



PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LOS PROGRAMAS DE RETENCIÓN ESTUDIANTIL: UN CAMINO PARA LA AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE

ELIANA ORTIZ CASTILLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

eliana_ortiz05@yahoo.es

GIONARA TAUCHEN

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

giotauchen@gmail.com

BRUNA TELMO ALVARENGA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

brunatelmoalvarenga@gmail.com

IANNE MAGNA DE LIMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

iannemagna50@gmail.com

Resumen

La comprensión de las prácticas pedagógicas de los profesores que actúan en los programas de retención estudiantil en la educación superior se hace necesaria para la consecución de objetivos institucionales. El presente artículo tiene como objetivo estudiar y comprender la organización de los programas de retención de estudiantes y de las prácticas pedagógicas de los profesores universitarios en la Universidad del Rosario (Colombia) y en la Universidad Federal do Rio Grande- FURG (Brasil). Esta es una investigación cualitativa, desarrollada en el marco de los estudios comparados, cuyos datos se recolectaron y se analizaron desde las narrativas, por medio de la aplicación de entrevistas a 10 profesores de dichos programas. Se concluye que en primer lugar, las prácticas pedagógicas de los profesores de los programas de retención están enfocadas a generar autonomía en el aprendizaje. En segundo, la percepción de curso de refuerzo que guía la práctica del docente orienta el proceso de aprendizaje hacia la autonomía. Y por último, la relación pedagógica es fundamental en el desarrollo de estos programas de retención, debido a que esta relación contiene aquellos aspectos que llevarán al aprendizaje autónomo del estudiante.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, retención estudiantil, relación pedagógica.

1. Introducción

Uno de los desafíos actuales que afronta la universidad se relaciona con la deserción estudiantil que aumenta cada vez más. El estudio de esta realidad es complejo, pues implica el análisis no sólo de una multiplicidad de perspectivas al respecto, sino también de diferentes tipos de abandono. Frente a esta problemática, existen algunas puestas teóricas que pretenden explicar cómo sucede el proceso que lleva al estudiante a renunciar a su programa de pregrado (TINTO 1975; BEAN 1980) y otras que le apuestan a la construcción de modelos de intervención de apoyo a las acciones institucionales para garantizar la permanencia de los estudiantes (TINTO 1997, 2006; SEIDMAN 2005; SWAIL, 2004). Estas últimas se retoman para efectos de esta investigación, pues en oposición al concepto de evasión o abandono, en este artículo trabajaremos el concepto de retención estudiantil como la capacidad de una institución universitaria para mantener inscritos y graduar con éxito a los estudiantes que ingresan a ella (Seidman 2005).

En complemento, Bean (2013) asegura que un aspecto importante para la gestión de las universidades son las estrategias de retención, ya que para alcanzar sus objetivos, deben garantizar las estrategias necesarias a los estudiantes para la conclusión de los diferentes ciclos y etapas académicas en los tiempos establecidos. Adicionalmente, asegurarles el conocimiento y desarrollo necesarios de competencias para desenvolverse en la vida.

Este concepto de retención difiere del presentado por la Comisión Especial sobre la Evasión en la Universidades Públicas Brasileñas, que define como “Retenido- al alumno que a pesar de agotado el plazo para finalizar las actividades y asignaturas estipuladas en el currículo fijado por el CFE, todavía no concluye el curso, manteniéndose matriculado en la universidad” (BRASIL, 1996, p. 20). Es decir, esta conceptualización apunta a una condición del estudiante y está más próxima a la idea de fracaso escolar. De acuerdo con PEREIRA 2013, en su revisión bibliográfica fue observado que algunos estudios adoptan el término “permanência prolongada” como su sinónimo, debido a que el significado del concepto “retención” en los estudios brasileños difiere del significado que le otorgan investigaciones de los organismos internacionales.

Algunas estrategias institucionales para la retención estudiantil, se basan en el Modelo de Integración del Estudiante, propuesto por (TINTO, 1975), el cual explica que la integración social del individuo puede potencializar o perjudicar el desempeño académico, dependiendo del tipo de relaciones establecidas. Igualmente, explica los aspectos que llevan al estudiante a tomar la decisión de abandonar la universidad. Identificó diferentes tipos de comportamiento y los clasificó como: fracaso académico, desistencia voluntaria, abandono, alejamiento temporal y transferencia. Posteriormente (1993) fue incluido en su modelo los componentes de adaptación, dificultad, incongruencia, disgregación, finanzas, aprendizaje, obligaciones o compromisos externos. En (1997) considera la importancia del proceso de aprendizaje en la tendencia de permanecer o abandonar la institución.

En la propuesta de retención estudiantil de Swail (2004) se basan varios programas destinados a apoyar al estudiante en su paso por la universidad. Se plantea un modelo triangular en el que cada lado representa un factor que de manera interrelacionada actúan en la persistencia y el logro del estudiante. Contempla los factores Cognitivos, Sociales e Institucionales. En estos últimos presenta los programas de apoyo que ofrecen las instituciones para lograr el balance. El factor Social contempla elementos del Modelo de Integración del Estudiante de Tinto. El modelo de retención estudiantil de Swail contempla cinco componentes Apoyo Financiero, Reclutamiento y Admisión, Servicios Académicos, Servicios Estudiantiles, Currículo e Instrucción.

1.1 Prácticas pedagógicas

En el contexto actual de la universidad, algunas instituciones han volcado sus discusiones hacia la preocupación por los procesos de evaluación y el reconocimiento de las instituciones o de los programas de graduación y pos graduación. Y en ocasiones dejan de lado la discusión sobre lo que se enseña y cómo se enseña. Ese interés en aspectos externos a la formación y a la investigación deja de lado la comprensión de los procesos que se dan en el aula y su relación con el contexto.

Sin embargo, dicha comprensión acontece desde las prácticas cotidianas que desarrolla el docente, junto con la reflexión que esas prácticas generan; e igualmente, desde las indagaciones de los investigadores que tienen como objeto de estudio el aula universitaria. Ahora bien, ¿cuáles son estas prácticas? y ¿por qué se denominan prácticas pedagógicas?

El significado de la palabra “práctica” deriva del griego *Praxis*: "hacer algo", el cual expresa una exploración en pro del beneficio de la humanidad, como resaltar valores morales, construir el bien, un actuar intangible no necesariamente sobre el elemento material. No obstante, de acuerdo con Carr (1999) la práctica más que una acción técnica expresa un actuar para el bien y esta idea del bien caracteriza una conducta en la cual se involucran los principios, la ética y la moral, desde un razonamiento sensato y reflexivo. Lo que se traduciría en un "razonamiento práctico".

Agrega este autor que el hecho de que la práctica implique saber qué se hace, cómo se hace, por qué y para qué, cuál es el resultado esperado y qué se puede hacer con éste, la torna básicamente en un principio de teorización, donde el ser humano es el foco central desde las consideraciones sociales hasta su condición humana. Por ello, la práctica y la teoría se integran, se originan y se sitúan paralelamente, se correlacionan y compaginan.

Al respecto, Fernandes (2003; p. 375) complementa que “são faces indissociáveis do ato de conhecer” pues la complejidad de la realidad posibilita una relación indisociable entre teoría y práctica, lo que hace que en la práctica, la teoría sea otra, para así transformar la teoría y transformarse a sí misma.

Ahora bien, respecto a las prácticas de enseñanza, comenzamos por entender que enseñar es “la actividad profesional que profesores y profesoras realizan en sus clases en el ámbito institucional” (Montero, 2005. p.147) estamos aquí refiriéndonos a nuestro concepto de práctica, pero más allá de ello, estas actividades de enseñanza superan las representaciones didácticas a las que recurre el profesor en el aula (p.e. exposiciones, ejemplificaciones, demostraciones, etc.) además, tienen en cuenta la interacción profesor- estudiante-conocimiento y todas aquellas actividades realizadas por los profesores con “o aula vazia”, actividades de planificación y evaluación. Igualmente esas actividades de enseñanza se encuentran condicionadas a un proyecto institucional, pues están orientadas al logro de finalidades pedagógicas. (Montero, 2005).

Para Altet (1996) citado por Jonnaert y Vander (2002, p. 60), la especificidad de las tareas de la enseñanza

é que elas recobrem dois campos de práticas distintos, mas interdependientes: de un lado, o da gestão da informação, da estruturação do saber pelo professor e de sua apropriação pelo aluno, domínio da Didática; de outro o campo do tratamento e da transformação da informação transmitida como Saber no aluno pela prática relacional e pelas ações do professor, para pôr em prática condições de aprendizagem adequadas, domínio da Pedagogia.

Por su parte, Libâneo (1998, p. 22) menciona que

O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas

organizativas e metodológicas da ação educativa” Agrega que “Nesse entendimento, o fenómeno educativo apresenta-se como manifestação de interesses sociais em conflito na sociedade.

Entonces, en este contexto y de acuerdo con Fernandes (2003; p. 376) se entiende práctica pedagógica como

la práctica intencional de enseñanza y de aprendizaje, no reducida a la cuestión didáctica o a las metodologías de estudiar y aprender, sino articulada a una educación como práctica social y al conocimiento como producción histórica y cultural, situado en una relación dialéctica y tensionada entre práctica-teoría-práctica, contenido-forma, sujetos-saberes-experiencias y perspectivas interdisciplinares.

En ese sentido, para lograr promover el aprendizaje, el docente activa a lo largo de su trayectoria y en su hacer diario continuamente ciertos saberes, que de acuerdo con Tardiff (2002) se denominan saberes docentes “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p.36) Dentro de estos y desde una perspectiva interior, el docente ejerce la acción reflexiva sobre su práctica que es lo que Tardiff (2002) denomina saberes pedagógicos que se refieren a las doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre su práctica educativa, reflexiones racionales y normativas, que conducen a sistemas de representación y de orientación de la actividad educativa.

2. Abordaje metodológico

La investigación en contextos diversificados para elucidar problemas comunes es una exigencia actual en la comprensión científica (COWEN, KAZAMIAS, ULTERHALTER, 2012; MALET, 2004). Por tal motivo, abordamos aquí los estudios comparados para adentrarnos en el conocimiento sobre los programas de retención estudiantil en la Universidad del Rosario (UR) y en la Pró- Reitoria de Assuntos Estudiantis (PRAE) de la Universidad Federal de Rio Grande (FURG). En esta discusión sobre retención estudiantil, los estudios comparados brindan la posibilidad de desarrollar caminos más críticos y reflexivos percibiendo al otro como un interlocutor contribuyente en la revisión de las situaciones vivenciadas.

Así mismo, con el propósito de comprender las prácticas pedagógicas de los profesores de los programas de retención de las dos universidades, utilizamos el estudio cualitativo por medio de las narrativas. El estudio cualitativo busca aproximarse a un sujeto real que está presente en el mundo y que puede, de cierto modo, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc. Para la comprensión tanto del sujeto entrevistado individualmente como del contexto en el que está inmerso, las narrativas permiten ir más allá de la transmisión de la información o del contenido, haciendo que la experiencia sea revelada Gibbs (2009)

En este sentido, para iniciar la producción de los datos se solicitó a la coordinación de cada programa de retención la lista de los profesores que hicieron parte de éste en el 2014. Dicha lista se constituía de 15 profesores en el programa de Fortalecimiento Académico de la UR y 10 profesores del programa de Acompanhamento Pedagógico da PRAE -FURG.

Por medio de las direcciones de correo electrónico proporcionadas por las instituciones se realizó la invitación para participar de la investigación. Se obtuvo respuesta de 13 profesores en total de las dos universidades. Sin embargo, de acuerdo con la

disponibilidad de tiempo de cada profesor, finalmente se entrevistaron 10 de ellos. En el programa de la FURG fueron 4 los docentes entrevistados y del programa de la UR fueron 6.

La producción de las narrativas fue orientada por las siguientes preguntas 1.

¿Cuánto tiempo de experiencia tiene en este programa de retención? 2. ¿Cómo percibe su experiencia en este programa de retención? 3. ¿Qué elementos tiene en cuenta en la planeación de sus clases? 5. De las actividades que usted planea, ¿qué tipo de actividades prefieren los estudiantes? 6. Describa algunas estrategias didácticas que usa para orientar sus clases 8. ¿Cuáles han sido las estrategias didácticas que considera exitosas? 9. Describa el perfil de sus estudiantes 10. ¿Cómo es la participación de los estudiantes en las estrategias didácticas que usted planea?

El análisis de las entrevistas narrativas se realizó conforme a lo propuesto por Gibbs (2009) a) realización de la lectura y relectura para la familiarización con la estructura y el contenido de la narrativa. b) preparación de un breve resumen escrito para identificar las características fundamentales c) anotaciones y codificación del texto resaltando las ideas temáticas d) agrupamiento de las ideas en ejes temáticos acompañados por un memorando e) ligaciones entre los elementos y entre elementos y la teoría. Este análisis fue mediado por la herramienta informática Atlas.Ti, la cual tiene como única función agilizar muchas de las actividades implicadas en el análisis e interpretación, como por ejemplo, la segmentación del texto en citas que con lo propuesto por Gibbs, sería la codificación, la escritura de comentarios, anotaciones, etc. Los ejes temáticos que emergieron de este análisis son: 1. función del programa de retención 2. perfil del estudiante 3. efectividad del programa 4. prácticas pedagógicas en la planeación 5. prácticas pedagógicas en el desarrollo de las clases.

3. Resultados

Frente a la problemática de la deserción, el gobierno de Brasil y el gobierno de Colombia han generado políticas educativas de retención estudiantil. Brasil crea el Programa Nacional de Asistencia Estudiantil– PNAES 2010, implementado de forma articulada con las actividades de enseñanza, investigación y extensión de las universidades federales de educación superior. En Colombia se implementan políticas que obligan a las IES a adoptar mecanismos académicos y administrativos que controlen esta problemática. Con el fin de lograr que un mayor número de estudiantes que ingresan a la educación superior se gradúen, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) implementa dentro sus actividades estratégicas, las de promoción e implementación de programas de retención, cuyo objetivo es fortalecer la capacidad de las instituciones de educación superior para desarrollar y ejecutar políticas y programas de fomento de la permanencia y graduación estudiantil.

En este marco, se crea tanto el programa de Acompanhamento pedagógico da PRAE-FURG, creado en 2013 como el programa de Fortalecimiento Académico de la UR creado en 2008. Ambos con el objetivo de mejorar el proceso educativo del estudiante, sus hábitos de estudio y las competencias para el aprendizaje superior. Igualmente, estos programas pretenden promover acciones que faciliten al estudiante sus relaciones en el ambiente universitario.

3.1 De cursos de refuerzo a programas de retención

Los programas de retención estudiantil en estudio tienen definidos sus criterios relacionados con quiénes son los estudiantes que ingresarán al programa. Por un lado, el programa de Fortalecimiento Académico UR, recibe estudiantes que incurren en alguna causal de pérdida de cupo, provenientes de los programas de Economía y Administración y los estudiantes provenientes de los programas de Ciencia Política, Relaciones Internacionales,

Jurisprudencia y de Ciencias Humanas. Por el otro, el programa de Acompanhamento Pedagógico PRAE-FURG recibe estudiantes con promedio igual o inferior a 50% en la redacción del ENEM/SISU, estudiantes con promedio de rendimiento igual o inferior a 45% en el área de Ciencias Naturales y sus tecnologías, Matemática y sus tecnologías, Ciencias Humanas y sus tecnologías y Lenguaje, códigos y sus tecnologías; estudiantes que necesitan de fortalecimiento en conocimientos de Biología, física, Matemática, Química y Lengua Portuguesa y, también, por requerimiento espontáneo de la Comunidad Universitaria.

Sin embargo, los profesores entrevistados ofrecen, desde su percepción, una descripción más detallada de sus estudiantes. Esta contempla elementos como la procedencia disciplinar, edad y función en la comunidad universitaria. Los profesores del programa de Acompanhamento Pedagógico PRAE-FURG manifiestan que existe diversidade em la procedencia disciplinar del estudiante que ingresa: “São estudantes de matemática, de física engenheira, já apareceram estudantes de ciências contábeis, é bem diversificado nesse projeto da PRAE” (P10).

Igualmente, diversidad en la función que ejerce en la comunidad educativa. Es decir, los estudiantes no provienen solamente de los programas de pregrado, cualquier persona de la comunidad universitaria puede participar de los cursos del programa, ya sea funcionarios o profesor. También es común que lleguen al programa estudiantes que han estado mucho tiempo fuera de la academia. Mencionan como ejemplo estudiantes que hicieron EJA o aquellos que se formaron en 2008, 2009 o 2010 que hace 5 o 6 años no estudia.

En el programa de Fortalecimiento Académico UR, los estudiantes proceden, como se indicó anteriormente de las carreras de Ciencia Política, Relaciones Internacionales, Jurisprudencia y de Ciencias Humanas. Sin embargo, al preguntarles a los profesores por el perfil del estudiante, presentaron una clasificación con criterios irregulares que se refieren a aspectos sociodemográficos, edad, género, estado psicológico, de compromiso académico, de acuerdo a la causa que los llevó al programa, o de objetivos frente a su carrera. Así las cosas, describieron estudiantes de fuera de la ciudad capital y estudiantes de la capital, estudiantes de quinto semestre hacia adelante y estudiantes de primero a tercer semestre; estudiantes interesados en salir exitosos del programa; estudiantes más dedicados a sus estudios; estudiantes que llegaron al programa por descuido en sus estudios, estudiantes que llegaron al programa por problemas emocionales, etc.

En definitiva, para los profesores de los programas de retención fue difícil presentar una descripción precisa del perfil de sus estudiantes, ya que como se mencionó anteriormente, existe mucha diversidad en estos programas. Los profesores intentan dar una descripción, pero ésta lo que muestra es dicha diversidad. Por ello, tienden a rotular a sus estudiantes bajo criterios que no siguen un patrón regular con la idea de equilibrar dicha diversidad. Em palabras de Doyle citado por Zabalza (2007, p.137) “a tendência de agrupar como um dos mecanismos por meio dos quais nós, professores, tentamos neutralizar a complexidade e a diversidade presentes na sala de aula”.

Estos programas de retención han sido fundamentados en sus respectivas instituciones por medio de decretos rectorales y documentos institucionales en los que se registran sus objetivos, funcionamiento y población a la que atiende. Sin embargo, desde la voz de los profesores entrevistados, se especifica a continuación la percepción de ellos sobre su experiencia en el programa, aspecto que nos ayudará por un lado, a ampliar el entendimiento sobre esos elementos condensados en los documentos institucionales y por el otro, ahondar en la comprensión de las prácticas pedagógicas de los profesores de estos programas.

Si bien es cierto que los programas de retención en mención tienen como propósito institucional evitar la deserción, también es cierto que los profesores que allí actúan elaboran, desde su percepción, un propósito que guía su práctica. Al adentrarnos en el contexto de las

creencias que sostienen dichas prácticas, podremos comprender su actuación y su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las decisiones que ellos o ellas toman en su práctica se relacionan con un sistema propio de creencias con las que afrontan su labor. Sanjurjo (2002) señala que esas creencias tienen un componente afectivo y evaluativo mucho más fuerte que el conocimiento, el cual opera independientemente del afecto. El conocimiento de un área se diferencia de los sentimientos respecto a otra área. Los docentes enseñan el contenido de un curso según los juicios que tengan respecto a ese curso y respecto al contenido en sí. Y ello puede influenciar la motivación con la que los docentes desarrollan las diferentes actividades de su práctica.

Efectivamente, desde la voz de los profesores, cada programa es percibido de acuerdo con el nombre que tiene. El programa de Fortalecimiento Académico es percibido como un programa para generar fortalezas en sus estudiantes. Esta percepción se manifiesta desde la concepción de que alguien o algo van a generar esas fortalezas en los estudiantes. El de Acompanhamento pedagógico es percibido como un acompañamiento del docente al estudiante con la concepción de que la compañía del docente tiene la finalidad de mejorar algo en el estudiante. En estas dos concepciones se aprecia que los profesores planifican sus actividades de enseñanza desde la creencia de que hay un “vacío” en el estudiante y así los programas se ven como cursos de refuerzo.

Então a percepção que eu tenho é que a importância de esse acompanhamento no curso de matemática ou para relembrar os conceitos que já estudaram ou até para aprender pela primeira vez. (P3)

Es un programa interesante me gusta empezando por el nombre, los nombres en la educación han sido un poco raros porque antes se hablaba de habilitación se hablaba de recuperación y son como términos que tienen que ver con cosas perdidas, en cambio aquí ya el término fortalecimiento habla de eso, de generar fortalezas en los estudiantes. (P4)

En otras palabras, los docentes entrevistados perciben el programa principalmente como un programa de refuerzo en el que sus cursos fortalecerán debilidades académicas en cuanto a la falta de habilidades básicas de procesamiento de la información, de contenidos básicos de cada disciplina que les permitirán desempeñarse mejor en toda su formación profesional y falta de compromiso académico con el que deben asumir sus carreras. Como lo evidencia la voz de un profesor entrevistado:

Há deficiência na formação deles () cada vez aquilo que você precisa que eles conheçam para você poder ensinar matemáticas () esta ficando muito comprometido (P1)

Es interesante este enfoque, pues indica que se pretenden desarrollar habilidades en el estudiante que le ayuden en su aprendizaje. Aspecto que destaca una perspectiva del aprendizaje en la cual éste no depende sólo del estudiante. Al respecto Zabalza (2004, p. 197) plantea que

o aprendizado dos alunos depende não apenas deles (da sua sagacidade, das capacidades que tenham, do esforço que estejam dispostos a fazer, da preparação com que chegam à universidade, etc.), mas também das condições em que se dá o processo de aprendizagem e da capacidade dos professores para ajuda-los. Dessa maneira, os alunos, assim como as instituições e os profissionais, são

protagonistas, causa e condição da eficácia dos processos de aprendizagem.

En otras palabras, el profesor crea las condiciones para el aprendizaje, pero el proceso de aprendizaje como tal recae sobre el estudiante. Para ampliar esta idea, Jonnaert y Vander (2002, p. 252) menciona que “[...]no contexto escolar, o aprendiz tem uma série de atitudes fundamentais para criar conhecimentos. Certamente, isso é feito em interação com seus colegas e com seu professor, mas ele é o único piloto dessa operação complexa.” Frente a este aspecto, Zabalza (2004, p. 197), menciona que debido a que el aprendizaje tiene un fuerte componente de interacción, el aspecto cognitivo no solo se ajusta a lo subjetivo y personal, sino abarca también el contexto de las interacciones en las que acontece el aprendizaje.

Entonces, los profesores entrevistados tienen en mente que ellos también hacen parte de ese proceso de aprendizaje, que ellos crean las condiciones para el aprendizaje y que debido a que este proceso está mediado por la interacción, el estudiante construye sus propios conocimientos, siguiendo un proceso de aprendizaje que difiere del proceso de los otros.

Ahora bien, la idea de los profesores entrevistados de fortalecer debilidades por medio de sus cursos para que luego los estudiantes puedan terminar de manera exitosa sus estudios de pregrado; conlleva a que hay una idea implícita de enseñar al estudiante a aprender. Esto es que si el estudiante es el único responsable de su propio proceso de aprendizaje, las condiciones de aprendizaje que crea el profesor serán orientadas a generar la autonomía del estudiante. En este sentido, de las circunstancias en que se da el proceso de aprendizaje y la capacidad de los profesores para apoyarlo, depende el aprendizaje del estudiante.

Siguiendo a Little (1991) autonomía es la capacidad de planear, monitorear y evaluar las actividades de aprendizaje y necesariamente se relaciona tanto con el contenido como con el proceso de aprendizaje. En esta definición el estudiante autónomo parece estar libre de condicionamientos externos. Para Freire (1997) autonomía es la capacidad y la libertad del estudiante de construir y reconstruir lo que le es enseñado, en esta definición el papel del profesor es la de crear posibilidades para que los estudiantes construyan su propio conocimiento. Y en este punto qué pasa cuando el estudiante toma sus propias decisiones (libertad) pero no se siente motivado a implementarlas? Si depende de una motivación externa, no sería autónomo?

Coterall (1995) define autonomía como la habilidad de usar un conjunto de tácticas para asumir el control sobre su aprendizaje. Y qué pasa cuando no cuenta con esa habilidad, un agente externo puede ayudarle a desarrollarla y ahí ya no sería autónomo o en qué momento es autónomo? Paiva (2006, p.88) menciona que

autonomia é um sistema sócio- cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Por tanto, en dichos cursos se pretenden desarrollar habilidades para el procesamiento de la información y para la comprensión de conceptos básicos de cada disciplina, entre otras, así el desarrollo de esas habilidades depende de las oportunidades de aprendizaje. Como apunta Zabalza (2004, p.199), “[...] é preciso destacar que o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem dos sujeitos está muito condicionado pelas *oportunidades de aprendizagem* que tenham sido oferecidas a eles, e que essas habilidades *podem ser ensinadas*.” Así pues, la percepción de curso de refuerzo que guía la práctica del docente pretende orientar el proceso de aprendizaje hacia la autonomía del estudiante y que de

esta manera alcance el éxito académico en su formación. En este punto, algunos profesores entrevistados manifiestan que, por ese motivo, este enfoque del programa no debería ser propio solo del contexto de retención, sino que estas habilidades deberían acompañarse durante toda la formación profesional.

Esos programas son necesarios, que se ofrecieran cursos para toda la universidad...si? Eso es determinante no sólo para la gente que está en esta situación que los van a sacar de la universidad sino para todo el mundo, para todo el mundo es necesario en el transcurso de su carrera.(P3)

En refuerzo de lo anterior, Zabalza (2004) menciona que los docentes universitarios se enfrentan constantemente a la toma de decisiones, una de ellas está presente en la dicotomía enseñanza-aprendizaje en la cual muchos eligen responsabilizarse sólo por la enseñanza y dejar el aprendizaje en manos únicamente del estudiante. Agrega que esta es una perspectiva incompleta de la función que desempeñan los docentes en cualquiera de las etapas de formación.

Con esto en mente los docentes también ven su práctica en el programa como una oportunidad. Por un lado, ven la oportunidad para innovar en los contenidos de su área y poner a prueba conocimientos, ejercicios, actividades y formas de evaluar. Por el otro, ven en el programa el espacio que brinda una nueva oportunidad a los estudiantes para rediseñarse en cuanto a lo que buscan para su formación profesional.

Para mí como profesora y como fonoaudióloga, es una oportunidad muy grande de poner a prueba todo lo que dice la teoría sobre el aprendizaje y sobre cómo mejorarlo en los estudiantes. (P6)

También perciben el programa de retención como un reto, pues teniendo en mente la permanencia y graduación de los estudiantes que allí se encuentran, ellos tienen que lidiar con algunos aspectos como la motivación del estudiante, el compromiso, el conocimiento básico, etc. Así pues que el escenario al que se enfrenta el docente aquí es distinto, pues el grupo de estudiantes que se encuentra en el programa se ve en condición de “riesgo”.

Por ello, para el docente del programa de Fortalecimiento Académico UR, el reto radica en que su práctica docente debe ser diferenciada, pues exige de él habilidades adicionales que los ayude a lidiar con estudiantes que enfrentan situaciones familiares difíciles, situaciones de salud complicadas y/o estudiantes con problemas de déficit de atención.

La experiencia es única, es diferente, es muy exigente porque naturalmente al momento de planear los ejercicios siempre, sobre todo en estos últimos años, hay que pensar mucho en las personas que por ejemplo presentan algún tipo de déficit digamos en el aspecto cognoscitivo (...) entra a trabajar con ellos un programa que desde la vicerrectoría está tomando mucha fuerza y es el programa de inclusión. Entonces son retos para el profesor y también un reto para la universidad porque hace pensar que necesitamos otro tipo de docentes, es decir, docentes también capacitados para trabajar con esta población con unas necesidades distintísimas. (P7)

Para el profesor del programa de Acompanhamento Pedagógico PRAE-FURG el reto es que constantemente debe buscar la motivación del estudiante para que permanezca y termine su curso, pues éste es opcional y no le representa créditos para su carrera. Según

(BZUNECK, 2009, GUIMARÃES, 2009), la motivación es entendida como un proceso que hace que un individuo actúe, modifique su actuar en dirección a un objetivo o persista en alguna actividad.

Guimarães (2009) identifica motivación intrínseca y motivación extrínseca, la primera en los casos en que la persona realiza determinada tarea como un fin en sí mismo, es decir, cuando existen interés y placer en la ejecución, buscada por iniciativa propia. La segunda, denota el cumplimiento de determinada tarea por un motivo externo a ella: ya sea recibir recompensas, materiales o sociales; evitar castigos; o sentirse obligado o presionado. En esta última, a diferencia de la desmotivación, están presentes la acción y la intención del individuo.

En definitiva, percepciones que traspasan la idea de cursos de refuerzo para “llenar un vacío” a ideas de enseñar a aprender, de desarrollar habilidades en pro de la autonomía del estudiante y de lidiar con aspectos como la motivación; concuerdan con los objetivos de los programas de retención.

4. Prácticas pedagógicas en la planeación y la ejecución de las clases

La práctica pedagógica del profesor es creada en una etapa de planeación y en una de ejecución; éstas se correlacionan y se nutren constantemente presentando así constante movimiento. Los profesores del programa de retención son autónomos, toman decisiones para guiar el aprendizaje del estudiante y resuelven situaciones problemáticas que emergen en su práctica.

Jonnaert y Vander (2002, p. 253) explican los diferentes momentos en los que interviene el profesor en el aprendizaje y exponen que “o ensino engloba tanto as condições previstas *a priori* pelo professor quanto suas condutas *in situ*, reguladoras e facilitadoras das atividades do aluno, ou quanto suas condutas de avaliação ao final do conjunto do processo.” Estos autores consideran la fase preactiva en la cual crea y organiza las condiciones de aprendizaje; la fase interactiva, en la que coloca al alumno en situación de aprender, organiza el contrato didáctico, gestiona y regula las interacciones sociales y las conductas de aprendizaje; y la fase pos activa, en la que evalúa los resultados, ajusta la conducta y verifica la transferencia.

Adicionalmente, ellos manifiestan que dentro de sus prácticas pedagógicas dialogan e interactúan constantemente con el estudiante, aspecto que influencia la toma de decisiones en cuanto a la selección del contenido, actividades, ejercicios y demás elementos presentes en su práctica.

Interajo muito com os grupos que vão se formando ou com os alunos individualmente porque cada um de eles vai montando o desenvolvendo seu projeto e ele precisa de ajuda então quando chego lá eu começo a () digamos que ele precisa da equação de uma circunferência para fazer a roda da bicicleta então como é que você faz para dizer que você quer que o centro da circunferência se desloque porque ele vai dar a sensação de movimento então vou percebendo que ele está entendendo aquilo que se propõe na geometria analítica. (P1)

Para Coll y Solé (2002, p.362) la interacción es una de las ideas clave para entender la práctica pedagógica del profesor y

alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica donde interactúa el triángulo interactivo que incluye en cada vértice al profesor, el alumno

y el contenido donde la enseñanza se caracteriza por su inmediatez que en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y dirigir.

Como complemento de lo anterior, Cordeiro (2007) aclara que no solamente se trata de una interacción profesor-estudiante sino que ese concepto se refiere a una realidad más amplia en la que se envuelven otras dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Agrega que “Pensar o ensino e a aprendizagem em termos de relação pedagógica implica admitir a complexidade da situação de sala de aula e considerar as questões de ensino de um ponto de vista dinâmico.” (Cordeiro 2007 p. 98)

Respecto a las interacciones de tipo personal, los profesores entrevistados del programa de Fortalecimiento Académico UR manifiestan que su práctica tiene que ser una práctica diferenciada, pues el tipo de población que en los últimos años llega al programa presenta unas necesidades diferentes y al momento de planear sus clases deben tener esto en cuenta para seleccionar con cuidado las actividades y ejercicios. Algunos estudiantes que llegan a este programa presentan problemas de déficit de atención, lo cual, para ellos, exige del profesor habilidades adicionales. Igualmente, en este grupo de estudiantes es muy frecuente el manejo de circunstancias de enfermedad y situaciones familiares difíciles, lo que reta al profesor a desarrollar habilidades interpersonales para lidiar con estas condiciones.

Entonces no es algo normal, no es algo cotidiano, no es una clase normal, se requiere de muchas habilidades interpersonales del docente para que los estudiantes refocalicen esa necesidad o ese interés por ser profesionales, lo cual lo hace un escenario distinto y también a la vez complejo porque requiere de habilidades adicionales por parte de los mismos profesores para que puedan resolver todos los acontecimientos y situaciones que van a aparecer en el programa de fortalecimiento. (P9)

Este contexto exige interacciones más personales entre el profesor y el estudiante en las que se presenta un diálogo en el que el profesor principalmente quiere escuchar del estudiante aquello que le impide seguir su proceso. Con ello, él puede tomar decisiones en cuanto a estrategias para apoyar su proceso de aprendizaje. Frente ello, Cordeiro (2007) plantea que la relación pedagógica puede ser examinada desde varias dimensiones, entre ellas, la dimensión personal que se refiere a los vínculos entre profesor y estudiante. Agrega que “[...] o mergulho introspectivo é ponto de partida e mecanismo de correção de erros, o qual não é estabelecido como fim ou como objetivo do processo de conhecimento.” (p. 103)

Entonces como que les pregunto, cómo van? También los llamo aparte, les pregunto si les pasa algo, si están teniendo problemas, si hay algún inconveniente, también les digo que acudan al monitor, o si prefieren, nos ponemos una cita y nos vemos en la universidad y nos sentamos una hora a trabajar como que trato de acercarme un poco. (P2)

En el marco de estas interacciones los profesores realizan la selección de los contenidos, los cuales son planeados antes de iniciar las clases, luego son replanteados en la ejecución de sus clases. En esta planeación, los profesores parten del conocimiento del contenido temático de la materia que tiene a su cargo y de sus creencias sobre los contenidos que necesitan los estudiantes para reforzar aquella debilidad de tipo conceptual. Toman como referencia los temas de aquellas asignaturas que los estudiantes van a ver o vieron en su carrera profesional y en las cuales hay mayor tasa de reprobación.

Eu tomo como referencia os conteúdos que eles vão ver que eles vão estudar aqui na universidade, nas disciplinas de calculo e geometria analítica. São as duas disciplinas que há maior retenção, maior taxa de reprovação. (P8)

Estos temas se van reformulando en el desarrollo de las clases de acuerdo a las necesidades de cada grupo de estudiantes. También, se reformulan de un curso a otro, de acuerdo a las experiencias en el trabajo con otros grupos.

Las temáticas no son lo más importante en la práctica del profesor, al parecer, para ellos lo más importante es el manejo que se le da a éste para alcanzar el objetivo, por tal motivo, él busca la mejor manera de que los contenidos del programa sirvan para que el estudiante interprete y construya significados y comprensiones. Frente este aspecto Shulman (1987) plantea que para ubicar el conocimiento de los profesores, se puede distinguir entre otros, el Conocimiento Pedagógico del Contenido, el cual “va más allá del tema de la materia per se y llega a la dimensión del conocimiento del tema de la materia para la enseñanza” (Shulman, 1987, p. 9).

Então eles tem que modelar matematicamente esses movimentos todos e fazer concatenar uns pontos com outros isso da um trabalho da nada eles sabem disso e realmente mostram que aprendem e dominam conteúdo podem a passar () mas isso e a matemática animada ne. (P1)

En la ejecución, el profesor tiene una mayor interacción con los estudiantes, con sus comprensiones y con sus inquietudes. En esta etapa, los profesores entrevistados usan estrategias discursivas para el desarrollo temático y para la interacción con el fin de promover la construcción del conocimiento. De acuerdo con lo que manifiestan los profesores, la exposición en clase, las asesorías en los trabajos en equipo y las discusiones en clase son las más usadas. Dichas estrategias se utilizan para la verificación de la comprensión, la motivación, la participación.

O trabalho em equipe () é muito importante, na vida real de um engenheiro de um matemático, um bacharel em matemática eles vão trabalhar ne equipe dificilmente vão a trabalhar sozinhos ne? então essa coisa de interagir com as pessoas eu acho importante a maneira como se posiciona () os problemas que surgem de fazer com que um movimento de um objeto se concatene com outro demandas conversas entre equipes. (P3)

Finalmente, las interacciones permiten al profesor ir monitoreando sus acciones pedagógicas para con ello tomar decisiones durante cada fase del proceso de aprendizaje en las que interviene.

5. Conclusiones

En primer lugar, las prácticas pedagógicas de los profesores de los programas de retención están enfocadas a generar autonomía en el aprendizaje. En segundo, la percepción de curso de refuerzo que guía la práctica del docente pretende orientar el proceso de aprendizaje hacia la autonomía del estudiante y que de esta manera alcance el éxito académico en su formación. Y por último, la relación pedagógica es fundamental en el desarrollo de estos programas de retención, debido a que por esta pasan aquellos aspectos que llevarán al aprendizaje autónomo del estudiante.

Si bien es cierto que el enfoque es hacia la autonomía, las prácticas siguen siendo fragmentadas por causa de la idea de algunos profesores que piensan que el estudiante para aprender depende solo de lo que ya tiene y que el como docente no puede hacer mucho sino solo en el aspecto de su competencia, por ejemplo si es el de matemáticas piensa que solo puede desarrollar habilidades en conceptos básicos de la matemática que le ayudara a aprender otros conceptos más complejos.

La búsqueda de sistematización de las experiencias pedagógicas exitosas se convierte en una alternativa para impulsar el desarrollo pedagógico universitario. En muchas ocasiones se buscan respuestas en teorías pedagógicas o didácticas, lo cual es importante, pero al dejar de lado las experiencias de los colegas se pierde la oportunidad de aprender con el otro.

Referencias

BEAN, J. P. Dropout and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher education**, v. 12, p. 155-187. 1980.

BEAN, J. P. **College student retention**: defining student retention, a profile of successful institutions and students, theories of student departure. 2013. Disponible en <<http://education.stateuniversity.com/pages/1863/College-Student-Retention.html>>. Acceso en: 20 feb. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. ANDIFES /ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, 1996.

CARR, W. **Una teoría para la educación**. Madrid, España: Ediciones Morata, 1999.

CISLAGHI, R. Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação. Florianópolis. 258 f. **Tese (Doutorado)** - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC. 2008.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. **Reflexões e praticas em pedagogia universitária** A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influencias e referencias. Recife Universidade Federal de Pernambuco 2007.

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine.(Orgs.) **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. v.1. Brasília: Capes/ UNESCO. 2012.

FERNANDES, Cleoni M.B..Prática Pedagógica. In: MOROSINI et al. **Enciclopédia de PedagogiaUniversitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

GARCÍA-CABRERO, B., Loredó, J. y Carranza, G. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Especial. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html> 2008. Acceso en: 20 feb. 2016.

GUIMARÃES A. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas externas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petropolis: Vozes, 2009.

GIBBS G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: instituto Piaget, 2005.

PAIVA V. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

PEREIRA, Severino Alexandre. Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES. 2013. 164 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. Vitória, 2013.

SEIDMAN A., Minority student retention: Resources for practitioners In Minority retention: What works?. **G. H. Gaither**, San Francisco, p.7-24, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ccsr.org/docs/SeidmanMinorityStudentRetention.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

SHULMAN, L. S., **Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform**, Harvard Educational Review, 57(1), 1-22, 1987 Disponível em: <<http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>>. Acesso em: 3 feb. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TINTO V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**. v. 68, n. 6, p. 599-624. 1997.

TINTO V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**. v. 8, n. 1, p. 01-19. 2006.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução: Rosa Ernani. Porto Alegre: Artmed, 2004. Reimpressao 2007.