el contraste de resultados en cortes temporales: al día, a la semana, al mes, y al trimestre (el ciclo escolar cuenta con 4 trimestres), de manera que los resultados se puedan analizar en distintos cortes de tiempo:

Semana:		Lunes					Martes					Miércoles					Jueves					Viernes				
Mes/año:																										
Línea Emocional Semanal	Protagonista	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Para sistematizar los resultados semanales, se contemplarán los resultados medidos en días y se promediarán, en consenso con cada protagonista. El resultado mensual se hará igual, la sumatoria promedio de las semanas, en validación con el protagonista y la maestra.

El indicador 3 representa la primera señal de alerta, y tras de él, se monitorea de cerca a la o el alumno por parte de la maestra, y el indicador 2 obligatoriamente activa el dispositivo de acompañamiento psicológico.

La fórmula para la evaluación semanal será:

$$\sum L+M+Mi+J+V = x$$
$$X/5 = \text{Resultado semanal}$$

En cambio, para la evaluación mensual:

$$\sum S1+S2+S3+S4+S5 = x$$
$$X/5 = \text{Resultado mensual}$$

Para la sumatoria del trimestre se implementará la siguiente fórmula:

$$\sum M1+M2+M3 = x$$
$$X/3 = \text{Resultado trimestral}$$

Mientras que, para la sumatoria anual, será la siguiente:

$$\sum T1+T2+T3+T4 = x$$
$$X/4 = \text{Resultado anual}$$

Los resultados de las líneas emocionales se calculan individualmente y siempre en validación paralela con los estudiantes, tomando en cuenta su rechazo o aceptación a la misma. Cada protagonista tiene acceso a ellas en cualquier momento.

#### 6.1.3.1.4.1. Calendario emocional

El instrumento de seguimiento ante la línea emocional, el cual tiene contemplado la sistematización semanal y mensual del estado de ánimo de las y los educandos en el aula de clase, con el objetivo de prevenir prácticas negativas, fomentar la autoestima y auto-cuido, y fortalecer los procesos educativos. También indica el grado de intensidad con que se trabajara con las y los educandos en los círculos de motivación y diálogo, re adecuando el teme central y las estrategias de motivación.

El instrumento se toma como un registro de seguimiento para contrastar el punto inicial al empezar a estudiar en la escuela, y el punto final al culminar sus estudios, resaltando sus avances y retrocesos, evidenciando la capacidad proactiva y adaptativa para transformar y emprender.

Este modelo de seguimiento bajo la pedagogía emocional ha demostrado alta incidencia en las y los educandos de la Escuela de Alfabetización de UNAM, ya que está centrado en la capacidad como esencia transformadora.

Tomando en cuenta las características educativas de los adultos mayores que cursan en la Escuela de Alfabetización, se diseñó un calendario emocional cuya interacción simbólica sea de fácil comprensión para las y los protagonistas, cuyos valores se sustituyeron por emojis, siendo su interpretación y cuantificación la siguiente:

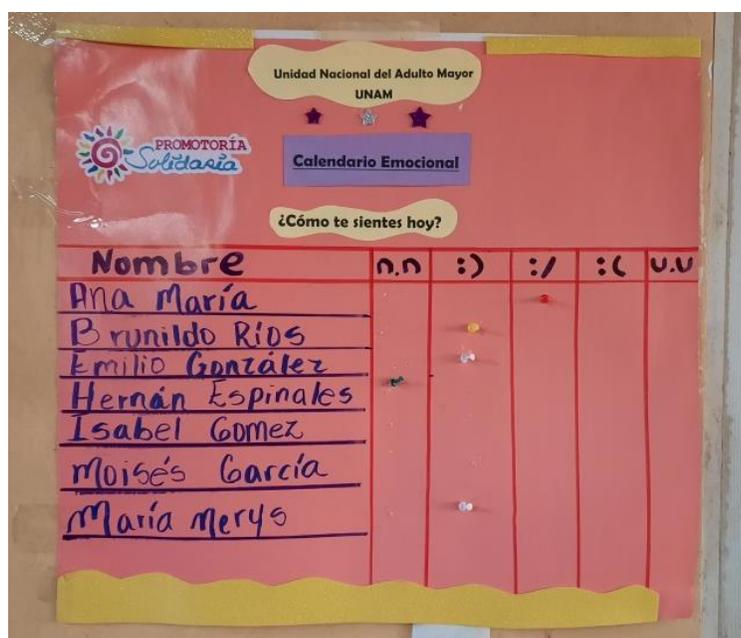
**n.n** (Emoción muy positiva: 5)

**:)** (Emoción positiva (4)

**:/** (Emoción neutra: 3)

**:(** (Emoción negativa: 2)

**u.u** (emoción muy negativa: 1)



Fotografía 1 Calendario emocional. Instrumento visual y colectivo, donde cada protagonista, al comenzar el día, puede evidenciar su estado de ánimo. Esta marca, se recoge y se traslada a la línea emocional que Imara mantiene en un cuaderno de control diario.

### 6.1.3.2. Plan de validación de datos

#### 6.1.3.2.1. Escala de Rosenberg

En 1965, el sociólogo estadounidense, Morris Rosenberg, conceptualiza la escala de medición de la autoestima. Según el investigador, Ballesteros, la escala se configura desde el *“sentimiento de afecto por sí mismo que se desarrolla mediante procesos viscerales o irracionales (aproximación afectiva), 2) como un juicio que la gente hace respecto a sí mismo, (...) (aproximación cognitiva)”* (Fernandez Ballesteros, 2009)

La escala es un instrumento bajo firma CC (creative commons) es decir, de carácter abierto. Originalmente se diseñó específicamente para adolescentes, sin embargo, distintos investigadores como Orth, Trzesniewski y Robins, (2010), configuraron la escala para una población adulta, mientras que Wagner, Lüdtkke, Jonkmann y Trautwein (2013), realizaron modificaciones para aplicarlas con adultos mayores.

En el presente estudio, se utilizarán las modificaciones realizadas por los psicólogos mexicanos, León Ricardi y Méndez García, quienes, en 2016, sistematizaron los usos y resultados de la escala de Rosenberg y ejemplificaron y contextualizaron la escala para el rango de adultos mayores latinoamericanos.

Las instrucciones de recolección, medición, validación e interpretación son transcripciones textuales del artículo en mención:

*“La escala, está constituida por diez afirmaciones con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (4= muy de acuerdo, 3= de acuerdo, 2= en desacuerdo, 1= totalmente en desacuerdo); cinco afirmaciones tienen una dirección positiva y cinco una dirección negativa.*

*A partir de una distribución de frecuencias, se analiza que la cantidad de opciones de respuesta sean adecuadas por cada ítem de la escala comprobando que las frecuencias de las opciones no presenten valores de cero.*

*Con la finalidad de verificar la discriminación de cada ítem entre puntajes altos y bajos, se realiza una prueba t de Student para grupos extremos, teniendo como punto de corte el percentil 75 para el primer grupo de puntajes altos y el percentil 25 para el segundo grupo de puntajes bajos.*

*Posteriormente se realizan análisis de confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, para obtener la consistencia interna global de la escala y la consistencia por factor.*

*A partir de los resultados obtenidos en el análisis factorial exploratorio se realiza un análisis factorial confirmatorio, empleándose método de máxima verosimilitud, que se lleva a cabo mediante el programa de ecuaciones estructurales AMOS (versión 19).*

*Los índices a utilizar para evaluar la bondad de ajuste del modelo propuesto fueron los sugeridos por Hu y Bentler (1999) y Kline (2005): el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de ajuste incremental (IFI), para los que se sugiere que los rangos de bondad de ajuste deben estar entre las puntuaciones 1 y 0, considerando un punto de corte aceptable si los valores son mayores a 0.90 (Manzano, & Zamora, 2004).*

*El residual cuadrático estandarizado (SRMR), su valor se estima como adecuado cuando es menor a .08 (Hu, & Bentler, 1999); el índice de aproximación de la raíz de cuadrados medios del error (RMSEA).*

*Su valor esperado debe ser menor a .05 para un ajuste adecuado, mientras que valores menores a .08 indican un ajuste razonable (Kenny, Kaniskan, & McCoach, 2014) y los valores entre .08 y .10 se consideran como indicadores de un ajuste mediocre (MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996).*

*Además se utiliza la relación entre chi-cuadrado y los grados de libertad ( $\chi^2/df$ ) con la intención de reducir la sensibilidad del modelo de chi-cuadrado al tamaño de la muestra (Kline, 2005)" (León-Ricardi, Méndez-García, 2016)*

El modelo a utilizar es el siguiente:

### ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

**Indicación:** Cuestionario para explorar la autoestima personal entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo.

**Codificación proceso:** 1.1.1.2.1.1.4. Autoestima (CIPE- $\alpha$ ).

**Administración:** La escala consta de 10 ítems, frases de las que cinco están enunciadas de forma positiva y cinco de forma negativa para controlar el efecto de la aquiescencia Autoadministrada.

**Interpretación:**

De los ítems 1 al 5, las respuestas A a D se puntúan de 4 a 1. De los ítems del 6 al 10, las respuestas A a D se puntúan de 1 a 4.

**De 30 a 40 puntos:** Autoestima elevada. Considerada como autoestima normal.

**De 26 a 29 puntos:** Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla.

**Menos de 25 puntos:** Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima.

**Propiedades psicométricas** La escala ha sido traducida y validada en castellano. La consistencia interna de la escalas se encuentra entre 0,76 y 0,87. La fiabilidad es de 0,80

### ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

Este test tiene por objeto evaluar el sentimiento de satisfacción que la persona tiene de sí misma. Por favor, conteste las siguientes frases con la respuesta que considere más apropiada.

- A. Muy de acuerdo
- B. De acuerdo
- C. En desacuerdo
- D. Muy en desacuerdo

	A	B	C	D
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.				
2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.				
3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
4. Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a.				
5. En general estoy satisfecho/a de mi mismo/a.				
6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.				
7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.				
8. Me gustaría poder sentir más respeto por mi mismo.				
9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil.				
10. A veces creo que no soy buena persona.				

Se planificaron dos momentos para realizar la escala en la escuela de alfabetización. El día de la matrícula, anexo al llenado de la Línea Emocional que los mismos educandos enuncian voluntariamente; se continuará a completar la escala de Rosenberg a modo de triangulación de lo estipulado en la Línea Emocional.

También será una técnica de contraste y validación ante los resultados desarrollados por las MMAA durante el ciclo escolar de cada grupo. Por último, se procederá en aplicar nuevamente la escala e Rosenberge, el último día de clases en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor, comprobando así, lo referido por los educandos producto del seguimiento indicado en los calendarios emocionales, custodiados por la profesora guía del grupo.

#### 6.1.3.2.2. Matriz de árbol de ideas

Está basado en el modelo de lluvia de ideas del manual “80 herramientas para el diagnóstico participativo”. Los investigadores Landero y Ruiz Chow (2020), aseguran que desde esta técnica se genera una de las principales ventajas que ofrece este tipo de matriz, es la visualización en tres partes de problemáticas sociales, o la organización lógica de un planteamiento: raíz, tronco y ramificaciones. La matriz se construye alrededor de un reactivo o indicador (idea generatriz) y a partir de ella se plasman las narrativas que presentan las posturas de cada uno de los participantes, construyendo una respuesta en conjunto.

#### 6.1.3.3. Plan de análisis de datos

A continuación se detallarán las técnicas aplicadas para el fortalecimiento de la interpretación de los resultados arrojados por la triangulación respecto a las Líneas Emocionales con la Escala Rosenberg, a través de la Matriz FODA y CAME, aplicadas en Planificación estratégica, que si bien, autores como Castro Monge (20210) y Scott (2013) las visualizan específicamente en el campo de las Estrategias Organizacionales ligadas a lo comercial, de León (2019), Plaza (2020), Sánchez Torrente (2020) y Vinocur (2019); aplican una variación correlativa, para aplicarlas al campo de las investigaciones sociales y económicas; tomando así sus recomendaciones.

##### 6.1.3.3.1. Matriz FODA

Según Castro Monge (2010) La matriz FODA, es una simplificación sistémica de las Fortalezas, Obstáculos, Debilidades y Amenazas en cualquier proceso a realizar, cuya estrategia, en esencia, radica en el análisis funcional de las situaciones y las acciones, y de qué manera los involucrados pueden reaccionar a ellas. La matriz FODA, visualmente se estructura como una matriz de 4 celdas, ordenadas al 2x2

Las sugerencias realizadas por de León y Vinocur (2019) indican que, la matriz FODA, se debe correlacionar con la matriz CAME, triangulando la gama de resultados arrojados por las técnicas de recolección, dando como resultado un enfoque sistémico desde un ejercicio de síntesis cualitativo, el cual requiere un

ejercicio sumamente analítico y de mayor amplitud. Siendo el diseño estructurante propuesto, el siguiente:

F	D
O	A

#### 6.1.3.3.2. Matriz CAME

Investigadores como Jimeno (2015) y Bernal (2018) afirman que la Matriz CAME, es una técnica que reemplazaría la matriz FODA, debido a que CAME, implica la identificación de los factores respecto a una situación, y además, la forma adecuada para responder estratégica y asertivamente.

Sin embargo, desde el campo de las Ciencias Sociales, investigadoras como Sánchez Torrente y Plaza (2020), utilizan FODA y CAME como estrategias complementarias para la interpretación de resultados, desde una postura panorámica. Las sugerencias de las investigadoras son prácticas: sistematizar los resultados desde la matriz FODA, para posterior, desde CAME, realizar un análisis correlacional tensando los resultados con su contraparte. Esto generaría cruces, y contradicciones que permitirán afrontar los datos desde distintos enfoques, tanto afirmativos, negativos y dubitativos.

La matriz CAME, e una simplificación de los factores: Corregir, Afrontar, Mantener y explotar. Bernal propone una secuencia correlacional según los objetivos a desarrollar en la investigación desde FODA y CAME, de las cuales, de León y Vinocur (2019) sugieren que, para el campo de las ciencias sociales, es pertinente la aplicación de la secuencia: reorientación, siendo su composición la siguiente:



Mapa mental 2. Propuesta de análisis correlacional propuesta por Berna (2018), entre la matriz FODA y CAME

### 6.1.3.3.3. FODA Popular

Se ha re-pensado la Matriz FODA: se adecuó visualmente para el trabajo junto con los protagonistas desde dos instrumentos claves que se utilizan por separado durante el octavo módulo de la MMAA, debido a que en esta etapa la mayoría de los educandos ha desarrollado estrategias y competencias emocionales que evitarán provocar en ellos un impacto negativo, teniendo en cuenta que las herramientas desarrolladas en el FODA popular (Imaginario de Miedos y Relieve de Metas), trabajan aspectos sensibles como miedos, apoyo familiar, redes y alianzas, metas y sueños.

Imaginario de Miedos, representa Debilidades y Amenazas (DA de FODA), mientras que Relieve de Metas, representa Fortalezas y Oportunidades. Se debe trabajar primero el Imaginario, durante una semana, al igual que relieve, de manera que el facilitador del taller, tenga en cuenta los miedos de sus educandos y logre desarrollar el relieve de forma exitosa.

En Imaginario de Miedos se deben reflexionar: miedos incontrollables (desastres naturales, muerte, enfermedad), y miedos a superar (fracaso, decepción, abandono) los participantes deberán reflexionar sobre los mismos, cómo se originan, qué sienten, cómo impacta en ellos y sus decisiones, se grafican y se comparten los miedos entre unos y otros, acercando la empatía entre los estudiantes.

Relieve de Metas, es un trabajo reflexivo cuya dinámica retoma el ejercicio del Imaginario del Miedo. Los participantes deberán identificar en qué relieve se

encuentran para alcanzar sus metas; mientras más bajo se ubique un protagonista, más dificultades percibe para alcanzar sus metas, las cuales están segmentado en cuatro escalas:

- Llanura: la meta es imposible de lograr (indicador 1). El protagonista no percibe apoyo emocional de parte de su familia o amigos, carece de redes de apoyo o tejido comunitario que respalde sus iniciativas, al igual que recursos económicos. La motivación por emprender es nula.
- Colina: la meta es difícil de alcanzar, con dificultades mayores (indicador 2). El protagonista percibe una meta capaz de lograr, a pesar de las dificultades precedentes. Las redes de apoyo, tejido comunitario y competencias emocionales son débiles, sin embargo, persiste la motivación por emprender.
- Meseta: la meta es posible de alcanzar, con dificultades menores (indicador 3). El protagonista cuenta con redes de apoyo sólidas, apoyo familiar y tejido comunitario empático. Lo económico a la hora de emprender no es un obstáculo.
- Montaña: la meta es fácilmente alcanzable (indicador 4). El protagonista cuenta con redes de apoyo, estima adecuada, recursos económicos/sociales para emprender.

El facilitador debe ser creativo y evitar que sus educandos se perciban en llanura, si esto sucede, se deben buscar ejes de apoyo que permitan elevar el relieve, por ejemplo, preguntas como: ¿Cuentas con apoyo de tu familia/pareja? ¿Sabes hacer/elaborar algún producto? Es necesario mencionar que las preguntas deben evitar un aspecto clave que pueda impactar de forma negativa al educando, por esto, el Imaginario del Miedo se realiza primero, así el facilitador logrará desarrollar preguntas de apoyo pertinentes.

De esta manera se ha readecuado una Matriz FODA, a la pertinencia de la educación popular y las metodologías participativas, tomando como principal elemento de trabajo la reflexión desde el diálogo interno.

#### 6.1.3.4. Confiabilidad

##### 6.1.3.4.1. Equipo de investigación

Con el objetivo de ampliar el enfoque de análisis e interpretación, durante el diseño de investigación, como la fase de recolección y análisis de datos, conformé un grupo de investigadores, en cumplimiento a los objetivos planteados por UNAM, siendo un trabajo articulado, cuyo proceso permitió la redacción de la presente tesis doctoral, al igual que la oportunidad de facilitar los insumos necesarios para dar salida a una tesis de maestría en Diseño de Proyectos Sociales, por parte de uno de los miembros del equipo de investigadores.

Norbin Gerardo Landero, antropólogo social, especialista en gestiones colaborativas y economía social solidaria por parte del Programa INICIA. Investigador auxiliar durante el proceso de intervención socioeducativa. Redactó la memoria de los talleres y las acciones implementadas durante el ciclo educativo.

Jorge Urbina, master en Proyectos Sociales, se le encomendó, una vez finalizada la etapa formativa de las MMAA, ejecutar los programas de capacitación, diseño y ejecución de emprendimientos de los educandos de la Escuela de Alfabetización. Como resultado, elaboró su tesis de maestría producto de los resultados obtenidos.

Silvia Altamirano, master en psicología. Supervisó y certificó el proceso de recolección e interpretación de la escala de Rosenberg, aportando al diseño de las líneas emocionales.

##### 6.1.3.4.2. Revisión externa

Se sometió el presente trabajo a revisión externa de forma estratégica, a partir de la elaboración de 4 artículos científicos publicados en las revistas: Hallazgos 21 de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador; Educación y Sociedad, de la Universidad Ciego de Ávila en Cuba; Ciencias de la Educación, de la Universidad

de Carabobo en Venezuela y Humanismo y Cambio Social, en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

El objetivo estratégico fué de segmentar los resultados de la MMAA entre 2019 y 2022, de manera que las técnicas de recolección fueran validadas mediante revisión par en las revistas, al igual que el marco teórico que respalda la estrategia MMAA; la interpretación de resultados y las estrategias de recolección, validación y triangulación. En promedio, 8 revisores pares y 4 equipos editoriales a nivel internacional, han revisado el contenido; siendo aceptado para su publicación, tras procesos de fortalecimiento a la calidad del mismo, que se retoman para la presente tesis.

Por último, los resultados de las MMAA con el primer grupo de educandos del años 2020, fue redactado a modo de artículo científico para el concurso interuniversitario: investigación Social para el Desarrollo, coordinado por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, siendo revisado por miembros del Vicerrectorado de Asuntos Estudiantiles, Centro de Investigaciones y Estudios de la Salud y Centro de Estudios del Desarrollo “Miguel D'Escoto”; con el cual se obtuvo el primer lugar.

## **CUARTA PARTE**

---

Discusión de Resultados y Conclusiones

## VIII. Discusión de resultados

### 8.1 Comparativo de Resultados entre las Estrategias Escuela de Valores (2019) y Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuido (2020) aplicados en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor de UNAM

A continuación se presentarán los resultados correspondientes a 2 años de sistematización de resultados producto de las Líneas Emocionales y Escalas Rosenberg, las cuales tuvieron como finalidad medir el impacto emocional en adultas y adultos mayores desde 4 directrices básicos:

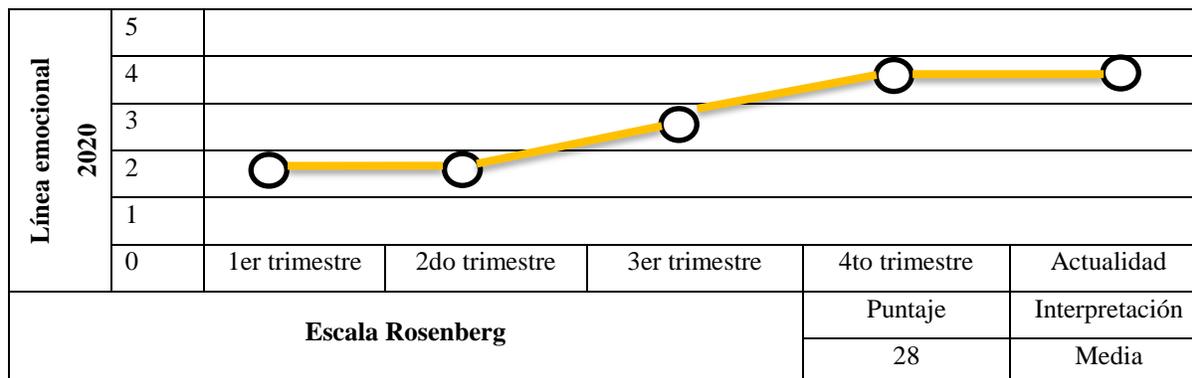
1. Impacto emocional
2. Retención escolar
3. Vinculación de la etapa de alfabetización hacia la continuidad técnica
4. Motivación para la formulación y ejecución de emprendimientos.

En 2019 se midieron los resultados producto de la metodología Escuela de Valores, asumida desde 2017; y en 2020 se valoraron los resultados obtenidos a partir del pilotaje experimental de la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuido.

**Tabla 1:** Resultados promedio de las Líneas Emocionales y Escalas Rosenberg aplicadas a 14 adultos mayores en 2019. Escuela de Alfabetización, UNAM. Elaboración propia.

Línea emocional 2019	5					
	4					
	3					
	2					
	1					
	0	1er trimestre	2do trimestre	3er trimestre	4to trimestre	Actualidad
<b>Escala Rosenberg</b>				Puntaje	Interpretación	
				20	Baja	

**Tabla 2:** Resultados promedio de las Líneas Emocionales y Escalas Rosenberg aplicadas a 6 adultos mayores en 2020. Escuela de Alfabetización, UNAM. Elaboración propia.



### 8.1.1 Impacto emocional de la estrategia en los educandos entre 2019 y 2020

En promedio, en 2019, bajo la estrategia de Escuela de Valores de MIFAM, los 17 adultos mayores se auto-percibieron emocionalmente entre los rangos 1, 2 y 3 de la Línea Emocional, correspondiente: 1 emociones muy negativas, 2 emociones negativas y 3 emociones ni negativas ni positivas (Careaga, 2019). En promedio, la Escala Rosenberg arroja una puntuación de 20, establecido como autoestima baja (León-Ricardi y Méndez, 2016)

En cambio, en 2020, la aplicación de la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuido, permitió a los 6 adultos mayores, auto-percibirse entre los rangos 2, 3, y 4, siendo 4, una emoción positiva (Careaga, 2019), en gradualidad escalar constante. En promedio la Escala Rosenberg arrojó una puntuación de 28, establecido como autoestima media.

A finalizar el año, se perciben adultos y adultas mayores que han enfrentado sus miedos con gran valentía, capaces de transformar su mirada interna negativa, y remplazarla mediante el perdón, la superación, abrazando la vida como un regalo y un don, como es posible observar en la siguiente fotografía.

### 8.1.2 Retención escolar y culminación del ciclo escolar entre 2019 y 2020

En 2019 se registró una matrícula de 56 alumnos, de los cuales, culminaron el curso de alfabetización 37, cuya tasa de deserción total fue del 20.70%. Entre los datos generales, de los 22 adultos mayores matriculados, desertaron 8, correspondiente a la tasa 36.36% en adultos mayores.

Por otro lado, en 2020, se registró una matrícula total de 11 alumnos, de los cuales culminaron el curso de alfabetización 8, siendo la tasa de deserción del 27.27%. Los datos específicos de entre la población de adultos matriculados: 6, ninguno deserto, siendo la tasa de deserción en adultos mayores 0%.

Cabe destacar en esta etapa, por conflictos provocados por el COVID-19, se idearon estrategias de acompañamiento escolar a distancia, de los cuales los adultos mayores y los jóvenes siempre fueron parte y aceptan continuar, desertando los 3 adultos (entre 32-43 años) por motivos personales asociados a su seguridad sanitaria.

### 8.1.3 Vinculación entre la etapa de alfabetización hacia la etapa técnica entre 2019 y 2020

En 2019, de la cantidad de adultos mayores matriculados, únicamente 7, accedieron a participar en los cursos de tecnificación por parte de INATEC y MEFCCA, para el diseño y ejecución de pequeños emprendimientos, correspondiente a un porcentaje específico del 31.4%, destacando que participaron 7 jóvenes y 3 adolescentes. Mientras en 2020 todos los protagonistas participaron, siendo el porcentaje específico de adultos mayores que accedieron a la etapa técnica el 100%.

### 8.1.4 Motivación para la formulación y ejecución de emprendimientos entre 2019 y 2020

En 2019, de los 7 adultos mayores que accedieron a capacitarse en los cursos técnicos, 2 de ellos se motivaron a echar andar su emprendimiento a lo inmediato (28.5%). Es necesario resaltar que a mediados del año 2020, los otros 5

adultos mayores finalmente arrancaron sus emprendimientos, debido a que recibieron una capacitación sobre gestión de pequeños negocios por INATEC, lo que los motivó a poner en práctica lo aprendido en 2019. Mientras en 2020, del total de participantes que se tecnicaron, 5 adultos mayores se motivaron a emprender a lo inmediato (83.3%).

#### 8.1.5 Síntesis comparativa de resultados entre 2019 y 2020

Tanto la estrategia de Escuela de Valores como Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado, son pertinentes al contexto nicaragüense, y han obtenido excelentes resultados, si en perspectiva se analiza que, se aplican en contexto de extrema sensibilidad, en una etapa sumamente delicada, como es la alfabetización, con adultos mayores, lo que aumenta la complejidad de atención e intervención.

Respecto a los 4 ejes matrices propuestos, se concluye que:

- 1) Se obtiene mejores resultados respecto al impacto emocional en los educandos, siendo la MMAA, la estrategia que permite fortalecer los elementos de estima, autocuidado, transformación y motivación, claves para el proceso educativo.
- 2) A partir de la MMAA, se obtuvo una retención escolar de adultos mayores del 100% y culminación del ciclo escolar, mientras Escuela de Valores logró un 63.64%, siendo esto muy positivo, a pesar de no ser una estrategia específicamente diseñada para el trabajo en ambientes educativos de alfabetización con adultos mayores.
- 3) Existe una vinculación de la etapa de alfabetización hacia la etapa técnica, mucho más fluida bajo la MMAA que con la EVA.
- 4) LA motivación para la formulación y ejecución de emprendimientos bajo la estrategia de EVA fue del 28.5%, mientras que con MMAA, fue del 83.3%

## 8.2 Comparativo de Resultados entre la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado aplicada en 2020 y la metodología validada y aplicada en 2021 en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor de UNAM

Como anteriormente se evidencio la MMAA, obtuvo una retención escolar de la totalidad de adultos mayores y culminación del ciclo escolar; en contraste, Escuela de Valores logró aproximadamente dos tercios de permanencia del grupo etario, siendo un resultado altamente positivo a favor de la MMAA, a pesar de no ser una estrategia específicamente diseñada para el trabajo en ambientes educativos de alfabetización con adultos mayores (...) La motivación para la formulación y ejecución de emprendimientos bajo la estrategia de EVA fue menor a un tercio de la población estudiada mientras que con MMAA, fue superior a tres cuartos de la misma (Ruiz Chow, 2021, p. 16)

A raíz de los resultados, la Junta Directiva de UNAM, decidió aumentar la dificultada a los objetivos y metas propuestos para el 2021, siendo estos:

- Participación y cumplimiento escolar del 95% de todos los protagonistas matriculados, incluidos adultos mayores afiliados a UNAM, adolescentes y jóvenes.
- Al menos un 80% de emprendimientos liderados por mujeres (adultas mayores).
- Que todos los adultos mayores, afiliados a UNAM, y al menos un 60% de los adolescentes y jóvenes matriculados, diseñaran y ejecutaran proyectos de emprendimiento al finalizar el curso de alfabetización.
- Mejorar la calidad de vida y el bienestar desde sus propias fortalezas.

Para cumplir con los objetivos propuestos, se re-diseñaron los contenidos de la MMAA, en conjunto a la Junta Directiva de UNAM, los estudiantes del 2020, la profesora popular de MINED y el autor, resultando los siguientes módulos: 1)Estrategias de relajación, armonía corporal y auto-reflexión; Reconocimiento de

las emociones y autoconfianza, autoestima y autocuidado; Empatía, solidaridad y cooperación; Motivación, identificación y regulación de las emociones; Desinhibición y espontaneidad; Estrategias de sanación y perdón; Liderazgo, competencias emocionales; Vejez digna y Transformación (Ruiz Chow, 2021).

El objetivo del presente artículo es: contrastar los resultados obtenidos de la MMAA a modo comparativo entre los estudiantes del 2020 y los del 2021, a partir de los resultados de las Líneas Emocionales, Escalas Rosenberg y FODA Popular; tomando como punto de referencia 4 indicadores:

- Impacto emocional de la estrategia en los educandos
- Retención escolar y culminación del ciclo escolar
- Vinculación entre la etapa de alfabetización hacia la etapa técnica
- Motivación para la formulación y ejecución de emprendimientos

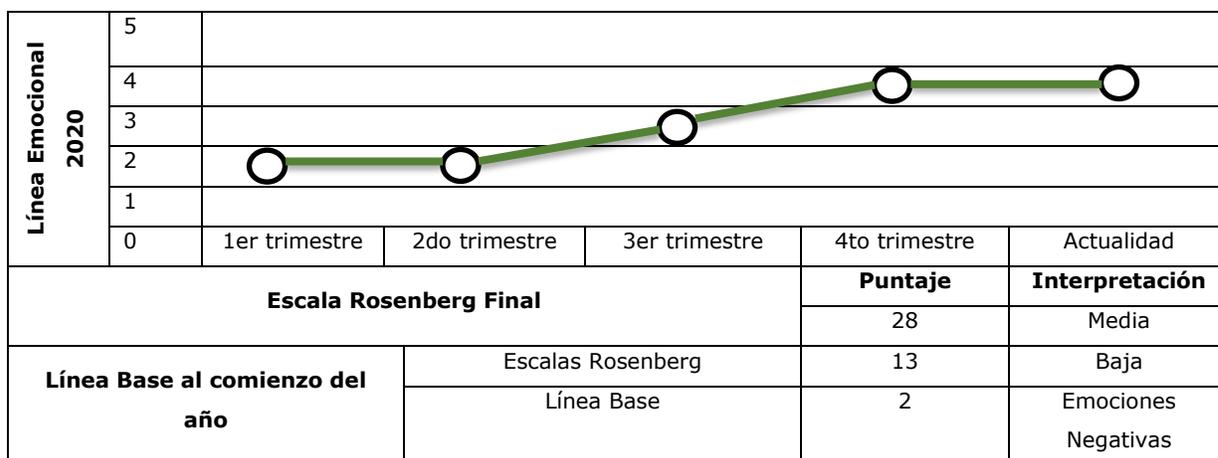
De modo que el presente apartado se comparará la misma estrategia de intervención socioeducativa, MMAA para comprobar si la modificación de los contenidos propuestos para 2021, tuvieron un impacto mayor que el demostrado en 2020.

### 8.2.1 Comparativo de Resultados de MMAA 2020 y 2021

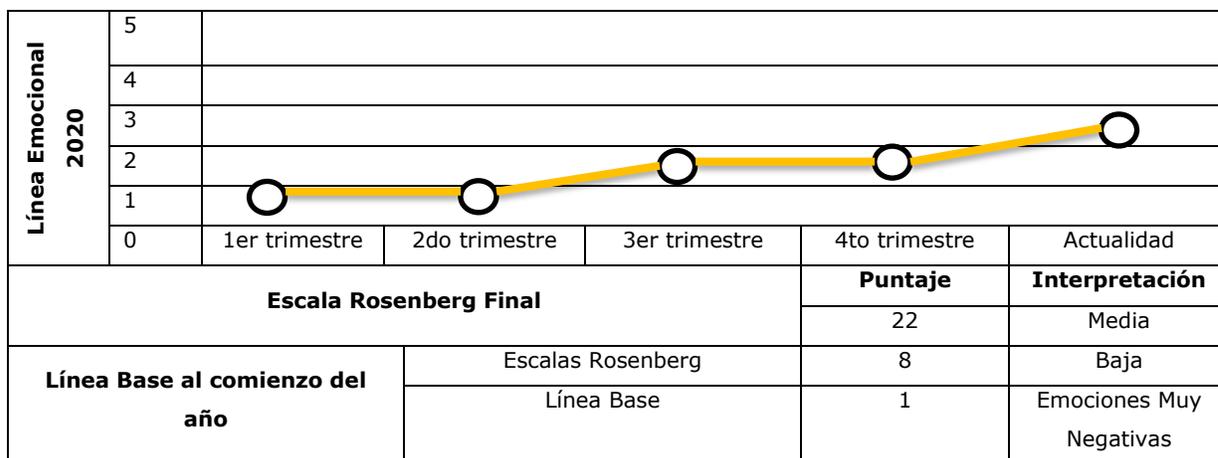
A continuación se retoman los resultados producto de la MMAA con 6 adultos mayores alfabetizados en 2020. Para profundizar sobre los resultados, se recomienda leer el artículo: Estrategia de intervención socioeducativa con adultos mayores: metodología de motivación, autoestima y autocuidado, publicado en la revista: Educación y Sociedad, el cual contrasta los resultados a modo comparativo, entre los estudiantes del 2019, que experimentaron la Escuela de Valores, respecto a los del 2020, pioneros de la MMAA, bajo los siguientes matrices:

1. Impacto emocional
2. Retención escolar
3. Vinculación de la etapa de alfabetización hacia la continuidad técnica
4. Motivación para la formulación y ejecución de emprendimientos.

**Tabla 3** Resultados promedio de las Líneas Emocionales y Escalas Rosenberg aplicadas a 6 adultos mayores en 2020. Escuela de Alfabetización, UNAM. Elaboración propia. (Ruiz Chow, L. C. A., 2021, p. 14)



**Tabla 4** Resultados promedio de las Líneas Emocionales y Escalas Rosenberg aplicadas a 2 jóvenes y 1 adolescente en 2020. Escuela de Alfabetización, UNAM. Elaboración propia.

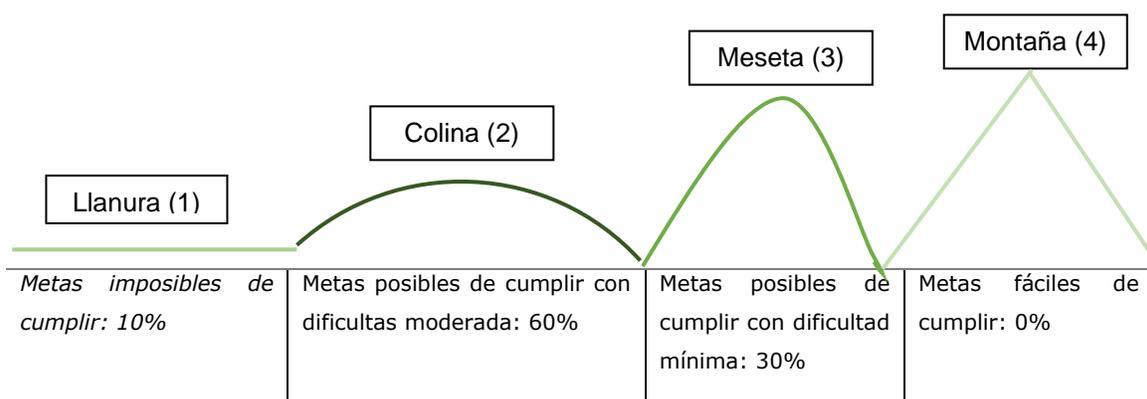


A partir de los resultados arrojados por las técnicas Línea Emocional y Escalas Rosenberg, se concluyó que el ejercicio de la MMAA “permitió a los 6 adultos mayores, auto-percibirse entre los rangos 2, 3, y 4, siendo 4, una emoción positiva (...) En promedio la Escala Rosenberg arrojó una puntuación de 28, establecido como autoestima media” (Ruiz Chow, L. C. A., 2021, p. 14).

Respecto a los jóvenes, denota la complejidad del trabajo de las competencias emocionales, en etapas etarias vulnerables. La tendencia escalar positiva fue coherente, sin embargo, al igual que los resultados de la Escuela de Valores en 2019, se enfatiza que la MMAA no está adaptada al trabajo con adolescentes y jóvenes, a pesar de obtener resultados relativamente positivos.

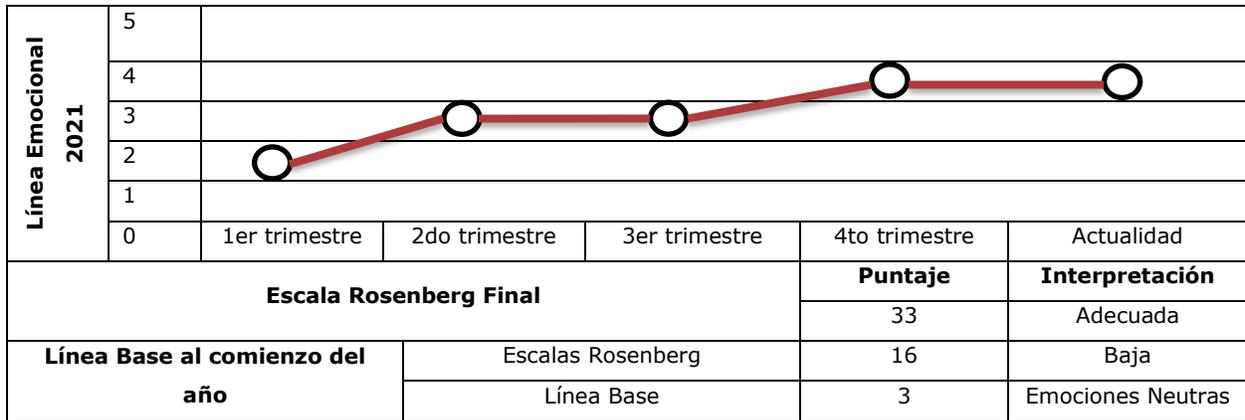
Con respecto a la técnica de FODA Popular, como estrategia de triangulación y validación de los Resultados, el grupo de 2020 se situó en el promedio: Colina, indicador 2 de 4; interpretado como: Metas posibles de cumplir con dificultades moderadas, coherentes con los resultados de la Escala Rosenberg y Líneas Emocionales. Lo que conllevó evidenció uno de los principales malestares en el grupo vinculado a la falta de apoyo familiar/comunitario.

**Figura 1** Resultados promedio del FODA Popular, técnica: Relieve de Metas, construido con 9 estudiantes en 2020. Escuela de Alfabetización, UNAM. Elaboración propia.

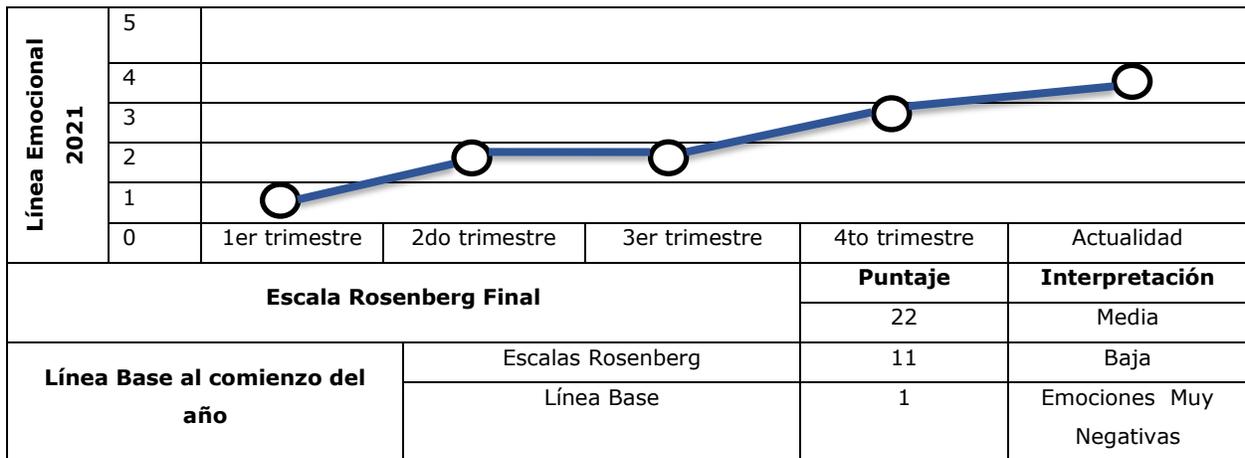


En 2021, se desarrolló la MMAA con 13 adultos mayores durante el ciclo de educación alfabetizadora, técnica y de oficios, cuyos resultados se aprecian en la siguiente tabla:

**Tabla 5** Resultados promedio de las Líneas Emocionales y Escalas Rosenberg aplicadas a 13 adultos mayores en 2021. Escuela de Alfabetización, UNAM. Elaboración propia.



**Tabla 6** Resultados promedio de las Líneas Emocionales y Escalas Rosenberg aplicadas a 11 jóvenes y adolescentes en 2021. Escuela de Alfabetización, UNAM. Elaboración propia.

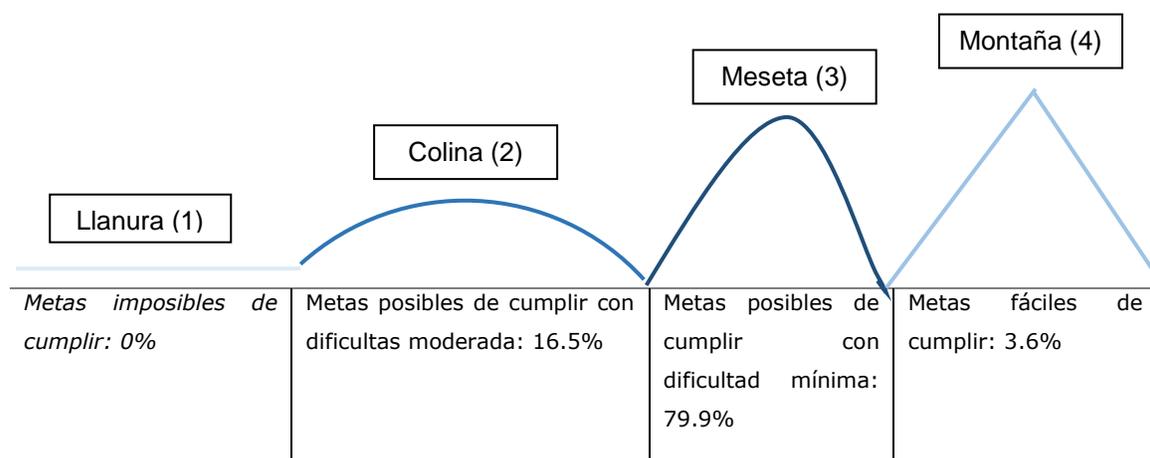


En contraste a los resultados del 2020, los resultados reflejan tendencias consistentes y coherentes respecto a su situación inicial, durante y posterior al trabajo con la MMAA. Las Escalas Rosenberg y las Líneas Emocionales no reflejan contradicciones. A diferencia del 2020, a partir de las modificaciones de los contenidos, se perciben resultados positivos desde el segundo trimestre del ciclo escolar, manteniéndose positivamente durante el curso.

En los jóvenes y adolescentes se percibe una tendencia escalar positiva, en contraste a los resultados del 2020, cuya tendencia fue sostenida entre el 1er y 2do trimestre; y el 3er y 4to trimestre.

Mediante el FODA Popular, se logró validar y triangular los resultados arrojados por las Escalas Rosenberg y Líneas Emocionales, en donde el grupo de 2021 se situó en promedio en: Montaña, escala 3 de 4, referida a: Metas fáciles de cumplir; contemplada en la siguiente figura:

**Figura 2** Resultados promedio del FODA Popular, técnica: Relieve de Metas, construido con 13 adultos mayores en 2021. Escuela de Alfabetización, UNAM. Elaboración propia.



Lo que implica que los estudiantes lograron interpretar el tejido comunitario y familiar, como ejes medulares para su desarrollo, al igual que pilares de apoyo para sus emprendimientos. A partir de la adecuación de la MMAA en 2021, se percibe una autopercepción positiva de los estudiantes, con respecto a los resultados arrojados en 2020.

### 8.2.2 Impacto emocional de la estrategia en los educandos

Se evidenció que, a partir de la adecuación realizada a la MMAA en 2021, se logró fortalecer la autoestima promedio de los adultos mayores, posicionándose en la escala: autoestima adecuada, en contraste a los resultados en 2020, donde los adultos mayores se auto percibieron en la escala media.

Con respecto a los adolescentes y jóvenes, han respondido positivamente, a pesar que la estrategia no se encuentra dirigida específicamente a su condición etaria; sin embargo, los resultados en 2020 fueron de tendencia sostenida cada dos trimestres, mientras en 2021, la tendencia fue escalar. A pesar de no lograr indicadores adecuados en ambos grupos, se logró transformar las situaciones

iniciales, que usualmente comienzan en el indicador: autoestima baja; hacia autoestima media.

### 8.2.3 Retención escolar y culminación del ciclo escolar

En 2020 la tasa de deserción general –adolescentes, jóvenes, adultos- fue del 27.7% (Ruiz Chow, L. C. A., 2021) tomando en cuenta la situación global provocada por la pandemia del COVID-19, mientras que la deserción de adultos mayores fue del 0% (Ruiz Chow, L. C. A., 2021). En 2021, la deserción general se calculó en 8.3%, mientras que la tasa de adultos mayores que desertó se mantuvo en 0%.

### 8.2.4 Vinculación entre la etapa de alfabetización hacia la etapa técnica

En 2020 se logró que el 83.3% de los adultos mayores, continuara estudiando en la modalidad técnica y de oficios (Ruiz Chow, L. C. A., 2021); los dos jóvenes presentes también se sumaron a la continuidad educativa. En 2021, el 100% de los adultos mayores continuara en la etapa técnica y de oficios, mientras el 91.7% de los jóvenes y adolescentes accedió a esta etapa, siendo la principal debilidad suscitada con respecto a 2020.

### 8.2.5 Motivación para la formulación y ejecución de emprendimientos

En 2020 el 100% de los adultos mayores que continuaron su formación en la etapa técnica y de oficios, formularon y ejecutaron proyectos de emprendimiento (Ruiz Chow, L. C. A., 2021) en: elaboración de vinos y vinagres (14.2%), gestión de huertos medicinales (42.85%) y dulces tradicionales (42.85%). Mientras, en 2021, todos los adultos mayores que continuaron su formación, formularon y ejecutaron sus emprendimientos en: gestión y ambientación de pequeños eventos (23.07%), gestión de huertos medicinales (38.4%), ebanistería y talabartería (15.38) y comidas nicaragüenses (23.15%).

A partir de lo expuesto, se evidencia que las competencias emocionales ligados a los procesos educativos con adultos mayores, han contribuido positivamente en la transformación de la estima propia de los estudiantes, evitando y manteniendo la deserción en 0; motivando la continuidad educativa de la etapa

alfabetizadora, hacia la etapa técnica y de oficio y por último, fortaleciendo los procesos para la formulación y ejecución de emprendimientos de los estudiantes.

Los resultados encontrados y contrastados entre la MMAA entre 2020 y 2021 es coherente y de tendencia positiva, encontrando una de las principales debilidades en la estrategia, la cual no está orientada específicamente al trabajo con jóvenes y adolescentes, provocando las primeras deserciones registradas en 2021, en un 8.3%; lo que implica re-pensar la estrategia, contemplando un módulo orientado a temáticas específicas de juventud y adolescencia.

A pesar de lo encontrado, la MMAA ha contribuido positivamente a la transformación de la visión interna, extrapolando la situación inicial de autoestima baja, hacia autoestima media.

### 8.3 Comparativo de Resultados entre la aplicación de la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado en 2022 y la ausencia de estrategias de acompañamiento socioeducativo en 2022 en dos grupos control de adultos mayores en la Escuela de Alfabetización de UNAM.

A continuación, se detalla la matriz de planificación de la MMAA, la cual refleja el impacto de resultados producto del acompañamiento socioemocional junto con los alfabetizandos del año 2022, grupo Alfa 1, cuya duración de clases al día es de 7:00 am a 1:00 p.m.

Paralelo, el grupo control Beta 2, no se recibirá ningún acompañamiento socioemocional, estimando la duración de clases entre las 2:00 pm y las 3:30 p.m.

## Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado

### Planificación

Módulo	Técnicas	Cronograma	Evaluación	Línea Base: Línea Emocional/Escala Rosenberg			Cumplimiento de los indicadores Línea Emocional/Escala Rosenberg		
				Impacto Emocional			Escala 1 -2	Escala 3-4	Escala 5
Estrategias de relajación, armonía corporal y auto-reflexión;	Técnicas de respiración	Febrero 2022 Lunes a Viernes	Semanal y Mensual	No evidenciado	Significativo	Sobresaliente	55% de los educandos	45% de los educandos	0% de los educandos
	Neoballet básico								
	Taichí	Marzo 2022 Lunes a Viernes		Impacto Emocional			Escala 1-2	Escala 3-4	Escala 5
	Neoballet intermedio			No evidenciado	Significativo	Sobresaliente	43% de los educandos	55% de los educandos	2% de los educandos
Reconocimiento de las emociones y autoconfianza, autoestima y autocuidado	Taichí y Dilálogos de la niñez	Abril 2022 Lunes a Viernes	Semanal y Mensual	Impacto Emocional			Escala 1-2	Escala 3-4	Escala 5
				No evidenciado	Significativo	Sobresaliente	40% de los educandos	57% de los educandos	3% de los educandos
		Mayo 2022		Retención Escolar			D	A	S

	Neoballet y Metodología de Motivación y Organización (tema 1, 2 y 3)	Lunes a Viernes		Deficiente	Aceptable	Sobresaliente	Retención Menos del 50%	Retención del 75%	Retención del 90%
Empatía, solidaridad y cooperación	Taichí y Metodología de Motivación y Organización (tema 4, 5 y 6)	Junio 2022 Lunes a Viernes		Impacto Emocional			Escala 1-2	Escala 3-4	Escala 5
				No evidenciado	Significativo	Sobresaliente	35% de los educandos	60% de los educandos	4% de los educandos
Motivación, identificación y regulación de las emociones	Técnicas de evacuación de emociones	Julio 2022 Lunes a Viernes	Semanal y Mensual	Impacto Emocional			Escala 1-2	Escala 3-4	Escala 5
				No evidenciado	Significativo	Sobresaliente	33% de los educandos	62% de los educandos	5% de los educandos
	Autocontrol	Agosto 2022 Lunes a Viernes		Impacto Emocional			Escala 1-2	Escala 3-4	Escala 5
				No evidenciado	Significativo	Sobresaliente	31% de los educandos	62% de los educandos	7% de los educandos
Desinhibición y espontaneidad	Oralidad y expresión corporal	Septiembre 2022	Semanal y mensual	Retención Escolar			D	A	S

		Lunes a Viernes		Deficiente	Aceptable	Sobresaliente	Retención menor a 70%	Retención del 85%	Retención del 95%	
Estrategias de sanación y perdón	Hoponopono	Octubre 2022 Lunes a Viernes		Impacto Emocional			Escala 1-2	Escala 3-4	Escala 5	
				No evidenciado	Significativo	Sobresaliente	29% de los educandos	61% de los educandos	10% de los educandos	
Liderazgo y competencias emocionales	Coaching y autoliderazgo	Noviembre 2022 Lunes a Viernes		Vinculación entre la etapa de alfabetización y etapa de tecnificación				D	A	S
				Deficiente	Aceptable	Sobresaliente	Menos del 50% de los educandos	75% de continuidad	85% de continuidad	
Vejez digna y transformación	Círculos de diálogo y Escala de Metas	Diciembre 2022 Lunes a Viernes	Semanal y Mensual	Impacto Emocional			Escala 1-2	Escala 3-4	Escala 5	
				Deficiente	Significativo	Sobresaliente	25% de los educandos	55% de los educandos	20% de los educandos	
Indicador 4	Motivación para la formulación de emprendimientos	Diciembre 2022	Registro único	Motivación para la formulación de emprendimientos			D	A	S	
				Deficiente	Aceptable	Sobresaliente	Menos del 75% de los educandos	85% de los educandos	95% de los educandos	

### 8.3.1 Comparativo de Resultados de MMAA 2022

A continuación, se presentarán los resultados correspondientes al seguimiento de dos grupos control Alfa 1 y Beta 2 desde 4 directrices básicas:

5. Impacto emocional
6. Retención escolar
7. Vinculación de la etapa de alfabetización hacia la continuidad técnica
8. Motivación para la formulación y ejecución de emprendimientos.

**Tabla 7:** Resultados promedio de las Líneas Emocionales y Escalas Rosenberg aplicadas a 8 adultos mayores en 2022 Grupo Alfa 1. Escuela de Alfabetización, UNAM. Elaboración propia.

Línea Emocional 2022	5					
	4					
	3					
	2					
	1					
	0	1er trimestre	2do trimestre	3er trimestre	4to trimestre	Actualidad
<b>Escala Rosenberg Final</b>					<b>Puntaje</b>	<b>Interpretación</b>
					31	Adecuada
<b>Línea Base al comienzo del año</b>		Escalas Rosenberg			10	Baja
		Línea Base			1	Emociones Muy negativas

**Tabla 8:** Resultados promedio de las Líneas Emocionales y Escalas Rosenberg aplicadas a 9 adultos mayores en 2022 Grupo Beta 2. Escuela de Alfabetización, UNAM. Elaboración propia.

Línea Emocional 2022	5					
	4					
	3					
	2					
	1					
	0	1er trimestre	2do trimestre	3er trimestre	4to trimestre	Actualidad
<b>Escala Rosenberg Final</b>					<b>Puntaje</b>	<b>Interpretación</b>
					33	Adecuada
<b>Línea Base al comienzo del año</b>		Escalas Rosenberg			16	Baja
		Línea Base			2	Emociones Negativas

### 8.3.2 Impacto emocional de la estrategia en los educandos entre 2022

Se ha evidenciado que el grupo Alfa 1 en su línea base de ingreso a la Escuela de Alfabetización se ubicó dentro de la Línea Emocional 1: Emoción muy negativa, triangulándose con Escala Rosenberg, cuya puntuación fue de 16: Autoestima Baja. En cambio, el grupo control Beta 2, registra una línea base de ingreso respecto a Línea Emocional escala 2: Emociones Negativas, y Escala Rosenberg 16: Autoestima Baja.

Se ha evidenciado un avance sostenido a partir del 2do trimestre, correspondiente y coherente a la tendencia de avance de la MMAA visualizado en años anteriores, la cual tiene una naturaleza gradual sostenida, tomando en cuenta el negativo estado emocional con el que se registraron en el curso de alfabetización. No obstante, el grupo control Beta 2 registró un estado emocional debajo de la escala registrada en la línea base.

### 8.3.3 Retención escolar y culminación del ciclo escolar en 2022

El porcentaje de retención escolar del grupo Alfa 1 en 2022 fue del 100%; en cambio el grupo control Beta 2 desertó de manera paulatina antes de comenzar el 3er trimestre del año 2022. Cabe destacar el estado emocional negativo al cual se encontraban expuestos. Por lo que existe un vínculo entre estado emocional y deserción escolar evidente en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor.

### Vinculación entre la etapa de alfabetización hacia la etapa técnica en 2022

El grupo Alfa 1 logró culminar satisfactoriamente el curso de alfabetización, de los cuales 7 continuaron el proceso técnico para el aprendizaje de proyectos de emprendimiento creativo, correspondiendo al 87.5% del total de los adultos mayores que asistieron en 2022, resultados coherentes con el histórico de registros. Por otra parte, el Grupo Beta 2 no tuvo ningún tipo de medición ya que desertaron en su totalidad. De los 7 adultos mayores (3 varones y 4 mujeres) que se inscribieron en los cursos de capacitación para la conformación de proyectos de emprendimiento creativo, quienes, a su vez, emprendieron sus negocios creativos al culminar las capacitaciones.

## **QUINTA PARTE**

---

Conclusiones, Recomendaciones, Bibliografía y Anexos

## 9 Conclusiones, Recomendaciones y Anexos

### 9.1 Conclusiones

Una de las principales temáticas emergentes y preocupaciones sociales, políticas y científicas gravita con respecto a los adultos mayores, para esto, es necesario comprender que el concepto de adulto mayor está intrínsecamente vinculado a la edad cronológica y a los cambios fisiológicos y sociales que acompañan el proceso de envejecimiento. Sin embargo, su posición en la sociedad es moldeada por un entrelazado dinámico entre las dimensiones sociopolíticas, históricas e institucionales que varían según el contexto cultural y geográfico.

En algunas culturas, los adultos mayores son respetados y valorados como miembros sabios y experimentados, mientras que en otras pueden enfrentar estigmatización y barreras para su participación plena en la vida pública. En Nicaragua este escenario es muy distinto que el resto de la región centroamericana y latinoamericana, ya que se ha demostrado que las políticas sociales y programas gubernamentales juegan un papel fundamental en la protección y el bienestar de los adultos mayores. La implementación adecuada de sistemas de seguridad social, atención médica accesible y servicios sociales inclusivos puede marcar la diferencia en la calidad de vida de este grupo sector.

En este sentido, las estrategias impulsadas por el Gobierno de Nicaragua en las últimas décadas, ha fomentado la participación activa y significativa de los adultos mayores en la sociedad, permitiendo el respeto, trato digno y adecuación de políticas y programas institucionales han sido clave para promover una cultura de envejecimiento digno e inclusivo.

Por tal razón, se es necesario enfrentar los desafíos constantes y mutantes respecto a las realidades que gravitan durante el envejecimiento, tomando como punto de partida la colaboración interinstitucional que ha contribuido a dignificar la vida de adultos mayores en Nicaragua, y en particular, en los procesos de alfabetización, tecnificación e impulso de emprendimientos que mejoren su calidad de vida.

Es de esta manera que se elabora la presente tesis doctoral, como una contribución de ampliar el panorama de las estrategias educativas para fortalecer los procesos de aprendizaje con adultos mayores, por lo que se hace necesario definir antes el grupo en cuestión, reflexionando sobre la frontera teórica respecto a envejecimiento y vejez, para comprender ambos procesos y posterior, adecuar la metodología pertinente para implementar lo anterior propuesto.

Así pues, se indagó respecto a la frontera teórica entre envejecimiento y vejez, concluyendo que a la fecha no se encuentra definida de manera universal, ya que difiere según el campo de estudio y enfoque; no obstante, la mayoría suele coincidir en que el envejecimiento es un proceso gradual y continuo que comienza desde el momento del nacimiento y se extiende a lo largo de toda la vida. En cambio, la vejez se refiere a una etapa específica del ciclo de vida en la que una persona ha alcanzado una edad avanzada.

El envejecimiento abarca todos los cambios físicos, cognitivos, sociales y emocionales que ocurren a medida que una persona pasa por diferentes etapas de su vida. Incluye tanto el desarrollo y crecimiento en la juventud y la adultez temprana, como el declive físico y funcional que suele ser más evidente en etapas más avanzadas de la vida.

En cambio, la vejez se refiere a una etapa específica del envejecimiento en la que se reconocen ciertas características asociadas a la edad avanzada, como la jubilación, la disminución de la capacidad física, los cambios en la vida social y el posible aumento de la dependencia en el cuidado de otros. La delimitación de la vejez también puede variar según el contexto cultural y las políticas sociales de cada sociedad.

Comprendiendo ambas categorías se procedió en revisar las metodologías pertinentes para implementar estrategias educativas que fortalecieran el proceso de aprendizaje y tecnificación de adultos mayores en etapa de alfabetización, de la cual surgió la experiencia de la Educación Emocional como un campo de estudio amplio

con resultados diversos, de las cuales se destacan dos enfoques, Intervención Social y Acompañamiento Socioeducativo.

En este aspecto, es necesario definir la frontera teórica entre intervención social y acompañamiento socioeducativo puede ser sutil, ya que ambos conceptos están relacionados con el apoyo y la asistencia a individuos o grupos en contextos sociales y educativo; no obstante, existen diferencias fundamentales en sus enfoques y objetivos.

Primeramente, la intervención social se refiere a acciones o estrategias dirigidas a abordar problemáticas sociales, mejorar la calidad de vida y promover el bienestar de individuos o comunidades en situaciones de vulnerabilidad o dificultades. Generalmente, la intervención social se centra en resolver problemas y ofrecer soluciones prácticas a situaciones de crisis o desigualdad social. El enfoque de la intervención social parte de la resolución de las necesidades desde el gestor del proyecto y no desde los beneficiarios del mismo, tendiendo al asistencialismo.

En cambio, el acompañamiento socioeducativo, se centra en el proceso de apoyo, orientación y empoderamiento a individuos o grupos para que desarrollen sus capacidades y habilidades. Busca promover el aprendizaje, la autonomía y el desarrollo personal y social a través de un enfoque más educativo y formativo. El acompañamiento socioeducativo se basa en la idea de que las personas pueden ser protagonistas de su propio desarrollo, y los acompañantes actúan como facilitadores para que los individuos encuentren sus propias respuestas y soluciones.

En síntesis, entre intervención social y acompañamiento socioeducativo radica en el enfoque y los objetivos de cada uno. Mientras que la intervención social se enfoca en proporcionar soluciones a problemas sociales inmediatos y cubrir necesidades básicas, el acompañamiento socioeducativo tiene un enfoque más formativo y busca empoderar a las personas para que desarrollen sus habilidades y capacidades a través de un proceso de aprendizaje y crecimiento personal.

Dentro de ambos enfoques se logró realizar una hibridación, la cual resulto el Acompañamiento Socioemocional, la cual tuviera elementos dirigidos desde una planificación/evaluación continua y su vinculación con las etapas de empoderamiento de la estrategia para marcar un proceso de desarrollo autónomo.

Ante dicha propuesta emergente, se encontró que el acompañamiento permite fortalecer los procesos educativos al centrarse en el bienestar emocional y social de los participantes, fomentando un ambiente educativo más inclusivo, solidario y significativo. Para los adultos mayores, el acompañamiento socioemocional brinda un espacio para expresar sus emociones, fortalecer sus relaciones sociales y encontrar un sentido renovado de pertenencia en su comunidad educativa; desde estos espacios se asume conscientemente la empatía y el desarrollo de habilidades sociales esenciales que mejoran su rendimiento académico y su capacidad para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana.

El acompañamiento socioemocional proporciona un espacio seguro y de apoyo donde pueden abordar y gestionar sus emociones, aprender a relacionarse de manera más efectiva y desarrollar una mayor resiliencia frente a los obstáculos que puedan enfrentar. A través de esta atención holística, se crea un entorno educativo más humano y comprensivo, lo que, a su vez, promueve un aprendizaje más profundo.

En última instancia, el acompañamiento socioemocional no solo beneficia a los participantes en su proceso educativo, sino que también impacta positivamente en su bienestar y calidad de vida. Al fomentar la autenticidad, el respeto y la comprensión mutua, se construye una comunidad educativa en la que adultos mayores se sienten valorados y empoderados. Alentando la adopción de este enfoque en todas las etapas de su vida, se logra fomentar una educación más inclusiva y centrada en el ser humano.

La estrategia de acompañamiento emocional denominada Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado, desarrolla 8 módulos o contenidos temáticas especialmente orientados a: Fortalecer el la inteligencia emocional de los adultos

mayores, permitiendo incidir directamente en la retención escolar y culminación de su ciclo escolar, motivando a los mismos a continuar el proceso educativo de la alfabetización hacia la tecnificación, logrando un alto índice de formulación y ejecución de emprendimientos por parte de adultos mayores que iniciaron el proceso de alfabetización.

Dichos resultados se han logrado notar a través de las metodologías para la recolección de información, tales como la Etnografía Transdisciplinar a través de las técnicas Líneas Emocionales, Escalas Rossenber y FODA Popular, lo que ha permitido que desde el 2019, la MMAA será una estrategia en constante reflexión y re adecuación para incidir de manera positiva en los procesos y espacios de educación con adultos mayores de la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor (UNAM) permitiendo afirmar que la metodología no solo es innovadora y única, si no, efectiva en los objetivos y metas planteados durante la investigación.

## 9.2 Recomendaciones

Para continuar ampliando y profundizando el tema del acompañamiento socioemocional y su impacto en adultos mayores durante su proceso de educación, se estima conveniente:

- Ampliar la muestra de estudio en todas las Escuelas de Alfabetización de Adultos Mayores que gestione el Ministerio de Educación e INATEC, ya que la presente estuvo centrada en la que gestiona la UNAM.
- En vista de que hubo adolescentes y jóvenes que demostraron un impacto positivo, se estima conveniente adecuar la MMAA a este sector, resaltando sus efectos, así como, plantear estrategias de evaluación y recolección de la información centrada en la etapa de su desarrollo y coyuntura etaria.
- Descubrir nuevas estrategias de adecuación de la MMAA, orientada a diferentes grupos etarios y procesos educativos, particularmente el universitario.

## Bibliografía

Aguirre Meza, B. S. (2016). Niveles de autoestima y rendimiento académico en niños y niñas de tercer grado de la Escuela Centroamericana, I semestre 2016. Tesis: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. • Apple, M y Beane, J (1997) Escuelas democráticas, Madrid: Morata

Arber, Sara y Jay Ginn (2004). Relación entre género y envejecimiento, Madrid, editorial Narcea.

Alonso Jiménez, R., & Moros García, M. T. (2011). Intervención psicomotriz en personas mayo-res. Revista Electrónica de Terapia Ocupacional Galicia, TOG, (14).

Arias, J., & Iacub, R. (2013). ¿Porque investigar aspectos positivos en la vejez? Contribuciones para un cambio de paradigma. Doi: 10.5212/PublicatioHuma. v. 21i2. 00012. Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, 21(2)

Ausubel, D. P. (1973). La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Buenos Aires: Ed. El Ateneo

Barrett, L.F., Mesquita, B., Ochsner, K.N., & Gross, J.J. (2007). The experience of emotion. Annual review of psychology, 58, 373-403.

Bartolini, E.E. (2011). Eliciting Emotion with Film: Development of a Stimulus Set.

Bazo, M.T. (1992). La nueva sociología de la vejez: de la teoría a los métodos.

Bauman Z. (2002) Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica, México, DF.

Bednar, A. K., Cunningham, D., et.al (1991). Theory into practice: How do we do?. En G. Anglin (Ed.) Instructional Technology: Past, Present and Future. Denver, CO: Libraries Unlimited. • Benne, K. (1995). De la Pedagogía a la Antropogogía: un reto para los profesionales de la educación. Informática educativa 8 (3), pp. 183-210.

Birren, J.E. (2000). I have to do it myself. En J.E. Birren, y J.F. Schroots, (Eds), A historyof gerontopsychology in autobiography (pp. 43-54). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Borthelle, J.A. (2002). ¿Desarrollo personal en la vejez? Contribuciones conceptuales.

Borthelle, J.A. (2003). Educación de adultos mayores en Latinoamérica: situación y contribuciones al debate gerontológico.

Camps, V. (1998). La enseñanza de los valores: qué, cómo y quién. *Infancia Y Aprendizaje*, 21, 103-107.

Carvalho, S., Leite, J., Galdo-Álvarez, S., & Gonçalves, Ó.F. (2012). The Emotional Movie Database (EMDB): A Self-Report and Psychophysiological Study. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 37, 279-294.

Comenius, J, A. (1632). *Didáctica magna*; Edición en español 1922. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. • Corona-Berking, S. (2020). *Horizontalidad: metodologías críticas en ciencias sociales*. . México D.F. : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. • Corona-Berking, S. (2020). *Producción Horizontal del Conocimiento*. Alemania: Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales, CALAS.

Costa, A. “¿Qué es el envejecimiento?”. En: *Sexualidad Hoy*. Disponible en: <http://www.hoy.com.ec/libro6/home.htm#temas>, recuperado: 4 de junio de 2010.

Cowie, R., & Cornelius, R.R. (2003). Describing the emotional states that are expressed in speech. *Speech Commun.* 40, 5-32.

Cunningham, D.; Duffy, T. y Knuth, R. (1993). *Textbook of the future*. En C. McKnight (Ed.). *Hypertext: a psychological perspective*. Londres: Ellis Horowood Publications.

Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos: la resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa

Dewey, J. (1967). *Cómo pensamos. Nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. • Driscoll, M.P. (1994) *Psychology of learning for instruction*. Boston, M.A

Dulcey-Ruiz, E., Carbonell, O.A., Estrada, A.M., Gaitán, A y Rojas, F. (1992). Percepciones, estereotipos y prejuicios relacionados con algunas fases del ciclo vital. Una perspectiva psicosocial de la adultez. En *Universidad Javeriana: La investigación en la Universidad Javeriana. XI Congreso. Memorias 1* (pp. 303-306). Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana.

Ebner-Priemer, U.W., Houben, M., Santangelo, P.S., Kleindienst, N., Tuerlinckx, F., Oravecz, Z., Verleysen, G., van Deun, K., Bohus, M., & Kuppens, P. (2015). Unraveling affective dysregulation in borderline personality disorder: a theoretical model and empirical evidence. *Journal of abnormal psychology*, 124 1, 186-98.

Elices, M., Soler, J., Fernández, C., Martín-Blanco, A., Portella, M.J., Pérez, V., Álvarez, E., & Pascual, J.C. (2012). Physiological and self-assessed emotional responses to emotion-eliciting films in borderline personality disorder. *Psychiatry Research*, 200, 437-443.

Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. En: Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Feliu-Soler, A., Pascual, J.C., Soler, J., Pérez, V., Armario, A., Carrasco, J., Sanz, A., Villamarín, F., & Borràs, X. (2013). Emotional responses to a negative emotion induction procedure in Borderline Personality Disorder. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, 9-17.

Fernández, R. *Gerontología social*. Madrid: Ed. Pirámide, 2000. y la compensación, que pretende contrarrestar las pérdidas por medio de las capacidades conservadas o entrenamientos específicos.

Finley, G. y Delgado, M. (1981). La psicología del envejecimiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13,415-432.

Feito, R (2005) Balance de la participación en los consejos escolares de centro. Madrid: Témpora 8.

Feixa, Carlos (1999). "Antropología de las edades", Memorias del VIII Congreso de Antropología, vol. IX, Santiago de Compostela, Federación de Asociaciones de Antropología del estado español, pp. 10-33.

Freire, P. (1968) Pedagogía del Oprimido. Madrid: Silgo XXI Editores.

Freire, P. (1993) Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Madrid: Silgo XXI Editores.

Fröbel, F. (1900) "Die Erziehung der Menschheit". Adapted from de William H. Herford. London: Isbister.

Gabert-Quillen, C.A., Bartolini, E.E., Abravanel, B.T., & Sanislow, C.A. (2015). Ratings for emotion film clips. *Behavior Research Methods*, 47, 773-787.

García Carrasco, J. (2006). Los procesos formativos y el sistema emocional. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, Vol.18, 27-53.

García Valgañón, Rocío (2011). "Ancianas mayas prehispánicas". En: Rodríguez-Shadow, María, J. y Miriam López Hernández (editoras), *Las Mujeres mayas en la antigüedad*, México, Centro de Estudios de la Mujer, pp. 15-25.

Garza Tarazona, Silvia (1995). *La Mujer mesoamericana*, México, Editorial Planeta mexicana.

González Bernal, J., & de la Fuente Anuncibay, R. (2014). Desarrollo humano en la vejez: un envejecimiento óptimo desde los cuatro componentes del ser humano. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 7(1), 121–130.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.783> **Página 122.**

Grabinger, R. y Dunlap, J.C. (1995). Rich environments for active learning. En D. Jonassen (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*. Nueva York: MacMillan.

Grupo de Investigación de Derechos Humanos, Universidad del Rosario. Definición de lineamientos técnicos, conceptuales y metodológicos para la construcción de políticas públicas en el marco del ciclo vital del adulto mayor. Bogotá: Universidad del Rosario, 24 de marzo de 2009.

Hakravority Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 297- 364.

Huenchuán Navarro, Sandra (1998). "Vejez, género y etnia: Acercamiento a un enfoque de las diferencias sociales", *Educación y Humanidades*, No. 78, Temuco, Chile, Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de la Frontera, pp. 1-14.

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

Izard, C.E. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 260 - 280.

Jonassen, D. (1991). Objectivism vs. constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Technology Research and Development*. ETR&D.

Kuo, J.R., Neacsiu, A.D., Fitzpatrick, S., & MacDonald, D.E. (2014). A Methodological Examination of Emotion Inductions in Borderline Personality Disorder: A Comparison of Standardized Versus Idiographic Stimuli. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36, 155-164.

Kreibig, S.D. (2010). Autonomic nervous system activity in emotion: A review. *Biological Psychology*, 84, 394-421.

Kübler-Ross, E. (1975). *Death: the final stage of growth*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. Kübler-Ross, E. (1997/2000). *La rueda de la vida*. Barcelona: Ediciones BSA.

Meza Martínez, J. C. (2017). La teoría del ciclo vital de Franco Modigliani: enfoque en los salarios de los trabajadores colombianos. *Questionar: Investigación Específica*, 5(1), 131–140. <https://doi.org/10.29097/23461098.106>

Millán, F.B., & Sánchez, J.G. (1975). La Escritura en libertad: antología de poesía experimental.

Modigliani, F. (1986). Life Cycle, Individual Thrift, and the Wealth of Nations. *The American Economic Review*, 76(3), 297–313. <http://www.jstor.org/stable/1813352>

Montessori, María (2003). El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia. Madrid: Biblioteca Nueva.

Modzelewski, H. (2014). Autorreflexión y educación de las emociones para la democracia. Entrevista a Martha Nussbaum. *Areté*, 26, 315-333.

Núñez Cubero, L.; Bisquerra, R.; González Monteagudo, J.; Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup>C. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En Asensio, J.M<sup>a</sup>; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Eds.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 171-194). Barcelona: Ariel.

Núñez Cubero, L.; Bisquerra, R.; González Monteagudo, J.; Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup>C. (2006). Propuestas pedagógicas para educar las emociones. En Asensio, J.M<sup>a</sup>; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Eds.). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 197-220). Barcelona: Ariel.

Núñez-Cubero (2009) *Emociones, cultura y educación: un enfoque multidisciplinar*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Núñez-Cubero (2015) *Cultura emprendedora y educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

Limón, M.R. (2018) Envejecimiento activo. *Aula abierta*, ISSN 0210-2773, Vol. 47, Nº 1, 2018 (Ejemplar dedicado a: Avances y retos en envejecimiento activo: un enfoque multidisciplinar), págs. 45-54

López Austin, Alfredo (1996). *Cuerpo humano e ideología*, México, Unam. \_\_\_\_\_ (2004). "La magia y la adivinación en la tradición mesoamericana", *Arqueología mexicana*, Vol. XII, número 69, México, Inah/ Editorial Raíces, pp. 20-29.

Pérez, C.R. (2006). *¿Educar Las Emociones?: Paradigmas Científicos y Propuestas Pedagógicas. Can Emotions be Taught? Scientific Paradigms and Pedagogical Proposals.*

Pestalozzi, J. H. (1821) *Enquiries into the Course of Nature in the Development of the Human Race.* New York: Simon & Schuster.

Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología.* Buenos Aires: Paidós.

Rikli, R.E. & Jones, C.J. "Reliability, validity and methodological issues in assessing physical activity in older adults". En: *Res. Q. Exerc. Sport.* 71: S89.96, 2000.

Rodríguez-Daza, K. D. (2010) *Vejez y envejecimiento. Grupo de Investigación en Actividad Física y Desarrollo Humano, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.*

Salvarezza, L. (1998). *La vejez: una mirada gerontológica actual.* Buenos Aires: Paidós.

Sánchez, C. *Estereotipos negativos hacia la vejez y su relación con las variables demográficas, psicosociales y psicológicas [tesis doctoral],* Málaga, Universidad de Málaga, 2004.

Sander, B. (1994). *Gestión educativa y calidad de vida.* SE.

Scardamalia, M., Bereiter, C. et.al. (1989) *Computer supported intentional learning environments. Journal of Educational Computing Research.* (5): 51-68.

Schaefer, A., Nils, F., Sanchez, X., & Philippot, P. (2010). *Assessing the effectiveness of a large database of emotion-eliciting films: A new tool for emotion researchers. Cognition and Emotion,* 24, 1153 - 1172.

Squires, D. (1999) *Educational software for constructivist learning environments: subversive use and volatile design. Educational technology.* 39 (3): 48-54.

Stojanovic de Casas, Lily (2002). El paradigma constructivista en el diseño de actividades y productos informáticos para ambientes de aprendizaje "on-line". Rev. Ped, vol.23, n.66.

Torres Callejas, K. C. (2017). Análisis de los efectos que tienen los Hábitos de Estudio en la Autoestima y Actitudes de los Estudiantes de las Secciones Iro. Bachiller Técnico en Contabilidad del Instituto Manuel Olivares. Tesis: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua

Tiesler, Vera y Andrea Cucina (2005). "Las enfermedades de la aristocracia maya en el clásico", Arqueología mexicana, Vol. XIII, número 74, Inah/Editorial Raíces, pp. 42-47.

Vygotsky, L. S. (1978), Pensamiento y lenguaje, Madrid: Paidós. • Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity, Cambridge: Cambridge University Press

World Health Organization. Active Ageing: A Policy Framework. 2002.

Yuni, J.A., & Urbano, C.A. (2012). Cartografía de experiencias educativas con personas mayores en el ámbito latinoamericano.

Zetina, M. "Conceptualización del proceso de envejecimiento". En: Papeles de población. No. 019. Universidad Autónoma de México. Enero-marzo, 1999.

*“La educación es un acto de amor,  
por tanto, un acto de valor”*

- Paulo Freire