

ARTÍCULO ORIGINAL

Una aproximación a la práctica educativa de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en La Habana

An Educational Practice Approach to the Elderly's University Chair in Havana

Paloma Carina Henríquez Pino Santos, Laura Sánchez Pérez, Mery Cruz Guzmán

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

RESUMEN

Este trabajo investigativo tiene como objetivo caracterizar la práctica educativa del programa de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en La Habana. Como métodos para la recogida de datos se emplearon el análisis documental de 15 textos referentes al programa, 15 observaciones a clase y 15 entrevistas a los profesores. Se caracterizó la práctica educativa en función de tres dimensiones de análisis: teórica, metodológica y práctica. Se estableció una comparación entre el espacio de aplicación y lo referido en los documentos oficiales. El programa educativo se caracteriza por ser humanista-adaptativo con una orientación ecléctica, y privilegia la conferencia-taller como metodología gerontagógica. Además, enfatiza la evaluación de la calidad de vida al finalizar el curso por encima de otros aspectos. Se encontraron diferencias entre lo planteado en los documentos oficiales y la práctica de los educadores. El artículo propone recomendaciones para mejorar la labor educativa del profesorado.

PALABRAS CLAVE: documentos oficiales, educación, programa.

ABSTRACT

This research work is aimed at characterizing the educational practice of the Elderly's University Chair in Havana. For data recollection, the following methods were used: documentary analysis of 15 texts referred to the program, 15 classes' observation, and 15 interviews to professors. It was characterized the educational practice in terms of three dimensions of the analysis: theoretical, methodological, and practical. A comparison was established between the application space, and that which refers to the official documents. The educational program is characterized for being humanist-adaptive, with an eclectic orientation, and confers privilege to the lecture-workshop as a gerontal methodology. Besides, the paper emphasizes the evaluation of the quality of life to the end of the course, over some other aspects. Differences were found between that which was stated in official documents, and the professors' practice. The article suggests recommendations in order to improve professors' educational role.

KEYWORDS: official documents, education, program.

Introducción

El proyecto socialista cubano postula, como uno de sus principios, desarrollar la educación para todos sus ciudadanos. El paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida resulta acorde con la

política nacional a favor de la justicia equitativa, en tanto plantea que la educación no se limita solamente a las edades productivas, sino que debe constituir un derecho a cualquier edad. Es por esta razón que en la Facultad de Psicología, como parte del programa de extensión universitaria de la Universidad de La Habana, se crea la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor (CUAM). Estas políticas se convierten en parte de los proyectos de extensión universitaria del Ministerio de Educación Superior.

El programa universitario desplegado por la CUAM se creó el 14 de febrero de 2000 y es auspiciado por la Asociación de Pedagogos de Cuba. Sus objetivos fundamentales son promover la actualización y superación científico-técnica de los adultos mayores, así como constituirse en agente para la mejora de su calidad de vida. En La Habana existe un total de 60 aulas y en el país están activos 562 grupos de mayores. Este proyecto presenta un curso básico, uno posbásico con duración de un año y varios de continuidad. Los cursantes requieren cumplir solo dos requisitos para su matrícula: ser jubilado y contar con 60 años o más. Esta práctica gerontagógica se ha extendido a otras universidades del país con el apoyo de los Centros Universitarios Municipales. En estos años han egresado del curso básico en la capital 14 398 mayores y a nivel nacional se cuenta con 85 312 graduados. La mayoría de los estudiantes y profesores son de sexo femenino (83 %),¹ particularidad que está siendo indagada actualmente en otras investigaciones. Además, el grupo de docentes constituye un voluntariado (no reciben remuneración).

Esta investigación presenta como objetivo caracterizar la práctica educativa del programa universitario con mayores de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en La Habana. Los objetivos específicos son: caracterizar la práctica pedagógica con los cursantes de La Habana en función de las dimensiones teórica, metodológica y de aplicación; identificar semejanzas y diferencias entre el soporte teórico de esta práctica (documentos oficiales) y las características de la actividad pedagógica.

Como metodología utilizamos un enfoque cualitativo y como soporte tres métodos: análisis documental (15 documentos oficiales), 15 entrevistas semiestructuradas a los docentes sobre la práctica y 15 observaciones a clase de estos docentes (13 mujeres y 2 hombres).

Atendiendo a las tres dimensiones de análisis, se hace pertinente dilucidar que la dimensión teórica hace referencia a los modelos teórico-conceptuales que los educadores utilizan para orientarse en su práctica; contempla los conceptos, presupuestos explicativos y esquemas referenciales que sustentan la educación a adultos mayores. La dimensión metodológica aborda los métodos, técnicas y procedimientos generales empleados en la actividad pedagógica. La dimensión aplicativa incluye, como indicadores, el rol del docente, rol del estudiante, relación educador-educando (grados de horizontalidad, de tensión, características de la comunicación), evaluación (contenido y funciones), capacitación, supervisión a los docentes y condiciones físicas del aula.

Este trabajo constituye un primer intento de caracterización de la práctica pedagógica con los estudiantes del curso universitario de la CUAM.

Una aproximación hacia la dimensión teórica de la CUAM

Los profesores de este proyecto educativo han construido, desde su experiencia docente con las personas mayores, un «esquema conceptual» ecléctico y operativo, que se corresponde con la corriente humanista y adaptativa. Esta concepción postula que los adultos mayores deben desarrollar y satisfacer sus necesidades de autorrealización y adaptarse al entorno; por lo que facilitar el bienestar psicológico y abordar los intereses éticos y espirituales constituyen el foco de atención desde este paradigma gerontagógico.²

El profesorado en su quehacer pedagógico emplea conceptos como calidad de vida, adultez mayor, educación permanente. Para el grupo de docentes, la socialización se convierte en premisa fundamental para un desarrollo psicológico sano de los estudiantes. Acorde con el enfoque humanista los educadores comprenden la vejez como una etapa tanto de pérdidas como de ganancias biológicas, cognitivas y emocionales. Una de las misiones de mayor relevancia en el trabajo educativo es que los estudiantes acepten y aprecien las regularidades de la edad. En las clases los profesores hacen énfasis en la singularidad de la persona mayor, pues para ellos la vejez es una edad heterogénea donde los individuos desarrollan características personológicas particulares. Algunos de estos elementos coinciden con los postulados expresados en los documentos oficiales del programa. Sin embargo, en estos últimos se privilegia una mirada desde el enfoque histórico-cultural, con un corte marxista, y se integran elementos de la andragogía de Félix Adams y de la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire.³ Los profesores, muchos de ellos personal invitado a dar clases específicas, construyen su cosmovisión a partir de sus referentes experienciales y no necesariamente conocen o aplican los referentes teóricos redactados en el programa oficial. En suma, la imagen construida por el profesorado sobre el adulto mayor es que este es un ser activo, en constante crecimiento, con posibilidades y potencialidades para superarse, desarrollar nuevas habilidades emocionales, interpersonales y para el aprendizaje.

El ideal a alcanzar es una persona mayor empoderada que conozca sus derechos y deberes, y reclame sus espacios de participación social. Se trabaja por formar en las aulas un ser humano que luche contra la discriminación y autodiscriminación, en tanto pueda deconstruir mitos y prejuicios asociados a la vejez, así como elaborar una noción más crítica y reflexiva de su realidad. Los profesores entrevistados enfatizan en la importancia de facilitar la gestión de los estudiantes como futuros promotores de una cultura gerontológica equitativa e inclusiva.

En las clases se constata que los docentes poseen una noción de envejecimiento activo, en conjunción con un paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida. En la clase vinculan ejemplos de la vida cotidiana del adulto mayor a los contenidos del tema en aras de motivar a los estudiantes. En algunos casos los contenidos de la clase se contextualizan nacional e internacionalmente, aunque se enfatiza en el papel de los adultos mayores en la sociedad cubana. Asimismo, se promueven tareas con sentido personal y vivencial.

Las temáticas abordadas en las aulas son de dos tipos: unas más asociadas al tema de la clase y otras a la calidad de vida y al bienestar subjetivo. Estas últimas son expresadas en forma de consejos, herramientas o estrategias referidas al funcionamiento del adulto mayor en la vida cotidiana. Se emplean conceptos como inteligencia emocional, salud, vida cotidiana, envejecimiento, vejez, comunicación, derechos humanos y familia.

Abordaje de la metodología en el programa educativo

La metodología empleada es muy variada. Aunque se hace uso de algunos métodos y técnicas participativas, todavía se manifiestan remanentes de la pedagogía tradicional. Es por esta razón que prima la conferencia-taller, la cual consiste en la preparación de un discurso con los contenidos teóricos y la aplicación simultánea de algunas técnicas participativas. En las aulas los educandos tienen la posibilidad de vincular los contenidos con su vida cotidiana y elaborarlos personalmente. Identificamos diferencias con lo planteado desde el discurso oficial, desde el cual se promueve un énfasis en las metodologías grupales y participativas. Sin embargo, constituye una realidad que las variantes teórico-metodológicas aparecen solo enunciadas en los documentos consultados, por lo que se carece de argumentación para establecer prácticas que estén en consonancia con estas. Lo esencial de estas propuestas radica en la importancia de relacionar contenidos teóricos con vivencias. No obstante, constatamos como semejanza el hecho de que los profesores consideran que las metodologías participativas propician un mejor aprendizaje en este grupo etario.

Las actividades docentes se realizan en plenaria y no se aplican técnicas que promuevan el trabajo en subgrupos, a pesar de la existencia de equipos de estudiantes que se ocupan de la realización de tareas extracurriculares como la exposición de las efemérides y las actividades culturales semanales. Se utilizan técnicas y métodos participativos de presentación y de cierre, además de la discusión y el cuento colectivo.

El orden de las actividades docentes es estándar en todas las clases observadas. Al inicio, el subgrupo de estudiantes designados relata las efemérides y las actividades culturales de la semana. En un segundo momento, el profesor se presenta, desarrolla los contenidos de la clase y, finalmente, se realiza un cierre mediante la aplicación de una técnica o a través de la realización de preguntas sobre la actividad. Los medios de enseñanza más utilizados son la pizarra, la tiza, los textos impresos y recortes de periódicos, aunque ocasionalmente se lleva al aula tarjetas, libretas o *datashow*. Se cuenta con pocos recursos didácticos que faciliten el proceso educativo. Las libretas y lápices se consiguen de manera autogestionada, puesto que no se destina desde ninguna institución apoyo financiero y/o material para este programa.

Una mirada hacia la dimensión aplicativa

Las características de la dimensión aplicativa del programa son complejas y controvertidas. Las condiciones de las aulas y municipios son disímiles, ya que responden a la gestión personal de sus propios protagonistas (estudiantes y profesores). Al no existir una estructura económica institucionalizada que sostenga el desarrollo de este proyecto, afloran múltiples necesidades. En general, existe consenso con respecto a cuáles deben ser las condiciones necesarias (de las que en ocasiones se carece) para un desarrollo sostenido y de mayor calidad del programa:

- Existencia de espacios fijos para cada grupo (un aula).
- Un local con una adecuada iluminación, ventilación, agua potable, un baño y fácil acceso, además, sin barreras arquitectónicas.
- Medios básicos indispensables como pizarra, sillas y mesas o sillas con paletas.

- Recursos materiales básicos para dar las clases: libros, hojas para imprimir, lápices, goma, libreta, etcétera.
- Pago de salarios básicos a los profesores.

Como una fortaleza de la gestión por parte de coordinadores, profesores y estudiantes, se presenta que la mayoría de las aulas cuentan con pizarra y tizas. La calidad de los locales es variable, pues algunos son espaciosos, ventilados, con sillas y mesas, mientras que otros poseen condiciones pobres, pocas sillas y mesas, recintos en mal estado, con ruido ambiental, o pequeños y con poca higiene. Los tipos de locales pueden ser talleres de transformación del barrio, aulas de escuelas, comedores y/o museos. Todos son espacios que pertenecen a la comunidad y que son gestionados en colaboración con actores comunitarios como los presidentes de los Comités de Defensa de la Revolución, el delegado, directores de escuela y de otros centros de trabajo.

Otra columna de soporte esencial de este modelo educativo son las relaciones armónicas y positivas entre profesores y estudiantes. La retroalimentación dialógica y la horizontalidad caracterizan su vínculo educativo. Una de las cuestiones que incide positivamente en dicha relación es que tanto educadores como educandos son personas mayores que conviven en la misma comunidad. Por este motivo comparten intereses y actividades comunes, incluso extracurriculares, lo que propicia que en muchas ocasiones se desarrollen relaciones de amistad que trascienden el espacio educativo. La comunicación se caracteriza por ser cordial y respetuosa entre ambos, aunque su grado de horizontalidad varía en función de las características del grupo y el docente. En las aulas donde es más horizontal, se reflexiona sobre los contenidos desde los intercambios entre todos los miembros del grupo; sin embargo, en aquellos espacios de comunicación más verticalizados, el profesor se convierte en la figura a través de la cual convergen todos los mensajes.

En síntesis, se constata la presencia de un clima emocional cálido y positivo en las aulas, lo cual estimula el aprendizaje. El docente, como tendencia, logra mantener la atención de los alumnos en los contenidos y se dirige usualmente hacia todo el grupo más de la mitad de los estudiantes suelen participar de manera activa y lo hacen fundamentalmente desde las respuestas a preguntas del profesor, brindan opiniones y valoraciones, apoyan con ejemplos los criterios del profesor y de otros alumnos. La actitud de los educandos hacia los docentes es, en todos los casos, de aceptación y confianza para plantear dudas e inquietudes. Desde el discurso oficial se hace énfasis en la construcción conjunta del conocimiento por parte de los discentes. No obstante, en las aulas, aunque el profesorado facilita la participación, no se construye de manera conjunta el conocimiento, pues las intervenciones de mayor peso son las del profesor.

Con vistas a obtener una imagen más profunda de esta relación, se hace pertinente profundizar en el rol específico de cada uno de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la percepción que poseen los profesores en torno a los estudiantes es que son comunicativos, analíticos y participativos en la clase. Un dato sugestivo sobre este grupo de adultos mayores es su heterogeneidad en cuanto al nivel de escolaridad y las disímiles profesiones de las que se jubilaron; de acuerdo a estas características algunos son muy autónomos, mientras otros necesitan mayores niveles de ayuda. Dicha particularidad matiza la

práctica educativa de la CUAM, ya que el quehacer del educador debe encaminarse también a la atención individualizada de sus estudiantes.

Entre los deberes de los cursantes se encuentran: asistir puntualmente a las clases, participar, trabajar en equipo, entregar las tareas orientadas y realizar la tesina. Existen otras acciones que también son reconocidas positivamente por el profesorado, como lograr el desarrollo de competencias emocionales y sociales. Como aspectos negativos observamos que en ocasiones se disgregan del tema del encuentro. Algunos manifiestan inseguridad y temor asociado a la realización de la tesina (evaluación final del curso), aunque los educadores los convencen de su utilidad. Una parte del grupo de educandos, luego de que se gradúan del curso básico, se integran como docentes al sistema de la cátedra y/o permanecen en otros cursos de continuidad o en el posbásico.

Con las observaciones constatamos que los estudiantes se caracterizan por ser muy expresivos y emplear un vocabulario rico. De manera regular y estimulados por el colectivo docente, los alumnos interactúan entre sí, comparten grupalmente sus sentimientos y ejemplos de la vida cotidiana y de la sociedad cubana. Elaboran personalmente los contenidos que refiere el docente, lo que permite un mejor aprendizaje, así como la posibilidad de extrapolarlos a otras esferas de la vida.

Como mencionamos anteriormente, el trabajo de los educandos es individualizado, ya que no conforman equipos o subgrupos para llevar a cabo las tareas educativas. En algunas ocasiones, y en dependencia del estilo del profesor y las características del grupo, los estudiantes se comportan de manera pasiva, y solo responden a preguntas directas del maestro. Se observó cómo algunos subgrupos tomaban notas constantemente, asumiendo una posición relativamente pasiva y de receptáculo de conocimiento coherente con la pedagogía tradicional y bancaria. En este sentido, podríamos pensar que el estilo (muchas veces directivo) de los profesores obstaculiza las posibilidades de que los estudiantes ganen mayor autonomía e independencia en el proceso docente-educativo. Desde los documentos oficiales se plantea que los educandos sean activos/as y que construyan el conocimiento, pero si no existe una plataforma metodológica que se aplique en la práctica, resulta muy difícil lograr este objetivo.

Durante el estudio indagamos en la percepción de los docentes sobre el rol de educadores. Ellos se visualizan como personas responsables, comprometidas con la labor pedagógica, empáticas, con dominio sobre el tema que van a impartir, en relación dialógica y horizontal con sus estudiantes. Se muestran dispuestos a aprender y ser retroalimentados por el grupo. Además, se consideran creativos, fundamentalmente en el empleo de la didáctica como herramienta para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (preparan pancartas, tarjetas, traen al aula recortes de periódicos, poemas y canciones). Potencian la participación activa de los estudiantes y las relaciones armónicas entre los miembros del grupo; realizan preguntas para confirmar que los alumnos aprehenden el contenido y en ocasiones orientan actividades indepen-

dientes, las cuales posibilitan conectar un encuentro con otro. También, en el espacio docente fungen como coordinadores de actividades culturales y deportivas que los estudiantes realizan extracurricularmente. Los educadores perciben que su trabajo en este programa educativo ha contribuido a enriquecer su vida personal y social, y le ha permitido superarse

profesionalmente, pues han adquirido nuevos conocimientos. También desarrollan habilidades que permiten hacer accesible y entretenido el conocimiento para todos, con independencia del nivel de escolaridad o profesión ejercida por los cursantes.

Como aspectos susceptibles a mejorar postulan la necesidad de mayores espacios de superación y capacitación. Aunque algunos de los módulos cuentan con una bibliografía y capacitación previa, no sucede así con todos. Los presidentes de aula y profesores no gestionan espacios propios de capacitación, por lo que están siempre dependiendo de las acciones del Consejo Técnico Asesor de la cátedra.⁴ Como institución no crea, de manera generalizada, redes de relaciones entre ellos, sino tan solo cuando son citados por la dirección del programa. Esto se debe, entre otros elementos, a que en estos espacios se reproducen esquemas operacionales macrosociales donde predomina el verticalismo.⁵ Además, carecen de redes de conexión directas con profesores de otras cátedras provinciales.⁶

De manera general los profesores presentan un lenguaje culto. Como tendencia logran mantener la atención de los estudiantes de manera adecuada, para lo cual se dirigen regularmente a todo el grupo, aunque en ocasiones a alumnos específicos. Para los educadores se hace importante que los estudiantes puedan relacionar los contenidos con la vida cotidiana, problemas de la realidad nacional y otros temas vinculados a la clase. Existe un interés particular en fomentar la identidad nacional y abordar, desde su condición de mayores, los problemas sociales de la nación cubana en la actualidad. Los indicadores fundamentales de dicha intencionalidad del proceso docente, se constatan tanto en el inicio de la clase donde se comentan las efemérides, como en el desarrollo donde se vincula la temática con las principales problemáticas de la sociedad cubana y del sector poblacional del adulto mayor en particular.

El profesorado considera necesario conocer el estado afectivo del grupo y de cada uno de los miembros por separado, puesto que creen que es indispensable mantener un buen clima en el espacio docente. Además, promueve la reflexión de los estudiantes a través de técnicas participativas que generalmente sirven de plataforma para que estos expresen el conocimiento previo sobre los contenidos a abordar. Como tendencia, los educadores poseen un marco referencial acerca de las particularidades del periodo etario de los estudiantes, en el cual se basan para estructurar el proceso educativo.

En las entrevistas afloró de manera recurrente como un tema a solventar, la ausencia de supervisión y control de las actividades educativas por parte del Consejo Técnico Asesor a las aulas, lo cual es vivenciado como un obstáculo para la comunicación de los profesores y estudiantes con la alta dirección del programa educativo.

Otro de los indicadores abordados en el presente estudio fue la evaluación. Esta se encuentra más centrada en lograr la implicación del estudiante, su participación y motivación en la actividad docente, que en conseguir que este domine totalmente el contenido impartido. La estimación de la efectividad del programa se desarrolla a partir de la observación continua y personalizada del estudiante, aunque cada profesor realiza la evaluación de acuerdo a criterios personales fundamentados en su experiencia como docente.

Las funciones de la evaluación que se cumplen con mayor regularidad son las siguientes: determinar el nivel de partida, función de retroalimentación y la educativa motivadora.⁷ Cuando se identifica el nivel de partida, el profesor esclarece cuál es el conocimiento previo que poseen los

estudiantes sobre la materia, así como su motivación ante esta. La función de retroalimentación se evidencia cuando este pregunta a los estudiantes y evalúa el contenido a través de sus respuestas e intervenciones. La función educativa motivadora se expresa en la estimulación hacia el aprendizaje. La función de comprobación se aplica poco, pues es para el profesor más importante lograr un clima cálido para la mejora de la calidad de vida y socialización del estudiante, que imponerle ejercicios de comprobación de contenido.

De acuerdo a estos datos se puede deducir que es más importante constatar el desarrollo de la socialización y mejora de la calidad de vida del estudiante, que el aprendizaje profundo de los contenidos del curso. El aprendizaje de contenidos es tan solo un medio que contribuye al mejoramiento del bienestar psicológico del adulto mayor, misión fundamental del programa en la práctica pedagógica. En este sentido, se presentan incoherencias con lo que plantea el programa oficial desde la documentación revisada, en tanto desde este se promueve como aspecto fundamental la actualización científico-técnica de las personas mayores, y quedan los aspectos emocionales en un plano secundario, como un resultado colateral.

Conclusiones

Las características de la práctica educativa con mayores desde el modelo educativo de la CUAM presentan matices y contradicciones. Desde el nivel teórico constatamos una ruptura del discurso oficial con la cosmovisión teórica de los profesores, debido a que el primero se sustenta en el enfoque histórico-cultural y la segunda se erige, fundamentalmente, como fundamentalmente humanista-adaptativa. No obstante, existen semejanzas en lo pautado oficialmente y lo que se construye en el espacio de aplicación, en tanto se maneja un enfoque de envejecimiento activo, de mejora de la calidad de vida y de la educación permanente.

Con respecto al ámbito metodológico existen inconsistencias entre lo plasmado en el programa oficial y la práctica docente. Desde ambas partes se considera necesaria la utilización de una metodología grupal, sin embargo, se tiende a preponderar esta última en el discurso oficial, mientras que prima en las clases la utilización de la conferencia taller y remanentes de un hacer vinculado a la pedagogía tradicional. Los alumnos, aunque interactúan entre sí y desde un diálogo que vincula sus vivencias a los contenidos de clase, todavía copian todo lo que el docente les transmite, lo cual los coloca en una posición pasiva ante el proceso de aprendizaje. A pesar de que se promueve la participación y la interacción, el profesor continúa siendo la principal fuente proveedora de conocimiento verdadero.

Acorde a lo anteriormente planteado, las actividades pedagógicas más frecuentes son las ejecutadas en plenaria, por lo que se abandona el empleo de actividades a nivel subgrupal, las cuales podrían facilitar desde la horizontalidad la construcción colectiva de los contenidos.

En suma, existe ambigüedad en cuanto a la aplicación y conocimiento de los postulados teórico-metodológicos por parte de los profesores. Para subsanar esta situación recomendamos la creación de talleres de capacitación teórico-metodológica, que sean coherentes con el enfoque histórico-cultural, el enfoque crítico-emancipatorio y los postulados del constructivismo social y del enfoque de la complejidad. Desde estos supuestos se puede enseñar una metodología dialógica donde se enfatice en el trabajo grupal.

Otra de las recomendaciones para un perfeccionamiento de la labor educativa de la CUAM es fundamentar en sus documentos oficiales la propuesta teórico-metodológica. Si es posible, convendría elaborar un libro que aborde todo el curso docente y otros aspectos metodológicos, que sirva como referente bibliográfico para la capacitación de los educadores.

El espacio de aplicación tiene, como se ha constatado, sus peculiaridades. Es importante destacar la existencia de un clima cálido y positivo, que se expresa a través de relaciones armónicas y dialógicas entre estudiantes y profesores. No obstante, en algunos momentos se evidencia verticalismo, en tanto el profesor deviene figura en la cual convergen todas las informaciones. Resultó interesante que los modos de participación que más se destacan son responder a preguntas, brindar opiniones, apoyar criterios; mientras que se constató el poco uso de otros como formular preguntas al profesor o debatir los criterios tanto de los educadores como de los discentes. Esto puede condicionar la escasa reflexión de los estudiantes, pues no someten a crítica lo abordado en clase. Esta situación tiene solución en tanto los profesores, desde un esquema teórico-metodológico integrado, sean capaces de potenciar la reflexión y el empoderamiento en la persona adulta mayor aprendiente.

Paralelamente constatamos la intencionalidad en el proceso docente-educativo de promover la identidad nacional y la reflexión sobre problemas nacionales e internacionales. Esto puede constituir uno de los puntos de entrada a una mayor concientización, tanto de estudiantes como de profesores.

Por otra parte, existe inconformidad en el personal docente en cuanto a la ausencia de espacios de supervisión y control de las actividades pedagógicas. Esto produce obstáculos en la retroalimentación, entre la base y las instancias superiores (Consejo Técnico Asesor y Consejo ampliado), ya que así se les dificulta tanto a los profesores como a los estudiantes expresar sus necesidades con respecto al programa. La supervisión y el control podrían instaurarse como parte de la evaluación del funcionamiento de este modelo. Sin embargo, en este sentido dicha estrategia colisiona con un obstáculo, y es que para su efectiva implementación sería pertinente una estructura económica institucionalizada que ampare al programa, la cual es inexistente. Esta característica influye de manera negativa en la adquisición y mejora de condiciones físicas de las aulas, lo cual puede constituir una dificultad para el aprendizaje de los mayores. Aunque se ha gestionado esta estructura institucional por parte de la dirección del programa, no se han alcanzado los resultados esperados.

En cuanto a la evaluación también constatamos inconsistencia. El programa oficial enfatiza en la evaluación de contenidos, mientras que desde el discurso los profesores realzan el valor de la adquisición de habilidades y competencias emocionales. La evaluación docente está pobremente estructurada, y la orientación de los educadores con respecto a este aspecto es fundamentalmente a través de las experiencias empíricas o de su trayectoria como pedagogos. Es necesaria una guía de evaluación bien estructurada, con técnicas de diagnóstico del proceso educativo.

La heteroevaluación y la autoevaluación deben ser implementadas en distintos momentos de la actividad educativa. Es importante evaluar qué visión poseen los mayores acerca de la selección de contenidos, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los dispositivos didácticos y la accesibilidad y comprensión de los contenidos.⁸ Estas pueden constituir pautas

que formen parte de la evaluación del profesor. Esta evaluación debe ser construida no solo desde la dirección del programa, sino conjuntamente con los docentes, pues son ellos quienes más experiencia práctica poseen.

En síntesis, la capacitación basada en una estructuración teórico-metodológica coherente con los principios de un enfoque histórico-cultural, complejo y crítico emancipatorio, facilitará que los sujetos devengan empoderados como discentes y mejoren su calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM DE GUEVARA, ELENA y LUCILA MÉNDEZ: *Antropagogía: Ciencia de la educación permanente. Sus campos, Sociodidaxia y Praxiología Ética*, Editorial Fedupel, Caracas, 2008.
- CASANOVAS, ALINA y ANA IRIS CARCASSÉS: «Cómo evaluar la participación en la cultura», inédito, Instituto Cubano de Investigación de la Cultura Juan Marinello, La Habana, 2002.
- COSTA VELOSO, ESMERALDINA: «Old Adults and Educational Practice: the Case of a Portuguese third Age University», *Elderly, Education, Intergenerational Relationships and Social Development*, vol. 3, n.º 2, Minho, 2003, pp. 297-311.
- CUSACK, SANDRA: «Critical Educational Gerontology and the Imperative to Empower», en Frank Glendenning, *Teaching and Learning in Later Life. Theoretical Implications*, Editorial Ashgate, Hants, 2000, pp. 61- 75.
- FINDSEN, BRYAN: «Developing a Conceptual Framework for Understanding older Adults and Learning», en *New Zealand Journal of Adult Learning*, vol. 30, n.º 2, New Zealand, 2002, pp. 34-52.
- FORMOSA, MARVIN: «Critical Gerogogy: Developing Practical Possibilities for Critical Educational Gerontology», *Education and Ageing*, vol. 17, n.º 1, Staffordshire, 2002, pp. 73-86.
- FREIRE, PAULO: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, México, 1977.
- GARCÍA MÍNGUEZ, JESÚS: «Abriendo nuevos campos educativos. Hacia la educación de personas mayores», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 12, Tunja, 2009, pp. 129-151.
- GIROUX, HENRY: *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 2003.
- GONZÁLEZ PÉREZ, MIRIAM: «La evaluación del aprendizaje de los estudiantes», en *Curso Básico de Pedagogía*, CD-ROM, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), La Habana, 2004, pp. 131-144.
- HENRÍQUEZ, PALOMA: «Recorrido histórico por la práctica psicoterapéutica con adultos, desde el triunfo de la Revolución hasta el 2000», tesis de diploma, Universidad de La Habana, 2012.

MANHEIMER, RONALD: «Education and Aging», en Schulz Richard, *Encyclopedia of Aging*, Editorial Elsevier, Amsterdam, 2007, pp. 67-79.

OROSA, TERESA: «Manual sobre funcionamiento de las Cátedras del Adulto Mayor», inédito, Universidad de La Habana, 2005.

OROSA, TERESA y VANESSA PÉREZ: «Temas de Psicogerontología», inédito, Universidad de La Habana, 2011.

URBANO, CLAUDIO y JOSÉ YUNI: *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*, Editorial Brujas, Córdoba, 2005.

VILLAR, FELICIANO: «Educación y personas mayores: algunas claves para la definición de una psicología de la vejez», *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, vol. 9, Passo Fundo, julio-diciembre, 2004, pp. 61-76.

RECIBIDO: 10/9/2014

ACEPTADO: 16/2/2015

Paloma Carina Henriquez Pino Santos. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. Correo electrónico: paloma@psico.uh.cu

Laura Sánchez Pérez. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. Correo electrónico: laura@psico.uh.cu

Mery Cruz Guzmán. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. Correo electrónico: mery@psico.uh.cu

NOTAS ACLARATORIAS

1. Cfr. Teresa Orosa y Vanessa Pérez: «Temas de Psicogerontología», p. 32.
2. Cfr. Claudio Urbano y José Yuni: *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*, p. 35.

3. Cfr. Teresa Orosa: *Manual sobre funcionamiento de las Cátedras del Adulto Mayor*, p. 4.
4. Constituye el órgano de dirección superior de este programa educativo radicado en la capital del país.
5. Cfr. Alina Casanovas y Ana Iris Carcassés: «Cómo evaluar la participación en la cultura», p. 18.
6. A diferencia del resto de las provincias del país, el profesorado de La Habana se halla engrosado por una importante fuerza voluntaria.
7. Cfr. Miriam González Pérez: «La evaluación del aprendizaje de los estudiantes», pp. 134-135.
8. Cfr. Claudio Urbano y José Yuni: *Ob. cit.*, p. 58.