

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2016.

Abandono de estudios en la universidad: algunas experiencias e intervenciones.

Goyes Andrade, Karla Cristina.

Cita:

Goyes Andrade, Karla Cristina (2016). *Abandono de estudios en la universidad: algunas experiencias e intervenciones*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/412>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATH/hv7>

ABANDONO DE ESTUDIOS EN LA UNIVERSIDAD: ALGUNAS EXPERIENCIAS E INTERVENCIONES

Goyes Andrade, Karla Cristina
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

RESUMEN

El presente trabajo describe una experiencia que se desarrolló en una Universidad de la Ciudad de Quito-Ecuador, donde estudiantes del primer año de la carrera de Medicina, solicitaban el cese de su matrícula durante las primeras semanas del ciclo académico. Dentro de las principales razones por las que los jóvenes tomaban esta decisión estaban: la situación socio-económica familiar, las dificultades académicas con algunos docentes y una sensación de inseguridad respecto a la elección de carrera. Para el análisis de esta experiencia se consideró la idea de “andamiaje” de Jerome Bruner, trabajada por Courtney Cazden (1991) respecto a la intervención realizada por los agentes psicoeducativos a través del discurso en el aula. A partir de ahí, se posibilitó una “reconceptualización” que permitió forjar en los estudiantes nuevos modos de analizar las diversas problemáticas presentadas. Por otra parte, se abordó “la construcción guiada y la construcción compartida del conocimiento”, conceptos estudiados por Neil Mercer (1997). Además, se vinculó dos sistemas de actividad, la familia y la institución educativa, de acuerdo a la propuesta de Yrjö Engeström (2001). Por último, se plantea la idea acerca de las “violencias que ejerce la institución sobre los estudiantes” en base al trabajo de Cristina Erazquín (2013).

Palabras clave

Universidad, Elección de carrera, Intervención, Nuevos métodos para analizar

ABSTRACT

DROP OUT UNIVERSITY: SOME EXPERIENCES AND INTERVENTIONS
The present work describes an experience that occurred in a University from the City of Quito in Ecuador, where students from first year of the Medicine career requested the cessation of their tuition during the first weeks of the academic cycle. Between the main reasons for which they decided to this we highlight: family socio-economic situation, academic difficulties with some teachers and insecurity feelings regarding their career choice. For the analysis of this experience the Scaffolding Theory of Jerome Bruner was taken into consideration worked by Courtney Cazden (1991) regarding the intervention performed by the psychoeducative agents along the classroom's speech. Starting from there a “reconceptualization” was made available, that allowed forging in the students new methods to analyze the diverse problems presented. On the other side, it was also approach “The guided construction of knowledge”, concepts studied by Neil Mercer (1997). Also, two activity systems were bound, the family and the educative institution, according to the proposal of Yrjö Engeström (2001). Ultimately, is also propounded the idea about “Violence exerted by the institution on the students” according to the job of Cristina Erazquín (2013).

Key words

University, Career choice, Intervention, New methods to analyze

Como lo propone Courtney Cazden (2010) los seres humanos logran un encuentro de las mentes a través del discurso que surge como un lugar en el que confluyen los conocimientos familiares y los conocimientos especializados. Al trasladar esta idea a la situación de referencia, es posible identificar que los estudiantes estaban en medio de una tensión entre lo que su familia les transmitía sobre la importancia de obtener un título universitario, lo que escuchaban de parte de sus maestros respecto al sacrificio que impone culminar una carrera universitaria, así como las metas y proyectos que ellos mismos se habían planteado a alcanzar en su vida.

Allí se evidenciaba también una ruptura entre la cotidaneidad de los estudiantes y el trayecto profesional que iniciaban, pues los estudios quedaban disociados de un proyecto personal como si fuera parte de un ámbito totalmente diferente. En esta parte, se enfatiza la propuesta de Cazden (2010) en relación a que dentro del aula debe existir un discurso colaborativo entre lo “conocido” y lo “nuevo”. En esta misma línea, David Perkins (1992) afirma que comprender tiene que ver con guardar información en la memoria relacionándola con los conocimientos previos.

Continuando con el análisis, en el mismo texto de Cazden (2010), se retoman las propuestas de Bajtin acerca del “discurso autoritario” y el “discurso internamente persuasivo”, pues en estos casos se estaría cumpliendo con las exigencias de padres y maestros, las mismas que no son indagadas por los jóvenes y por tanto no reflejan genuinos intereses y motivaciones en cuanto a su trayectoria personal.

Es importante señalar que la intervención de los agentes psicoeducativos se realizó a través de entrevistas: con el estudiante, con su familia y finalmente con los maestros. Recordemos que Cazden (1991) sugiere que las palabras dichas en clase afectan al proceso mental de los estudiantes y a la naturaleza del aprendizaje. Desde allí surge la necesidad de entrevistar también a los docentes para conocer sus observaciones y comentarios sobre cada uno de los casos.

La entrevista conformada por algunas preguntas representó una herramienta para que los agentes psicoeducativos entiendan lo que al estudiante le preocupaba, pero a la vez los obligaba a intuir y proponer posibles alternativas mientras el joven continuaba el relato. En esta intervención se pone en juego la “intencionalidad de tercer orden o intencionalidad recursiva”, donde los interlocutores saben que actúan sobre los mundos internos de los otros y que aquellos son capaces de hacer lo mismo. Además, el lenguaje permite que se hagan explícitas las intenciones para sí mismos y supone las creencias y deseos del interlocutor, estableciendo así la comunicación y no sólo la presentación de oraciones, órdenes y mensajes sin relación (Belinchón M., Igoa J. y Riviére A., 2007).

Pensemos entonces que no es suficiente conocer el lenguaje y los códigos que lo conforman, es necesario comprender el procesamiento de ideas que se realiza en cada sujeto a través del significado intencional, pues lo que se dice no se refleja de manera directa e involucra muchos otros aspectos: cognitivo, histórico, cultural, emocional, social, etc.

Posteriormente, los agentes psicoeducativos analizaban diferentes

alternativas con las que contaban los jóvenes: carreras cortas en especializaciones técnicas, el inicio de la vida laboral, el estudio de algún idioma, la posibilidad de un intercambio estudiantil. De modo que, se abrirían otros caminos que permitían ubicar lo que a cada uno le gusta o no hacer. Hay que mencionar que la linealidad y la uniformidad en el desarrollo de una carrera y una vocación ya no existen y que debemos considerar a los jóvenes en su búsqueda de diferentes opciones mediante una actividad, un trabajo, ya que en la construcción de este proceso se van encontrando a sí mismos (Erausquín, 2011).

Así, se ve reflejado un compartir entre los estudiante y el agente psicoeducativo que los acompaña en cada uno de estos encuentros, donde el diálogo, la escucha y la empatía eran transmitidas no sólo a través de palabras, sino con gestos y miradas, que poco a poco provocaban reflexiones en los estudiantes respecto a lo que ellos deseaban de su proyecto futuro. En esta parte, se alude a la idea de “*andamiaje*” que requiere por parte del adulto sensibilidad para otorgar apoyo al joven a través del diálogo.

De esta forma, la función de los agentes psicoeducativos consistió en corresponsabilizar a los actores involucrados en esta situación (estudiantes, padres y maestros), con quienes se trabajaba en la idea de proceso para resolver una situación con cierta planificación y organización, pues al abordar estos casos desde las urgencias se corre el riesgo de perjudicar a los estudiantes y causarles mayor confusión y frustración.

En la recta final, “*la ayuda del adulto se va replegando conforme aumenta la capacidad*” de los jóvenes (Cazden, 1991), dando paso al “*andamiaje*” que se transforma en un soporte para que en adelante los estudiantes cuenten con una guía que les permita solucionar futuros conflictos en situaciones similares. Al respecto, Vigotsky (1988) también afirma que lo que un sujeto es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo. En otras palabras, los caminos que en ese momento los estudiantes recorrieron analizando las razones y circunstancias que los llevaron a abandonar una carrera, son caminos que les permitirán un aprendizaje acerca de las implicancias que la toma de decisiones tiene en sus vidas.

El objetivo de la intervención apuntó, como lo menciona Cazden (1991) a una “*reconceptualización*” que permitió forjar en los estudiantes nuevos modos de categorizar e indagar la problemática que frente a ellos se presentaba, con el propósito de ayudarlos a pensar en sus intereses y motivaciones y ofrecerles un espacio para preguntarse lo que constituye el ingreso al campo laboral y el aporte que tiene este aspecto en la vida de cada uno, contemplando sentidos que no fueron indagados al salir de la escuela.

Por otro lado, fue posible considerar que la carrera universitaria no siempre representa lo que los jóvenes esperan y que es posible volverse a replantear lo que alienta a seguir estudios universitarios. Al respecto, Cazden (1991) cita a Leontiev para señalar que la estructura de toda actividad humana se activa con un motivo y está compuesta por acciones que se dirigen a metas. Por tanto, reflexiono que algo sucede con la motivación de los estudiantes, en el sentido de que existe una pérdida en el impulso por continuar con sus metas. Se puede pensar también que los contenidos académicos durante las primeras semanas de clase y las demandas de sus padres, no cobraron ningún sentido en sus vidas, pues no tenían relación alguna con lo que esperaban en el futuro.

Cabe mencionar también que los alumnos deben aprender a moverse en el espacio conceptual de las disciplinas del mismo modo como las personas se mueven en el espacio físico (David Perkins, 1992). Esto quiere decir que los estudiantes que ingresan a una

carrera universitaria deben desenvolverse en un espacio de familiaridad con las asignaturas y los contenidos que están recibiendo de parte de los maestros, pues es en ese medio en el que se desenvolverán durante muchos años en su vida laboral.

En lo que respecta a “*la construcción guiada y la construcción compartida del conocimiento*”, Neil Mercer (1997) afirma que la conversación se utiliza para crear conocimiento y comprensión dentro del aula. Es decir, el conocimiento y la comprensión se generan trabajando, seleccionando y discutiendo la información con otros. En este proceso intervienen dos conceptos importantes: contexto y continuidad. En lo que se refiere al “*contexto*” permite dar sentidos a lo que se dice, más allá del habla, mientras que la “*continuidad*” apunta a los temas que surgen y continúan en el tiempo. Si estos conceptos no están bien establecidos en una conversación pueden surgir malos entendidos y equivocaciones.

Ahora bien, volviendo a la situación de referencia, se debe señalar que tanto el contexto como la continuidad son elementos necesarios en el discurso para que los agentes psicoeducativos puedan comunicarse y entenderse con los estudiantes desarrollando una “*comprensión compartida*” y así construir un marco de referencia conjunto.

De tal forma, los estudiantes una vez que ubicaban la alternativa acorde a sus intereses, conseguían argumentar para sí mismos, para sus padres y para sus maestros la elección que ahora habían realizado. De ahí que, como lo propone Mercer (1997) el propósito de la educación es conseguir que los estudiantes desarrollen nuevas formas de utilización del lenguaje para pensar y comunicarse y así alcanzar un conocimiento compartido.

Asimismo, según Rivière (1999/2003) los procesos educativos en nuestra especie son básicamente procesos de discurso, procesos que implican el uso de formas complejas de dicho discurso. Por consiguiente, el niño ha ido construyendo una percepción o una concepción cada vez más poderosa, diferenciada, compleja, conceptual, capaz de inferencia y de anticipación sobre la mente del otro. Es decir, ha ido constituyendo una *teoría de la mente*, pues el intercambio que surge entre estudiantes y agentes psicoeducativos, es un intercambio que se produce entre seres “*llenos de mente*” que cuentan con creencias, deseos, intenciones, motivaciones y emociones.

Señalaré ahora la propuesta de Yrjö Engeström (2001) acerca de la teoría de la actividad que se ha desarrollado a través de tres generaciones de investigación. De acuerdo a Daniels (2003) esta teoría es la base del análisis del aprendizaje expansivo innovador porque:

- a. Es contextual y se orienta hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetivos, sus artefactos y su organización social.
- b. Se basa en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento que se centra en el potencial creativo de la condición humana.
- c. Es una teoría del desarrollo que intenta explicar cambios cualitativos que surgen con el tiempo en las prácticas humanas con el fin de influir en ellas.

Además, la teoría de la actividad se apoya en cinco principios fundamentales:

- El sistema de actividad como unidad de análisis
- La multiplicidad de voces en la actividad
- La historicidad de la actividad
- Las contradicciones como motor de cambio en la actividad
- Los ciclos expansivos como posible forma de transformación de la actividad

Y se considera también las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los

sujetos de aprendizaje? ¿Por qué aprenden? ¿Qué es lo que aprenden? ¿Cómo aprenden?

Estos cuestionamientos permiten pensar en los procesos de aprendizaje como procesos que se presentan de forma horizontal o lateral, haciendo hincapié en la comunicación y negociación entre los padres y los diferentes profesionales (en este caso, agentes psicoeducativos y docentes) que intervienen en una problemática educativa.

En efecto, al indagar acerca de quiénes eran los estudiantes que solicitaban el retiro o cese de las actividades académicas, es oportuno señalar que eran sujetos diversos y no correspondían a una población homogénea, sus edades oscilaban entre los 17 y 18 años, eran egresados de colegios públicos y privados de diferentes ciudades de Ecuador y por tanto contaban con diferentes intereses, anhelos, metas, ritmos de aprendizaje y proyectos al momento de ingresar.

Estos jóvenes se encontraban inmersos en una institución que organizaba y contemplaba las problemáticas de abandono de estudios a partir de la urgencia que implica un trámite administrativo, pues se estaban perdiendo horas de clases que no se podían recuperar y en este contexto la intervención debía ser inmediata, sin poner mayor énfasis en el conflicto que significaba para el joven esta situación, asumiendo que todos requieren el mismo “tratamiento”.

Respecto a la segunda pregunta de Engeström, se encuentra a la motivación para el aprendizaje proveniente de la participación en prácticas culturalmente valoradas de colaboración en las que algo útil es producido (Engeström, 2001). En esta parte, se debe mencionar que los agentes psicoeducativos a través de su intervención, trataban de promover junto con los estudiantes un espacio a partir del cual se produjera algo, es decir, donde no se repitan las expectativas de los padres o de los maestros acerca de la carrera universitaria, sino una vuelta hacia lo que el joven piensa, desea y siente. Además, se plantea que existen conjuntos de contradicciones, donde se ubican dificultades para representar y guiar interacciones y relaciones horizontales. De tal forma, surge un desplazamiento del objeto u objetivo que son los estudiantes y su bienestar, hacia las normativas y reglamentos de la institución, donde una vez más prevalece el sistema administrativo.

Por otra parte, al analizar ¿qué están aprendiendo?, es necesario que la atención se centre en los estudiantes, padres y docentes, quienes son los que interactúan estrechamente en esta problemática. Si bien, el trabajo que se realizó con el estudiante, hizo hincapié en el contexto histórico-cultural que los atravesaba, se consideraron también los deberes y derechos de los estudiantes dentro de la universidad. Se debe agregar que, en la intervención con los padres se hizo énfasis en las ideas que planteaban a sus hijos, pues se transmitía la existencia de una tensión irreparable entre el genuino interés del estudiante y la presión cultural que exige de parte de los jóvenes finalizar sus estudios universitarios y obtener un título. Aquí se resalta que el abandono de la carrera no marca un fracaso y que la búsqueda por encontrar lo que cada uno realmente disfruta hacer en su vida implica tropiezos, búsquedas y recorridos.

En relación a los docentes, se indagó acerca del aprendizaje como algo que hacemos desde que nacemos y que está asociado a nuestra cotidianeidad, en otras palabras, lo que cada uno aprende está determinado por su historia, su cultura y sus vivencias, sus formas de ser y de hacer muy particulares. Más allá de evitar el tema y no profundizar, los docentes deben dar lugar a pensar que existen nuevas perspectivas y posibilidades dentro del trayecto profesional. Finalmente, al preguntar ¿cómo aprenden? y ¿cuáles son las acciones claves? se debe reflexionar que esta nueva propuesta para resolver estos casos generaba movimiento tanto en los sujetos como en el contexto, pues se requerían otros tiempos y otras acciones

para el análisis de estas situaciones, trayendo consigo mayores cuestionamientos, señalamientos y críticas. Para Engeström (2001), la actividad es una forma colectiva y sistemática con una compleja estructura mediadora y un sistema de actividad que produce acciones y se desarrolla por medio de ellas, pero la actividad no se reduce a acciones, con un principio y un fin determinados en el tiempo de los individuos o grupos. De tal manera, esta teoría de la actividad se va haciendo en el camino a través de continuos esfuerzos, construcciones y un compromiso serio de parte de los profesionales.

En relación con las violencias que ejerce la institución sobre los estudiantes, se tomó como referencia el texto “*Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores*” de la Mg. Cristina Erazquín en coautoría con otros (2013), donde se propone el abordaje de violencias en plural, pues son problemáticas que surgen entre pares, profesores, agentes psicoeducativos, directivos. Además, se suscitan a partir de escenas de urgencia, desde los alumnos, los profesionales o la institución y es allí donde el profesional suele responder con el apremio de la inmediatez, sin planificación ni análisis previos.

De tal forma, surge un fenómeno de “*encapsulamiento*” del agente psicoeducativo debido al aislamiento en el que desarrolla su práctica, como si contara sólo consigo mismo para trabajar una problemática que lo excede. En esta parte, el profesional también se siente violentado por la ausencia de resonancia institucional, pues no existen la voz de otros actores, los artefactos y las herramientas que complejicen y enriquezcan la intervención.

Por tanto, lo que se comprendía como violencias del estudiante en la institución educativa puede ser analizada como violencias en las que la institución opera.

Lo anteriormente descrito se presentó en la situación de referencia relatada, pues los agentes psicoeducativos, a lo largo de mucho tiempo, resolvieron estas problemáticas de una sola forma, considerando que era el único camino a seguir. Así, los estudiantes sentían que sus opiniones e inquietudes no tenían lugar para ser manifestadas y representaban para la institución un problema menor. A modo de conclusión es necesario que se construya una mirada multidimensional e interdisciplinaria capaz de incluir el contexto, la historia y la subjetividad. Como lo plantea Erazquín (2013), dar paso a los “*Relatos polifónicos*” que incluyen las múltiples voces de los actores, descentrando la mirada de un solo agente protagónico y sumando nuevas perspectivas de lo real y lo posible.

También se retoma la idea del trabajo en equipo, donde la instancia grupal permite un descentramiento respecto del problema. Dado que las interacciones propias del trabajo en equipo, permiten generar un contexto donde se destaque un trabajo entre iguales, entre seres vivos y semejantes que colaboran y ayudan a otros a descubrir (se) y reencontrar (se).

Por todo esto, propongo volver la mirada a la acción de imaginar para crear un proyecto que cuente con un respaldo teórico y práctico, que pueda ser compartido entre todas las áreas de la universidad y también entre las instituciones educativas del país, ya que en última instancia, como lo afirma Riviére (1999/2003) “*sin ficción, sin imaginación no hay ciencia*” y esto se refleja en el discurso que crea el docente para los estudiantes, en la intervención de los agentes psicoeducativos y en el proyecto profesional que van construyendo los jóvenes junto con sus padres. Estos espacios de ficción son los que deben generarse para producir, inventar y crear.

BIBLIOGRAFÍA

- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. Cap. 6.
- Cazden, C. (2010) *Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes* en Elichiry N. E. (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Caps. 2 y 3. Buenos Aires: Paidós.
- Engeström, Y. (2001). *El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad*. *Journal of Education and Work*, 14 (1).
- Erausquín, Cristina (2010) *Adolescencia y escuelas: Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentro* (En línea). *Revista de Psicología (La Plata)*, (11): 59-81. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4839/pr.4839.pdf
- Erausquín C., Dome C., López A. y Confeggi X. (2013) "Violencias en la escuela: interrogando los problemas y las prácticas desde la perspectiva de los actores". (pp.84-92). En Erausquín C. y Bur R. (Comp.) "Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación". Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- Mercer N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Buenos Aires: Paidós. Cap. 5 "Una teoría de la práctica".
- Perkins, D. (1992) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa. Cap. 4, "El contenido: hacia una pedagogía de la comprensión", y Cap. 7 "Motivación: la economía cognitiva de la educación".
- Rivière, A. (1999/2003) "Desarrollo y educación: El papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano". En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (comp.) *Ángel *Rivière. Obras Escogidas*. Vol. III (pp.203-242).
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. México. Crítica Grijalbo.